INTRODUÇÃO

Ela está no horizonte. [...] Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.

Eduardo Galeano

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Trava-se uma luta difícil entre a escrita e a vida e, no entanto, escrever é não apenas procurar a vida, mas, ainda, completá-la, enriquecê-la e exaltá-la.
(Juliet)

Para Benjamin: "(...) nada do que um dia aconteceu deve ser considerado perdido para a história" (1994, p.223). Lembro da minha trajetória pessoal, profissional, acadêmica e mais especificamente da minha dissertação de mestrado *"O garimpo da escrita: Conhecimentos Pedagógicos num concurso público para o magistério do município do Rio de Janeiro"*. Por certo, é nessa trajetória que se situa a origem da discussão de minha tese de doutorado. Durante o processo de pesquisa da dissertação analisei um conjunto de 118 provas dissertativas de Conhecimentos Pedagógicos. Optei pelas avaliações de professores e professoras de 5ª a 8ª série, das diferentes disciplinas que compõem o currículo da escola de ensino fundamental. Investiguei, portanto, uma prática de escrita de professores num momento de concurso: mergulhei em sua leitura e *compreensão responsiva*, reflexão e análise crítica, percepção de suas regularidades, de suas idiossincrasias, que me apontaram as particularidades significativas, o ecoar de muitas vozes, a produção de sentidos.

Naquele trabalho, fundamentei-me para a análise e compreensão dos textos dos professores, principalmente, nas idéias que compõem a questão central do pensador russo Mikhail Bakhtin - a linguagem e seu método: a dialética. Busquei, também, suporte teórico na Análise de Discurso de orientação francesa, que tem em Michel Pêcheux o seu grande idealizador, tentando estabelecer um diálogo entre algumas contribuições dessa nova tendência lingüística e o pensamento de Bakhtin. Assim, o estudo, entendendo a linguagem como a grande mediadora entre os professores e o concurso realizado, a partir não só do referencial teórico, mas, sobretudo, do próprio dizer dos professores, conduziu-me a algumas reflexões sobre a necessidade da (re)dimensão dos cursos de formação e de pedagogia, considerando a opção por uma pedagogia para a transformação e para a cidadania.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

O mestrado deu-me a oportunidade de trabalhar, também, na pesquisa "Cultura, Modernidade e Linguagem"[1]. Esta investigação iniciou com um estudo sobre "o que narram, lêem e escrevem os professores"[2] e se desdobrou na pesquisa "leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação"[3], culminando com a pesquisa "o que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres"[4], cujo objetivo foi o de mergulhar nas experiências concretas de leitura e escrita vividas em três escolas de formação.

A minha trajetória profissional e de vida foi (é) perpassada, entre outras coisas, pela preocupação constante com a qualidade do ensino e sua repercussão em torno das práticas escolares e da formação dos professores. Ao se denunciar a deterioração da escola pública com seus problemas, a questão do despreparo docente está presente, direta ou indiretamente, como uma de suas causas. O que deve ser feito para reverter essa situação? O que entendemos por formação de professores? O que significa formar um bom profissional? As políticas públicas que vêm sendo implementadas em prol da capacitação, atualmente, têm considerado o papel, cada vez mais complexo, do professor? Como começar as mudanças que devem influir tanto nas práticas escolares quanto nas políticas de formação docente?

Ao longo da minha carreira pude relacionar cotidianamente teoria e prática, quer como professora primária, de Língua Portuguesa, do ensino fundamental, médio ou superior; quer como assessora pedagógica ou na direção de estabelecimento de ensino comunitário; atuando nos diferentes segmentos – na escola, no E-DEC (Distrito de Educação e Cultura), na SME/RJ (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro); na rede pública ou particular; na direção da ASSEERJ (Associação dos Supervisores Educacionais do Estado do Rio de Janeiro) ou nos movimentos da categoria. Assim, a experiência acumulada em trinta e seis anos de magistério - entremeados de estudos e pesquisas, incluindo diversas disciplinas do currículo do Doutorado - não me deixa dúvidas da importância da escrita na formação dos professores.

---

[1] Coordenada pela professora Sonia Kramer, a princípio na UERJ e, posteriormente, na PUC-Rio, desenvolvida com apoio do CNPQ e FAPERJ na modalidade de Projeto Integrado de Pesquisa, no período de 1993 a julho/1999.
[2] (Kramer et alii, 1993, 1994, 1995a).
[3] (Kramer et alii, 1995b, 1996, 1997a).
[4] (Kramer et alii, 1997b, 1998, 1999). Nessa parte da pesquisa, eu já havia iniciado o curso de Doutorado em Educação, na PUC – Rio, voltando a fazer parte da mesma.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Nesse sentido, surgem outras inquietações: que relação têm os professores com a escrita? Como essa relação com a escrita foi construída ao longo de suas histórias? A experiência acumulada influencia na prática pedagógica? Como a escrita se construiu historicamente? Como a escrita pode contribuir para o nosso entendimento do mundo e de nós mesmos? A escrita é um instrumento de domínio ou de libertação? O que escrevem, como, para que, para quem e em que condições escrevem os professores?

Vale ressaltar que abordo a escrita entendendo-a como prática social e cultural, relevante na formação do sujeito e constituidora da identidade e da subjetividade dos professores; a dimensão formadora da escrita é concebida aqui, para além de seu caráter instrumental, como experiência cultural, inserida na história, e, portanto, pensando o sujeito, a coletividade em seu tempo e espaço. Compreender a escrita como experiência é entender que favorece a formação de professores na perspectiva da teoria social crítica, ou seja, formação como prática não mecânica, impessoal, a-histórica e linear, mas como experiência compreendida e criticada, como criação de linguagem humana, como produção de homens que se fazem sempre na história e que fazem a história (Kramer e Jobim e Souza, 1996, Kramer, 2000). Assim, favoreceremos aos futuros professores o desenvolvimento de uma postura crítica diante do mundo? Postura de desvelamento da realidade, de sua compreensão e possibilidade de transformação?

A vontade de ver explicitadas essas questões, levou-me a definir o objeto de estudo da minha tese de doutorado: *investigar as relações de professores com a escrita*, o que possibilita buscar maior compreensão teórica dessa problemática em torno da escrita e sua dimensão formadora. Eis o desafio que me impus.

Esta investigação faz parte da pesquisa institucional, já mencionada, "Cultura, Modernidade e Linguagem: o que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres", que foi desenvolvida em três escolas de formação de professores da primeira à quarta série, modalidade normal em nível médio, da cidade do Rio de Janeiro. O trabalho empírico da tese foi desenvolvido em duas dessas três escolas, ambas públicas, estaduais. Consultei e me beneficiei, portanto, do arquivo e dos relatórios da pesquisa. Agradeço, especialmente, às pesquisadoras Andréa Pavão, Dinorá Machado Melo, Maria Lúcia de Souza e Mello e Rita de Cássia Frangella, por me possibilitarem analisar os seus protocolos de campo e as entrevistas por

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

elas realizadas e pelo rico diálogo que pude manter com os seus textos, ao longo da tese, publicados em Kramer e Oswald (2001).

Vale esclarecer que a pesquisa institucional tinha como foco alunos das escolas de formação, embora tivesse pontualmente entrevistado professores, já o foco desta tese são os professores. Da mesma forma, no âmbito da pesquisa institucional, as questões relativas à leitura foram mais aprofundadas que as da escrita.

A escrita é um tema recente de investigação, assegura Olson (1997). Foi a partir dos anos 60 que o tema escrita ganhou destaque no meio acadêmico, tanto que, mergulhando na busca, em periódicos nacionais, de artigos que permitissem um começo de discussão, poucos estudos encontrei, sendo que a maior parte é dedicada à fase inicial de aquisição da escrita, aos processos de alfabetização, e a ênfase dos estudos recai nos processos de leitura.

Para desvendar as questões suscitadas e investigar as *relações dos professores com a escrita,* fui acompanhada especialmente pelos pensadores Mikhail Bakhtin e Roland Barthes, e suas idéias sobre língua, linguagem e escrita. Vale dizer que Barthes não foi estudado no interior da pesquisa institucional. Com eles mergulhei na análise do espaço discursivo constituído de observações de aulas, entrevistas individuais com professores, entrevistas coletivas com alunas, questionários respondidos por professores e alguns documentos, sem esquecer das condições concretas em que foram gerados esses textos, e que, por certo, influenciaram sua produção. Assim, busco descobrir e discutir os programas de formação docente e a prática pedagógica, tendo como foco as relações dos professores com a escrita.

Reencontro-me neste trabalho resguardando o limite do meu olhar, hoje, numa dimensão outra, pelo aprofundamento teórico, pela experiência acumulada. Durante a minha trajetória profissional – além de dar aulas, mais de vinte anos voltados para a supervisão educacional -, o que fiz senão gritar as minhas convicções, intercambiar experiências, socializar informações, discutir, enfim, a relação entre o saber e o fazer, na tentativa de coordenar e favorecer, de construir coletivamente o acontecimento pedagógico?

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

E a que me conduz essa discussão? Ora, se a *prática pedagógica* das escolas normais se revela *contraditória*, se as relações dos professores com a escrita evidencia a *linguagem predominantemente tratada como habilidade mecânica* e as estratégias de ensino privilegiam a *escrita-cópia,* não posso ignorar que essa realidade está inserida no seio de outras realidades e tentar relativizá-las. Os professores investigados saíram, grande parte, de Faculdades de Pedagogia e Letras, e em sua maioria de Universidades públicas. "O que estamos fazendo ou ensinando na formação dos formadores?" (Kramer, 2001, p. 208). Por sua vez, as circunstâncias que envolvem os professores são aviltantes, na contramão do que coopera para a qualidade tão desejada. Por outro lado, pergunto: Como fica a responsabilidade social dos professores formadores?

Nesse sentido, ao desnudar esses aspectos, penso estar contribuindo para as Licenciaturas, a Pedagogia e as Escolas Normais (re)pensarem e (re)dimensionarem os seus cursos em torno da idéia do ensino como forma de política social e cultural, aqui incluída a escrita.

Assim, dividi esse estudo em cinco capítulos. Começo no 1º e no 2º capítulo, abordando a teoria necessária para analisar a empiria. No **1º** capítulo dialogo com Bakhtin e Barthes e suas concepções de língua e linguagem. Contextualizo os dois pensadores, aprofundo a concepção interacionista da linguagem, relaciono os gêneros do discurso de Bakhtin aos tipos de escritura de Barthes. Em ambos a relação da linguagem com o mundo, com a vida, a pluralidade de sentidos, o texto como "tecido de citações saídas dos mil focos da cultura" (Barthes, 1988). Caminho para o capítulo **2**, onde analiso a escrita sob uma perspectiva cultural e histórica, apresentando as pesquisas que permitem compreender e esclarecer as tantas questões relativas ao tema; discuto os mitos da escrita, suas crenças, suas dúvidas; aprofundo a discussão: quem lê é chamado de leitor, quem escreve é escritor? Como, também, dos significados do letramento e sua necessidade de universalização.

Já no capítulo **3**, delineio a pesquisa de campo, seus objetivos, suas estratégias metodológicas e penetro nas histórias das Escolas **A** e **C** e dos seus atores, especialmente, traçando o perfil dos seus professores. Destaco alguns dados sociais e econômicos e outros sobre sua formação, aqui incluídas questões

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

sobre leitura e escrita, a fim de discutir as condições, em que as relações dos professores das escolas de formação com a escrita, foram (são) produzidas. "Hoje em dia não consigo pensar sem, ao mesmo tempo, refletir sobre tudo o que se passa à minha volta, sobre o que acontece no mundo"[5].

Com base na teoria estudada e considerando o contexto e as condições concretas de produção dos professores, escolas e alunos, chego ao capítulo **4**, rastreando observações, entrevistas e questionários, para discutir concepções e sentidos de língua, linguagem e escrita dos professores das escolas de formação pesquisadas. A concepção de *linguagem como habilidade mecânica* sobressaiu nas aulas observadas, bem como o uso e abuso da *escrita-cópia.* No entanto, houve lugar, também, para as concepções de linguagem, como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação, como forma de interação – *"quando você escreve e alguém lê, você acaba permitindo a visita do outro em você"*[6]. Debato, também, as relações dos professores das escolas de formação com a escrita, aqui incluindo, entre outras, situações que marcaram significativamente sua escrita, através de relatos da sua trajetória pessoal e profissional.

E eis que chego ao Capítulo **5,** que se deseja capítulo conclusivo, sem a pretensão (e nem poderia) de fechar idéias ou respostas em verdades absolutas. Aponto caminhos sobre programas de formação docente e prática pedagógica, tendo como foco as relações dos professores com a escrita. Um outro aspecto a relevar é a reflexão sobre os cursos de licenciatura e de pedagogia tendo em vista o (re)dimensionamento de suas práticas.

Esta tese continuará sendo construída no diálogo com os leitores, pois como recomenda o próprio Bakhtin: "O diálogo inconcluso é a única forma adequada de expressão verbal de uma vida autêntica" (*apud* Freitas, 1992, p. 307).

[5] Texto de Herbert Marcuse, *in* Obras escolhidas (*apud* SEVERINO, Antonio & AMARAL, Emília. *Redação: dissertação e narração*, Campinas, SP, Moandy, 1993, p.51).
[6] Fala de um professor da Escola **A** em resposta ao questionário.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

CAPÍTULO 1
LÍNGUA E LINGUAGEM: CONCEPÇÕES DE BAKHTIN E BARTHES

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

O homem sentiu sempre - e os poetas freqüentemente cantaram - o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não é, traz de volta o que desapareceu.

Émile Benveniste

1.1 - BAKHTIN E BARTHES EM DIÁLOGO – CONTEXTUALIZANDO-OS

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subseqüente, futuro

(Mikhail Bakhtin)

Em direção à escritura. As árvores são alfabetos, diziam os gregos. Dentre todas as árvores-letras, a palmeira é a mais bela. Da escritura, profusa e distinta como o repuxo de suas palmas, ela possui o efeito maior: a inflexão.

(Roland Barthes)

Mikhail Bakhtin e Roland Barthes - pensadores preocupados, essencialmente, com a linguagem e criadores de uma vasta obra[7] -, criticam a linguagem-instituição e os vícios do discurso acadêmico. A linguagem, as palavras devem circular livremente, sem opressões hierárquicas. No pensamento inovador de ambos, as idéias se apresentam sempre em aberto, mergulhando nos caminhos da arte. No entanto, enquanto a obra de Bakhtin é marcada pelo marxismo dialético que perpassa sua obra, na de Barthes percebemos uma forte influência da psicanálise. Além disso, enquanto Bakhtin criticava o estruturalismo por ver a língua como um sistema, Barthes se inspirava nessa corrente teórica em seus primeiros livros.

[7] Bakhtin trata de temas referentes a diversas disciplinas: "de lingüística, linguagem, literatura, de psicologia, psicolingüística e psicanálise; da consciência e da criação artística; da epistemologia (criticando os fundamentos do formalismo e do psicologismo); da semiótica (situando a literatura no universo das representações) e da cultura popular na Idade Média e no Renascimento" *(Faraco, 1988,* apud *Kramer, 1993:71).* Enquanto Barthes ao longo de sua vida, também, discute e escreve sobre muitos temas, interessando-se por música, teatro, fotografia, literatura, moda, pintura, desenho e compondo ao piano, torna-se um bom pianista (Calvet, 1993). A conta dos textos por ele escritos impressiona: cento e cinqüenta e dois artigos, cinqüenta e cinco prefácios ou contribuições a coletâneas, onze livros, segundo o editor François Wahl (in Barthes, 1988: 19).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Foi em 1965 que Barthes ouviu falar de Bakhtin e teve contato com sua obra, quando a búlgara Julia Kristeva esteve no seminário[8] de Barthes, apresentando o seu trabalho: uma crítica ao estruturalismo com base em Bakhtin. Desse modo, Barthes - apresentado a Bakhtin e suas duas obras *Dostoiévski* e *Rabelais*, maravilhado com o dialogismo bakhtiniano - em 1970 escreveu um artigo, falando do trabalho de Kristeva onde diz que a autora, a partir de Bakhtin, muda o lugar das coisas, destrói sempre *o último preconceito*, desloca o já-dito, subverte a autoridade - aquela da ciência monológica, da filiação. O trabalho da ciência semiótica no seu próprio discurso deve ser "tecido de retornos destruidores, de coexistências contrariadas, de desfigurações produtivas". A ciência das linguagens, não pode ser positivista, in-diferente, é ela própria dialógica, porque é a linguagem da linguagem. Um primeiro exercício desse dialogismo é, para a semiótica, "pensar-se simultânea e contraditoriamente como ciência e como escritura" (Barthes, 1988, p. 184-187).

Barthes afastou-se, então, da ortodoxia estruturalista buscando uma teoria da escritura e do prazer do texto. Nela defende a escritura com o mínimo de extensão e o máximo de intenção, assim:

> *como o Argonauta, que renova seu navio durante a viagem, sem lhe mudar o nome, o sujeito amoroso vai realizar, através da mesma exclamação, um longo percurso, dialetizando pouco a pouco a demanda original, sem no entanto jamais embaraçar a incandescência de sua primeira destinação, considerando que o próprio trabalho do amor e da linguagem consiste em dar a uma mesma frase inflexões sempre novas, criando assim uma língua inédita, em que a forma do signo se repete, mas nunca seu significado; em que o falante e o apaixonado triunfam afinal sobre a atroz redução que a linguagem (e a ciência psicanalítica) imprimem a todos os nossos afetos (Barthes, 1977, p. 123).*

Nascido em Oriol, em 1895, Bakhtin viveu numa época de grandes transformações sociais. Embora a princípio tenha sofrido influência do pensamento de Kant, aprofundou discussões e estudos sobre Marx nos círculos de intelectuais, optando pelo materialismo dialético, que perpassou sua obra. A

[8] Seminários oferecidos por Barthes na École Pratique des Hautes Études. "São como laboratórios cujo experimento é a fala, fugaz por essência, que passará em seguida para a escritura", através da publicação de artigos e livros. Freqüentado por fiéis e próximos amigos e estudantes. De 1962 a 1964 fez um seminário sobre "sistemas contemporâneos de significações", de 1964 a 1966 trabalha na "pesquisa sobre retórica". Os que participaram, assim descrevem "o seminário": "algo de intermediário entre uma corte, uma utopia fourrierista, uma grande fraternidade, tudo isso apesar de haver pequenos grupos, dos que Barthes era sempre o ponto de ligação" (Calvet, 1993, 176-182). Aqui Barthes se aproxima de Bakhtin e seu "Círculo de intelectuais e artistas".

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

oposição ao materialismo ortodoxo, ao determinismo rígido, à visão mecanicista da história e das relações humanas compunha o pensamento de Bakhtin, como que apontando as contradições e antevendo a derrocada do regime rigidamente determinista, ocorrida sobretudo na década de 80.

Já Roland Barthes é considerado o verdadeiro mestre da nova crítica francesa, um dos analistas mais agudos dos signos, através dos quais fala o nosso tempo. Detentor de uma obra polimorfa e vida complexa. Figura polêmica. Escritor vivo, sua obra não se apresenta como algo acabado, fechado, mas caracteriza-se por uma *suspensão de sentido* que permite uma constante reformulação. Reprova os vícios do discurso acadêmico.

E foi em Cherburgo de 1915 que nasceu Barthes. Do Liceu Montaigne ao Liceu Louis-le-Grande de Paris, onde estudou, cumprindo o projeto do menino pobre de ingressar na prestigiada École Normale Supérieure e se tornar professor. Apesar de se afirmar antifascista, mantem-se reservado, não impõe suas opiniões, suas posições políticas. A militância, para ele, é uma forma de exibicionismo, de *histeria* - palavra por ele muito usada - "o tédio da infância era a sua histeria, expor sentimentos ou emoções é histeria, a militância é histeria…" (Calvet, 1993, p. 75). Georges Fournié inicia Barthes na teoria de Marx e na realidade da luta de classes: um marxismo anti-dogmático e anti-stalinista. Crítico de base marxista, psicanalítica, fenomenológica, estilística, estruturalista ou semiológica, assume todas essas posições alternadamente ou ao mesmo tempo (Perrone - Moisés, 1982).

E quais são as concepções de língua e linguagem dos dois pensadores? Vejamos a seguir.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

1. 2- A LINGUAGEM COMO FENÔMENO SOCIAL DA INTERAÇÃO VERBAL OU, SIMPLESMENTE, FASCISTA?

A língua constitui um "processo de evolução ininterrupto", que se realiza através da "interação verbal social dos locutores".

(Mikhail Bakhtin)

(…) a língua, como desempenho de toda a linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer.

(Roland Barthes)

Bakhtin rompe com a lingüística tradicional e anuncia uma nova concepção de linguagem; antes, porém, faz a análise crítica dos marcos teóricos de sua época, os quais denominou: subjetivismo-idealista e objetivismo-abstrato. Analisa as idéias de Wilhelm Humboldt, que estabeleceu os fundamentos do subjetivismo-idealista, apresentando a língua como instrumento pronto para ser usado, que se materializa sob a forma de atos da fala, de criação individual, significativa e ininterrupta, apropriando-se a lingüística, portanto, das leis da psicologia individual. Nesse sentido, as manifestações lingüísticas seriam análogas às demais manifestações ideológicas, especialmente, as de cunho artístico. A lingüística seria, assim, a ciência da expressão, em que dicotomizados os aspectos de vida interior e de vida exterior, a primazia é do interior, do lado subjetivo (Bakhtin, 1992a, pp. 72-73).

O objetivismo-abstrato encontra em Ferdinand de Saussure o seu herdeiro. Segundo Bakhtin, essa visão de linguagem se originou do racionalismo europeu e da concepção de "gramática universal", de Leibniz. A linguagem é vista como um sistema estável de formas normativas, que a consciência individual já encontra pronto. Ao contrário do subjetivismo-idealista, são enfatizados os fatores fonéticos, gramaticais e léxicos, que formam as normas - o código de uma língua, usado por todos aqueles que falam essa língua. Nesse sistema fechado, montado por essas normas, os motivos ideológicos bem como as variações individuais e sociais da fala têm pouca importância (Stam, 1992, pp. 31-32).

Para Bakhtin, a linguagem não se apresenta acabada, sistematizada, pois, constituindo o discurso cotidiano, ela resiste a essa rigidez. A língua falada tem

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

vida e se transforma constantemente pela própria pressão do uso cotidiano: ela não pode ser separada do fluxo da comunicação verbal.

> *Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (...) Os sujeitos não adquirem sua língua materna: é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência* (Bakhtin, 1992a, p.108).

Também nesse sentido, Bakhtin vê a linguagem numa perspectiva de totalidade. A linguagem não é o sistema abstrato das formas lingüísticas, nem o enunciado monológico isolado. Propõe, então, a superação dialética dessas posições dicotômicas pelo "fenômeno social da interação verbal" (Bakhtin, 1992a, p.123). Ao pensarmos em interação verbal, lembramos, imediatamente, do diálogo interpessoal. Bakhtin, porém, nos leva a compreender a palavra diálogo em seu sentido amplo, diálogo como todo o tipo de comunicação verbal. Desde o diálogo cotidiano, passando pela leitura de um livro ou mesmo na produção literária, artística ... A comunicação verbal está entrelaçada às demais formas de comunicação e com elas evolui sobre o terreno comum das condições de produção, das situações concretas. Assim, "a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes" (Bakhtin, 1992a, p.124). A comunicação verbal é constituída de enunciação ou enunciações - produto dos atos de fala vivos, sociais, nunca individuais, isolados: a enunciação é de natureza social. A enunciação como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica é a base da filosofia marxista da linguagem (Bakhtin, 1992a, p. 126).

Desse modo, a linguagem não é apenas um meio, instrumento capaz de transmitir ao destinatário uma certa mensagem. É mais do que isso, é forma de interação humana. A linguagem é criação polivalente, é expressão, "é produção humana acontecida na história; produção que - construída nas interações sociais, nos diálogos vivos - permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência" (Kramer, 1993, p. 103).

E qual a concepção de língua em Barthes?

Foi na aula inaugural que proferiu no Collége de France em 1977, que Barthes afirmou que a língua é fascista. Para alguns causou perplexidade, mas se considerarmos como ele que, em francês, por exemplo, é absolutamente

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

necessário o uso do *tu* ou o *vós,* não tendo a possibilidade de empregar um meio termo afetivo ou social; ou, por outro lado, que somos obrigados a optar entre o masculino e o feminino, poderíamos admitir que a língua obriga à escolha?

Se para Bakhtin, os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, para Barthes, a língua é sempre anterior ao homem e ele deve usá-la, escolhê-la. Nela se delineiam duas características: *a autoridade da asserção* e *o gregarismo da repetição*. Poder e servidão. Assim que a língua é proferida, a língua entra a serviço do poder. É na linguagem que o poder se inscreve desde toda a eternidade humana confundindo-se com a sujeição que a língua imprime. O poder, para Barthes, é plural, baseando-se no que observa ao seu redor e naquilo sobre que medita. Plural no espaço social e perpétuo no tempo histórico. Resistente e ubícuo, está na história inteira do homem (Barthes, 1980). E está nos diferentes contextos institucionais, como nas escolas. Tanto nas formas de ensinar, como nas relações inter-pessoais. Nesse sentido, que repercussões o poder da linguagem ou o exercício fascista da comunicação estão exercendo nas práticas sociais escolares? Que efeitos a burocratização e a institucionalização da linguagem escrita exerce na formação dos professores? E nas escolas de formação, nas quais desenvolvemos a investigação, como percebemos as relações de poder da linguagem?

Assim como Barthes, Bakhtin vê a linguagem imbricada com o poder, e, também para ele, a palavra é ubíqua. Ao criticar a lingüistíca de Saussurre, Bakhtin abriu a possibilidade de introduzir tanto a política como a cultura nos modelos de análise das linguagens. Não há embate político que não passe pela linguagem. Analisando as idéias de Bakhtin, Stam pontua: "As linguagens estão engajadas no jogo do poder, presas em hierarquias artificiais oriundas de hegemonias e de opressões culturais" (Stam, 1992, p. 65).

Desse modo, como nos libertarmos dessas amarras? Para Barthes (1980), só nos resta *trapacear com a língua*, *trapacear a língua.* Uma trapaça que permite ouvir a língua fora do poder, na riqueza de uma revolução permanente da linguagem, que há séculos se renova: a literatura. Para ele, "as forças de liberdade que residem na literatura não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor (…), nem mesmo do conteúdo doutrinal de sua obra, mas do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua" (p. 17). Segundo Salgado (1988),

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Barthes entende que literatura implica em uma forma de tecer significantes, uma prática de escrever e um interpretar de significados (p. 63).

Já, para Bakhtin, não há significado literário externo à comunicação social geral. A literatura reflete e refrata o conjunto do horizonte ideológico do qual ela própria faz parte. Refrata os discursos que circulam em outras esferas ideológicas e, ao mesmo tempo, incide sobre esses outros discursos. Por outro lado, Bakhtin alerta que é ingênuo pensar que textos artísticos arrancados à unidade de seu mundo ideológico sejam diretamente determinados por fatores econômicos. A literatura não é um mero reflexo, por isso ela é capaz de antecipar desdobramentos em outras áreas. A arte, de modo geral, não é um simples servo, um simples reprodutor de outras ideologias, tem seus próprios processos independentes e seu papel ideológico. Assim, o significante artístico não é um mero acessório técnico para transmitir a realidade, mas uma parte da realidade que é importante em si (Bakhtin, 1998; Stam, 1992).

Desse modo, nenhuma linguagem está isenta de ideologia. O que Barthes fez foi lutar contra o estereótipo, o velho, as tentações do autoritarismo. O texto - *tecido de significantes que constitui a obra* - é o próprio aflorar da língua, e é em seu interior que ela deve ser combatida, desviada: *não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo de palavras de que ela é o* teatro (Barthes, 1980, p.17), afirmava. Ele visava, portanto, uma responsabilidade de forma.

Vale ressaltar que a mesma responsabilidade de forma Barthes (1980) perseguia em relação ao ensino, quando dizia que "o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais é proposto" (p. 43). Por quê? Ora, pensando na escola, no ensino, vemos que o seu discurso está preso à fatalidade de seu poder. Discurso que exclui, que discrimina. Os métodos de ensino, portanto, precisam ter os meios próprios para desprender ou aligeirar esse poder. Para Barthes (1980), a operação fundamental desse método de desprendimento é, ao escrever, a *fragmentação*, e na exposição, a *digressão.* Se questiona a forma dissertativa de escrever, o faz pelas regras opressivas e repressivas que esta impõe quanto ao seu desenvolvimento, optando, assim, por um corte aleatório, desconstruindo a dissertação, desangustiando o leitor e reforçando a prática crítica da escritura. No entanto, adverte:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

> *se tenho cada vez mais tendência a produzir os textos por fragmentos, isso não significa que tenha renunciado a toda e qualquer pressão. Quando se substitui a lógica pelo acaso, temos de o vigiar para que não se torne, por sua vez, mecânico. Pessoalmente, procedo conforme um método a que chamaria, inspirando-me a certas definições do zen, "o acidente controlado"* (Barthes, 1995, p. 204).

Por textos/fragmentos, também, se expressou Bakhtin em vários ensaios. Numa leitura precipitada e com o desconhecimento da totalidade de sua obra, pode-se pensar em textos inacabados ou sem direção. Na verdade, apresentam fidelidade epistemológica, ou seja, "uma visão dialógica de mundo sempre fiel a si mesma, que encontrou sua justificação maior na linguagem" (Castro, 1996, p. 94).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

- **A LINGUAGEM E A EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS**

> *A ciência se insemina subliminarmente.*
> *A ciência é uma irmã caçula (talvez bastarda) da arte.*
> *Camões pediu ajuda do engenho e da arte – não da ciência.*
> *Salomão diz que "ciência sem consciência não é senão a ruína da alma"- a arte, não.*
>
> (Cesar Lattes[9])

Bakhtin rompe pois com o positivismo e o idealismo no âmbito da filosofia da linguagem, concebendo a linguagem como central no processo de constituição da consciência. O que isso significa para as ciências humanas?

Ora, na análise científica habitual há, segundo Bakhtin (1992b), uma racionalização *relativa* do sentido, mas, podemos ter também a possibilidade de aprofundamento do sentido, com a ajuda de outros sentidos, pela interpretação filosófico-artística. Desse modo, uma explicação das estruturas simbólicas tem de impregnar-se da infinidade dos sentidos simbólicos e, assim, a concepção de ciência estará se distanciando daquela atribuída pelas ciências exatas, pois as ciências exatas são uma *forma monológica de conhecimento*. Entretanto, se a interpretação dos sentidos não pode ser de ordem científica, isso não quer dizer que ela perca o seu valor cognitivo; "a simbologia não é uma forma *não-científica* do conhecimento, mas uma forma *científica-diferente* do conhecimento, dotada de suas próprias leis internas e de seus critérios de exatidão" (p.402).

Ainda sobre a distinção do objeto das ciências naturais e o objeto das ciências humanas ou ciências do espírito, Bakhtin (1992b) complementa:

> *Não interrogamos a natureza e ela nos responde. Interrogamos a nós mesmos, e nós, de certa maneira, organizamos nossa observação ou nossas experiências a fim de obtermos uma resposta. Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda a parte e devemos tentar comprender sua significação* (p. 346*).*

Nesse sentido, nenhuma ciência pode ser, *a priori*, classificada de humana ou natural, uma vez que o que vai determinar isso é o tipo de relação que uma determinada ciência estabelece com o seu objeto de estudo. Referindo-se à

[9] Um dos mais importantes físicos brasileiros. Alcançou renome internacional ao comprovar em 1947, juntamente com Cecil Powell e Giuseppe Occhialini, a existência da partícula subatômica píon. In: Encarte do CD "Quanta" , do compositor Gilberto Gil.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

lingüistíca, pelo viés teórico que muitas vezes adota, Bakhtin (1998) considera que não seria uma ciência humana e, sim, natural:

> *A palavra pode ser inteiramente percebida de modo objetal (como uma coisa). Assim é a maioria das disciplinas lingüísticas. Nessa palavra tomada como objeto, o sentido também é reificado: ele não permite nenhuma aproximação dialógica imanente a toda concepção profunda e atual. Por isso o conhecimento aqui é abstrato: ele se desvia inteiramente de sua significação ideológica da palavra viva - de sua verdade ou de sua mentira, de sua importância ou de sua insignificância, de sua beleza, ou de sua fealdade* (p. 151) .

Nas ciências humanas, portanto, o sujeito não contempla o objeto do conhecimento enquanto *coisa muda*. O homem, o sujeito, o conhecimento têm um caráter dialógico. Portanto, a análise, a pesquisa nas ciências humanas, conforme Bakhtin (1992b), só pode ser feita através da produção de textos. Textos relacionados a outros textos, contextos. "Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo" (p. 404). O de cada um, o contemporâneo, o futuro. Produzidos por um sujeito social e historicamente situado. Refletir, enfim, sobre o mundo e no mundo, o mundo como acontecimento, em movimento, em transformação, e não como algo que existe pronto, findo.

Desse modo, enquanto metodologicamente o ideal das ciências da natureza é a *explicação* - encontrar do exterior relações necessárias entre os fenômenos -, o das ciências do espírito é a *compreensão* - captar do interior, por uma experienciação psíquica, por um sentir em conjunto com os outros, o significado das ações humanas (Faraco, 1993).

Por sua vez, Barthes (1988) alerta que ao se ensinar pesquisa, o professor tem de trazê-la à sua condição epistemológica. Assim, qualquer que seja o seu objeto de investigação, não deve esquecer a sua condição de linguagem. Aqui encontramos afinidade com as idéias de Bakhtin. É isso que torna inevitável o encontro com a escritura. Se o cientista soubesse disto, ele *escreveria,* e, quem sabe, a idéia de ciência, de cientificidade não se transformaria…(p. 319). Pois, o importante é o pesquisador não se deixar dominar pela Lei do discurso científico; "o discurso da ciência não é necessariamente a ciência: ao contestar o discurso do cientista, a escritura não dispensa em nada as regras do trabalho científico". Para que o trabalho de pesquisa aconteça com paixão é necessário que se assuma o discurso do desejo ou escritura. Do contrário, se prevalecer o discurso da cientificidade, o trabalho pode se tornar "moroso, funcional, alienado, movido

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

apenas pela necessidade de prestar um exame, de obter um diploma, de garantir uma promoção na carreira" (Barthes, 1988, pp. 97-98).

O método, na pesquisa, não pode se tornar Lei. O método não pode dominar a escritura. Todo o trabalho de pesquisa deve atender a duas demandas: a de *responsabilidade* e a da *ordem da escritura*. A primeira faz com que o trabalho aumente a lucidez, desmascare as implicações de um processo, os álibis de uma linguagem, constitua-se, afinal, uma crítica. Nesse sentido, o método é inevitável. A segunda está do lado do desejo, onde a Lei é dispensada, o método é contrariado, não privilegiado, torna-se apenas uma das vozes do texto. Afinal, o texto é o *único resultado "verdadeiro" de qualquer pesquisa* (Barthes,1988, pp. 321-322). Há aqui uma semelhança com o conceito de *exotopia* de Bakhtin, isto é, os diferentes modos de relação entre um *eu* e o *outro*. Na pesquisa, o distanciamento, a dissimetria, mais do que a proximidade, a identificação e a empatia do pesquisador com o outro, possibilitarão o acontecimento do conhecimento. Pela compreensão *responsiva* e *ativa*, pela interpretação do *outro,* o pesquisador chega à última palavra, à palavra de acabamento (Bakhtin, 1992b, Amorim, 1998).

Outro alerta de Barthes (1988) é quanto ao uso de estereótipos na escritura, pois são constituídos por uma necrose da linguagem, são desgastados e graves. Os estereótipos são palavras repetidas sem magia. Afastá-los da escritura não é uma tarefa política, pois a própria linguagem política é feita de estereótipos; é, antes de tudo, uma tarefa crítica. É desatar-se da razão mecanicista que reduz a linguagem a simples resposta a estímulos. É sacudir o discurso do Outro. É colocar-se numa operação constante de pré-análise. É recusar o oportunismo, isto é, não se conformar com a linguagem reinante. É opor a produção da linguagem à sua simples e falaciosa utilização (pp. 319-320).

A teoria da escritura, diz Barthes (1988), é o *campo materialista por excelência*. Procede do marxismo e da psicanálise, porém ela tenta deslocar sem ruptura o seu lugar de origem. Como? Por um lado, repele a tentação do significado, a surdez à linguagem. Por outro, opõe-se à fala por não ser transferencial e por iludir, não se render - mesmo que parcialmente, nos estreitos limites sociais - às armadilhas do "diálogo". Contra todos os discursos - falas, escrevenças, rituais, protocolos, simbólicas sociais - existe na teoria da escritura o esboço de um gesto de massa. "Só ela, atualmente, ainda que sob forma de um

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

luxo, faz da linguagem algo de ‘atópico’: sem lugar; é essa dispersão, essa insituação, que é materialista” (*ibidem*, p. 330-331).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

1. 3 - A TEORIA DO ENUNCIADO E OS GÊNEROS DO DISCURSO EM BAKHTIN

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.
(Mikhail Bakhtin)

Segundo Bakhtin (1992b, p.279), "a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana". No todo do enunciado, fundem-se, indissoluvelmente, o conteúdo temático, o estilo verbal , responsável pela seleção dos recursos da língua (lexicais, fraseológicos e gramaticais) e a construção composicional. Cada esfera da atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado - a que Bakhtin denomina de gêneros do discurso - que podem ser orais ou escritos, simples ou primários, complexos ou secundários.

Os gêneros primários, constituídos pelos enunciados da comunicação verbal espontânea, se inter-relacionam com os gêneros secundários que, por sua vez, são constituídos pela comunicação artística, científica, sócio-política. Os gêneros primários são absorvidos e transmutados pelos secundários. A interligação entre estes gêneros associada ao conhecimento do processo histórico de formação dos gêneros secundários, ou seja, das particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso, esclarecem a natureza do enunciado e o problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo, bem como fortalecem o vínculo existente entre a língua e a vida. "A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua" (Bakhtin, 1992b, p.282). Logo, o enunciado concreto tem vida e se desenvolve no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e conteúdo, ou seja, seu sentido, é delineado pela natureza dessa interação. O trabalho poético, por exemplo, para Bakhtin, está inteiramente inter-relacionado ao contexto social. "O poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor" (Bakhtin, apud Freitas, 1992, p.127). Desse modo, os gêneros discursivos, por mobilizarem diferentes esferas da atividade humana, representam unidades abertas da cultura.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

O enunciado é, portanto, a unidade real da comunicação verbal, enquanto as palavras e as orações são as unidades da língua como sistema. E, se os enunciados são o elo na cadeia da comunicação verbal, os gêneros certamente são as correias que mobilizam o fluxo das relações dialógicas (Machado, 1996).

Em sua crítica à lingüística de Saussure, Bakhtin (1992b, p.290) aponta as distorções das funções do ouvinte e do receptor no processo de comunicação verbal. Ao se representar o todo da comunicação verbal, não se pode atribuir, somente ao locutor, processos ativos da fala, enquanto o ouvinte é representado pelos esquemas dos processos passivos de percepção e de compreensão da fala. De fato, a linguagem não pode ser considerada apenas do ponto de vista do locutor sem uma inter-relação com os demais componentes da comunicação verbal. Compõem a comunicação e a constituição do evento criativo, o falante, o ouvinte, o herói: relações entre pessoas, que se projetam no material verbal. Bakhtin aponta alguns fatores como determinantes da forma de um enunciado artístico, elos entre as forças sociais da realidade extra-artística e a arte verbal. São eles: o valor hierárquico do herói funcionando como conteúdo do enunciado; o grau de sua proximidade com o autor; o ouvinte e sua inter-relação com o autor e com o herói. Assim, a criação artística se abre à influência de outros domínios da vida e é penetrada por outras dimensões ideológicas como, por exemplo, a sócio-política ou a economia, não no simples sentido de fora para dentro, "mas do ângulo direto de seus elementos estruturais intrínsecos. E, inversamente, a interação artística de autor, ouvinte e herói pode exercer sua influência em outros domínios do intercâmbio social" (Freitas, 1992, p.129).

Desde o início da emissão de um discurso, às vezes, desde as primeiras palavras pronunciadas pelo locutor, o ouvinte com ele concorda ou discorda, atitude que mantém e elabora durante todo o processo de escuta. É a atitude de compreensão da significação lingüística, que Bakhtin denomina de responsiva ativa.

> *A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor* (Bakhtin, 1992b, p.290).

Nesse sentido, todo o enunciado visa à resposta do outro. Os enunciados - réplicas de diálogos - são oriundos de diferentes sujeitos falantes, em que o outro

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

membro da comunicação verbal é pressuposto em relação ao locutor, logo os enunciados devem ser vistos como respostas a enunciados anteriores dentro de uma determinada esfera, confirmando-os, negando-os, ou mesmo, completando-os. Um enunciado completo, portanto, está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, colocando-se numa relação direta com os outros enunciados alheios e com a realidade - além fala - englobando o contexto transverbal.

Além de estar ligado aos elos anteriores, o enunciado, também, está ligado aos que lhe sucedem. Como vimos, o enunciado dirige-se para um destinatário e o papel dele é da maior importância para a elaboração do enunciado. As formas e concepções do outro na corrente da comunicação verbal são determinadas "pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado" (Bakhtin, 1992b, p.321). É de acordo com a influência que o destinatário pode exercer e de sua presumida resposta, que o locutor ou escritor seleciona os procedimentos composicionais e os recursos lingüísticos de que necessita para construir o enunciado. É, portanto, preocupação do locutor, a partir de seu ponto de vista, de sua visão de mundo, presumir a resposta de seu interlocutor, precavendo-se das suas possíveis restrições, bem como considerar o fundo aperceptivo sobre o qual a sua fala será recebida pelo seu interlocutor, isto é, o seu grau de conhecimento da situação, seus preconceitos e opiniões.

Ao considerarmos um enunciado com o objetivo de analisá-lo lingüisticamente, deixamos de lado a sua natureza dialógica, a sua natureza relacional entre o enunciado e a realidade, entre o enunciado e o seu autor (Bakhtin, 1992b, p.346). O enunciado é considerado - tão-somente - na relação existente entre os seus elementos dentro do sistema da língua (fonemas, morfemas, lexemas, orações, etc). No entanto, a relação dialógica é uma relação de sentido, relação que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal: entre sujeitos, entre consciências, entre múltiplas vozes. O sentido permeia as diversas vozes na sua historicidade. "Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Melhor dizendo, a unidade do mundo, na concepção de Bakhtin, é polifônica" (Jobim e Souza, 1994, p.104). Se anulássemos a pluralidade das vozes, ou seja, a alternância dos sujeitos falantes, o sentido profundo, infinito, desapareceria. Assim, sucederia a reificação completa, o pensamento dogmático.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

"O pensamento que, como o peixe dentro do aquário, toca o fundo e as paredes, e não pode ir mais longe nem mais fundo" (Bakhtin, 1992b, p.405).

No todo do enunciado, Bakhtin (1992a, 1992b) distingue sentido de significação, embora ressalte que um não existe sem o outro, e que é impossível traçar um limite preciso entre o sentido de um enunciado (que ele também chama de tema) de sua significação. O sentido é único, é individual, é histórico, é concreto - irreproduzível. O sentido relaciona-se a valores vivos como a verdade, a beleza... Implica uma compreensão ativa e criativa e está impregnado de juízo de valor. A significação do enunciado, ao contrário, diz respeito aos elementos que são reiteráveis, convencionais, que não tem vida independente. A significação "é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto" (Bakhtin, 1992a, p.131).

Como dissemos, a compreensão é ativa, é responsiva, é sempre dialógica - implica uma resposta. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra, assim, a significação funciona como elo de ligação entre os interlocutores, ou ainda:

> *A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. (...) Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação* (Bakhtin, 1992a, p.132).

Retomando a obra barthesiana, ela, também, apresenta a distinção entre *sentido* e *significação*. Por *sentido*, Barthes (1982) entende o conteúdo (o significado) de um sistema significante, e por *significação* o processo sistemático que une um sentido e uma forma, um significado e um significante. Assim, a literatura para o autor não é *sentido*, ela é processo de produção de sentidos, ou seja, *significação*. Como sistemas significantes, além da língua propriamente dita, podemos citar: a alimentação, a vestimenta, as imagens, o cinema, a moda, a literatura. A alimentação, por exemplo, serve para ser comida, mas serve também para significar - condições, circunstâncias, gostos -, daí ser considerada um sistema significante (p. 69-70).

Refletindo sobre os conceitos de sentido e significação, percebo uma convergência no pensamento de Bakhtin e Barthes. Sentido é o conteúdo, único, irreproduzível; enquanto que a significação são os elementos reiteráveis,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

dicionarizados, produto do processo sistemático que une um sentido e uma forma. Já em relação ao que os autores consideram tema, noto diferença. Enquanto para Bakhtin tema é o conjunto dos sentidos pronunciados, produzidos historicamente, para Barhes, tema é a obstinação das formas, idéia que atribuo à influência exercida pelo estruturalismo em sua obra.

Outra noção importante de Bakhtin (1992a), é a que chama de tato[10] - conjunto de códigos que articulam a interação discursiva. Está ligado às relações entre interlocutores, sendo determinado pelo conjunto de relações sociais dos sujeitos falantes, por suas ideologias, pelas situações concretas do diálogo. A conseqüência do tato é a entonação - limite entre o verbal e o não-verbal, o dito e o presumido, o dito e o não-dito - que constitui o elo entre o locutor e o ouvinte. A entonação é inteiramente social, compondo o enunciado com a emotividade, a avaliação, a expressividade ... Desse modo, compõem o contexto extraverbal do enunciado, não só o horizonte espacial comum dos interlocutores, bem como o conhecimento e a compreensão comum da situação e a avaliação comum da situação sobre a qual eles (os interlocutores) se expressam.

> *Assim, a importância de um enunciado na vida não reside na sua composição puramente verbal. Ao invés de o afetar de fora, a vida o penetra e influencia de dentro, e a energia de uma situação da vida é bombeada para o discurso verbal exatamente pela entoação* (Kramer, 1993, p.79).

Além da entonação, Bakhtin enfatizou o papel do gesto enquanto mímica ou expressão facial, revelador da posição social da pessoa que o assume. Essa posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social (Freitas, 1992).

[10] Stam (1992:92) alerta que Bakhtin usa a palavra tato em seu sentido musical, como aquele que estabelece a métrica básica, enquanto nós a associamos a questões de etiqueta e diplomacia.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

1.4 - A DIVISÃO DAS LINGUAGENS EM BARTHES E A NOÇÃO DE TEXTO

Fixamo-nos na linguagem de nosso cantão social, profissional, e essa fixação tem valor neurótico: permite-nos uma adaptação sofrível ao despedaçamento da nossa sociedade.

(Roland Barthes)

Os homens, no interior do mesmo idioma, deveriam ter acesso à aprendizagem simultânea de várias línguas com funções diversas, mas tidas com igualdade, afirma Barthes (1980), e nos remete a Dante e sua séria discussão para decidir em que língua escreveria o *Convívio* - em latim ou toscano - optando pela língua vulgar por considerá-la mais apropriada a seu assunto. Ele propõe, portanto, que os cidadãos tenham tantas linguagens quantos desejos houver. Mesmo reconhecendo que a proposta é utópica, visto que nenhuma sociedade está pronta a admitir que é permeada por vários desejos, ele conclama: "Que uma língua, qualquer que seja, não reprima outra: que o sujeito futuro conheça, sem remorso, sem recalque, o gozo[11] de ter a sua disposição duas instâncias de linguagem, que ele fale isto ou aquilo segundo as perversões, não segundo a Lei" (p.24-25).

Essa reflexão de Barthes leva a pensar no conceito de *heteroglossia* de Bakhtin: o diálogo das línguas ou dos elementos dialetais dentro de uma única língua. Os homens participam na linguagem enquanto sujeitos sócio-históricos. Se não houver interesses definidos, são as relações de poder que determinam as condições de encontro social e de intercâmbio lingüístico. É a dimensão lingüística da luta social, as práticas de discurso dialogicamente inter-relacionadas, que circulam em uma dada sociedade, englobando diversas linguagens ou dialetos. Confrontação de sotaques, diferentes consciências sociais lutando no terreno da linguagem. "Não há luta política, para Bakhtin, que também não passe pela palavra, não apenas em óbvios conflitos em relação à educação bilíngüe ou a línguas oficiais, mas onde quer que a questão da linguagem torne-se envolvida com arranjos assimétricos de poder" (Stam, 1992, p. 93).

[11] Cabe esclarecer que a palavra gozo, bem como desejo, prazer, … são usadas por Barthes como metáfora, porém são conceitos vindos diretamente da psicanálise (via Lacan) onde estão diretamente relacionados à libido no sentido sexual dos termos (Perrone-Moisés, 1980, pp. 80-81).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Sem querer ser precipitada na análise, penso poder relacionar estas idéias de Bakhtin e Barthes, ao tema biculturalismo ou pluriculturalismo[12] tão discutido, hoje, pela academia, que busca não eliminar uma cultura em benefício da outra, mas a convivência de dialetos diferentes, rumo à transformação.

Barthes critica tanto a sociolinguística como a linguística por não estabelecerem a relação entre linguagem e grupos sociais. A sociolinguística, diz ele, nunca tratou do problema da linguagem social, enquanto linguagem dividida; a divisão das linguagens não é pensada como um fato total, inserida nas causas próprias ligadas às raízes do regime econômico, da cultura, da civilização, da história. A linguística, por sua vez, procedeu a levantamentos históricos sobre vocabulários, léxicos dotados de certa autonomia social ou institucional, porém o limite se põe quando a análise só atinge o léxico. Assim, a opacidade da relação social escapa à análise científica tradicional (Barthes, 1988, p. 115-116).

Por outro lado, o autor chama atenção para três aspectos importantes: a) a divisão das linguagens não cobre termo por termo a divisão das classes: de uma classe para outra há deslizes, empréstimos, barreiras, trocas; b) a *guerra das linguagens* não é a guerra dos sujeitos: são sistemas de linguagem que se defrontam, não individualidades e c) a divisão das linguagens se marca sobre um fundo aparente de comunicação: o idioma nacional, ou melhor, em escala nacional nos entendemos, não nos comunicamos (*ibidem*, p. 124).

Barthes propõe, então, dar nome a essas linguagens sociais recortadas na massa idiomática e cuja estanqueidade acompanha "através de todas as trocas, todos os matizes e as complicações que é lícito conceber, a divisão e a oposição das classes" (*ibidem*, p.117). Essas linguagens formam o grupo de *socioletos* (por oposição a *idioleto* ou falar de um só indivíduo). Vale dizer que nenhuma linguagem pode ficar fora do campo socioletal, logo toda palavra é incluída em determinado socioleto. O autor alerta que não é possível uma descrição científica das linguagens sociais - dos socioletos - sem uma avaliação política fundadora. Linguagem e sua relação com o poder. Desse modo, sugere distinguir desde a origem dois grupos de socioletos: o discurso *no poder* ou à sombra do poder, isto é, dos múltiplos aparelhos estatais, institucionais, ideológicos e o discurso que se elabora, se busca, se arma *fora do poder* e/ou contra ele. Denomina os primeiros,

[12] Para aprofundar este assunto ver, entre outros, Soares (1991, 1995), Candau (1998,2000), Forquin (1993, 2000), Moreira (2001, 2002).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

de linguagens ou discursos *encráticos* e os segundos, linguagens ou discursos *acráticos*. Ainda sobre essas duas grandes formas de discurso, diz:

> *a linguagem 'encrática' é vaga, difusa, aparentemente 'natural', e conseqüentemente pouco reconhecível: é a linguagem da cultura de massa (grande imprensa, rádio, televisão) e é também, em certo sentido, a linguagem da conversação, da opinião corrente (da 'doxa'); toda essa linguagem encrática é ao mesmo tempo […] 'clandestina' (não se pode facilmente reconhecê-la) e 'triunfante' (não se pode escapar dela): ela é 'pegajenta'. A linguagem 'acrática' é separada, cortante, destacada da 'doxa' (é, portanto, 'paradoxal'); […] é construída sobre um pensamento, não sobre uma ideologia. Os exemplos mais imediatos dessa linguagem acrática seriam hoje: o discurso marxista, o discurso psicanalítico e, permitam-me acrescentar, em menor grau, mas estatutariamente notável, o discurso estruturalista* (Barthes, 1988, p. 124 - 125).

Diante da guerra de linguagens, Barthes, então, pergunta o que deve fazer o intelectual? Deve, por um lado, engajar-se, participar de uma delas, mas não pode renunciar ao usufruto da linguagem não marcada pelo poder, uma linguagem *dessituada*, *desalienada.* Ora, a única prática possível para escapar a essa determinação, fazer a mistura de linguagens, assumir uma filosofia plural das linguagens, é o *Texto*, que não respeita a separação dos discursos.

> *"O Texto, que não é mais a 'obra', é uma produção de escritura cujo consumo social não é certamente neutro […], mas cuja produção é soberanamente livre […] só a escritura pode 'misturar' os falares […], constituir aquilo a que se chama 'heterologia' do saber, dar à linguagem uma dimensão carnavalesca" (ibidem, p.126).*

A noção de texto aparece, assim, como uma exigência para se entender uma manifestação constituída pela pluralidade de linguagens.

Aqui, também, reencontramos Bakhtin e seu conceito de *plurilingüismo* e de *carnavalização*. À luz do dialogismo, o plurilingüismo se define como traço fundante da textualidade da prosa. O confronto de línguas e linguagens na prosa romanesca foi, gradativamente, eliminando o mito da linguagem única, dando condições do surgimento de uma infinidade de gêneros discursivos.

> *As linguagens do plurilingüismo, como espelhos que apontam um para o outro, cada um dos quais refletindo a seu modo um pequeno pedaço, um cantinho do mundo, forçam a adivinhar e captar atrás dos seus aspectos mutuamente refletidos um mundo mais amplo, com muito mais planos e perspectivas do que seria possível a uma única linguagem, um único espelho* (Bakhtin, 1998, p. 204).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

No conjunto dos estudos de Bakhtin, o texto é formulado como objeto privilegiado de manifestações culturais. Para ele, texto é todo sistema de signos cuja coerência e unidade se deve à capacidade de compreensão do homem na sua vida comunicativa e expressiva. É ato humano, social. O texto, portanto, "diz respeito a toda produção cultural fundada na linguagem (e para Bakhtin não há produção cultural fora da linguagem)" (Stam, 1992, p.13).

Cada esfera da atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, a que Bakhtin denomina de gêneros do discurso. Barthes, por sua vez, diz que aos tipos de escritura correspondem diferentes inclusões sociais. A partir dessa análise, pode-se dizer que gêneros de discurso e tipos de escritura seriam conceitos equivalentes?

Para Barthes (1980), a língua também é feita por signos, que só existem na medida em que se repetem, e, conseqüentemente, são reconhecidos. A ciência que estuda os signos é a semiologia, que se originou da lingüistíca. A semiologia surgiu de um movimento passional, por volta de 1954, como uma ciência dos signos que pudesse ativar a crítica social, que pudesse compreender ou descrever como uma sociedade produz estereótipos, ou seja, "cúmulos de artifício, que ela consome em seguida como sentidos inatos; isto é, cúmulos de natureza". Logo, o objeto dessa primeira semiologia foi *"a língua trabalhada pelo poder"* (p.33).

Pela ruptura de maio de 68[13], a semiologia, embora conservando o mesmo objeto - político - deslocou-se porque a sociedade intelectual mudou. De um lado, novos trabalhos modificaram a imagem crítica do sujeito social e do sujeito falante. De outro, com a multiplicação dos aparelhos de contestação, o próprio poder, como categoria discursiva, se dividia. Assim, a semiologia de que Barthes fala, voltou-se ao Texto[14]. Texto, que contém nele a possibilidade de fugir da palavra gregária, mesmo quando nele ela procura reconstituir-se. Texto, que afasta para outro lugar, atópico, sem classificação, o desagrado de formar conceitos, espécies, formas, fins, leis… Texto que "soergue, de modo frágil e transitório, essa chapa de generalidade, de moralidade, de in-diferença […], que pesa sobre o nosso discurso coletivo" (ibidem, p. 35). Ou ainda, Texto que:

> *"redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos, que existiram ou existem ao redor do texto*

[13] Crise do ensino na França, com a explosão de movimentos estudantis e muitas greves.
[14] Barthes escreve palavras como Texto, Outro, entre outras, com letra maiúscula. Por isso, assim, as mantenho.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

> *considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis"* (Barthes, *apud* Koch, 1991, p. 529).

Isso significa que todo texto mantém relação entre o seu interior com o exterior. Nasce, portanto, de textos vários e dá origem a outros com os quais dialoga, se refere, confirma ou se opõe, o que se aproxima dos conceitos de dialogismo bakhtiniano, polifonia e intertextualidade. Novamente idéias de Bakhtin e de Barthes guardam afinidades.

Barthes (1988) via o texto como "um tecido de citações saídas dos mil focos da cultura", cabendo ao escritor "imitar um gesto sempre anterior, jamais original; seu único poder está em mesclar estruturas, […] a "coisa" interior que tem a pretensão de traduzir não é senão um dicionário todo composto, cujas palavras só se podem explicar através de outras palavras" (p. 69). Pergunto, então: teria o inter-relacionamento das palavras através do dicionário condições de reproduzir as complexas relações dialógicas que se encarregam de constituir o "tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura"? Concordo com Machado (1996) quando diz que os gêneros discursivos, "tal como foram concebidos por Bakhtin, são a mais autêntica representação do texto-tecido concebido por Barthes" (p. 234-235). As palavras não são selecionadas do dicionário, mas do contexto da vida, plenas de julgamento de valor. Nesse sentido, Bakhtin propõe uma estilística que trabalha a língua não enquanto língua, que trabalha a palavra não enquanto palavra, mas trabalha, sim, com os valores do mundo e da vida (Tezza, 1996).

Para Barthes (1982), a literatura é um *sistema deceptivo*, caracterizado pela *suspensão de sentido*. A obra literária não é mensagem, é fim em si própria. Para ele, o escritor concebe a literatura "como fim, o mundo lha devolve como meio; e é nessa 'decepção' infinita que o escritor reencontra o mundo, um mundo estranho, aliás, já que a literatura o representa como uma pergunta, nunca, 'definitivamente', como uma resposta" (p. 33). Desse modo, "a linguagem nunca pode dizer o mundo, pois ao dizê-lo está criando um outro mundo, um mundo em segundo grau, regido por leis próprias que são as da própria linguagem. O sistema da linguagem não é análogo ao sistema do mundo, mas homólogo" (Perrone-Moisés, 1982, p. 9).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

* * * * * * * * * *

Penso ter estreitado os laços com o pensamento de Bakhtin e Barthes. Por certo, o diálogo com os autores, suas convergências e divergências sobre as questões da linguagem, permitem enriquecer a compreensão teórica dessas questões, para a interpretação e análise das diferentes fontes do material do campo desta investigação. O diálogo, porém, continua em aberto.

Agora, continuo com a reflexão teórica e caminho para o próximo capítulo, buscando aprofundar a análise da escrita sob uma perspectiva cultural e histórica, bem como os significados do letramento.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

CAPÍTULO 2
ESCRITA E LETRAMENTO

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Se escrevo é primeiro porque amo
os homens.
Mário de Andrade

2. 1- POR UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E CULTURAL DA ESCRITA

> *Essas três maneiras de escrever correspondem com bastante exatidão aos três diferentes estágios em que se podem considerar os homens reunidos em nações. A pintura dos objetos convém aos povos selvagens; os sinais das palavras e das proposições, aos povos bárbaros; o alfabeto, aos povos civilizados.*
>
> (Jean-Jacques Rousseau)

No meio acadêmico, somente a partir dos anos 60 o tema escrita ganhou destaque e respeito, tanto que historiadores, lingüistas, antropólogos, psicólogos e pedagogos uniram-se para investigar o que é exatamente a escrita, o que ela faz, o que nós fazemos com ela e como essas funções se desenvolveram ao longo da história[15]. Isto torna o tema da pesquisa relevante, pois mergulhando na busca, em periódicos nacionais, de artigos que permitissem um começo de discussão, poucos estudos encontrei sobre este tema, sendo que a maior parte é dedicada à fase inicial de aquisição da escrita - aos processos de alfabetização. Por outro lado, a ênfase dos estudos é dada aos processos de leitura.

Já os anos 80 foram considerados no domínio científico, os anos da escrita. A origem desse movimento está na obra de Jack Goody, *The Domestication of the Savage*, publicada em inglês em 1976 e traduzida para o francês em 1979 com o título *La raison graphique*. Muitas foram (são) as investigações realizadas. A princípio, antes de ter tido acesso à obra de David Olson (1997) - que assegura que a escrita é um tema recente de investigação - me perguntava por que tão pouca produção a respeito de assunto de tanta relevância para a educação.

Uma das características mais importantes das sociedades modernas é a presença da escrita em quase todos os eventos significativos. Assim, o domínio da escrita e da leitura, bem como a capacidade de usar os textos escritos se encontram entre as nossas habilidades mais valorizadas, com base na crença da nossa superioridade cultural sobre nossos ancestrais pré-alfabetizados, bem como sobre os povos não-ocidentais, pelo acesso que temos ao artefato tecnológico - a escrita alfabética. De fato, ser capaz de ler e escrever pode ser capital para o

[15] Dentre outros: Goody (1986), Havelock (1995), Illich (1995), Gnerre (1987), Olson (1997), Sampson (1996), Soares (1994, 1995, 1998), Kramer (2000).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

desempenho de certos papéis em uma sociedade industrial, mas, pode ser completamente irrelevante para o desempenho de outros papéis em uma sociedade tradicional, que se vale da comunicação oral, dispensando o uso da escrita. "A escrita é importante em termos de realização do que possibilita às pessoas: o alcance daquilo que objetivam ou a produção de novos objetivos" (Olson et alii,1995, p. 7).

Polarizar a oralidade e a cultura escrita, contrapô-las, constitui-se em erro na medida em que elas não se excluem. A relação entre elas tem uma dimensão histórica - as sociedades com cultura escrita surgiram a partir das de cultura oral -, e contemporânea, pois à medida que aprofundamos o estudo sobre cultura escrita, percebemos que ela se superpõe à oralidade, na qual nascemos e que perpassa a cotidianidade da vida. A relação entre cultura escrita e cultura oral, portanto, se concretiza numa tensão mútua e criativa, manifestando-se ora em favor de uma oralidade resgatada, ora em favor de sua total substituição pela cultura escrita (Havelock, 1995). Logo, não existe um momento, um ponto na história em que surge a escrita. Se é claro que em muitas sociedades não encontramos nenhuma forma de comunicação gráfica, em outras encontramos, incluindo o sistema escrito, como também, as formas paralelas de comunicação gráfica, sobretudo, nas sociedades com limitado número de pessoas que conhecem a escrita (Gnerre, 1987).

Nesse sentido, considero com Olson (1997) que a idéia evolucionária da relação entre fala e escrita, é equivocada, por engendrar uma visão muito linear da história da escrita, ou seja: os sistemas de escrita teriam evoluído como uma tentativa de chegar a uma representação adequada das práticas orais. A maioria dos teóricos modernos que sustentam essas idéias baseadas no caráter seqüencial desse desenvolvimento, viram uma única realização evolucionária: dos sistemas pictóricos aos fonológicos tendo o alfabeto como ápice. Por outro lado, a idéia mítica da escrita, também, é questionada por assumir que a escrita, e em especial a escrita alfabética, representa um avanço substancial numa perspectiva cultural e cognitiva (Gnerre, 1987; Olson, 1997).

Os estudos sobre a relação cultura oral / cultura escrita vêm se proliferando, principalmente, a partir de 1963, ora enfatizando a oralidade, assunto especialmente aprofundado por antropólogos, ora destacando a cultura escrita. Historiadores, psicólogos, lingüistas e filósofos, também, chegam a inúmeras

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

descobertas. Esses trabalhos permitem compreender e esclarecer as tantas questões relativas ao tema. Vamos a eles, então. Entre os estudos mais analisados na bibliografia consultada encontramos:

⇒ A tese de doutorado de **Milman Parry** (*O epíteto tradicional em Homero*), considerada pioneira, publicada em Paris em 1928, que observou a profundidade da ruptura epistemológica entre a existência do oral e a do escrito, através do reconhecimento da " 'ilha da cultura escrita' que se ergue do magma da oralidade épica à medida que o artesão-escriba, enquanto o bardo canta, anota a canção que chamamos Ilíada" (Illich,1995, p. 37). Parry, no seu trabalho sobre os poemas homéricos, sugeriu que os poetas orais, narrativos e "analfabetos", dispunham de um repertório de seqüências de palavras metricamente organizadas. Assim, métodos de composição oral podiam dar conta da estrutura formal do verso homérico (Havelock, 1995; Gnerre, 1987).

⇒ O trabalho de **Albert Lord**, publicado em 1960, discípulo de Parry, que não só divulgou suas idéias como estudou a comparação entre Homero e os modos de composição oral que ainda sobrevivem. Lord descobriu que o que era considerado pelos poetas-cantores iugoslavos o *mesmo* poema cantado, não era nunca repetido exatamente da mesma forma. Esta constatação serviu para demonstrar a diferença entre a variabilidade inerente nos "textos" orais tradicionais e a unicidade e fixidez dos textos escritos (Havelock, 1995; Illich, 1995; Gnerre,1987).

⇒ A obra de **Alexander Luria**, publicada em 1976 (*Desenvolvimento cognitivo: fundamentos culturais e sociais*), pesquisa desenvolvida 45 anos antes, nas repúblicas soviéticas do Usbequistão e da Quirguízia, que estudou os principais desvios que ocorrem na atividade mental à medida que as pessoas adquirem a cultura escrita. Seus processos cognitivos deixam de ser principalmente concretos e situacionais e começam a estabelecer inferências não só com base em sua experiência pessoal, como também, nos conceitos formulados pela língua. Os estudos de Luria muito contribuiram para o entendimento da mudança provocada pela cultura escrita na percepção, na representação, no raciocínio, na imaginação e na autoconsciência (Illich, 1995; Havelock, 1995; Olson, 1997).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

⇒ A pesquisa de **Eric Havelock**, de 1963, que defendeu que as profundas mudanças no raciocínio na maneira de se perceber o universo, e o aparecimento da "literatura" e da ciência na Grécia dos séculos VI e V a.C., só podem ser entendidas se associadas à transição da mentalidade oral para a da cultura escrita. O autor discute a idéia de que o verso é produto da oralidade, a qual, a fim de se preservar, explora os recursos da memorização, enquanto a prosa é produto da escrita. Havelock atribui essas mudanças lingüísticas e conceituais à invenção de um sistema de escrita - o alfabeto grego. Esse instrumento da futura cultura escrita a princípio funcionou como registro da cultura pré-escrita. Vale ainda lembrar que sete mil anos antes dos gregos já existiam culturas que empregavam sistemas escritos, como no Egito, Suméria, Babilônia, Assíria, Palestina hebraica e, talvez, em outras regiões (Illich,1995; Havelock, 1995; Olson, 1997).

⇒ O estudo de **Elizabeth Eisenstein,** a cerca do impacto da imprensa escrita sobre a cultura renascentista, de 1979, ocupou-se, também, da transformação na mentalidade da cultura escrita, no surgimento do espírito moderno. Assim ela se expressa:

> *a vida intelectual e espiritual foi profundamente transformada pela multiplicação de novos instrumentos para a duplicação dos livros na Europa do século XV. Essa mudança nos modos de comunicação alterou a forma como os cristãos ocidentais viam seu livro sagrado e o mundo natural* (*apud* Olson, 1997, p.72).

Eisenstein sugere que os progressos tanto na ciência como na religião foram causados mais pela exploração das novas oportunidades abertas pelos textos impressos do que por qualquer modificação particular da maneira de pensar.

⇒ A obra de **Jack Goody**, de 1980, no âmbito da antropologia, que voltou sua atenção para o problema da "alfabetização da mente selvagem" (Illich, 1995, p. 37) e que defendeu a idéia de que o registro escrito tem vantagens práticas decisivas para efetuar uma série de funções cognitivas (Olson, 1997). Goody se concentra nos efeitos da cultura escrita do Oriente Próximo na produção de novas estruturas de informação como a lista, a fórmula e a tabela. Segundo Denny (1995, p. 89), as suas descrições são totalmente descontextualizadas, uma vez que isolam a informação do contexto em situações cotidianas, como por exemplo, descreve listas de contribuições funerárias que apresentam apenas o nome do

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

doador, sua contribuição e seu lugar de origem, tudo isso desligado do complicado contexto da interação social durante o funeral, o que com certeza, pela memória oral, o registro seria altamente contextualizado.

⇒ Os trabalhos de **Walter Ong**, publicados em uma série de livros a partir de 1958, que exploraram a idéia de que a escrita e, particularmente, a imprensa, são responsáveis pela morte da retórica e da dialética como instrumentos do pensamento. Ong apresenta as limitações impostas à vitalidade, à própria linguagem da retórica, quando suas regras passaram a ser textualizadas em um sistema escrito. O "diálogo oral", segundo ele, quando registrado sob essa forma para fins educativos, simplesmente "deteriora-se" (Havelock, 1995; Olson, 1997).

⇒ Os estudos de **McLuhan**, de 1962, que mostraram a sua preocupação com o impacto da imprensa. Algumas de suas idéias foram comprovadas pelo trabalho abrangente de Eisenstein, já citado. Ele vê a imprensa como criadora do pensamento tipográfico ou linear, em oposição aos níveis da consciência e da comunicação mais ricos, complexos e multifacetados que ele viu surgir a partir do emprego da mídia eletrônica (Havelock, 1995). Segundo Olson (1997), os escritos de McLuhan têm utilidade teórica limitada, constituindo-se em metáforas apropriadas, como as do homem oral, do homem eletrônico, do homem que domina a escrita. Porém, elas deixam de atingir seu objetivo, porque não indicam precisamente de que forma a escrita ou a imprensa poderiam ter produzido tais efeitos. O apelo ao sentido da visão - por ter a imprensa trazido a leitura silenciosa - "como modalidade conducente à linearidade do pensamento é uma boa metáfora mas não é ciência" (*ibidem*, p. 54).

Das bases teóricas de Homero da Antiguidade ao Novo Testamento; da retórica ao moderno desconstrucionismo[16]; da tipografia de Gutenberg à imprensa de tipos móveis e ao rádio, à televisão e ao computador do presente, existem contatos entre todas essas manifestações do conhecimento humano, que se concretizam no seio da relação oralidade / cultura escrita.

[16] A desconstrução para Derrida é uma prática política , é uma tentativa de desmontar a lógica pela qual um sistema particular de pensamento e, por trás disso, todo um sistema de estruturas políticas e instituições sociais mantêm sua força. Considera a existência de verdades, significações, identidades, como os efeitos de uma história mais ampla e mais profunda da linguagem, do inconsciente, das instituições e práticas sociais (Eagleton, 1983).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Olson (1997) sugere que embora a escrita possa ser útil para preservar as conquistas intelectuais, pode não ter tido o papel de provocá-las. Nesse sentido, qual o papel da escrita nas transformações culturais?

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

2.2 – O PAPEL DA ESCRITA E DE SEU USO NAS TRANSFORMAÇÕES CULTURAIS

> *A escrita é uma coisa estranha. Pareceria que seu surgimento não pode deixar de provocar mudanças profundas nas condições de vida da nossa raça, e que essas transformações teriam de ser, acima de tudo, de caráter intelectual […]. Contudo, nada do que sabemos sobre a escrita, ou sobre o seu papel na evolução, pode ser dito para justificar essa concepção.*
>
> (Lévi-Strauss)

A escrita ocupa um lugar importante no registro de memória bem como no registro de idéias, sentimentos e emoções. É relevante no cotidiano de cada um, visto que vivemos num mundo que durante tantos séculos tem estado no papel. Tanto o advento da imprensa quanto o aumento do número de pessoas alfabetizadas foram (são) de grande interesse, mas o papel exato que esses fatores desempenharam é algo incerto.

Nos últimos anos, as culturas menos ligadas à escrita passaram a considerar a grande valorização a ela atribuída no Ocidente como um meio de favorecer seus interesses. As situações com as quais nos deparamos são bem distintas entre si: se, por um lado, a UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - pretendia erradicar o analfabetismo até o ano 2000 como passo para a modernização, por outro, os índices de analfabetismo em algumas regiões do universo continuam elevadas; se para algumas culturas o letramento é necessário, indispensável, outras se bastam pela sua oralidade. Ao mesmo tempo, para algumas pessoas a escrita significa libertação, enquanto para outras não passa de dominação. A educação universal e compulsória, por exemplo, raramente (ou nunca) foi procurada pelas pessoas sem instrução como um fator de libertação, mas, ao contrário, lhes foi imposta por uma classe dirigente bem-intencionada, na esperança de torná-las produtivas no trabalho e cidadãos bem-comportados.

Quanto às campanhas e/ou políticas de alfabetização - bandeira de muitos governos, não só da UNESCO - precisam tornar presente em sua prática um debate aberto sobre a natureza e as implicações da escrita e da leitura, refletindo que professores e alunos, alfabetizandos e alfabetizadores, crianças e adultos, são

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

membros de determinadas camadas sociais ou grupo étnicos. Faz-se necessário pensar num processo dinâmico de interpretação recíproca do que acontece naquele tipo específico de interação social que é a situação de alfabetização. Caso contrário, se se operar com grandes abstrações histórica e ideologicamente constituídas e não houver relativização, o processo de alfabetização "seria então uma espécie de rito de passagem que reduziria a diferença entre os 'outros', sejam eles crianças ou adultos, e nós, construindo um indivíduo à nossa imagem e semelhança" (Gnerre, 1987, p. 33).

Estudos foram aprofundados, mostrando que as nossas crenças a respeito da escrita misturam fatos com suposições. São, na verdade, como diz Olson (1997), mitologia, uma visão seletiva dos fatos que não só justifica as pretensas superioridades dos letrados como atribui as falhas da sociedade, e do mundo, ao analfabetismo. Através de um exame crítico dos fatos e da perda da "crença ingênua no mágico poder transformador do mero aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo" (p. 19), poderá emergir uma nova compreensão do papel da escrita. Apresentar os mitos da escrita, esclarecê-los, para não corrermos o risco de incorporá-los nas futuras análises, se torna fundamental.

Segundo Olson (*ibidem*, p.19-30), há seis crenças, ou pressupostos, aceitos e compartilhados a respeito do domínio da escrita, porém as pesquisas atuais levantam dúvidas sobre elas. Então vejamos:

CRENÇAS[17]	DÚVIDAS
1 – Escrever é transcrever a fala	
• Desde Aristóteles e depois expresso nos trabalhos de Saussure (1983) e Bloomfield (1933), o aprendizado da leitura é visto, por alguns estudiosos, da forma como nossa linguagem oral é representada por marcas desconhecidas - a "fala no papel".	• Os sistemas de escrita conseguem traduzir a forma verbal, a entonação e a intenção do que foi dito? A escrita não é uma simples transcrição da fala, pelo contrário, nós introjetamos a linguagem nos termos fixados por nossos sistemas de escrita. Nesse sentido, aprender a ler significa, em parte, chegar a ouvir e pensar sobre a fala de uma nova forma.
2 – Superioridade da escrita com relação à fala ou o poder da escrita	
• A fala é tida como propriedade do povo, solta e desregrada e a escrita como um instrumento de precisão e	• A linguagem oral precede e circunda o preparo, a interpretação e a análise do discurso escrito, portanto, a

[17] Essa planilha também se encontra no texto "Para começar a falar de escrita ou sobre os mitos da escrita", de Masello Leta, 1999.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

poder. Logo, se aprende a escrever, em parte, como uma forma de aprender a se expressar correta e precisamente ao falar.	linguagem escrita depende da fala. A linguagem oral é um instrumento e uma riqueza fundamental da mente. A escrita, embora importante, é sempre secundária.
3 - A superioridade tecnológica do sistema de escrita alfabético	
• A invenção do alfabeto pelos gregos é tida como um dos pontos altos da evolução cultural e continua a ser o que distingue as culturas alfabéticas das não alfabéticas.	• Na década de 80 argumenta-se claramente contra a universal superioridade do alfabeto enquanto representação da linguagem, devido à limitação do alfabeto em representar algumas línguas como é o caso do chinês. Dá-se o reconhecimento do elevado nível de proficiência escrita das culturas não alfabéticas, em especial a dos japoneses.
4 - A escrita é o órgão do progresso social	
• O declínio nos graus de alfabetização representa uma ameaça para qualquer sociedade progressista e democrática na medida em que se admite que foi a difusão da leitura e da escrita que proporcionou o desenvolvimento industrial e o crescimento econômico.	• Estudiosos modernos tem afirmado que o aprendizado da escrita não só não é o caminho real para a liberação como pode se tornar um instrumento de escravização; meio de controle social, para fazer das pessoas bons cidadãos, trabalhadores produtivos e soldados obedientes. Níveis elevados de alfabetização nem sempre anunciam de forma confiável o desenvolvimento econômico; o nível de alfabetismo precisa ser analisado à luz de circunstâncias históricas específicas.
5 – Escrita como instrumento do desenvolvimento cultural e científico	
• Escrita e alfabetização são tidas como responsáveis pelo surgimento das modalidades de pensamento modernas: filosofia, ciência, justiça e medicina, e, por outro lado, a escrita é considerada como inimiga da superstição, do mito e da magia. • Remontam à Grécia as raízes de nossas formas modernas de organização social e pensamento.	• Estudos de antropólogos e historiadores mostram a sofisticação das culturas orais. Mostram que muito do que foi a Grécia desenvolveu-se numa cultura oral. Não mais do que 10% dos gregos da era de Platão sabia ler e escrever. A cultura clássica grega era primariamente oral e a escrita tinha um papel pequeno, insignificante. Por isso, não se estabeleceu nenhum vínculo direto entre a escrita e o desenvolvimento cultural.
6 – Escrita como instrumento de desenvolvimento cognitivo	
• Acredita-se que o conhecimento se identifica com o que se aprende na escrita e nos livros. A alfabetização abre	• O conhecimento pode ser transmitido pela fala, escrita, gráficos, diagramas, gravações de som e vídeo,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

o caminho para esse conhecimento. O conhecimento da escrita dá ao pensamento o grau de abstração que não existe no discurso oral e nas culturas orais.	porém a ênfase nos meios pode nos tornar insensíveis ao conteúdo que está sendo transmitido. Além disso, a alfabetização funcional depende das atividades particulares de cada indivíduo.

Como vimos, as crenças que nos acompanham há tanto tempo, e defendidas por alguns historiadores, são colocadas em dúvida por outros, tornam-se incertezas, são problematizadas, porém a escrita e suas implicações não podem ser ignoradas, na medida em que cultura e ciência por ela são guardadas e perpetuadas. No entanto, enumerar os prós e os contras, as vantagens e os problemas correlatos à aquisição da escrita, não são questões de grande relevância.

De que precisamos, então? De acordo com Olson (1997), temos necessidade de uma teoria ou um conjunto de teorias sobre o modo como o aprendizado da escrita se relaciona com a linguagem, a mente e a cultura. Observa-se que a escrita e sua aquisição se prestam a funções práticas, tais como: possibilitar a "tradição da pesquisa de arquivos" e facilitar a comparação e a crítica de várias versões dos fatos, entretanto não se identifica qualquer "vínculo causal" direto entre a escrita e o pensamento. Ao contrário, pesquisas recentes (Havelock, 1963, 1982; Thomas, 1989; Anderson, 1989; Lloyd, 1990; Bloch, 1989; Feldman, 1991), entre outras, mostram que os processos cognitivos, que muitos acreditam depender da escrita - como a memorização, a reflexão, a composição de texto e o pensamento científico - foram criados para o discurso oral.

Por outro lado, ninguém nega que a invenção e o emprego de sistemas de escrita foram úteis e essenciais para a formação das sociedades burocráticas modernas, bem como se admite que a aquisição da escrita contribui para desenvolver certas formas de pensamento características, que são transmitidas mediante educação sistemática.

Uma teoria da escrita e da mente, assegura Olson, deveria, entre outros aspectos, abordar as relações entre a linguagem oral e escrita; indicar os modos como o aprendizado da leitura e da crítica dos textos contribui para desenvolver o pensamento crítico; aumentar nossa compreensão do desenvolvimento intelectual das crianças desde a educação infantil até níveis educacionais mais avançados.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Ao mesmo tempo, essa teoria deveria auxiliar-nos a largar nossos preconceitos relativos à escrita, propondo alternativas de entendimento e de aprofundamento no lugar das compreensões aligeiradas, acerca da falta do domínio da escrita ou do poder da escrita.

Mas, o que é a escrita? O que significa o ato de escrever? Quem lê é chamado leitor, quem escreve pode ser considerado escritor? Essas são questões que discuto a seguir.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

2. 3 – ESCRITURA, ESCRITORES E ESCREVENTES

Escrever implica calar-se, escrever é, de certo modo, fazer-se 'silencioso como um morto', tornar-se o homem a quem se recusa a última réplica, escrever é oferecer, desde o primeiro momento, essa última réplica ao outro.

(Roland Barthes)

Para Barthes, a escritura não é instrumento de comunicação, não é um caminho aberto por onde passaria uma só intenção de linguagem, é *um ato de solidariedade histórica*, é o lugar de eleição do escritor, lugar duplamente determinado pela norma. Como? Tanto pela língua herdada da sociedade como pelo estilo que lhe é próprio. Estilo que faz parte de seu corpo e de seus impulsos, assim como em Lispector (1992, p. 13), quando, através da fala de uma personagem, diz: "Antes de mais nada, pinto pintura. E antes de mais nada, te escrevo dura escritura". Existem vários tipos de escritura, que correspondem a diferentes inclusões sociais, isto é, que manifestam a participação de tal ou qual grupo: escritura policial, escritura burguesa, escritura-trabalho, escritura falada, escritura romântica…(Calvet,1993).

E o que é o ato de escrever para Barthes? Ele diz que:

> *o ato de escrever pode tomar diferentes formas , diferentes valores. Há momentos em que se escreve porque se quer participar de um combate […]. E depois, pouco a pouco, chega-se à verdade, uma verdade mais nua, […] , de que se escreve porque no fundo ama-se isto, porque isto dá prazer. Finalmente é por um motivo de gozo que se escreve…*[18] *(apud* Calvet, 1993, p.231).

Por outro lado, um texto não se faz sozinho, ele não é constituído de um conjunto de palavras, produzindo um sentido único. O autor não produz mais do que presunções de sentido, que por sua vez são preenchidas pelo mundo. Mundo que, segundo Bondia (1998) com base em Nietzche, não significa somente um texto suscetível a interpretações infinitas, pois que o mundo é, ele mesmo, uma interpretação, uma leitura. Assim, o texto se constitui um espaço de dimensões múltiplas, onde se combinam e se contrariam escrituras variadas, das quais

[18] Entrevista concedida por Barthes ao jornalista Jacques Chancel, da France Inter, aos 17/02/1975. Ao falar do ato de escrever, ele se refere ao seu próprio: do início de sua carreira e do atual (de então).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

nenhuma é original: "o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura" (Barthes, 1988, p. 69). O escritor tem o poder de mesclar as escrituras, buscando palavras para explicar outras palavras, no sentido de traduzir a "coisa" interior. Ele é um experimentador público, obstinado e infiel, que só conhece uma arte: a do tema e suas variações. "Nas variações, os combates, os valores, as ideologias, o tempo, a avidez de viver, de conhecer, de participar, de falar, em resumo os conteúdos; mas no tema, a obstinação das formas, a grande função significante do imaginário, isto é, a própria inteligência do mundo" (Barthes, 1982: 17).

Barthes (1982) estabelece uma distinção entre escritores e escreventes. Para ele, essa distinção é antes de tudo gramatical. O *escritor* - substantivo - cumpre uma função, o *escrevente* - substantivação de um verbo transitivo enquanto para o escritor escrever é intransitivo - cumpre uma atividade[19]. O escritor é aquele que trabalha sua palavra e se absorve funcionalmente nesse trabalho. A atividade do escritor sustenta tanto as normas técnicas - de composição, de gênero, de escritura -, quanto as normas artesanais - de paciência, de correção, de aprimoramento, de busca da perfeição. Enfim, "o escritor é um homem que absorve radicalmente o porquê do mundo num como escrever" (*ibidem*, p. 33).

Segundo Barthes, a palavra não é nem um instrumento, nem um veículo: é uma estrutura. No entanto, o escritor perde sua estrutura e a do mundo na estrutura da palavra. Ela é tão trabalhada que o real lhe serve apenas de pretexto, ela se torna uma *sobre-palavra*; daí, para o escritor, escrever é um verbo intransitivo. Nesse sentido a palavra nunca pode explicar o mundo e quando ela o tenta é somente para aumentar a sua ambigüidade. Logo, a literatura é sempre *irrealista*, o que não a impede, porém, de fazer boas perguntas ao mundo e, por outro lado, a literatura é uma conquista, é o corpo dos projetos e das decisões que levam um homem a se realizar na palavra: *é escritor aquele que quer ser*. Assim, o escritor lembra o padre, o guardião da palavra (*ibidem*, p.33-35).

Já os *escreventes*, por sua vez, como diz Barthes, são homens *transitivos*, colocam um fim para o qual a palavra é apenas um meio. Através da palavra eles testemunham, explicam, ensinam. A linguagem, portanto, reduzida à natureza de um instrumento de comunicação, de um veículo do pensamento, não constitui um

[19] Na origem, o escritor é aquele que escreve no lugar dos outros. O sentido atual (autor de livros) data do século XVI.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

fazer. Desse modo, o escrevente não exerce nenhuma ação técnica essencial sobre a palavra, pelo contrário, dispõe de uma escritura comum, na qual se pode distinguir dialetos, mas muito raramente estilos.

Se para o escritor, como vimos, a palavra é intransitiva por escolha e inaugura uma ambigüidade, para o escrevente, a sua palavra dá fim a uma ambigüidade do mundo, institui explicações e informações irreversíveis, mesmo que ele admita que sejam provisórias. Se o escritor tem algo de padre e se justifica trabalhando com a língua, o escrevente lembra o professor e se justifica ao escrever o que pensa. A palavra do escritor é o único objeto de uma instituição que existe apenas para ela, a literatura. Já a palavra do escrevente, é produzida e consumida à sombra de instituições, como a universidade, e, conseqüentemente, a pesquisa, a política. (*ibidem*, p.36).

Junto à distinção que faz entre escritores e escreventes, Barthes (1982, p. 38) diz que nossa época dá à luz um outro tipo: o *escritor-escrevente*, cuja função é paradoxal:

> *ele provoca e conjura ao mesmo tempo; formalmente, sua palavra é livre, subtraída à instituição da linguagem literária, e entretanto, fechada nessa mesma liberdade, ela secreta suas próprias regras, sob forma de uma escritura comum; saído do clube dos homens das letras, o escritor-escrevente encontra um outro clube, o da 'intelligentsia'* .

Isso significa que cada participante da *intelligentsia* tem em si os dois papéis: os escritores tem comportamentos, impaciência de escreventes; os escreventes alcançam por vezes o *teatro da linguagem*. Assim, a escritura do intelectual funciona como "o signo paradoxal de uma não-linguagem, permite à sociedade viver o sonho de uma comunicação sem sistema (sem instituição), […] comunicar pensamento puro sem que esta comunicação desenvolva nenhuma mensagem parasita" (Barthes, 1982, p. 38).

Ora, não é espantoso que este conflito se teça no nível da linguagem; pois a linguagem, também, é paradoxo: é um lugar dialético onde as coisas se fazem e desfazem, onde o escritor emerge e desfaz a sua própria subjetividade, enfim, a linguagem é a *institucionalização da subjetividade* (Barthes, 1982, 1995).

Há uma ligação forte entre o ensino e a fala. Como já disse, para Barthes, o escritor lembra o padre e o escrevente, o professor. Por outro lado, o professor se encontra ao lado da fala e o escritor opera com a linguagem que está ao lado da escritura. Entre os dois está o intelectual - aquele que imprime e publica a sua fala.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Há, portanto, uma aproximação entre a linguagem do professor e a do intelectual. O mesmo indivíduo pode abraçar os dois papéis. O escritor, porém, está sozinho: "a escritura começa onde a fala se torna 'impossível'" (Barthes, 1988: 313).

A fala em situação de ensino impõe que se faça conscientemente uma encenação, que envolve uma determinação natural - a do fôlego articulatório, que é de natureza física. Assim, ou o locutor escolhe com tranqüilidade o papel da Autoridade[20], o que implica falar bem, isto é, falar de conformidade com a Lei que está em toda a fala. Ou o locutor fica perturbado com toda essa Lei que a fala introduz no seu discurso e, então, desculpa-se por falar - corrige-se, emenda, gagueja. Esse tatear é recebido pelo auditório como sinais de fraqueza. A boa fala professoral[21], enfim, inclui a clareza, a autoridade (*ibidem*, 314-315).

E, como se dá a relação professor-aluno? Normalmente, o professor é aquele que fala, fala, diante e para alguém que não fala. Barthes diz que mesmo usando os subterfúgios do *a gente*, do *nós* ou da frase impessoal, o professor é aquele que diz *eu*. É aquele que expõe um saber, propõe um discurso, mas que nunca sabe como é recebido, nunca tem a garantia de uma imagem definitiva que o constitua. Assim, numa exposição, não é o saber que se expõe, é o sujeito. Fundamentando-se em Lacan, diz Barthes que, quando o professor fala ao seu auditório, o Outro está sempre presente para vir *furar* o seu discurso: "e esse seu discurso, ainda que amarrado por uma inteligência impecável, armado de 'rigor' científico ou de radicalismo político, nem por isso seria menos furado: basta que eu fale, basta que a minha palavra corra, para que escorra" *(ibidem,* p.317).

O estudante busca uma carreira e o professor busca honrar o emprego. Nessa busca estabelece-se, segundo Barthes (1988), um contrato imaginário. Nele, o que o docente pede ao discente? O que o discente pede ao docente? No primeiro caso, o professor quer que o seu aluno: 1) o reconheça num "papel"; 2) o renda, que leve ao longe as suas idéias, o seu estilo; 3) se deixe seduzir, e se preste a um relacionamento amoroso; 4) lhe permita honrar o contrato que ele próprio estabeleceu com o empregador, ou melhor, com a sociedade. No segundo caso, o aluno quer que o seu professor: 1) o conduza a uma boa integração profissional; 2) preencha os papéis tradicionalmente afetos ao professor; 3) entregue os segredos

[20] Uso as maiúsculas para algumas palavras, seguindo Barthes em seus textos.
[21] Embora Barthes fale do professor universitário, observamos as mesmas questões em professores de outros níveis.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

de uma técinca; 4) seja um *guru*; 5) represente um "movimento de idéias", uma Escola, uma Causa, e dela seja o porta-voz; 6) admita-o na cumplicidade de uma linguagem particular; 7) garanta a realidade do fantasma da tese: prática tímida de escritura; 8) seja um distribuidor de serviços, como assinar matrículas, atestados etc. Essas escolhas não acontecem ao mesmo tempo. O sucesso de uma relação docente se dá ao nível da totalidade contratual; da pluralidade das suas determinações. "A verdade de um relacionamento de fala está *noutra parte"* (p.318).

Já Bondia (1998) alerta os educadores no sentido da responsabilidade com os seus alunos e da forma como os introduzem na linguagem. Não se limitar a fazê-los repetir o que está posto, a dizer o que todos dizem, a pensar o que todos pensam. Pelo contrário, conduzir crianças e adolescentes para que tomem a palavra e rompam com o estabelecido, se distanciem do que é dito e transgridam as regras do dizer. "Sólo esa ruptura, esa distancia y esa transgrésion dejan que el lenguage hable, dejan hablar" (p. 213). Além disso, os professores ao mesmo tempo que conduzem os seus alunos pela linguagem e com a linguagem, devem revelar-lhes a sua relação com a linguagem: o seu amor, a sua desconfiança, a sua atenção, o seu respeito, a sua delicadeza, o seu descuido pela e com a linguagem, bem como a sua forma de escutá-la.

Em sua aula inaugural no Collège de France, Barthes resume o que para ele são as diferentes concepções de ensinar, assim:

> *Empreendo, pois, o deixar-me levar pela força de toda vida viva: o esquecimento. Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama 'pesquisar'. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de 'desaprender', de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: 'Sapientia': nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível* (Barthes, 1980, p. 47).

Persigamos, então, a lição do mestre: a de ensinar com sabor, aliando o conhecimento, a competência ao jeito especial, envolvente, gostoso, de dizer. Imprimir prazer e afeto na prática pedagógica, que por certo, fortalecerão o desenvolvimento e a aprendizagem de nossos alunos e alunas. Atuar, também,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

com paixão – sobretudo paixão política – voltada para a construção coletiva de um mundo melhor.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

2. 4 – O LETRAMENTO COMO UMA NOVA PERSPECTIVA SOBRE A PRÁTICA SOCIAL DA ESCRITA

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.
(Clarice Lispector)

A perpetuação da cultura das diferentes sociedades dá-se das pinturas rupestres às grandes poesias épicas, das tabletes sumerianas de Ur aos papiros egípcios, das gravações em bronze da civilização Minoana às tábuas de pedra de Moisés, do papiro ao pergaminho, sob diferentes formas e materiais, da palavra não-escrita à escrita, desde milhares de anos a.C., porém, foi a associação papel-imprensa que revolucionou a geração e a difusão da cultura. A cultura do papel. O mundo no papel. Generalização da imprensa, aperfeiçoamento das tipografias no séc. XIX e, finalmente, a introdução de tecnologias eletrônicas. Era eletrônica - segunda metade do séc. XX - aparelhos de fax, computadores, Internet, … Jack Goody (1986) diz que a lógica da escrita está na origem da organização da sociedade moderna, assumindo, assim, a escrita, uma dimensão política na medida em que as relações sociais se estabelecem entre os que dominam e os que não dominam os códigos da nova linguagem. Nesse sentido, Gnerre (1985) alerta que "a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder" (p. 16).

Escrita e sociedades modernas, sociedades letradas. Ao lado do desenvolvimento tecnológico e sofisticação de tantas invenções, do alargamento das práticas de escrita, no tempo e no espaço, ampliando as possibilidades de interação, co-habitam inúmeros bolsões de pobreza, má distribuição de renda, processo de concentração/exclusão das conquistas sociais, fome e desemprego em massa, índices altos de analfabetismo. A cultura das letras não se aproximou daqueles que habitam as periferias das cidades e do poder. Há lugar nas cidades letradas para quem se mostra incapaz de decodificar a mais simples mensagem de um texto? Como interagir com uma máquina computadorizada de um banco se não se sabe ler? Como ler e assinar ou redigir um documento de valor jurídico, sem se ter o domínio da leitura e da escrita? Ou mesmo, como fazer compras, por mais simples e cotidianas que sejam, nos super, hipermercados de auto-serviço,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

sem correr o risco de se enganar ou ser enganada? Aproprio-me e reitero, então, as palavras de Geraldi (1994, p.73), quando diz que:

> *apoderar-se da letra, e da escolaridade que ela demandou e demanda, resulta de uma sábia luta porque os excluídos cedo perceberam sua significação e relevância sociais. No entanto, elas nos foram e são 'oferecidas' como 'alavanca de ascensão social, de respeitabilidade pública e de incorporação aos centros de poder'* (Rama, 1984, p.79).

Políticas públicas de leitura e escrita são um direito. Devem ter o caráter da transformação social, enfatizando a interação para a construção dos sujeitos e do conhecimento, enfatizando a autonomia para a constituição dos seres humanos no sentido de que cada um possa reinventar o mundo. O instrumento fundamental de invenção deste novo mundo e deste novo sujeito é a linguagem (Freire, 1991, 1992, 1995, 1997). Sem dúvida, promover o domínio da leitura e da escrita, com suas habilidades e práticas - a universalização do letramento - é o problema fundamental e o grande desafio, hoje, de muitos governos espalhados pelo mundo todo. E, o que significa letramento?

Segundo Soares (1998), é muito complexo definir letramento porque ele cobre uma larga sucessão de "conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais" (pp.65-66). Sendo assim, o conceito de letramento envolve "sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Isso explica por que as definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam-se e contradizem-se" (*ibidem*, p. 66). As definições apresentam as duas principais dimensões do letramento: a dimensão *individual* e a dimensão *social,* ora privilegiando uma ora outra. Quando o foco está voltado para a dimensão *individual*, o letramento é visto como um atributo *pessoal*: a posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever. Quando o foco é posto na dimensão *social*, o letramento é visto como um fenômeno *cultural*: um conjunto de atividades e exigências sociais que envolvem a língua escrita e seu uso.

Uma das maiores dificuldades em definir letramento, é porque ele envolve dois processos fundamentalmente diferentes - *ler* e *escrever* - e, não raras vezes, as definições de letramento tomam a leitura e a escrita como uma única e mesma habilidade, desconsiderando as peculiaridades de cada uma e as dessemelhanças entre elas. Há pessoas que podem ser capazes de ler, mas não serem capazes de escrever; ou outras que podem ler fluentemente, e não escrever bem. Portanto, há

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita.

Há, também, as definições de letramento que consideram as diferenças, mas tendem a privilegiar ora a leitura ora a escrita, com mais freqüência a leitura, ignorando que os dois processos são diferentes e complementares, porém o letramento envolve ambos. Nesse sentido, deve-se levar em conta, no conceito de letramento, a coexistência dos dois constituintes heterogêneos - leitura e escrita - com as habilidades específicas de cada um (Soares, 1998).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

- **A DIMENSÃO INDIVIDUAL DO LETRAMENTO**

Soares (1998) diz que é difícil definir letramento, mesmo que apenas sob a perspectiva da dimensão *individual*. Isso porque as habilidades que podem ser consideradas como constituintes do letramento são várias e variadas.

Do ponto de vista da dimensão individual de letramento, a *leitura* - como uma "tecnologia" - "é um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos" (p. 68), ou em outras palavras, a leitura "*é* um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e *é também* o processo de construir uma interpretação de textos escritos" (*idem*). A leitura estende-se, portanto, da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas. Inclui, dentre outras, a habilidade de: decodificar símbolos escritos, atribuir significados, interpretar seqüências de idéias, analogias, comparações, e, mais, fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, produzir significado inter-relacionando conhecimentos prévios e informação textual, modificar previsões iniciais quando necessário, refletir sobre o significado do que foi lido, analisando, tirando conclusões e avaliando o conteúdo (Soares, 1998).

Além disso, devemos considerar que essa gama de habilidades se aplica a uma grande diversidade de materiais de leitura: desde a literatura, livros didáticos, obras técnicas, teses, enciclopédias, … até jornais, cartas, avisos, sinalização urbana, receitas, letreiros … sem ignorar que a leitura pode ocorrer nas mais diferentes situações, de um recital público de poesia à análise privada de listas de preço, horários de meios de transporte, guias de turismo...

Assim como a leitura, a *escrita* - como uma "tecnologia" - na perspectiva da dimensão individual do letramento, é também um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, embora sejam bastante diferentes daquelas exigidas pela leitura. As habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. A escrita é, portanto, um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar idéias e organizar o pensamento em língua escrita. Assim, a escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, através de ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Inclui, dentre outras: a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto, e decidir qual a melhor forma de transmiti-las por escrito, de acordo com o público a que se destina, a habilidade de organizar idéias, estabelecer relações entre elas e expressá-las adequadamente em um texto escrito (Soares, 1998).

De posse dessas inúmeras habilidades, podemos usá-las de várias maneiras, produzindo uma grande variedade de materiais escritos, desde as formas mais simples, como a assinatura do próprio nome, a escrita de um pequeno recado, … até produções mais complexas, como uma poesia, ou mesmo um romance.

Como vimos, diante de tantas habilidades e capacidades cognitivas e metacognitivas que constituem a leitura e a escrita, torna-se difícil formular uma definição consistente de letramento, mesmo limitada às habilidades *individuais* da leitura e escrita. Mas, quais habilidades e aptidões de leitura e escrita qualificariam um indivíduo como "letrado"? Que tipos de material escrito um indivíduo deve ser capaz de ler e escrever para ser considerado letrado? Soares (1998) diz que responder a tais questões é complicado, pois as

> *"competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito" (p. 70-71).*

Nesse sentido, é difícil estabelecer uma linha divisória que separaria o indivíduo *letrado* do indivíduo *iletrado*.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

- **A DIMENSÃO SOCIAL DO LETRAMENTO**

O letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, por ele não ser um atributo unicamente pessoal. Pela sua dimensão social, letramento é considerado o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Assim, letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.

Quanto à natureza da dimensão social do letramento, há interpretações conflitantes: a progressista ou "liberal", considerada como uma versão "fraca" dos atributos e implicações dessa dimensão, e a perspectiva radical ou "revolucionária", como uma versão "forte"de seus atributos e implicações (Soares, 1998, p.72).

De acordo com a perspectiva progressista, "liberal" de sua dimensão social, o letramento é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um contexto social. É o que corresponde ao termo utilizado e difundido pela UNESCO: *alfabetização funcional* ou *letramento funcional,* a partir de um estudo de Gray, de 1956, que enfatiza a natureza pragmática do letramento. Gray define o *letramento funcional* como sendo os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que tornam uma pessoa capaz de "engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo" (*apud* Soares, 1998, p. 73).

Em 1978, a UNESCO revendo a Recomendação de 1958, embora mantendo a definição de uma pessoa letrada, baseada em habilidades individuais, introduz os usos sociais da leitura e escrita:

> *uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade* (UNESCO*, apud* Soares*,* 1998, p. 73).

Nesse sentido liberal, letramento funcional significa, então, *adaptação,* mecanismo de sobrevivência, possibilidade de progresso social e individual, de desenvolvimento cognitivo e econômico, de mobilidade social, de cidadania. Ora,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

nós vimos neste mesmo capítulo, principalmente na seção 2, que muitos estudos realizados em diferentes áreas do conhecimento, contestam a afirmação de que o domínio das habilidades e do uso da leitura e escrita traz, como conseqüência, invariavelmente, a elevação dos níveis cognitivo, econômico e social. Outros fatores também precisam ser analisados. A perspectiva radical ou "revolucionária" do letramento contemplaria esses fatores?

Conforme a interpretação radical ou "revolucionária", o letramento, então, não pode ser considerado um "instrumento" neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (Soares, 1998, p.74-75).

Street, segundo Soares (1998), engajado nessa alternativa da dimensão social do letramento afirma que o letramento tem um significado político e ideológico de que não pode ser separado, não podendo, portanto, ser tratado como se fosse um fenômeno "autônomo", mas, sim, ideológico. Assim, a natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita assumem em determinados contextos sociais, dependendo das instituições sociais que as propõem e exigem. Nesse sentido, letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê*, *como*, *quando* e *por quê* ler e escrever (p.75).

A perspectiva "radical" ou "forte" de letramento nega a perspectiva "liberal" ou "fraca" por considerar que as conseqüências do letramento estão relacionadas com processos sociais mais amplos e determinados por eles. Assim, para os representantes da versão "forte" das relações entre letramento e sociedade, os resultados do letramento só serão considerados benéficos se forem aceitas como justas as condições, a natureza e a estrutura do contexto social específico no qual ele ocorre. Em caso contrário, o letramento é visto como um instrumento a serviço da ideologia e do status, que objetiva manter as práticas e relações sociais vigentes, no sentido de acomodar, de moldar as pessoas às condições estabelecidas (Soares, 1998, p. 76).

Inseridos nessa concepção e poder "revolucionário" de letramento, encontramos educadores, como Paulo Freire (1990, 1991, 1992, 1995), que acredita ser a pessoa alfabetizada, quando ela for capaz de por meio da leitura e da

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

escrita, entender e tomar consciência da realidade em que se encontra, e buscar a sua transformação. Essa nova maneira de conceber letramento foi proposta no *Simpósio Internacional para o Letramento*, de Persépolis, em 1975, com o apoio da UNESCO, sugerindo um conceito mais amplo de letramento funcional:

> *uma distinção entre as duas principais categorias de funcionalidade: a primeira, de caráter econômico, relacionada com a produção e as condições de trabalho; a outra, de caráter cultural, relacionada com a transformação da consciência primária em consciência crítica (o processo de "conscientização") e com a ativa participação dos adultos em seu próprio desenvolvimento* (*apud* Soares, 1998, p. 77).

Aqui discutimos conceitos de letramento que enfatizam a dimensão social. De um lado a versão "fraca" - necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade, por outro a versão "forte" - poder revolucionário, potencial para transformar relações e práticas sociais injustas. Tanto uma quanto a outra evidenciam a relatividade do conceito de letramento, porque "as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço" (*ibidem*, p. 78).

Segundo Soares (1998), há autores, ainda, que reconhecendo os múltiplos significados e variedades de letramento, defendem a conveniência de "desagregar" seus diversos níveis e tipos de acordo com a sua constituição, através de seus estágios, sendo o primeiro estágio a concepção de letramento, o segundo, a sua aquisição, isto é, a aprendizagem das habilidades de ler e escrever, e o terceiro, a aplicação prática dessas habilidades. Outros, tentam desagregar o letramento, qualificando-o, sobretudo em países desenvolvidos, atribuindo-lhe diferenças entre letramento básico e crítico, adequado e inadequado, funcional e integral, geral e especializado, domesticador e libertador, descritivo e avaliativo, entre outros.

Vimos que não é fácil definir letramento. Mas, cabe tentar fazê-lo nas escolas de formação. Como? Observando que o conceito de letramento envolve "um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, valores ideológicos e metas políticas" (Soares, 1998, p. 80-81).

* * * * * * * * *

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Penso que a compreensão das concepções de escrita e letramento aqui discutidas são da maior importância para a formação dos professores da escola básica.

De acordo com alguns autores[22], os professores críticos transformadores têm a clareza de que o ensino pode ser um ato de opressão que ajuda a acomodar as pessoas - mesmo sem intenção - mantendo-as em seu estado de pobreza material, emocional e intelectual, ou pode ser uma ação cultural por meio da qual os estudantes buscam a liberdade coletivamente e afirmam sua subjetividade, sendo convidados a (re)fazer a história, sustentados por uma práxis revolucionária, de acordo com o direito de todos de viverem sua humanidade tão completamente quanto possível (Lankshear, 1998).

Portanto, os professores, alfabetizadores ou não, e aqui incluo os professores das escolas de formação, precisam considerar a necessidade de propiciar aos alunos experiências de / com leitura e escrita para desenvolverem as habilidades que elas englobam e, assim, contribuirão na concretização de uma pedagogia voltada para a transformação e para cidadania.

Essas questões fazem parte do tema central desta tese. Para desenvolvê-las, cabe agora apresentar onde, como e quando foi realizada a pesquisa e quais os dados que obtivemos. É o que faço a seguir.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

[22] Dentre outros, Henry A. Giroux e Paulo Freire. Vale dizer que Giroux tomou por base principalmente os trabalhos de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, numa tentativa de construir um modelo teórico, "no qual as noções de luta, expressão do estudante e diálogo crítico sejam centrais para o objetivo de se desenvolver uma pedagogia emancipatória" (Giroux, 1992, p. 80).

CAPÍTULO 3
A PESQUISA DE CAMPO: AS ESCOLAS E SEUS ATORES

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

A possibilidade de arriscar
é que nos faz homens.
Vôo perfeito
no espaço que criamos.
Ninguém decide
sobre os passos que evitamos.
Certeza
de que não somos pássaros
e de que voamos.
Tristeza
de que não vamos
por medo dos caminhos.
Damário Dacruz

3.1 - DELINEANDO UM CAMINHO

Caminhante,
são teus paços
o caminho,
e nada mais.

Caminhante,
não há caminho
abrimos caminho
ao andar.
(Antonio Machado)

A clareza quanto à importância da escrita na formação dos professores, levou-me a definir o objeto de estudo de minha tese de doutorado: *investigar as relações de professores com a escrita*, o que possibilita buscar maior compreensão teórica dessa problemática em torno da escrita e sua dimensão formadora.

E, o que se entende por relação? Denotativamente, a palavra apresenta em diferentes dicionários várias definições e/ou significados. Selecionei alguns, os que mais se aproximam dos sentidos que imprimo neste trabalho, pois como asseguram Bakhtin (1992a, 1992b) e Barthes (1982), o sentido é o conteúdo, único, irreproduzível; enquanto a significação são os elementos reiteráveis, dicionarizados, produto do processo sistemático que une um sentido e uma forma, um significante e um significado. Vamos a eles, então. Em Ferreira (1980) encontro: "l. Relato. 2. Descrição, informação, relato. 5. Referência, ligação, vinculação" (p. 1455). Já Fernandes et alii (1993) dizem: "Ato de referir, de relatar; descrição; notícia; nota; [...] conexão [...]" (p.598) e Aulete (1958) afirma: "Do latim *relatio*, conexão natural que existe entre duas pessoas, coisas ou fatos" (p. 4336). Assim, pergunto: que relatos, informações, referências sobre / de escrita trazem os professores? Que tipo de ligação com a escrita apresentam? Qual o vínculo entre as experiências de / com escrita vividas pelos professores e a prática pedagógica observada?

No âmbito da pesquisa institucional, mencionada na introdução, e à qual esta tese se vincula, as questões relativas à leitura foram mais aprofundadas do que as da escrita, como podemos verificar no Relatório Final da Pesquisa:

> *[...] ao relacionar os dados [...] percebemos que os alunos fazem poucas referências à escrita. [...] em função dos achados das observações que apontam para o predomínio de uma escrita instrumental na formação*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

> *desses futuros professores, levantamos a suposição de que a quase ausência da escrita em suas falas pode ser decorrência de práticas pedagógicas que não favorecem a dimensão de experiência da escrita* (Oswald, 1999, p. 184).

Por outro lado, a análise do material de campo da investigação tratou essencialmente dos futuros professores, inclusive nas duas dissertações de mestrado produzidas no interior da pesquisa. O estudo de Carvalho (1999) teve como objetivo "conhecer as práticas de leitura e escrita de futuras professoras no espaço escolar e as influências que tais práticas exercem na formação" (p. 1) e a pesquisa de Melo (2000) buscou "flagrar, no contexto escolar, como o ato de ler pode ocorrer desvinculado do compreender, da possibilidade de uma *contrapalavra*, realizando um estudo exploratório da leitura de futuros professores" (p.10). Desse modo, o meu objeto de estudo – **os professores e a escrita** - torna-se oportuno, necessário e relevante.

Se entendo que a escrita é uma prática social e cultural, suas experiências antecedem, sucedem e acompanham a trajetória escolar. Assim, a formação do leitor/escritor, passa, também, pelo acesso a centros culturais, bibliotecas, museus, teatros, cinemas, espetáculos musicais ou de dança (Kramer, 1997a), experiências que raramente são incluídas e propiciadas aos futuros professores nos cursos de formação.

Tinha (e tenho), portanto, algumas inquietações: Essa prática fora da escola enriquece as práticas escolares? Que relação têm os professores com a linguagem escrita? Como esta relação com a escrita foi construída ao longo de suas histórias? Que aspectos interferem nessas experiências e relações com a escrita? De que maneira essa experiência acumulada influencia (ou não) a prática de professores com a leitura e a escrita? Que papel desempenha a escolarização na sua relação com a escrita? Como se relacionam oralidade e escrita, do ponto de vista de sua constituição? Como a escrita se construiu historicamente? Como a escrita pode contribuir para o nosso entendimento do mundo e de nós mesmos? A escrita é um instrumento de domínio ou de libertação? Como a relação entre escrita e poder se manifesta no âmbito das relações humanas das escolas de formação? O que escrevem, como, para que, para quem e em que condições escrevem os professores?

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

A reflexão feita até agora, esclarece o tema de minha investigação: **"Relações de professores com a escrita"**. Tentando fazer um recorte e delimitar o problema: **como é considerada a escrita, concretamente, na prática pedagógica, nos cursos de formação de professores?** O pressuposto que orienta esta pesquisa é o que tem me parecido uma alternativa possível para pensar a renovação das práticas pedagógicas escolares, bem como a reformulação dos currículos das escolas de formação: o de que a escrita, independente das disciplinas que a tomam como "matéria" ou "conteúdo", deve ser tratada essencialmente em sua dimensão formadora, escrita como experiência, produtora de sentidos, que constitui o sujeito-leitor-escritor crítico, transformador, contra a *escrita-cópia,* que robotiza, que aliena, que banaliza o conhecimento, como a desenvolvida em grande parte das práticas de sala de aula.

O trabalho, portanto, tem como objetivo central: **investigar experiências de / com escrita dos professores de ensino médio – formação de professores - em sua trajetória escolar e de vida**. Este objetivo central se desdobra nos seguintes objetivos específicos, sem ignorar os referentes às inquietações apresentadas acima:

1) Pesquisar as concepções que os professores têm de língua, linguagem e escrita.

2) Conhecer o que dizem e escrevem os professores sobre suas relações com a escrita.

3) Examinar o que dizem e escrevem os professores sobre a relação entre as experiências de / com a escrita vividas, sua prática pedagógica e suas condições de trabalho e de formação.

Assim, esta investigação - "Relações de professores com a escrita" - faz parte, como já mencionado, da pesquisa institucional "Cultura, Modernidade e Linguagem: o que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres", que foi desenvolvida em três escolas de formação de professores da primeira à quarta série, da cidade do Rio de Janeiro, os antigos cursos normais. O trabalho empírico da tese, de natureza preponderantemente qualitativa, mas que não desconsidera os dados quantitativos para análise e articulação com os dados qualitativos, está localizado em duas dessas três escolas, ambas públicas, estaduais.

A princípio pensava em realizar a investigação somente na escola A, visto que o trabalho de campo da dissertação de Carvalho (1999) foi realizado na escola

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

B e o de Melo na escola C, e também por razões afetivas pois foi lá que, aos 18 anos, "vestida de azul e branco", obtive o meu primeiro diploma, de professora primária, do antigo Estado da Guanabara, o que significava a realização de um sonho e emprego certo numa escola pública do município do Rio de Janeiro. Porém, com o término da pesquisa institucional, constatamos que muitos dados haviam sido coletados nas escolas B e C sem terem sido analisados, sobretudo os referentes à escrita e aos professores, visto que a pesquisa tinha como foco alunos das escolas de formação, embora tivesse pontualmente entrevistado professores. Assim, como deixar de problematizar tantos achados interessantes, que poderiam dar uma consistência maior à minha tese? Resolvi, então, trabalhar com outra escola. Escolhi a C por se identificar com a escola A, sendo ambas escolas públicas estaduais. Vale dizer que não pretendo fazer estudo comparativo entre as duas, mas beneficiar a pesquisa com um maior número de professores investigados.

Utilizei como estratégias metodológicas:

a) **Observação de aulas**

Entendida na perspectiva bakhtiniana de *exotopia*, "buscou-se interagir, mantendo o distanciamento necessário através do qual fosse possível conferir um *acabamento estético* da situação de campo observada" (Pavão, Guedes, Mello e Frangella, 1999[23]). As observações foram realizadas no âmbito da pesquisa institucional durante o ano de 1998, orientadas por um roteiro internalizado pelo pesquisador (anexo 1). A equipe de pesquisa foi organizada em três grupos, cada um responsável pelo trabalho de campo em uma determinada escola e encarregados de elaborar os protocolos do campo (PC). Eu fiz parte do grupo que investigou a Escola **A**[24]**.** Constam nos protocolos o registro de trinta e cinco aulas observadas nas duas escolas. Dezesseis da Escola **A** e dezenove da Escola **C**, dos quais me apropriei para efeito de análise, segundo o sentido bakhtiniano de tornar as *palavras alheias*, *palavras alheias-próprias.* Priorizamos observar aulas das disciplinas que trabalham com os conteúdos que envolvem a linguagem, tais como: Língua Portuguesa (LP), Literatura (Lit), Métodos e Técnicas de Alfabetização (MTA), Didática da Linguagem (DL) e Didática Geral (DG).

[23] In Kramer et alii, Relatório Final, 1999, p. 101.
[24] Fizeram parte do meu grupo: Camila Leite, Ingrid Nogueira Manhães e Meriane Faria, a quem agradeço a troca valiosa.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Foram escolhidas aulas da 2ª série para serem observadas, pois MTA só é lecionada nesta série. Na Escola **A** foram observadas aulas de três professoras: duas de MTA e uma de DG, e na Escola **C** foram observadas aulas de oito professores: quatro de LP e Lit, uma de DG, uma de DL, uma de MTA e um de Filosofia (Fil), totalizando, portanto, onze professores que tiveram suas aulas observadas. Vale registrar que todos os nomes de professores a serem usados na tese são fictícios.

b) **Análise de documentos**

Foram lidos e analisados os documentos apresentados pelas instituições pesquisadas, tanto os de caráter administrativo (fichas de alunos, por exemplo) como os de caráter pedagógico (planos de curso).

c) **Entrevistas**

Assim como a observação de aulas, as entrevistas foram realizadas durante o ano de 1999 e constam dos arquivos da pesquisa institucional nove entrevistas individuais com professores (uma da Escola **A** e oito da Escola **C**) e duas entrevistas coletivas com alunos, uma de cada escola. Na tese usarei para análise, principalmente, as entrevistas feitas com professores. Entrevista é aqui entendida como espaço de narrativa (Kramer e Jobim e Souza, 1996), não estruturada, mas orientada por um roteiro internalizado pelo pesquisador (anexo 2). Vale dizer que seis dos nove professores entrevistados foram selecionados dentre os que tiveram suas aulas observadas, sendo dois de MTA, dois de LP, um de Fil e um de DG. Os outros três professores entrevistados foram dois bibliotecários e um diretor-adjunto.

d) **Questionário**

Elaborado e aplicado por mim durante o ano de 2001. Senti necessidade de mais esta fonte de investigação, para esclarecimento de aspectos considerados confusos ou sombrios no desenvolvimento da análise dos dados já recolhidos. Minha intenção era a de aplicá-lo no universo de professores de ambas as escolas por considerar que assim tornaria mais representativa a pesquisa, investigando um maior número de professores. Porém, a sua devolução foi extremamente lenta, os encontros marcados e os prazos estabelecidos não foram respeitados e tive dificuldade de obter os questionários respondidos. Algumas tensões apareceram em alguns momentos: *responder a mais um questionário? para que servem essas pesquisas? o que você vai fazer com o título de doutora nesse país?* Aqui,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

eu reflito: má vontade? desconfiança? desalento? Essas reações, que se apresentavam como desagrado ou má vontade, fazem indagar: Estaremos nós - professores, pesquisadores - cumprindo o nosso papel de divulgação adequada das investigações em que envolvemos as escolas? Estaremos atendendo às expectativas dos professores? Por outro lado, o professor tem de se dividir em tantas facetas, trabalhar em tantas escolas, que responder a um questionário, mesmo para um trabalho científico, torna-se uma tarefa extremamente pesada, o que em condições razoáveis de trabalho talvez assim não se tornasse.

Além disso, os entraves do cotidiano, *as pedras no meio do caminho*, tanto os das escolas – greves, obras, reuniões, suspensão de aulas ... - quanto os meus (também sou professora), fizeram com que dos cento e vinte e três questionários distribuídos, cinqüenta e dois retornassem às minhas mãos para análise, o que significa que responderam ao questionário 42 % dos professores que o receberam e 34.6 % do total dos professores das duas escolas, que é de em torno de cento e cinqüenta professores-sujeito[25] atuando, descontados os que se encontram de licença. Penso ter valido a pena a persistência e a paciência em esperar oito meses para atingir esse número. Foram muitas idas e vindas, em diferentes dias e horários, onde incluo a conquista de novos amigos-professores que acreditaram na proposta e me auxiliaram na tarefa de aplicação do questionário. O poeta tem razão: "tudo vale a pena se a alma não é pequena" (Pessoa, 1965).

A atitude de descompromisso com os encontros marcados entre as equipes pedagógicas das escolas e/ou professores e os pesquisadores, e porque não dizer com o calendário escolar, foi observada desde a nossa entrada nas escolas por ocasião das observações de aulas (1998) e se estendeu quando da realização das entrevistas (1999). Por termos levado cerca de três meses para realizar uma entrevista com uma professora da Escola **A**, a título de desabafo, naquele momento, resolvemos elaborar uma crônica "Entre ratos e bombas: Complô contra aulas?", em que sobressai o cotidiano tumultuado e imprevisível das escolas, bem como o dos pesquisadores em nosso estado (Anexo 3).

[25] Denominei-os, assim, pois vários professores têm duas matrículas na Secretaria Estadual de Educação, e atuando na mesma instituição, sendo contabilizados somente uma vez para efeito desta pesquisa.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Foram respondidos vinte e nove questionários na Escola **A** e vinte e três na Escola **C,** agrupados em doze habilitações diferentes**:** Pedagogia (14), Matemática (6), Física (05), Biologia (05), Letras (12), Química (01), Geografia (02), História (05), Educação Artística (01), Artes Plásticas (02), Artes Cênicas (01) e Desenho Geométrico (02). Numerei os questionários (Qu) para facilitar o manuseio e análise do nº 01 ao 52, em ordem crescente, sendo os do nº 01 ao 29 dos professores da Escola **A** e os do nº 30 ao 52 da Escola **C**. Em seguida apresento a relação dos questionários numerados com a respectiva habilitação do professor ao lado.

Número do Questionário	**Habilitação do professor**	**Número do Questionário**	**Habilitação do Professor**
01	Pedagogia	27	Artes Cênicas
02	Matemática / Pedagogia	28	Letras
03	Pedagogia	29	Pedagogia
04	Pedagogia	30	Biologia
05	Matemática /	31	História
06	Desenho	32	Pedagogia
07	Física	33	Pedagogia
08	Biologia	34	Biologia
09	Letras	35	Pedagogia
10	Pedagogia	36	História
11	Pedagogia	37	Artes
12	Química	38	Matemática
13	Pedagogia	39	Letras
14	Pedagogia	40	Geografia
15	Geografia	41	Biologia
16	História	42	Artes / Desenho
17	Letras	43	Letras
18	Letras	44	Matemática
19	História	45	Pedagogia
20	Pedagogia	46	Letras
21	Letras	47	Biologia
22	História	48	Física
23	Educação	49	Letras
24	Artística	50	Letras
25	Física	51	Letras
26	Física	52	Letras
	Matemática		
	Matemática / Física		

Tendo em vista o caráter qualitativo do estudo, o questionário (anexo 4) têm perguntas não só fechadas como também abertas. Foi encaminhado por uma carta esclarecendo o objetivo da pesquisa. Conto com um software[26] elaborado

[26] Elaborado por NEXT Consultoria, onde o meu filho, Francisco José Leta, analista de sistemas, é

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

especialmente para esta pesquisa, a fim de auxiliar na tabulação dos dados objetivos. Para tornar o questionário mais adequado à pesquisa resolvi aplicá-lo como testagem em cinco professores, uma da escola **C**[27] e quatro da escola **A.** As indicações desses professores para modificação do questionário foram incorporadas no questionário em anexo.

A análise e cruzamento dessas várias fontes de dados - 35 observações de aulas, 09 entrevistas individuais com professores, 02 entrevistas coletivas com alunos, 52 questionários respondidos por professores das escolas de formação e alguns documentos -, a comparação entre elas, a busca de convergências e dissonâncias, à luz da base teórica estudada, especialmente o diálogo com os pensadores Mikhail Bakhtin e Roland Barthes e suas idéias sobre língua, linguagem e escrita, permitiram a interpretação mais segura, a compreensão do fenômeno estudado – as relações dos professores com a escrita – o que contribuiu para aprofundar reflexões quanto à prática pedagógica e aos programas de formação docente, sem descuidar da possibilidade de encaminhamento de sugestões de políticas públicas que contemplem educação, escrita e cultura.

A fim de delinear as condições em que as relações dos professores com a escrita foram (são) produzidas - aspecto fundamental, segundo a teoria de Bakhtin (1992a) -, em seguida apresento o perfil das escolas de formação pesquisadas, assim como o dos seus professores.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

sócio-diretor.

[27] Foi aplicado em um só professor dessa escola, por estar a escola em obras na época – fevereiro / 2001 - e só retornarem às aulas no dia 05 de março de 2001.

3.2 - O CENÁRIO E SEUS ATORES

- **ESCOLA A E ESCOLA C: SUAS HISTÓRIAS E SEUS PERFIS**

> *"Não é nada fácil, já no final do caminho, ter que olhar para trás... Na memória muitas coisas... algumas alegres, outras menos alegres, algumas até tristes. Flores, encontrei pelo caminho... frutos, espinhos e como em todos os caminhos, pedras... São fatos que não estão escritos nos anais da Escola, apenas 'detalhes', talvez sem importância, assim como o papel celofane que envolve o buquê de rosas*[28]*..."*

Foi no Dia do Mestre de 1959 que foi criada a Escola **A**. Situada num bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro desde 26/12/1968, passou anteriormente por dois prédios onde funcionavam duas outras escolas da rede pública.

Destinada desde a sua fundação à formação de professores do antigo curso primário, atual primeiro segmento do ensino fundamental, nasceu do espírito de luta de um grupo de educadores que já atuavam no ensino normal, tendo sido a sua instalação efetivada em março de 1960. Hoje, com mais de 40 anos, já passaram pela sua direção e corpo docente grandes mestres, bem como lá também se formaram muitos professores que vieram a atuar nos mais diferentes níveis e postos das Secretarias de Educação do Estado e do Município do Rio de Janeiro[29].

> *"O bairro, preferencialmente, residencial, pouco mudou nos últimos vinte anos. Volto no tempo... o início de minha carreira profissional aqui se deu, na escola-demonstração*[30] *da Escola **A**, primeira escola na qual trabalhei e na qual fora professoranda. Quantas recordações... o posto de gasolina, a padaria, onde Dona Maria comprava o lanche das professoras, o ponto final do ônibus, que me transportava todas as manhãs e que nos era cedido de graça quando levávamos os alunos para passeios culturais..."* (Protocolo de Campo, 1998).

[28] Trecho de um fragmento de carta, de um profissional não identificado, por ocasião dos 30 anos da Escola A.
[29] Informações obtidas através de várias conversas com os profissionais da instituição.
[30] Nome dado às escolas que recebiam professorandas para estágio.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Já a Escola **C** está localizada em um bairro central da cidade do Rio de Janeiro onde predominam lojas comerciais de médio porte. Próximo a ela, circulam várias linhas de ônibus e há uma estação de trens, facilitando o acesso a moradores de diferentes bairros da cidade. Foi criada em 1960 pela Lei Nº 1 do antigo Estado da Guanabara. Na ocasião, o governo do Estado alugou salas de uma escola particular, onde a Escola **C** funcionou provisoriamente até a inauguração do prédio próprio em 1979, que foi planejado arquitetonicamente para abrigar o curso de formação de professores.

Tanto as dependências da Escola **A** quanto as da Escola **C** ocupam grande espaço físico, são várias e amplas: salas de aula, biblioteca, sala de áudio, sala de teatro, laboratórios, quadra de esportes, auditório etc. Tudo bem conservado: na Escola **A**, um jardim cuidado pelo servente morador e um clima de acolhimento expresso no rosto e nas atitudes dos funcionários. Na Escola **C**, em seus corredores, muitos vasos com plantas ornamentais e, no pátio, um lago com peixes, e jardins. As escolas são limpas, bem pintadas, não tem paredes pichadas. Fiquei curiosa: como conseguem manter as escolas em tão boas condições quando os prédios escolares da rede se encontram tão deteriorados? A diretora da Escola **A** informou que, além de uma pequena verba que é enviada pelo governo todo ano, a própria escola gera recursos através de festas, cantina, uma lojinha e serviço de xerox, enquanto que a Escola **C**, segundo sua diretora–adjunta, complementa a verba para sua manutenção, da Secretaria Estadual de Educação, em parte pelo arrendamento da cantina e também pelo aluguel da quadra de esportes em algumas ocasiões. Faz, também, parcerias com empresas privadas que colocam *outdoors* em seus muros laterais em troca de serviços prestados à escola, como por exemplo, a pintura do prédio e troca do piso da secretaria e sala de professores, já realizadas.

A biblioteca da Escola **A** tem um professor responsável, que se encontra licenciado, e um bibliotecário remanejado de outra instituição. Um profissional para cada turno, sendo os livros comprados pela escola, segundo indicações dos professores. Tive pouco acesso a informações sobre seu funcionamento. As alunas também não parecem bem orientadas: são poucos os profissionais alocados na biblioteca e pudemos observar que tinham pouca afinidade com o trabalho de biblioteca escolar.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

A biblioteca da Escola **C** foi deslocada para uma sala de pequenas proporções junto ao pátio, lugar com maior trânsito de pessoas, cujo burburinho repercute na biblioteca. A sala onde funcionava anteriormente foi cedida para a realização de um projeto coordenado pela Secretaria Estadual de Educação, "Reinventando a Educação", que tem como objetivo capacitar professores da rede estadual de educação em informática, constituindo-se, a Escola, em um dos pólos para formação desses professores. O atendimento aos alunos é realizado por quatro professores, dois no turno da manhã e os outros dois no da tarde. Não foi possível um contato com os professores da manhã, por incompatibilidade de horários. Os dois professores que atendem no turno da tarde são, originariamente, das áreas de Biologia e Matemática; um é desviado de função e o outro, readaptado[31].

Em entrevista, o professor Caio, de Biologia, assumiu ser um devorador de livros, leu quase tudo de Agatha Christie e Herman Hesse, disse gostar muito de escrever, a tal ponto que está escrevendo um romance. Gosta de orientar as alunas em suas leituras: *"quando ficam apaixonadas e vêm procurar livros de amor, quando estão com algum problema ligado a sexo, - onde tem livro de sexologia? - elas vêm, conversam, tipo um pai..."* gosta de ouvi-las em suas dúvidas e anseios, porque segundo ele *"o ser humano é a vida, e é importante cuidar dessa vida para uma vida melhor"*. Entretanto, ao ser indagado sobre a mudança da sala da biblioteca, não quis falar a respeito. Medo? Corporativismo?

Outro professor, no entanto, Rômulo, que não trabalha na biblioteca, disse em entrevista que a biblioteca deveria estar em outro lugar, sim, e que não ajuda em nada as suas aulas:

> *"acho a biblioteca muito fúnebre, a idéia de biblioteca não é essa, você tinha que fazer aquilo alegre, tipo Semana do Livro e outras coisas, mas a biblioteca é um lugar que você vai, tipo assim, esperar a aposentadoria e não tem mais nada para fazer..."*

E a professora Leda, de Matemática, o que diz? Também entrevistada, ao contrário do professor Caio, afirmou não gostar de ler nem de escrever, pediu à direção da escola que a tirasse do trabalho em sala de aula, por estar *"cansada de aluno"*, esperando prestar serviços na secretaria, na qual não tinha vaga. Está

[31] O termo readaptado refere-se ao professor que, por algum motivo de saúde, é colocado em uma função mais compatível com as limitações impostas por sua situação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

insatisfeita trabalhando na biblioteca, por considerar o trabalho *"muito monótono"*, mas quando lhe foi sugerido montar algum projeto mais dinâmico, assumiu não ser uma área do seu interesse*, "ler é muito chato, esse Piaget é um chato"* e continuou:

> *"eu conto essa minha história, eu sou muito espontânea, pra todo mundo, sabem lá fora e então eu, à tarde, não tenho muita procura de alunas, a procura maior da biblioteca é pela manhã (...) eu queimo barbante para espantar os mosquitos, entendeu?"*

Páro e reflito: Se acreditamos na importância da formação de alunos-sujeitos-leitores-escritores, por que não há um real comprometimento com as bibliotecas escolares? Por que deslocar a biblioteca de sua sala de origem para um local prejudicial ao desenvolvimento de suas atividades? Por que alocar na biblioteca professores que não tem vínculo com leitura e escrita?

A realidade das bibliotecas escolares a nível nacional não é diferente da que vivenciamos nas escolas de formação pesquisadas da cidade do Rio de Janeiro. Segundo Graça Maria Fragoso[32], as poucas unidades ativas funcionam muito mal, sendo esse o padrão de qualidade a que os alunos têm acesso. Menciona três grandes falhas: a questão do espaço em que as salas são improvisadas para abrigar os livros, os acervos sem critérios, muitas vezes desatualizados e formados pelas sobras dos livros didáticos oferecidos pelas editoras para análise das escolas, e a falta de profissionais capazes de atuar nas bibliotecas escolares, tanto as que contam com bibliotecários burocráticos como aquelas que se encontram nas mãos de professores despreparados para a função.

No andar térreo de ambas as escolas, logo na entrada dos prédios, ficam a Secretaria, o serviço de xerox e uma papelaria para uso dos alunos, professores e funcionários. Ainda no térreo, encontra-se a cozinha, o refeitório e a cantina e, também, um espaço amplo com bancos de alvenaria onde os alunos permanecem durante o recreio e nos tempos vagos. Uma parte desse espaço externo é utilizado pelos professores para guardarem seus carros. Tanto a Escola **A** quanto a Escola **C** possuem uma quadra externa e um ginásio utilizados nas aulas de Educação Física. A Escola **C** ainda possui um prédio anexo onde ficam localizadas as salas de aula das turmas das primeiras séries do ensino fundamental, que está sendo gradativamente implantado.

[32] In: Revista Educação, julho de 2002.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

As salas de aula de ambas as escolas têm capacidade para atender a cerca de quarenta alunos e encontram-se distribuídas no primeiro, no segundo e no terceiro andar. Elas são equipadas com mesas, cadeiras, quadro de giz, murais e mesa do professor e o mobiliário encontra-se em bom estado de conservação. Em todos os andares há banheiros masculinos e femininos para uso dos alunos.

A sala da Direção da Escola **A** encontra-se no térreo enquanto a da Escola **C** está localizada no primeiro andar. Ao seu lado, há uma sala equipada com um computador, para os professores prepararem suas aulas, adquirido através da campanha de troca de latas de alumínio com uma empresa privada. As duas escolas possuem ampla sala para os professores, bem como outra destinada para o Serviço Técnico-Pedagógico-SETEPE, que na Escola **A** recebe o nome de Equipe Técnico- Pedagógica-ETP.

O trabalho da Escola **A** se dá em três turnos[33] com 160 "professores-matrícula" e não "professores-sujeito", pois alguns têm dupla matrícula; outros encontram-se licenciados. A carga horária de cada professor varia até 40 horas, sendo que a maior parte trabalha 16 horas semanais. A escola conta ainda com 24 funcionários e 1711 alunos, sendo 58 do sexo masculino[34], o que corresponde a 3% do total, distribuídos em 18 turmas de 1ª, 15 de 2ª e 12 de 3ª séries, num total de 45 turmas. A faixa etária das alunas varia, prioritariamente, dos 15 aos 20 anos, sendo que cerca de 20 alunas têm entre 25 a 50 anos, logo, proporcionalmente, não há uma grande distorção série/idade. A escola vive a experiência de ter mãe estudando com filha (Masello Leta e Manhães, 2001, pp. 26-27).

Já a Escola **C** funciona em dois turnos: pela manhã, de 7h até 12h20min, e, à tarde, de 12h40min até 18h. A escola conta com um efetivo de 107 professores, respeitadas as mesmas características de horários de trabalho dos da Escola **A**. Prestam serviços ainda à escola 06 funcionários, que atendem a 798 alunos, sendo 42 rapazes, que representam 5,27% do total, distribuídos em 12 turmas de 1ª, seis de 2ª e seis de 3ª séries, o que totaliza 24 turmas[35].

Como pudemos observar a diferença na matrícula das alunas se deve mais ao fato da Escola **A** funcionar em três turnos e a Escola **C** somente em dois, do que propriamente ao seu tamanho. As duas apresentam a mesma forma de

[33] Dados fornecidos pela secretária da escola. Ano letivo de 1998.
[34] Por ser a grande maioria dos alunos do sexo feminino, ao referir-me a eles, o farei no feminino.
[35] In Relatório Parcial, 1999, p. 57.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

organização e dinâmica de funcionamento, sendo que a escola **C**, também, possui turmas da educação infantil à segunda série[36], bem como a Escola **A** incluiu o atendimento a duas turmas de Educação Infantil a partir de 2000.

As equipes de direção de ambas as escolas contam com uma diretora geral e dois diretores-adjuntos. Nas Secretarias das escolas trabalham, além dos funcionários - secretário escolar e datilógrafo -, três professores em cada uma delas, com a seguinte recomendação: em caso de falta de professores de disciplinas que eles possam lecionar, imediatamente, serão deslocados para a sala de aula. O deslocamento de professores para funções burocráticas, num contexto estadual onde faltam professores, parece uma solução casuística. Os benefícios dessa medida não foram identificados nesta pesquisa. Pelo contrário, ao retornarem os professores para a sala de aula, o processo pedagógico é prejudicado com a quebra do ritmo de trabalho de alguns professores, e pela desatualização de outros, afastados há mais tempo. O serviço de secretaria também fica prejudicado, atrasando a organização e expedição de documentos das alunas, entre outras tarefas.

Há também os professores coordenadores de turno responsáveis pela entrada e saída das alunas e pela reorganização dos horários de aula, na falta de algum professor.

Duas professoras compõem a equipe do Setor dos Recursos Audiovisuais de cada escola, apoiando os professores na utilização desses recursos, e sendo responsáveis, também, pela montagem dos murais que ficam nos corredores, salas de professores, coordenação etc. Esses murais apresentam uma forma semelhante de organização estética e neles pouco se percebe a participação das alunas nas duas escolas. Os temas são vários, informativos e alusivos às datas comemorativas que se sucedem: sobre o uso correto de uniformes, Campanha da Fraternidade, Dia das Mães, avisos, normas, o anúncio da Festa Julina com o Concurso da Sinhazinha (mais um meio para angariar dinheiro), eleições, divulgação de concursos de trovas e poesias em escolas da rede municipal de ensino… Na Escola **A**, encontramos um mural de entrada referindo-se ao pensamento do escritor da literatura brasileira Guimarães Rosa: "Mestre não é só aquele que ensina, mas de repente também aquele que aprende" como, também, outro na

[36] Dados de 1999.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

ante-sala do gabinete da diretora: "Não existe verdadeira inteligência sem bondade" (Beethoven).

Um dos poucos espaços em que percebemos as alunas se mostrarem como sujeitos produtores foi num mural de corredor em junho de 1998. Alunas de várias turmas da 1ª série, da Escola **A**, escreveram, individualmente ou em grupo, em tiras de cartolina, letras coloridas, os seus conceitos de filosofia, orientadas pela professora Rona. Eis alguns:

> *"Pensar é descobrir novos horizontes"; "Busque na filosofia um mundo melhor"; "Pense e mude o mundo"; "Aprender a pensar é também aprender a viver a arte de: Filosofar"; "Filosofia: um dom do saber e criar aprimorando idéias"; "Filosofar é o modo de parar, pensar e compreender a vida"* (Masello Leta e Manhães, 2001, p. 36)

Por outro lado, próximo às eleições, em setembro de 1998, ainda nos corredores da Escola **A**, observamos um mural com reportagens de jornal e outro com um texto de Bertolt Brecht, alusivos ao momento histórico-sendo-vivido, ambos montados pelas profissionais do Setor de Recursos Audiovisuais:

> *"O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não houve, não fala nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas.*
> *O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política.*
> *Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado, o assaltante e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, o corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais"* (Masello Leta e Manhães, 2001, p. 37)

Essa prática de produção de murais parece interessante, tanto do ponto de vista estético quanto informativo. Mas algumas questões se colocam: eles são decorrentes de alguma atividade curricular ou, ao contrário, servem de estímulo para atividades posteriores? Suas idéias são discutidas? Qual o aproveitamento, enfim, que deles é feito? Não seria também interessante esses murais serem produzidos pelas alunas? Essa prática permitiria que se colocassem como sujeitos produtores de história, desenvolvendo a leitura e a escrita.

A Equipe Técnico Pedagógica - ETP - da Escola **A** conta com seis profissionais (supervisores, orientadores e professores), enquanto o Serviço Técnico Pedagógico – SETEPE – da Escola **C** possui três professores coordenando o trabalho pedagógico das escolas. Esses profissionais, a não ser que

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

tenham duas matrículas funcionais, trabalham dezesseis horas semanais. As equipes não se reúnem, segundo as professoras, por falta de tempo, a não ser em casos excepcionais. Assim, pergunto: como atender às solicitações da Secretaria Estadual de Educação - modificações na grade curricular (ampliação da carga horária de Matemática e de Didática e Estágio Supervisionado); mudança na avaliação, de conceito a nota, sendo a média de aprovação 5.0 (cinco); planejamento, acompanhamento e avaliação dos sistemas de adaptação e dependência para as alunas; estudos para a transformação das escolas em Instituto Normal Superior, de acordo com a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9394/96; como atender solicitações da direção, dos professores e alunas; enfim, como coordenar o processo pedagógico da escola com tão poucos profissionais nas equipes?

Os profissionais da Equipe Técnico Pedagógica da Escola **A** por mais de uma vez afirmaram em relação à escola: *"a escola é privilegiada, não representa a realidade da rede"*. Do mesmo modo uma professora da Escola **C** comentou:

> *"Ah! Você vai gostar dessa escola, é uma outra realidade, não é como as outras escolas de formação de professores. Aqui não tem problema de indisciplina, não tem pichação, é tudo organizado, as coisas acontecem, não tem esse negócio de professor faltar, uma beleza!"*[37].

Mas, nem todos os professores partilham do mesmo ideário. Rômulo, professor da Escola **C**, em entrevista, desabafou:

> *"isso é discurso, é aquele problema da realidade e da fantasia, sobre esse aspecto eu sou um pouco deformado, seria muito bom eu dizer:a Escola C é uma maravilha (...) isso é corporativismo (...) Ah, porque aqui tudo funciona, são disciplinados, a gente doura a pílula. (...) Eu digo para os meus amigos:Você colocaria o seu filho aqui?* (...)".

No mesmo sentido, a professora Verônica, da Escola **A**, ao término da observação de uma de suas aulas, disse: *"Aqui, a essência não tem o mesmo peso do que a aparência*" (PC, 18/06/1998), assim como a professora Marita, da Escola **A**, em entrevista esclareceu:

> *"acho que ela era privilegiada até 97, a partir de 98 não. Pelo seguinte: havia uma seleção, só passavam os melhores. A nota máxima era 50 e tínhamos alunos com 49, 48. Os alunos de menos de 25 pontos não ficavam aqui, eram encaminhados a outras escolas; então, nós tínhamos uma elite. Ainda que essa elite tivesse algum reparo a fazer, mas em 98 acabou o*

[37] In Kramer et alii, Relatório Parcial, 1998, pp. 59-60.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

> *exame de seleção, acho até uma maneira democrática de fazer o ensino médio, quer fazer vai lá se matricular e pronto. E aí vem gente que não sabe ler nem escrever. (...) Nesse* sentido, é que se falava que a escola era uma escola de elite".

Do mesmo modo, as alunas, tanto as da Escola **A** quanto as da **C,** se dividem em seus juízos de valor. Nas entrevistas coletivas realizadas em ambas as escolas, ficou claro que as escolas foram válidas para algumas e para outras não, que embora o nível das escolas seja considerado por elas baixo, se comparado com o de outras escolas da rede não é. Vale ler a opinião de um aluno da Escola **A**, quando referiu-se à fala recorrente de que a "escola é privilegiada":

> *"Eles falam que nós somos privilegiados.... porque temos mesas e cadeiras. Mas isso é história... porque o correto seria toda escola pública ter. Isso aí é uma pessoa que tá querendo enrolar você. "Ah, mas vocês são privilegiados porque vocês tem todas as matérias, a escola está inteira, tem cantina"...Toda escola deveria ter, o pessoal também deveria correr atrás. Mas como o brasileiro é muito acomodado.."*.(Masello Leta, Leite e Faria, 2001, p.63).

Voltaremos à questão do nível, adiante, com alguns dados quanto à aprovação no vestibular.

Encontramos também uma aluna da Escola **A** que fez algumas ponderações quanto à necessidade de mudar a forma de ingresso na escola de formação de professores: *"o problema daqui é que em toda escola normal tinha que ser mais difícil para se entrar... Três anos só, é pouco tempo. Tinha que ser mais difícil para entrar"*. Com esse depoimento, lembrei-me do meu concurso para a Escola Normal. Era o vestibular de hoje antecipado, cerca de doze mil candidatos disputando duas mil vagas, sendo todas as provas em caráter eliminatório com nota mínima cinco. Na época (década de sessenta) as Escolas Normais oficiais eram muito procuradas, pois a profissão ainda era reconhecida pela sociedade, o acesso ao emprego nas escolas públicas era automático no término do curso, e suas condições de produção não eram tão precárias, assim como a desvalorização salarial também não era tão acentuada como hoje (idem, p. 63-64).

De qualquer forma, cabe a reflexão: privilégio ou direito? Não deveriam todas as escolas da rede assim se apresentar? O que leva o professor a pensar desta forma? A disciplina é menos importante do que o conteúdo das propostas pedagógicas ou o conteúdo não é tratado com a profundidade necessária? É anti-democrático fazer-se seleção nas escolas de formação de professores, sabendo que

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

passados três anos as alunas estarão trabalhando para a formação de outros sujeitos?

Entretanto, esses professores, apesar das posições distintas, insistiram na necessidade de uma escola séria e no *"compromisso com a qualidade do profissional que eles ajudam a formar"*. Por outro lado, o governo, naquele ano de 1998, cortou funções do quadro das escolas - os coordenadores de área -, transferindo-os para a escola-pólo[38].

Foi extinto, também, o Curso de Estudos Adicionais da Escola **A**. A supervisora da Escola **A** revela grande insatisfação quanto às normas vindas da Secretaria Estadual de Educação, como, por exemplo, quando se referiu à matrícula sem concurso na 1ª série este ano: *"a ordem foi para aceitar todos que procurassem matrícula, porque eles têm de ir para a televisão falar que tá todo mundo na escola"*. Turmas grandes e diminuição de profissionais, extinção de cursos, isso vem ao encontro ou de encontro à qualidade de ensino tão preconizada também pelos órgãos oficiais? (Masello Leta e Manhães, 2001, p.25)

Antes de entrar em sala, para realizar as observações de aulas, aproximamo-nos da secretaria da Escola **A** e dos documentos das alunas. A secretaria funciona numa sala ampla com diversos armários e mesas de aço e com um guichê pelo qual atendem ao público. Vale dizer, que a secretaria conta com um computador e tenta se informatizar. Tanto a secretária quanto sua auxiliar sabem operar a máquina. Pareceu bem organizada. Ao serem solicitados, os profissionais da secretaria prontamente forneceram alguns dados quantitativos relativos à matrícula da escola.

O mesmo não ocorreu na Escola **C**, onde tivemos dificuldade em ter acesso a esses dados, sentimos uma certa resistência em serem mostrados esses documentos. Seria por não estarem devidamente ordenados? A seguir, apresento a organização e análise que me foi possível fazer de acordo com os dados que tive em mãos de cada escola.

[38] Escola que serve de mediação, quanto a aspectos administrativos e pedagógicos, entre a Secretaria Estadual de Educação e Cultura e um grupo de escolas de determinada região. A Escola **A** é o pólo desta área, atendendo a 21 outras escolas.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Escola A[39]:

Quadro 1 - ALUNAS POR SÉRIE E NÚMERO DE TURMAS

SÉRIE	ALUNOS	TURMAS
1ª	681	18
2ª	563	15
3ª	467	12
Total	**1711**	**45**

Quadro 2 - POPULAÇÃO MASCULINA

SÉRIE	ALUNOS	%
1ª	41	6
2ª	10	1
3ª	7	1
Total	**58**	**3**

Quadro 3 - NÚMERO DE ALUNAS POR FAIXA ETÁRIA

ANOS	ALUNOS	SÉRIE
15	350	1ª
16	48 135	1ª 2ª
17	283 150 145	1ª 2ª 3ª
18	165 145	2ª 3ª
19	73 100	2ª 3ª
20	35 62	2ª 3ª
25 a 50	15 5	3ª 2ª

Como pode ser observado no **quadro 1**, de série para série decresce o número de alunas: estão matriculadas na 3ª série menor número de alunas, correspondente a 27% do total. Esses dados sugerem que a evasão tão conhecida do ensino fundamental, persiste no ensino médio. Isso suscita algumas perguntas: o que leva alunas a escolherem o curso e em seguida deixá-lo? Descobriram que o magistério não é a carreira que de fato desejavam? É a escolha da carreira aos 15 anos precoce? Buscaram cursinho para tentar exames

[39] Dados de 7/5/1998. Essa análise também se encontra no texto de Masello Leta e Manhães, 2001,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

vestibulares? Ou, as alunas não conseguiram acompanhar os estudos por falta de conhecimentos que precisavam deter? Esta última questão é apontada pelas profissionais da Equipe Técnico Pedagógica como a principal causa da evasão das alunas.

O **quadro 2** mostra a população masculina da escola, que corresponde a 3% do total. Nada de surpreendente se considerarmos o processo crescente de feminização do magistério, e, ao mesmo tempo, os estudos de Novaes (1987), Candau (1987) e Enguita (1991), correlacionam a profissão - marcadamente feminina - com a sua desvalorização, com a sua proletarização.

Vale trazer aqui a pesquisa da UNESCO[40], sobre o perfil do professor, recentemente divulgada, em que aponta o Brasil como o país das professoras. Ela mostra que, da 1ª à 6ª Série do ensino fundamental, a porcentagem só não é maior que a da Itália, onde as mulheres representam, 94,6% dos professores nesse segmento de ensino. Para a educadora Guiomar Namo de Mello, "as profissões femininas são pior remuneradas e em geral têm menor prestígio social". Nesse sentido, essa mesma pesquisa mostrou que o salário médio do professor brasileiro em início de carreira é um dos piores do mundo. É o terceiro mais baixo entre 38 países desenvolvidos e em desenvolvimento, onde foi possível comparar esse indicador.

Já o **quadro 3** apresenta a distribuição das alunas por série e idade. Considerando que a faixa etária adequada para o ensino médio ou formação de professores se situa entre os 15 e 18 anos, a distorção série/idade não é tão acentuada, na medida em que há na escola 290 alunas dos 19 aos 50 anos, o que corresponde a 16 % do total de alunas matriculadas. Contudo, analisando os mapas estatísticos dos resultados do Vestibular para a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e para a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) dos últimos três anos, observa-se que:

---

pp.26-30.

[40] In Folha de São Paulo, São Paulo, 13/11/2002, p.C1.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Quadro 4 - RESULTADOS DO VESTIBULAR PARA UERJ - UFRJ[41]

	1996		1997		1998	
	UERJ - UFRJ		UERJ - UFRJ		UERJ – UFRJ	
Candidatas inscritas	56	43	54	57	44	48
Eliminadas por falta	5	6	2	12	6	11
Eliminadas por nota	46	27	40	28	38	26
Aptas	5	10	12	17	5	11
Classificadas	0	3	3	5	2	2
Aguardando vaga	5	7	9	12	3	9

Considerando que o universo de alunas da 3ª série dos três últimos anos tenha girado em torno do número de matrículas de 1998, pode-se verificar que apenas 10% aproximadamente das alunas se inscreveram nos três últimos vestibulares da Uerj e da UFRJ. Por outro lado, o índice de eliminadas por faltas é razoável e grande o de eliminadas por notas, sendo consideradas aptas a ingressarem na universidade, apenas em torno de 5% das alunas em relação ao universo de matrículas da 3ª série da Escola **A**. Já em relação ao número de alunas inscritas no vestibular da Uerj, aparecem como aptas em 1996: 8,9%; em 1997: 22,2%; em 1998: 11,3% e na UFRJ, em 1996, 23,2% foram consideradas aptas, em 1997: 29,8% e em 1998: 22,9%. No entanto, se se observar quantas candidatas de fato conseguiram classificar-se, isto é, garantiram uma vaga para cursar a faculdade, verifica-se que esses percentuais são reduzidos a muito menos da metade. Assim: Uerj - 1996: 0%; 1997: 5,5%; 1998: 4,5%; UFRJ - 1996: 6,9%; 1997: 8,7%; 1998: 4,1%.

A documentação das alunas da Escola **A** encontra-se distribuída em pastas por turmas. Cada aluna possui um envelope contendo uma ficha nele colada com o seu endereço completo. Dentro do envelope, o histórico escolar da aluna correspondente a todo o ensino fundamental (antigo primeiro grau) e uma ficha onde são anotadas as avaliações do curso. Foram examinadas, para efeito desta pesquisa, três pastas correspondentes a três turmas - duas de 1ª série e uma de 2ª.

[41] Quadro montado a partir de mapas estatísticos do NCE - Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Pelos dados que a documentação apresenta, montamos uma planilha com as seguintes colunas:

Nome	**Bairro**	**Casa ou Apt**	**Ano de Nasc.**	**Escola de Origem**	**Tel. (s/n)**	**Ocupação dos Pais**

Estudamos documentos contidos em 126 envelopes, correspondentes, portanto, a 126 alunas, o que equivale a 7,3% do universo da matrícula. Desses, 10 são do sexo masculino. As alunas nasceram entre 1954 e 1984, a maioria em 1981, 1982 e 1983. São quase todas moradoras de bairros próximos à escola. Oitenta e uma alunas, cujos documentos analisamos moram em casa (64,2 % da população pesquisada). Algumas destas casas estão situadas em favelas, como alguns dos apartamentos encontram-se em conjuntos residenciais populares[42]. Oitenta e três possuem telefone, embora, como disse a diretora *"ter telefone, hoje, não é mais indicativo da situação sócio-econômica dos alunos"*.

Quanto à escola em que as alunas concluíram o ensino fundamental, a grande maioria é oriunda da rede municipal de ensino, perfazendo um total de 97 das 126 pesquisadas, o que corresponde a 76%. As demais assim se distribuem: 22 da rede particular, 1 do SESI (Serviço Social da Indústria), 6 da rede estadual, sendo 3 de ensino supletivo.

Em relação à ocupação dos pais das alunas, obtivemos essa informação pela certidão de nascimento das alunas, porém nem todas trazem este dado, o que tornou o levantamento, nesse sentido, incompleto. Por outro lado, hoje eles poderão estar exercendo outra profissão ou ocupação. As ocupações indicadas na certidão foram: comerciante (3), desenhista (2), montador, caldereiro, bancário (1), serralheiro (1), motorista (6), torneiro mecânico (1), atleta profissional (1), funcionário público (2), agente de segurança (1), pedreiro (1), operador de máquina (1), pintor de autos (1), militar (1), carreteiro (1), auxiliar de enfermagem (1), metalúrgico (1), açougueiro (1), vendedor (1), lanterneiro (1), eletricista (1), comerciário (5), representante comercial (1), mecânico de manutenção (1), garçom (1), carpinteiro (1), jardineiro (1), auxiliar de cargas (1).

Como podemos observar, a maioria das ocupações dos pais não exige escolaridade além do ensino fundamental. Quanto às mães, a grande maioria,

[42] Informação prestada pela diretora da escola.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

segundo consta da certidão, é do lar e as demais são: estudante (2), professora (1), escriturária (1), enfermeira (1), costureira (1), datilógrafa (1), funcionária pública federal (1), doméstica (1).

Associando os dados às conversas realizadas com os profissionais da escola, podemos nos arriscar a dizer que a população discente da Escola **A** é oriunda das classes popular e média-baixa com raras exceções. E o que leva esse aluno a procurar o curso de formação de professores? O magistério ainda é visto como um meio de ascensão? Por outro lado, será que esse aluno é levado em conta?

E os dados da Escola **C** o que revelam? Passemos à sua organização e análise.

Escola C[43]

Quadro 5 - ALUNAS POR NÚMERO DE TURMAS

SÉRIE	TURMAS
1ª	12
2ª	06
3ª	06
Total	24
Total de alunas da escola	**798**

Quadro 6 - POPULAÇÃO MASCULINA

SÉRIE	ALUNOS	%
1ª,2ª,3ª	42	5,27

De acordo com o **quadro 5**, assim como a Escola **A**, a Escola **C** apresenta uma redução do número de turmas que se dá em parte por repetência, mas principalmente por evasão das alunas, segundo informações da diretora-adjunta. Como na primeira série são ministradas as disciplinas de formação geral, muitas alunas freqüentam esta série, enquanto esperam vaga em outros colégios mais próximos de suas residências.

As 24 turmas são distribuídas por doze turmas da primeira série, que funcionam no turno da manhã; seis de segunda série e seis de terceira. As turmas

[43] Dados de 1998. Essa organização e análise foi feita a partir do Relatório Parcial, 1999, p. 58-59, in Kramer et alii.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

da segunda e terceira séries ficam concentradas no turno da tarde e suas alunas, pela manhã, realizam o estágio supervisionado pela professora de Didática, que as encaminha para as turmas de ensino fundamental das escolas estaduais e municipais. Algumas alunas também fazem estágios nas sete turmas de ensino fundamental da própria escola.

Pelo **quadro 6** pode ser observado que somente 42 alunos são do sexo masculino, o que corresponde a 5,27% da matrícula total da escola. Confirma-se, assim, a tendência da Escola **A** e demais escolas de formação de professores.

Conforme informações prestadas, ainda, pela diretora-adjunta, as alunas matriculadas na Escola **C** pertencem, em sua maioria, a famílias de baixa renda, assim como as da Escola **A**, e são moradoras de diferentes bairros da cidade. Observamos aqui uma diferença em relação a Escola **A**, cujas alunas são provenientes de bairros vizinhos, conforme já mencionado.

A professora de Didática da Linguagem, da Escola **C**, durante uma de suas aulas em uma turma de terceira série, fez uma dinâmica em que cada aluna falava sobre seus sonhos e seus projetos de vida. A maioria delas antevê no seu futuro um encontro com a arquitetura, medicina, direito, nutrição, carreira artística, mas nem 10% da turma referiu-se à Educação (Pavão, Souza e Mello, Frangella, 2001, p.119).

Do mesmo modo, em entrevista coletiva realizada com dezoito alunas da Escola **A**, onze falaram da possibilidade de exercerem ou não o magistério de CA a 4ª série. Dessas, somente duas disseram da vontade de trabalharem com o primeiro segmento do ensino fundamental. As outras nove escolheram fazer o curso de formação de professores por não terem passado para outro curso, por ser um curso de nível médio, ou mesmo, porque a princípio pensavam em ser professoras, mas durante o curso mudaram de idéia (Masello Leta, Leite e Faria, 2001, p. 62). Será que o curso de formação transformou-se em período de transição, território de passagem?

Por outro lado, observando os mapas estatísticos dos resultados do vestibular para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Uerj e Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, podemos analisar a procura e desempenho das alunas da Escola **C** nos vestibulares realizados por essas instituições, nos anos de 1996, 1997 e 1998. Vejamos, então:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Quadro 7 - RESULTADOS DO VESTIBULAR PARA UERJ - UFRJ[44]

	1996 UERJ – UFRJ			%	1997 UERJ – UFRJ		%	1998 UERJ – UFRJ			%
Candidatas Inscritas	32	18	19	10	33	18	-	39	21	18	10
Eliminadas por falta	5	15	3	15	0	0	-	2	5	2	11
Eliminadas por nota	22	68	15	78	22	66	-	34	87	9	50
Aptas	5	15	1	5	11	33	-	3	7	7	38
Classificadas	4	12	1	5	0	0	-	1	2	4	22
Aguardando vaga	1	3	-	-	11		-	2	5	3	16

OBS.: *1. Síntese dos mapas estatísticos com a perfomance das escolas em que mais de dez alunas realizaram as provas de vestibular da Uerj e da UFRJ, organizados pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ.*

2. O percentual de candidatas inscritas é calculado sobre o número estimado de alunas da terceira série, os demais percentuais são calculados em relação ao número de candidatas inscritas.

No ano de 1998 estavam matriculadas na Escola **C** cento e oitenta alunas na terceira série. Para efeito de análise, considero que esse total tem se mantido. Observando os dados no **quadro 7**, há uma procura maior pelo vestibular da Uerj. Penso que se deve ao fato de esta universidade oferecer curso noturno e a clientela ter necessidade de trabalhar durante o dia. Na listagem fornecida, não aparece o nome da Escola em 1997/UFRJ, possivelmente, porque foram poucas as inscrições. Haverá alguma relação entre os desejos expressos pelas alunas ao comentarem sobre seus projetos de vida e a procura pelo vestibular ao final do curso? Observa-se, também, que tal qual na Escola **A** é baixo o índice percentual de alunas que efetivamente conseguem se matricular nas universidades procuradas em relação às que se inscrevem para prestar concurso.

Esses dados, poderiam estar indicando o caráter de terminalidade dos cursos? Poderiam estar reforçando o que a bibliografia especializada vem denunciando em relação à dimensão instrumental e técnica da formação para o

[44] Quadro montado a partir de mapas estatísticos do NCE – Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ. In: Kramer et alii, Relatório Parcial, 1999, p. 58.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

magistério, insuficiente para promover um *letramento* científico e cultural de caráter mais amplo (Soares, 1998)?[45] Ou simplesmente indicariam a "incapacidade das alunas" de acompanharem os cursos, conforme depoimento de coordenadoras das duas escolas?

"Na memória muitas coisas", nos discursos também. Assim, nos aproximamos um pouco das histórias, dos cenários dos atores das Escolas **A** e **C.** Mas se vou analisar as relações dos professores com a escrita, se faz necessário que conheçamos um pouco mais do perfil dos professores das escolas de formação. Tento delineá-lo, a seguir, apoiada, principalmente, pela análise dos questionários.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

[45] In Kramer et alii, Relatório Final (1999), p. 164.

3.3 - QUEM SÃO OS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Mãos Dadas
Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.
(Carlos Drummond de Andrade)

Os sujeitos, professores que fizeram parte desta investigação, são constituídos historicamente, determinados, portanto, pela sua relação com a exterioridade, com a situação concreta que os penetra. Revelar quem são os professores das escolas de formação, através da análise dos dados encontrados pelos instrumentos de pesquisa adotados, especialmente o questionário, não pode ignorar as suas condições de produção, a sua *realidade*, o seu *tempo presente,* a sua *vida presente.*

- **ALGUNS DADOS SOCIAIS E ECONÔMICOS**

Dos cinqüenta e dois professores, que responderam ao questionário, das duas escolas pesquisadas, quarenta são do sexo feminino e doze do sexo masculino, assim como dos nove que foram entrevistados, sete são do sexo feminino e dois do masculino. E dos onze professores que tiveram suas aulas observadas, dois são do sexo masculino, o que significa uma população esmagadoramente feminina, girando em torno dos 20% o contingente de professores do sexo masculino. Se compararmos, porém, à porcentagem de alunos dessas escolas, futuros professores das primeiras séries do ensino fundamental, em torno dos 4%, constatamos que a feminização nesse segmento é muito maior. Justifica-se essa tendência, porque, embora a desvalorização do magistério seja uma tônica em todos os níveis de ensino, o problema salarial é mais acentuado

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

para os professores da educação infantil à 4ª série, onde a jornada de trabalho é maior e os vencimentos são menores.

Qual a idade dos professores das escolas de formação? Qual o seu estado civil e quantos filhos possuem?

Quadro 8: IDADE, ESTADO CIVIL E Nº DE FILHOS DOS PROFESSORES

IDADE					
31/40 anos	51/60 anos	41/50 anos	20/30 anos	61/70 anos	**Total de respostas**
20 - 38,5%	14 - 27%	11 - 21%	4 - 7,5%	3 - 6%	**52 - 100%**
ESTADO CIVIL					
Casado	Solteiro	Separado	Viúvo	-	**Total de respostas**
26 - 50%	19 - 36,5%	6 - 11,5%	1 - 2%	-	**52 - 100%**
NÚMERO DE FILHOS					
Um	Dois	Mais de dois	Nenhum	-	**Total de respostas**
12 - 23%	10 - 19,5%	5 - 9,5%	25 - 48%	-	**52 - 100%**

Como observamos no **quadro 8** o maior número dos professores das escolas de formação se situa na faixa etária entre 31 e 40 anos: 20 docentes, o que corresponde a 38.5 % dos que responderam o questionário, e o menor grupo tem entre 61 e 70 anos: 03 professores ou 6 % dos cinqüenta e dois que se envolveram com a pesquisa. Podemos inferir, então, que a maioria dos professores das escolas de formação possui experiência de magistério, não são professores principiantes, que tenham recém entrado na carreira. De modo geral, possuem no mínimo em torno de oito anos de formados e passaram por um concurso de seleção. Espera-se, portanto, que tenham vencido o período de incertezas e que estejam em condições de avaliar e criticar o sistema, de buscar novos desafios e comprometimentos em sua atuação (Huberman, 1992). Será que os professores investigados se aproximam dessa expectativa?

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Quanto ao estado civil dos professores e ao número de filhos que possuem, vale dizer que, entre os 25 professores ou 48 % que não possuem nenhum filho, incluem-se os dezenove professores solteiros.

E qual a renda familiar aproximada dos professores? Observemos o quadro abaixo.

Quadro 9: RENDA FAMILIAR

RENDA FAMILIAR	NÚMERO DE PROFESSORES %
11 a 20 salários mínimos	23 - 44%
7 a 10 salários mínimos	16 - 31%
mais de 20 salários mínimos	09 - 17%
3 a 6 salários mínimos	02 - 4%
não assinalaram	02 - 4%
Total	**52 -100%**

Considerando que o valor do salário mínimo é de R$ 180,00 (cento e oitenta e reais), percebemos pelo **quadro 9** que o maior grupo de professores (44 %) situa-se com **renda familiar** entre R$ 1980,00 (hum mil, novecentos e oitenta reais) e R$ 3.600,00 (três mil e seiscentos reais). Por certo, esses professores são os que têm uma grande carga horária semanal de trabalho como veremos mais adiante. Ao mesmo tempo, não podemos ignorar que um número significativo de professores, em torno de 39 %, se encontra na faixa de renda entre três a dez salários mínimos, isto é, entre R$ 540,00 (quinhentos e quarenta reais) e R$ 1.800,00 (hum mil e oitocentos reais). É possível se ter um mínimo conforto com esses vencimentos? Como continuar investindo na carreira, na cultura, tão necessárias para uma prática pedagógica rica e variada?

Devido à desvalorização salarial crescente do magistério, tinha uma curiosidade: será que os professores das escolas de formação têm uma outra ocupação/profissão não relacionada ao ensino para melhorar a sua renda familiar? Os dados revelaram que sete professores, o que corresponde a 13.5 % do total, exercem outra atividade: atriz, bancário, confeccionadora de painéis artísticos ou com textura, consultor na área de meio ambiente, corretor de imóveis, distribuidora da Nature's Sunshine e organizadora de eventos. É importante ressaltar que três dessas ocupações/profissões podem não estar diretamente ligadas ao ensino, mas estão relacionadas à habilitação dos professores que as desempenham, pois a atriz é formada em Artes Cênicas, a confeccionadora de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

painéis artísticos ou com textura, em Artes Visuais e o consultor na área de meio ambiente tem sua graduação em Biologia com mestrado em Meio Ambiente. Os outros quarenta e cinco ou 86.5 % do total dos professores que responderam ao questionário só trabalham com ensino. Confirma-se aqui o estudo de Gatti et alii (1994), cuja pesquisa foi realizada com professores do 1º grau nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão, para obter um perfil dos professores em suas condições sociais, de trabalho e de formação.

Constatamos, então, que a maioria dos professores não possui outra ocupação fora do âmbito educacional, mas duplicam ou triplicam a sua jornada de trabalho ministrando aulas, como podemos conferir no quadro abaixo.

Quadro 10: CARGA HORÁRIA SEMANAL DOS PROFESSORES

HORAS/AULA SEMANAIS	NÚMERO DE PROFESSORES - %
06h/a - 16h/a	14 - 27,5%
20h/a - 30h/a	17 - 33,0%
32h/a - 40h/a	13 - 25,5%
44h/a - 50h/a	07 - 14,0%
Total de Respostas	**51 - 100%**

Pela análise dos questionários, vimos que uma professora atua somente no SETEPE - Serviço Técnico-Pedagógico da Escola **C,** daí termos cinqüenta e um professores-respondentes para essa questão. A maioria deles, pelo que mostra o **quadro 10,** em torno de 40%, prestam entre trinta e duas a cinqüenta horas/aula por semana. Considerando que as horas/aula variam entre quarenta e cinco e cinqüenta minutos cada uma e incluindo o deslocamento entre as várias escolas em que atuam, pergunto: em que momento os professores aprimoram o seu conhecimento? Em que horário se enriquecem culturalmente, se aos sábados e domingos, considerados de folga, eles têm de planejar suas aulas, seus instrumentos de avaliação e correção?

Em relação à rede de ensino em que trabalham, de acordo com o **quadro 11**, além de atuarem nas Escolas **A** e **C,** treze professores dos cinqüenta e dois, atuam na rede particular**,** dez em turmas de Ensino Médio e três em turmas de 5ª a 8ª série; dez também trabalham na rede municipal, sendo sete em turmas de 5ª a 8ª série e três em turmas de 1ª a 4ª série; sete também trabalham em outros estabelecimentos da rede estadual, sendo um em outra escola de formação de professores e seis no Ensino Médio. Os dados ainda revelam que uma professora

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

atua também num estabelecimento da rede federal em turmas do Ensino Médio e outra dá aulas numa faculdade da rede particular. Vinte e três professores ou 44% do total atuam em um único estabelecimento, isto é, na Escola **A** ou **C** com diferentes cargas horárias. Cabe esclarecer que há professores entre os demais vinte e nove ou 56 %, que transitam por mais uma ou duas redes de ensino como também por diferentes cursos e séries. É possível obter-se qualidade de ensino com tantos professores tendo que atender a tanta diversidade de objetivos? Assim, tento sistematizar os dados no quadro abaixo.

Quadro 11: Nº DE PROFESSORES QUE TRABALHAM EM OUTRAS REDES DE ENSINO ALÉM DAS ESCOLAS A e C

TIPO DE INSTITUIÇÃO	NÚMERO DE PROFESSORES
Somente Escolas A e C	23
Demais Redes de Ensino	29
Rede Particular	10
Rede Municipal	10
Rede Estadual	07
Rede Federal	01
Faculdade Particular	01
Total de Prof. das Escolas A e C	**52**

Indagados se participam de outra(s) atividade(s), quinze professores responderam que não participam de nenhuma, o que corresponde a 29 % do total, enquanto que trinta e sete ou 71 % participam de uma ou mais. Assim se colocaram.

Quadro 12: OUTRA(S) ATIVIDADE(S) DE QUE OS PROFESSORES PARTICIPAM

ATIVIDADE	NÚMERO DE PROFESSORES
Nenhuma Atividade	15
Religiosas	17
Artístico Culturais	14
Outras	07
Esportivas	04
Associado Comunitário	03
Sindicato	03
Político Partidários	01
Total de Professores	**52**

Observamos, portanto, pelo **quadro 12** que a outra atividade que encabeça o envolvimento dos professores é a religiosa, o que corresponde a 33.6 % do total,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

enquanto que as atividades tidas como políticas – em associação comunitária, em sindicato, em partido político – juntas englobam 13.5 % dos professores. Essa constatação teria relação com as inúmeras igrejas e ramificações que crescem no Brasil? Ou é o resultado da descrença na política e nos políticos? Ou medo de participação depois de longos anos de imposto silêncio? Os sete professores que escolheram a opção outras atividades, basicamente, referiram-se a cursos que estão fazendo para sua formação continuada, sendo que um deles participa de uma ONG e outro em atividade de pesquisa.

E com quais atividades culturais os professores ocupam mais tempo? Relacionamos algumas na pergunta número oito do questionário para que marcassem uma ou mais opções. O resultado aqui está.

Quadro 13: ATIVIDADES CULTURAIS COM AS QUAIS OS PROFESSORES OCUPAM MAIS TEMPO

ATIVIDADE CULTURAL	NÚMERO DE PROFESSORES
Leitura	32
Televisão	22
Música	15
Cinema	10
Computador	10
Ginástica	05
Esporte	04
Dança	03
Pintura	03
Teatro	02
Museu	02
Outra	01

O **quadro 13** evidencia que todas as opções foram marcadas, o que mostra que os professores pesquisados estão próximos dos bens culturais, embora o seu consumo seja baixo em quase todos os itens apresentados. Na alternativa outra, que poderia não só ser assinalada como nomeada, só um professor a preencheu com *artes circenses*. As três atividades culturais que estão no topo das preferências dos professores – leitura, televisão e música – são possíveis de serem consumidas em casa, o que me leva a inferir que isto se dá não só pelo gosto desses professores por essas formas de entretenimento e/ou enriquecimento cultural, mas também devido à possibilidade de o tempo gasto ser menor e de mais baixo custo. Nas entrevistas realizadas com os docentes, a falta de tempo

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

vem à tona, bem como o desabafo de que são poucas as horas destinadas ao repouso e à cultura. Podemos conferir na entrevista feita com a professora Marita, da Escola **A**:

> *"Ao ser indagada sobre outras práticas culturais, sobre o que fazia no final de semana, além de curtir os sobrinhos-netos, praticamente, resumiu-as em ir à Igreja, onde é MECES - Ministra Extraordinária da Comunhão Eucarística. [...] Insistindo em saber sobre a realização de outras atvidades, o peso do trabalho relacionado ao ensino perpassa os finais de semana: "Eu vou passear, porque eu também mereço... mas quando dou prova, eu passo sábado e domingo corrigindo. Nunca me deram tantos alunos como nesse ano. As turmas estão cada vez maiores"* (Masello Leta, 1999b, p. 53).

Setton (1994) realizou um estudo em 1987 com sessenta e um professores de 1º e 2º graus com o intuito de conhecer o universo social e cultural dos setores médios e apreender como este grupo se relacionava com a dimensão cultural. Os achados da pesquisa permitiram detectar então que as dificuldades de ordem financeira e as poucas horas disponíveis eram as principais responsáveis pelo comportamento de baixo consumo dos professores. Quatorze anos depois os problemas se apresentam da mesma forma. Por outro lado, como o professor educará seus alunos para a beleza, a solidariedade, o amor, a convivência, a amizade, enfim, para saber viver o tempo livre (Masi, 2000), se ele próprio não o possui e, conseqüentemente, é prejudicado na vivência dessas experiências?

Passemos, agora, à escolaridade dos pais dos professores das escolas de formação e à principal ocupação exercida por eles. Vejamos.

Quadro 14: ESCOLARIDADE DOS PAIS

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	PAI		MÃE	
	Nº	%	Nº	%
Primário Completo	11	21,5%	11	25%
Primário Incompleto	09	17,5%	09	17,5%
Ensino Médio Completo	08	15,5%	10	19,5%
5ª / 8ª Completo	05	9,5%	07	13%
Superior Completo	05	9,5%	01	2%
5ª / 8ª Incompleto	04	7,5%	08	15,5%

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Ensino Médio Incompleto	04 7,5%	03 5,5%
Pós – Graduado	04 7,5%	00 0%
Superior Incompleto	01 2%	01 2%
Nenhuma Escolaridade	00 0%	00 0%
Não Assinalou	01 2%	00 0%
Total	**52 100%**	**52 100%**

Os dados do **quadro 14** revelam que a escolaridade dos pais dos professores pesquisados se distribui com maior concentração no que hoje corresponde ao ensino fundamental completo (1ª a 8ª séries). Diferente da investigação de Batista (1994), cuja escolaridade dos pais de professores predominou em nenhum nível completo e apenas no curso primário ou equivalente completo, ainda apresentando um grupo de pais analfabetos. Vale dizer que essa pesquisa foi realizada por Batista, apenas com professores de Português de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio, da rede estadual de Minas Gerais, tendo como objetivo investigar as relações dos professores de Português com a leitura. Analisa dados sobre práticas de leitura docente coletados através de questionário, de lembranças redigidas por docentes a respeito de seu processo de formação de leitores e de entrevistas e observação de aula de uma professora.

Dezesseis pais ou 31 % realizaram os antigos cursos primário e ginásio (5ª a 8ª séries), enquanto que o número de mães que possui esse nível de ensino é de 18 ou 38 %, decrescendo a partir do ensino médio completo, quando temos 08 ou 15.5 % de pais que o cursaram, e 10 ou 19.5 % de mães. Se esses dois níveis de ensino, que se completam em torno dos dezoito anos, um maior número de mulheres os concluiu, o mesmo não acontece na seqüência dos estudos, rumo ao ensino superior, em que 05 pais ou 9.5 % o realizaram e apenas 01 mãe ou 2 % do total. Seguindo para a pós-graduação, o fenômeno se repete, 04 pais ou 7.5 % a cursaram e nenhuma mãe teve a mesma oportunidade, possibilidade e/ou necessidade.

Cruzando esses dados com a principal ocupação que os pais dos professores exercem ou exerceram, posso inferir que essa situação se dá em função da

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

constituição das relações familiares, no contexto de então, em que a mulher, uma vez casada, tinha o dever de cuidar dos filhos e do lar e não buscava aprofundar seus conhecimentos, enquanto os homens, chefes provedores da casa, inseridos no mercado de trabalho tinham de se aperfeiçoar constantemente, à procura de melhores salários. Vamos conferir no quadro a seguir.

Quadro 15: PRINCIPAL OCUPAÇÃO DOS PAIS

OCUPAÇÃO	PAI		MÃE	
	Nº	%	Nº	%
Servidor público, civil ou militar	14	27%	03	6%
Profissional Liberal, professor ou técnico de nível superior	09	17%	03	6%
Trabalhador do setor de prestação de serviços (comércio, saúde, banco, etc)	08	15%	03	6%
Proprietário de Microempresa	05	9,5%	02	3,5%
Trabalhador Administrativo de empresa privada	04	7,5%	01	2%
Diretor ou gerente de empresa privada	02	4%	00	0%
Proprietário de empresa	01	2%	00	0%
Trabalhador da produção industrial	01	2%	00	0%
Trabalhador em situação informal (sem carteira assinada)	00	0%	02	3,5%
Trabalhadora do lar	00	0%	33	63,5%
Não assinalaram	08	16%	05	9,5%
Total	**52**	**100%**	**52**	**100%**

Notamos pelo **quadro 15** que os pais dos professores exercem predominantemente ocupações em que lhes deve ser exigido o nível médio ou superior, em torno de 60% são servidores públicos, civis ou militares, profissionais liberais, professores, técnicos com nível superior ou trabalhadores do setor de prestação de serviços. Já as mães, em sua grande maioria (63.5 %) são trabalhadoras do lar. Será que hoje o quadro teria os mesmos contornos? Se compararmos as ocupações dos pais dos professores com os das alunas das

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

escolas de formação[46], verificamos que o nível de escolaridade dos pais destas é inferior aos pais daqueles.

Considerando que a totalidade dos professores investigados possui nível universitário, percebemos diminuição da distância entre a escolaridade dos pais e dos filhos e conseqüentemente um movimento ascendente na trajetória social e instrucional dos(as) professores(as) em relação à sua família de origem. Esse movimento de ascensão da escolaridade também se constata nos estudos de Gatti et alii (1994) e Batista (1998).

Em algumas entrevistas realizadas, os professores também se referiram a esse fato: *"minha mãe não gostava de estudar, ela dizia, mas o meu pai não foi mais adiante porque a família exigiu que ele trabalhasse, era uma família pobre...*" (Professora Marita, Escola **A**). Ou na voz do professor Rômulo, que assim aludiu à sua infância:

"eu morava em favela... eu devia estar com doze anos quando saí... papai e mamãe trabalhavam muito. A gente era uma família muito pobre mas com muito amor... Eu não como bolinho de farinha de trigo hoje, porque lá em casa quando não tinha nada, minha mãe comprava farinha de trigo e fazia bolinho pra gente jantar, bolinho doce.."

E qual a escolaridade e ocupação dos(as) cônjuges?

Quadro 16: ESCOLARIDADE DOS CÔNJUGES OU COMPANHEIROS

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	Nº	%
Superior Completo	13	40%
Pós – Graduação	06	18%
Superior Incompleto	04	12%
Ensino Médio Completo	03	9%
Ensino Médio Incompleto	03	9%
5ª / 8ª Completo	01	3%
Não Assinalaram	03	9%
Nenhuma Escolaridade	00	0%
Total de Professores que tem cônjuge	**33**	**100%**

[46] Cf. p. 87 deste estudo.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Quadro 17: PRINCIPAL OCUPAÇÃO DOS CÔNJUGES OU COMPANHEIROS

OCUPAÇÃO	N o	%
Profissional Liberal, professor ou técnico de nível superior	11	33,5%
Servidor Público, civil ou militar	08	24,5%
Trabalhador Administrativo de empresa privada	03	9%
Trabalhador do setor de prestação de serviços	03	9%
Proprietário de Microempresa	02	6%
Diretor ou Gerente de empresa privada	01	3%
Proprietário de empresa	01	3%
Trabalhador da produção industrial	01	3%
Não Assinalaram	03	9%
Total	**33**	**100%**

Nesses dois **quadros: 16 e 17**, considerei como fator de divisão o total de trinta e três professores, pois como vimos acima, dezenove assinalaram serem solteiros. Notamos que a maioria dos cônjuges ou companheiros dos professores tem nível superior completo – 40 % - e 12 % dos professores têm nível superior incompleto, o que significa que pode estar em curso e ainda ser concluído. Nesse sentido, mais de 50 % dos cônjuges possui ou está a caminho de obter o nível superior. Quanto à sua principal ocupação, em torno de 60% são profissionais liberais, professores, técnicos de nível superior e servidores públicos, civis ou militares. É importante ressaltar que nenhuma cônjuge faz somente trabalho doméstico. De modo geral, os(as) companheiros(as) dos(as) professores(as) também têm maior nível de escolaridade do que os pais.

Como vimos, os professores das escolas de formação são predominantemente mulheres, na faixa etária considerada a mais produtiva – 31 a 40 anos, sendo o maior número casados e com um único filho. Como ter mais de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

um filho com uma renda familiar tão deficitária, entre R$ 540,00 e R$ 1800,00? Como se ocupar com atividades culturais, aqui incluídas a leitura e a escrita, que tanto enriquecem o sujeito e, portanto, sua atividade profissional, se o seu tempo disponível é tão reduzido?

- **ALGUNS DADOS SOBRE A SUA FORMAÇÃO**

Os professores das escolas de formação investigados formaram-se todos no estado do Rio de Janeiro, distribuídos pelos seguintes municípios: um em faculdade de Niterói, outro em Duque de Caxias e cinqüenta em faculdades da cidade do Rio de Janeiro. E que instituições cursaram?

A predominância das instituições de nível superior, freqüentadas pelos sujeitos pesquisados, é pública. Trinta e nove professores, o que significa 75% do total de faculdades, logo a grande maioria, cursaram instituições oficiais, e treze ou 25% estudaram em particulares. Quatro professores ainda fizeram uma segunda faculdade, todas cursadas na cidade do Rio de Janeiro, sendo duas de natureza particular e duas públicas. E quais as habilitações cursadas? A aplicação dos questionários me permitiu dialogar com professores de doze diferentes cursos, como podemos observar no **quadro 18**.

Quadro 18: PROFESSORES E SUAS HABILITAÇÕES

HABILITAÇÃO	NÚMERO	PORCENTAGEM
Pedagogia	14	25%
Letras	12	21,5%
Matemática	06	11,5%
Física	05	9%
Biologia	05	9%
História	05	9%
Geografia	02	3,5%
Artes Plásticas	02	3,5%
Desenho Geométrico	02	3,5%
Educação Artística	01	1,5%
Artes Cênicas	01	1,5%
Química	01	1,5%
Total	**56**	**100%**

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Por serem as escolas investigadas de formação de professores, o maior número deles é habilitado em Pedagogia – 25 % -, responsáveis pelas disciplinas da área pedagógica (Estágio Supervisionado, Didática Geral etc), seguidos dos formados em Letras e Matemática, o que se justifica por serem essas as matérias de maior carga horária nas matrizes curriculares, exigindo, portanto, maior número de professores para ministrar suas aulas. Além disso, os professores provenientes da área das Letras, além de darem aulas de Língua Portuguesa, também o fazem de Literatura Brasileira, Literatura Infantil, Didática da Linguagem. Com base nas observações de aulas que fizemos, constatamos que nem sempre o professor dessas disciplinas é o mesmo, as matérias são tratadas de forma isolada, sem relação entre seus conteúdos e metodologias, o que contribui para um tratamento fragmentado, meramente instrumental da língua e da linguagem. Há muito que discutimos e a literatura recomenda ensino interdisciplinar, mas isso não se aplica nas escolas de formação nem entre as disciplinas do mesmo ramo do conhecimento. Que concepção de educação está implícita nessas práticas?

Com a falta de tempo tão presente na vida dos professores, será que eles conseguem investir na qualificação de sua formação? Ao longo de suas carreiras, vinte e um professores ou 40.5 % do total, buscaram aperfeiçoar-se através de cursos de pós graduação "lato-sensu" e oito professores também fizeram curso de Mestrado, o que significa 15.5 % do total. Onze das especializações foram realizadas em instituições públicas e dez em particulares, enquanto que os cursos para obtenção do título de mestre foram feitos, sete em instituições públicas e um em universidade particular. Todos no Rio de Janeiro. Verificamos, ainda, que assim como as graduações, constituem maioria os cursos de pós-graduação feitos em universidades oficiais. Vejamos, abaixo, a quantidade de professores e os nomes dos cursos nos quais aprofundaram seus conhecimentos.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Quadro 19: PROFESSORES E SEUS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO

CURSO	Nº	%
Psicopedagogia	4	20
Docência Superior	2	9,5
Alfabetização	1	4,7
Aspectos sócio-históricos e metodológicos do ensino de 1º grau	1	4,7
Desenvolvimento escolar	1	4,7
Educação	1	4,7
Educação Estética	1	4,7
Educação Infantil	1	4,7
Ensino Fundamental e Médio	1	4,7
Matemática	1	4,7
Filologia Espanhola	1	4,7
História Contemporânea – séc.XX	1	4,7
História do Brasil	1	4,7
Introdução à Física moderna – a partir da clássica	1	4,7
Literatura africana de língua Portuguesa	1	4,7
Literatura Brasileira	1	4,7
Metodologia de Ciências	1	4,7
Total	**21**	**100%**

Quadro 20: PROFESSORES E SEUS CURSOS DE MESTRADO

CURSO	NÚMERO	PORCENTAGEM
Literatura Brasileira	1	12,5%
Ecologia	1	12,5%
Supervisão Escolar	1	12,5%
Letras Vernáculas	1	12,5%
Letras Neolatinas	1	12,5%
Ciências	1	12,5%
Zoologia	1	12,5%
Ciências com ênfase em Ed. Mat.	1	12,5%
Total	**8**	**100%**

A análise dos dados dos **quadros 19 e 20** leva-me a inferir que a busca do aperfeiçoamento dos professores se deu mais em função da atuação em sala de aula ou em outras funções ligadas ao magistério como as equipes técnico-pedagógicas, do que ansiando mudança de carreira, o que confirma o fato já mencionado acima, o da maioria dos professores não possuir outra ocupação fora do âmbito educacional. Por outro lado, com as dificuldades já apontadas pelas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

quais passam os professores e sem estímulo das autoridades, é louvável termos quase a metade dos pesquisados, com cursos de especialização e/ou mestrado. Cursos que hoje – 2002 - não estão sendo considerados nem para ascensão na carreira[47].

Por ser o tema do meu estudo "Relações dos professores com a escrita", e entendendo que a leitura como experiência é uma das práticas culturais que contribui para a fluência da escrita com significado, indagamos aos professores pesquisados se estavam lendo algum livro. Trinta e oito professores ou 73 % do total responderam que sim, enquanto quatorze ou 27 % assinalaram não estar lendo livro algum. Na mesma pergunta pedia que o identificassem através de seu título, autor e classificação. De certa forma, creio ter direcionado a classificação, pois na pergunta seguinte, ao solicitar, caso lembrassem, o nome de três livros lidos que mais gostaram, com os seus autores e classificação, sugeri dentre parênteses os seguintes tipos de leitura: romance, policial, crônica, conto, poesia, auto-ajuda, educacional.

Não incluí a alternativa outra ou etc. para evitar respostas muito abertas, o que penso poder ter levado a classificações equivocadas por usarem só as sugeridas. Dois professores, porém, ao dizerem estar lendo a *Bíblia Sagrada*, classificaram-no como livro religioso, como também uma terceira professora, ao citar a leitura de *Nas arte-manhas do imaginário*, o classificou como infantil. Vale dizer que esta última foi a única que escreveu estar lendo dois livros. Os títulos que estão sendo lidos com os seus autores e classificação, conforme o registro feito pelos professores, assim como a distribuição dos livros agrupados pelas classificações, encontram-se no quadro 21 (anexo 5).

Quadro 22: LIVROS-SENDO-LIDOS AGRUPADOS POR CLASSIFICAÇÃO

CLASSIFICAÇÃO	Nº	%
Educacional	19	49
Romance	6	15.5
Auto-Ajuda	4	10.5
Conto	3	7.5
Crônica	1	2.5
Infantil	1	2.5

[47] Um dos pontos que vem sendo discutidos no período de greve que se prolonga há quase dois meses.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Não Preencheu	3	7.5
Religioso	2	5
Total	**39**	**100**

A análise do **quadro 21** mostra que somente quatro autores dos livros-sendo-lidos foram esquecidos pelos professores, e três considerei como não tendo preenchido o campo da classificação. Desses, dois confundiram-se, atribuindo os conceitos muito bom e excelente. Verificamos que a maioria dos livros – 49% -, conforme o **quadro 22**, foram classificados como educacionais. Mesmo não conhecendo todos os livros citados, me permito dizer que com esse termo foram englobados diferentes tipos de leitura, desde os da área científica, passando pelo biográfico, até os estritamente destinados ao campo educacional. Assim, ficou evidenciada a inter-relação entre os *gêneros do discurso* (Bakhtin,1992b) ou entre os *tipos de escritura* (Barthes, 1980, 1988) com suas absorções e transmutações, que tanto enriquecem os sujeitos.

Os gêneros literários – romance, conto e crônica – representam 26 % das preferências dos professores, seguidos dos livros de auto-ajuda – 10.6 % do total. Poderíamos considerar a *Bíblia Sagrada* como sendo também um livro de auto-ajuda?

Nesse sentido, constatamos que a leitura dos professores está mais voltada para o fazer pedagógico, para o cotidiano profissional. Seria por preferência ou necessidade?

Vale ainda salientar que identifiquei pela análise dos dados, que um dos livros lidos é de autoria de uma professora de Produção de Texto de uma das escolas investigadas. E quais são os livros que os professores leram e mais gostaram? Estes se encontram no quadro 23 (anexo 6).

Quadro 24: LIVROS PREFERIDOS AGRUPADOS POR CLASSIFICAÇÃO

CLASSIFICAÇÃO	NÚMERO	%
Romance	39	33
Educacional	33	28
Auto-Ajuda	10	9
Não preencheram	9	7
Religioso	8	6.5
Poesia	7	6
Crônica	5	4.5

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Conto	5	4.5
Policial	2	1.5
Total	**118**	**100**

Foram citados cento e dezoito livros por trinta e nove professores, dentre os que leram e disseram que mais gostaram. Todos nomearam três livros conforme fora pedido no questionário, somente uma escreveu quatro títulos, a mesma que disse estar lendo dois livros no momento. Posso dizer que foram os mesmos 73 % que declararam estar lendo algum livro, com exceção de um que escreveu as leituras que mais gostou, mas atualmente não está lendo livro algum. Essa manifestação, em que treze professores não responderam à questão, o que significa 25 % do total, me leva a pensar se de fato nunca fizeram uma leitura como experiência que tenha permanecido em sua memória, ou não escreveram por descaso, por não acreditarem nas pesquisas acadêmicas, ou mesmo por falta de tempo na escola, embora pudessem levar para casa o questionário. Por outro lado, onze desses mesmos professores foram os que não responderam a última solicitação discursiva, que foi a de relatar uma ou mais lembrança(s) positiva(s) ou negativa(s), que tivesse(m) marcado a sua escrita na escola ou em casa. Posso inferir, então, que os professores que não fizeram leituras significativas sentem-se inseguros para escrever? E/ou, de fato, não praticaram a escrita como experiência? Se essa hipótese for verdadeira, como os professores das escolas de formação, proporcionarão experiências marcantes em seus alunos – futuros professores - com a leitura e a escrita, base da constituição do sujeito? Ao mesmo tempo todos os professores responderam que escrever é importante. Assim, qual será a concepção de escrita dos professores?

Os **quadros 23 e 24** mostram que 47 % dos professores dizem gostar mais de leituras literárias - romances, crônicas, contos e poesias, seguidos dos que preferem as do âmbito da educação, 33 %. Se compararmos estes índices aos que representam os livros que estão sendo lidos, vemos que os que estão no topo aqui – os educacionais - caem para o segundo lugar quando se trata de os professores associarem livros a gosto e que permanecem na memória, marcando a sua existência.

Somente 7.5 % não atribuíram uma classificação aos livros de que mais gostam e 12 % dos professores não lembraram dos seus autores. Não podemos ignorar, também, que 15 % se dedicam a leituras religiosas e de auto-ajuda. Vale

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

considerar aqui os dados da pesquisa *"Retrato da Leitura no Brasil"*[48], realizada entre dezembro de 2000 e janeiro de 2001, que mostra a penetração da leitura de livros e o acesso a livros no Brasil. Foram entrevistadas 6.673 pessoas, em várias cidades, representando os 86 milhões de alfabetizados com idade igual ou superior a 14 anos. Desse universo, apenas 20% costumam comprar livros e os campeões de venda são os didáticos (33%) e os religiosos (43%).

Num período de tantas crises econômicas com conseqüências violentas para a sociedade, é compreensível que se busque nos livros refúgio ou mesmo soluções para as dificuldades. Importante é fazermos leituras críticas que ajudem a desvendar as imposições da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa que contribuem para a homogeneização da linguagem. Setton (1994, p.76) diz que a questão da padronização ou da uniformização das disposições culturais tão características das sociedades modernas também foram detectadas no universo de professores por ela pesquisado. Já Batista (1998, p.96) afirma que, solicitados a fazerem uma lista de quatro títulos favoritos, os docentes escolheram obras com legitimidade cultural com alto grau de presença na cultura escolar, ao mesmo tempo que colocam no topo *O alquimista*, de Paulo Coelho, que foge ao padrão. Sendo assim, adverte que a "escola permitiu aos professores apenas o reconhecimento do que é legítimo em matéria de leitura, mas não o domínio do conjunto de princípios de percepção e de avaliação da legitimidade cultural". Diferentemente das conclusões de Batista, os achados da nossa pesquisa no que se refere aos livros preferidos pelos professores das escolas de formação, indicam pluralidade de autores, brasileiros e estrangeiros, perpassando pelos diferentes tipos de escritura: contos, crônicas, romances, best-sellers, auto-ajuda, religiosos, científicos etc. No entanto, vale lembrar que os professores investigados nesta tese não pertencem somente ao campo das Letras como os da pesquisa de Batista, pode ter sido esse o elemento desencadeador da diferença.

Ainda no campo da leitura, será que os professores assinam revistas ou jornais? Têm assinatura de revistas vinte e três ou 44 % do total de professores, portanto, vinte e nove ou 56 % não assinam. Já em relação a assinatura de periódicos, dezoito ou 34.5 % a possuem, enquanto trinta e quatro ou 65.5 % não

[48] A pesquisa foi encomendada por quatro entidades do setor livreiro: Câmara Brasileira do Livro (CBL), Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), Bracelpa (Associação Brasileira de Celulose e Papel) e Abrelivros (Associação Brasileira dos Editores de Livros). In: Boletim 100 anos, da FTD, nº 2, 2002.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

tem assinatura de jornais. Vejamos a seguir como se distribui a preferência de jornais e revistas dos professores pesquisados.

Quadro 25: ASSINATURA DE REVISTAS E JORNAIS PREFERENCIAIS

REVISTAS	Nº	%		JORNAIS	Nº	%
A Nova Escola	13	36		O Globo	11	61
Veja	7	20		Jornal do Brasil	4	22
Super Interessante	3	9		O Dia	2	11
Terra	3	9		Folha de S.Paulo	1	6
National Geographic	2	6				
Psicopedagogia	1	2.5				
Ciência Hoje	1	2.5				
Época	1	2.5				
Professor	1	2.5				
Isto é	1	2.5				
Info	1	2.5				
Galileu	1	2.5				
Caderno Catarinense	1	2.5				
Total	**36**	**100**		**Total**	**18**	**100**

Como podemos observar no **quadro 25** os professores que afirmam ter assinatura, em relação aos jornais cada professor tem uma, sendo que onze ou 61 % deles adquirem O Globo, o que significa mais do que os outros três títulos juntos. Com referência às revistas, a que encabeça a lista distanciada das demais, com 36 % das assinaturas, é a Nova Escola. Seis professores dizem assinar mais de uma, sendo que uma delas faz cinco assinaturas de revistas, mas não respondeu à questão dos livros que mais gostou de ler. Pela análise dos dados posso inferir

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

que a maioria das revistas, em torno de 70 %, atendem à especificidade do conhecimento de cada professor.

Perguntei, via questionário, se as escolas em que trabalham os professores investigados, têm biblioteca e se faziam assinatura de revistas e jornais para oferecer a seus alunos e professores. Eu já sabia que as Escolas **A** e **C** possuem biblioteca. O que me levou a inserir a pergunta foi a curiosidade de saber a cerca das outras escolas. As respostas a essa questão causaram-me certa perplexidade, pois os professores assim se expressaram.

Quadro 26: ESCOLAS A e C, SUAS BIBLIOTECAS E ASSINATURAS DE REVISTAS E JORNAIS DE ACORDO COM A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

	Escola A		**Escola C**	
Sim / Não	**Número**	**%**	**Número**	**%**
Biblioteca (S)	29	100	21	92
Biblioteca (N)	00	00	02	08
Ass. Revista (S)	17	59	06	26
Ass. Revista (N)	12	41	17	74
Ass. Jornal (S)	21	72	09	39
Ass. Jornal (N)	08	28	14	61

Lembrando que vinte e nove professores da Escola **A** responderam ao questionário e vinte três da Escola **C**[49], o **quadro 26** revela a falta de informação dos professores em seus locais de trabalho. Parece incrível que dois professores da Escola **C** não saibam da existência da biblioteca no estabelecimento em que eles ensinam. Quanto à assinatura de revistas, 41 % dos professores investigados da Escola **A** dizem desconhecer que a escola adquire Época e Veja. Na Escola **C** o

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

problema se repete e ainda maior, 74 % dos professores ignoram a assinatura da revista Veja. Em relação à assinatura de jornais, 28 % dos docentes da Escola **A** não sabem que a mesma possui duas assinaturas – O Globo e O Dia -, enquanto que 61 % dos professores da Escola **C** não devem ter sido informados que a escola assina O Globo.

No meu entendimento não deve ser fácil as escolas conseguirem verba para comprar as revistas e jornais. No entanto, não medem esforços para adquirir os recursos destinados à leitura, informação e pesquisa. O que leva os professores a desconhecerem os materiais da biblioteca que as suas escolas possuem?

Por outro lado, dos professores que afirmaram as escolas fazerem as assinaturas, três disseram que a Escola **A** compra o Jornal do Brasil e um da Escola **C** respondeu ser a assinatura da Folha de São Paulo, enquanto que somente quatro professores sabem que a Escola **A** assina O Dia. Em relação às revistas, a miscelânea foi maior. Foram citadas além das revistas Veja e Época que constituem as assinaturas, as revistas Super Interessante, Nova Escola, Educação, Ciência Hoje, Pátio e Rede Escola. Teriam os professores se confundido com o acervo geral das bibliotecas das escolas? De qualquer forma, posso inferir que o uso desses materiais, - o seu aproveitamento para o enriquecimento de aulas, a orientação a alunos para a utilização dos mesmos em pesquisa, o confronto da linguagem da mídia com as outras linguagens, - deve estar muito precário. Diante deste quadro, não há como não deixar de associá-lo ao descaso com que as bibliotecas escolares são tratadas[50].

Que idéias os professores têm sobre leitura? Apresentamos a eles seis idéias e lhes pedimos para que assinalassem as mais importantes.Vejamos as preferências.

Quadro 27: IDÉIAS SOBRE LEITURA

IDÉIAS	Nº	%
"Através da leitura descobrimos a vida, o mundo, outros costumes e sociedades ".	46	3 1.5
"A Leitura desenvolve nossa capacidade de escrever "	41	2 8
"A Leitura desenvolve nosso vocabulário ".	37	2

[49] Ver p. 70.
[50] Esta análise a respeito das bibliotecas escolares foi feita nas páginas 74, 75 e 76 desta tese.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

		5
"Leitura é entretenimento ".	22	15
"A Leitura permite a alienação do mundo, o afastamento dos problemas cotidianos".	01	0.5
"Quem lê muito acaba doido".	00	00
Total	**147**	**100**

Pelo **quadro 27** observamos que, das seis idéias apresentadas, quatro foram da preferência dos professores, tendo sido as mais votadas por ordem crescente de escolha: "Leitura é entretenimento", "A leitura desenvolve nosso vocabulário", "A leitura desenvolve nossa capacidade de escrever", "Através da leitura descobrimos a vida, o mundo, outros costumes e sociedades". Será que os professores responderam de acordo com o esperado pela academia? Percebemos que a visão acrítica e romântica em "A leitura permite a alienação do mundo, o afastamento dos problemas cotidianos" obteve somente um voto, e a idéia de nossos antepassados, "Quem lê muito acaba doido", foi ignorada. Vale registrar que na aplicação do questionário piloto, um professor sugeriu que retirasse essa idéia, pois segundo ele, poderia melindrar os docentes a serem investigados. Foi a única sugestão que não incorporei à forma definitiva do questionário. Se tivesse suprimido o referido pensamento, não teria feito diferença.

Pela análise dos dados, posso inferir que as idéias sobre leitura privilegiadas pelos professores das escolas de formação, correspondem ao esperado pela academia. Por outro lado, a idéia mais votada poderia remeter à leitura de curiosidades e/ou informações facilmente encontradas em jornais e revistas. Se essa hipótese for verdadeira, o desenvolvimento do vocabulário e da escrita seriam conseqüência desse tipo de leitura?

Ao perguntar aos professores investigados se indicam algum tipo de leitura aos seus alunos, apresentamos-lhes quatro alternativas. Vejamos como se posicionaram.

Quadro 28: TIPOS DE LEITURA INDICADAS PELOS PROFESSORES

TIPOS	Nº	%
Livros	32	2

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

		8,1
Jornais	31	27,2
Específicas de sua disciplina	30	26,3
Revistas	21	18,4
Total	**114**	**100**

Como podemos notar, no **quadro 28**, os livros encabeçam a lista de sugestões de leituras dos professores aos seus alunos com 28.1 % passando pelas demais opções – jornais e específicas - com pequena diferença de pontuação entre elas. Mais afastada e em último lugar aparece a alternativa revistas com 18.4 % do total de indicações. Que livros indicam?

Quadro 29: TIPOS DE LIVROS INDICADOS PELOS PROFESSORES

TIPOS DE LIVROS	Nº	%
Romance	12	32,4
Específico de sua disciplina	10	27
Poesia	6	16,2
Crônica	3	8,2
Educacional	2	5,4
Paradidáticos	2	5,4
Infanto-juvenil	2	5,4
Total	**37**	**100**

De acordo com o **quadro 29**, o tipo de livro mais indicado pelos professores a seus alunos é o que contém romance com 32.4 %, seguido de perto dos livros de conteúdos específicos com 27. 1 %, o que reitera o quadro 28. Nessa questão notamos o quanto a interpretação é plural. Se alguns professores escreveram o gênero, outros citaram os títulos e ainda houve aqueles que generalizaram:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

"aqueles que leio e gosto", "aqueles que em minha opinião podem fazê-los despertar para a leitura", "clássicos da literatura universal e/ou brasileira". Diferentes sentidos para um mesmo enunciado. Polifonia bakhtiniana. E quais os assuntos recomendados em jornais? Quais revistas indicam? Vejamos.

Quadro 30: JORNAIS (ASSUNTOS) E REVISTAS INDICADOS PELOS PROFESSORES

ASSUNTOS RECOMENDADOS EM JORNAL	%		REVISTAS	%
Político	21,6		Veja	26,5
Específico de sua Disciplina	13,5		Nova Escola	23,5
Ciência	13,5		Época	17,6
Lazer	10,8		Super Interessante	8,9
Crônicas	10,8		Galileu	8,9
Economia	10,8		Específica de sua Disciplina	5,9
Educação	8,1		Ciência Hoje	2,9
Editoriais	5,5		Isto é	2,9
Charges	2,7		Bravo	2,9
Cartas dos leitores	2,7			
Total	**100**		**Total**	**100**

O **quadro 30** mostra que são sugeridos aos alunos por seus professores quase todas as partes dos jornais para leitura, destacando-se os assuntos relacionados à política. Assim como na questão das indicações dos livros, os professores se expressaram com diferentes juízos de valor. Embora o enunciado pedisse os assuntos do jornal, alguns citaram o nome do jornal tendo sido relacionados: O Globo, quatro vezes, Jornal do Brasil, seis e Folha de São Paulo, uma vez. Ainda ocorreram as seguintes generalizações: "recomendo o próprio jornal, esclarecendo sua organização em cadernos", "notícias nacionais e internacionais", "do interesse do aluno", "assuntos direcionados à faixa etária de cada grupo", "o jornal inteiro", "o caderno cultural". Vale destacar que enquanto um professor indica assuntos relacionados à cultura, outros indicam lazer. Será que esses também não estariam usando o mesmo sentido daquele? Quanto às revistas, além de citarem os nomes das que sugerem, aparecendo no topo a Veja,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

seguida da Nova Escola, ainda escreveram: “levo para consulta, as que assino”, “as que despertam o interesse deles, procurando discutir os textos lidos”.

Vale também ressaltar que em todos os tipos de leituras indicados pelos professores aos seus alunos e mesmo as suas próprias experiências de leitura recaem sobre os conteúdos específicos das disciplinas que ministram. A análise desses dados remete à formação dos professores, onde a ênfase é dada à especificidade do conhecimento, de forma fragmentada, subtraindo-se a cultura geral, também da maior importância na qualificação dos professores, para o desenvolvimento não só de sua sensibilidade como também de sua postura crítica diante do mundo. Nas observações de aulas, constatamos que, de modo geral, o modelo recebido se repete numa prática pedagógica funcionalista e instrumental. Vejamos o exemplo da Escola **A**:

> *“Numa aula, a professora Marita, de MTA, alerta as alunas sobre a prova que irão realizar: “quando eu fizer prova oral vai ser por grupo. Vou dar o texto, vai ler silenciosamente primeiro e depois oral. Porque eu preciso saber quem sabe ler e quem não sabe. Ler qualquer coisa”. Portanto, lê-se na escola para a professora saber quem sabe ler, para prestar contas da leitura, para estar autorizada a ensinar a ler. Linguagem enquanto instrumento”* (Masello Leta e Manhães, p.38).

Ou, então, este exemplo da Escola **C**:

> *“A prof. Marta, de Língua Portuguesa inicia a aula com a chamada. [...] Alunos indagam sobre a matéria da prova. A professora responde que a prova vai ser sobre adjetivos e substantivos e inicia o ditado do exercício: " Substitua... o adjetivo su-per-la-tivo...pelo a-na-lí-ti-co!". Enquanto dita, os estudantes interrompem seguidamente. "Bisbilhoteira ma-li-di-cen-tís-si-ma!". "O quê?!", "Escreve no quadro?", ela escreve. [...] "Esse garoto possui um organismo fra-gi-líííís-si-mo, o aspecto da gruta era macabro, vírgula, te-tér-ri-mo!" [...] A professora continua: "Zuza era um jogador...", "Zuza?!", "... a-gi-líííís-si-mo!", "Zuza?!". Nesse momento, mostra-se já aborrecida e responde: "Bota qualquer um, Romário, Edmundo, tanto faz... mas pi-gééér-ri-mo. [...] Podem fazer”. Conteúdo de gramática, superlativos. E assim, segue a língua portuguesa, teneríssima, mansuetíssima, superlíssima, pudicíssima... “Ai coitada!”- diz alguém para a Efigênia que era pudicíssima... Porque Efigênia, porque pudicíssima? E assim segue a língua portuguesa, estranha e descolada da realidade das estudantes”* (Pavão, Souza e Mello, Frangella, 2001, p.120-121).

A última parte do questionário foi dedicada à coleta de dados sobre escrita – aspecto fundamental de minha tese. Quarenta e cinco professores ou 86.5 % disseram que costumam escrever, cinco ou 9.6% revelaram que não tem esse hábito e dois ou 4 % do total não responderam. E o que escrevem os professores?

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Quadro 31: O QUE ESCREVEM OS PROFESSORES

O QUE ESCREVEM OS PROFESSORES	Nº	%
Planos de aula	41	17,23
Anotações	33	13,87
Recados	21	8,82
Outros	21	8,82
Fichamento de livros	19	7,99
Lista de compras	17	7,14
Bilhetes	17	7,14
Cartas	17	7,14
Avisos	15	6,30
Poesia	12	5,04
Diário	11	4,62
Letras de música	7	2,94
Memórias	5	2,10
Convites	2	0,85
Total	**238**	**100**

Os índices do **quadro 31** revelam que a escrita dos professores, assim como a leitura, está mais voltada para a especificidade do campo profissional e para o cotidiano pessoal. No topo se encontram os planos de aula com 17.23 % do total. A escrita elaborada, como experiência, com literariedade, que exige marcas do sujeito, constitui os índices mais baixos. Na alternativa outros, que corresponde a 8.82 %, os professores pesquisados citaram diferentes tipos de escritura, onde também se destaca a escrita como instrumento: adaptação de textos teatrais, apostilas, provas, atas, pensamentos, contos e crônicas, conteúdos para aulas, trabalhos do curso de inglês, e-mail, mensagens para datas comemorativas, monografia, projetos, prosa de ficção, relatórios técnicos, listas de exercícios, resumos de assuntos, resumos de textos, texto sobre educação matemática, pareceres, textos educacionais.

Numa entrevista realizada com a professora Marta, da Escola **C**, ela revelou que desde criança sempre gostou muito de ler e escrever. Mantém o gosto e o hábito da leitura, mas o mesmo não acontece com a escrita.

> *"Sempre gostei. Eu sempre fui muito fechada, tímida, então apelava pra leitura, ficava o fim de semana lendo. Minha distração nas férias era ler, ia na biblioteca pegava uma porção de livros e ficava lendo. Até hoje, leio romances, é leio... livros ligados à minha religião, livros espíritas, leio ... jornal, quando dá tempo de manhã, revistas, eu tenho assinatura da Veja, leio até em ônibus. A gente não tem muito tempo de ler, aí vou lendo assim,*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

só corrido.Escrever é que eu não tenho muito tempo mas eu gosto de escrever. Escrevo mais cartas para as pessoas, para me corresponder. Cartas eu estou sempre escrevendo".

A professora Marita, da Escola **A**, também disse em entrevista que sempre gostou muito de ler e escrever, mas com a falta de tempo imposta pelo trabalho, pelas turmas numerosas...

"Leio aquilo que se relaciona às minhas disciplinas. Daqui e da Faculdade. Ler literatura, quase não tenho tempo. Gosto de escrever, sim. Eu já escrevi uma monografia para um concurso, tirei o primeiro lugar, ganhei uma viagem para Foz do Iguaçu. Era sobre professor, não me lembro bem como era o título. Escrevi essa monografia batida a máquina, naquela de 1900 e antigamente. Agora eu não tenho tempo para escrever, é muito trabalho... Minha turma A tem 47 alunos; as outras tem 44, 45. Ano passado eu tive quatro turmas, esse ano eu tenho três, mas em quantidade de alunos, eu tenho mais do que no ano passado".

Onde e para quem escrevem os professores?

Quadro 32: ONDE E PARA QUEM ESCREVEM OS PROFESSORES

ONDE ESCREVEM	Nº	%		PARA QUEM ESCREVEM	Nº	%
Casa	43	29,05		Seus alunos	44	32,60
Estabelecimento de ensino	43	29,05		Seus amigos	36	26,66
Computador	30	20,27		Outro(s)	18	13,33
Agenda	20	13,51		Seu cônjuge	13	9,63
Clube ou outra associação	5	3,38		Seus filhos	10	7,41
Outros	4	2,70		Seu diretor	8	5,93
Fila(s)	2	1,35		Seus pais	6	4,44
Reuniões de condomínio	1	0,69				
Total	**148**	**100**		**Total**	**135**	**100**

Vale dizer que de todas as alternativas apresentadas no questionário, de lugares onde os professores poderiam escrever, a única que não foi marcada foi salão de cabeleireiro. Como podemos observar no **quadro 32** os lugares mais

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

usados para se exercitar a escrita, aparecendo empatados, são a casa e os próprios locais de trabalho com 29.05 % cada. Em seguida aparece o computador com 20,27 %, à frente da agenda com 13.51 %. Esclareço que na relação de opções de lugares misturei espaço-ambiente com espaço-material. No item outros foram incluídos apenas: metrô, qualquer papel, SMERJ.

Os índices revelam que os alunos são as pessoas para quem os professores mais escrevem. Todos os demais itens relacionados no questionário foram assinalados. Vale ressaltar que em outros, a colocação "para mim mesma", teve sete pontos, representando 5.18 % do total. Seriam lembretes ou desabafos? Ainda foram incluídos: professores, ajudante de casa, jornal (cartas), namorado, família, parentes, professores de cursos que freqüento.

* * * * * * * * *

Afinal, quem são os professores das escolas de formação?

Eles lêem, leituras várias e variadas, e as indicam para seus alunos, principalmente, as que contemplam os conteúdos específicos das disciplinas que lecionam. Alguns fazem assinaturas de revistas (44%), enquanto outros assinam jornais (34,5%). A maior parte dos professores investigados (31,5%) considera que "através da leitura é que descobrimos a vida, o mundo, outros costumes e sociedades". Eles afirmam escrever até para si mesmos, prioritariamente, para os alunos. Apresentam, porém, uma escrita predominantemente instrumental.

Seus pais, em sua maioria, têm o ensino fundamental e seus cônjuges os acompanham pelo ensino superior. Apesar da extensa jornada de trabalho, buscam aperfeiçoamento, caminhando pelas especializações e mestrados. Vale lembrar, quase tudo realizado em universidades públicas do Rio de Janeiro, as consideradas "centros de excelência acadêmica". Sendo assim, esses professores ascenderam pelo menos na escala sócio-acadêmica.

Esses resultados contrariam, portanto, a pesquisa de Setton (1994) que apontou as universidades com suas veiculações de ensino, pesquisa e extensão como responsáveis pela diferenciação sociocultural dos professores:

> *Aqueles que possuem como conhecimento a cultura erudita, integrada e humanista veiculada pelos "centros de excelência acadêmica" dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e apreciação que os distinguem daqueles que só tiveram acesso à*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

aprendizagem veiculada pela "fábrica de profissionais"[51] *ou que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes* (p. 89).

Por serem os professores com curso de Pedagogia em maior número nas escolas de formação, decidi analisar separadamente os 14 questionários respondidos pelos professores que possuem esse curso e, assim, poder relacioná-los aos demais. Dez são da Escola **C** e quatro da Escola **A.** A grande maioria **–** doze – são do sexo feminino e casadas – nove**.** A renda familiar mais alta desse grupo se encontra na faixa entre três a dez salários mínimos – oito professores – o que corresponde a 57.14 %, superior à percentagem do total de professores que é de 35 %. Comparando com os dados apurados, verifico que compõem esse conjunto dezoito professores, logo quase 50 % dos professores com a mais baixa renda familiar é constituída pelos professores que tem o curso de Pedagogia.

Indagados, esses professores, de outras atividades de que participam, sete assinalaram atividades religiosas, o que corresponde a 50 %, enquanto que o percentual do total, dos 52 professores investigados, foi de 33.6 %. Ascenderam no campo sócio-acadêmico em relação aos seus pais, conforme a grande maioria. Dos 14 professores, seis possuem cursos de especialização, o que significa 42.85 % – 4 em psicopedagogia, 1 em educação infantil e 1 em docência superior -, desses, uma cursou também mestrado em supervisão escolar ou 7.14 %. Comparando esses dados com os do total de professores verificamos que o percentual de professores com curso de pedagogia que têm pós lato-sensu é maior, pois o do total é de 40.5%, porém quanto aos cursos de mestrado, o percentual fica bem abaixo pois é de 15.5 % o percentual de professores mestres, no total.

Gostam de ler, sendo o romance o tipo de leitura preferido, seguido das religiosas e aparecendo em terceiro lugar as leituras ligadas à educação. Três ou 21.42 % dos professores não estão lendo nenhum livro no momento. Indicam leituras às suas alunas (somente um professor disse não indicar), principalmente leituras específicas das matérias que ministram. Dez professores ou 71.42 % dizem que costumam escrever, logo, inferior ao total que foi de 86.5 %; dois dizem não ter o hábito de escrever, o que corresponde a 14. 14 %, quando o

[51] A autora considera "fábrica de profissionais" as instituições particulares voltadas para uma grande rentabilidade.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

percentual em relação ao total foi de 9.6 %; e dois não responderam à questão. Vale salientar, que foram os únicos da totalidade dos professores investigados que se omitiram em responder. Quatro professores ou 28.57 % não responderam as questões discursivas, sendo que a última pedia para relatar lembranças positivas ou negativas que tivessem marcado a sua escrita na escola ou em casa. Lembro que do total dos professores investigados foram onze ou 21.11 % que não responderam essa questão.

Pela análise dos dados posso inferir, então, que os professores com curso de Pedagogia pertencem a uma camada social que apresenta mais dificuldades que a dos demais.

As Escolas **A** e **C** nas quais os professores trabalham são tidas como privilegiadas até pela Secretaria Estadual de Educação, que atribuiu-lhes o maior conceito através dos seus programas de avaliação. Por outro lado, de modo geral, a prática pedagógica desses professores, não corresponde à legitimidade que é conferida às universidades nas quais realizaram seus cursos. São esses cursos de fato de qualidade? Experiências precisam ser oportunizadas aos universitários para o desenvolvimento de uma educação cultural que favoreça o desenvolvimento de esquemas mentais particulares e particularizados, capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação. Sendo a linguagem parte integrante da cultura, qual a relação dos professores com a escrita?

Agora, de posse das referências teóricas e considerando o contexto e as condições de produção dos professores, escolas e alunos, no próximo capítulo, rastreando observações, entrevistas e questionários, discuto concepções e sentidos de língua, linguagem e escrita dos professores das escolas de formação pesquisadas.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

CAPÍTULO 4
O ESPAÇO DISCURSIVO: ENTRE OBSERVAÇÕES, ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Toda forma viable de enseñanza ha de estar animada por la pasión y la fe en la necesidad de luchar para crear un mundo mejor.

Henry A. Giroux

4. 1 - NO ESPAÇO DISCURSIVO, AS CONCEPÇÕES E OS SENTIDOS DE LÍNGUA E LINGUAGEM DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO

No percurso do texto
e no trânsito da leitura,
as linhas se chocam
se repudiam, se perdem
correm paralelas
e podem se amar
(Silviano Santiago)

Um longo caminho percorri. Caminho que me trouxe conhecimentos, me fez sentir emoção, raiva em alguns momentos, me revelou afetos. Avanços e recuos. Atalhos. Muito refleti, questões irromperam e me acompanharam. Aqui estou: no percurso dos textos dos professores e professoras das escolas de formação, - nas aulas observadas, nas entrevistas, nos questionários -, as linhas com suas palavras constituem idéias, que no trânsito da leitura, agradam, chocam, se contradizem, ou correm paralelas ... Idéias, concepções e sentidos de / sobre língua e linguagem que pretendo desvelar, sem ignorar as condições em que foram produzidas, procurando uma compreensão ativa, tendo por base o diálogo de sentido amplo, sem ter a pretensão, no entanto, de esgotar todas as possibilidades de leitura, até porque através da linguagem dialógica o "sujeito se abre para a experiência do outro, incorporando as diferenças e assumindo seu inacabamento" (Konder, 1990).

A linguagem, de acordo com o que ensinam Bakhtin e Barthes, sofre as conseqüências do sistema de relações que permeia a sociedade. Assim, assistimos a seu empobrecimento, a seu reducionismo, fruto do esvaziamento das experiências de vida, da tradição oral. Vivemos em uma sociedade movida pelo consumo e distanciada dos valores essenciais. Nas escolas, ainda predominam os princípios da pedagogia liberal, que vem ao encontro da manutenção de relações que oprimem, que calam, que tolhem as ações (Masello Leta, Jerônimo e Barra, 1996).

Cada vez mais, o mundo vai se tornando uma massa homogênea, sem singularidade: "um verdadeiro genocídio, nos diz Pasolini, está sendo cometido pela civilização industrial do consumo, que, aniquilando o pluralismo cultural, o substitui por uma cultura monolítica de massa" (Jobim e Souza, 1994, p. 51). Fenômeno esse que pudemos observar nas escolas de formação. Vejamos.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

> *"Numa das observações de aula, na Escola **A**, direcionamos atentamente o olhar pelos amplos murais das paredes da sala de aula. Não se apresentavam completamente nus pois um pequeno pedaço aludia ao Dia dos Namorados coberto de gravuras do Mickey e Minnie. Nada escrito!*
> *Para Jobim e Souza (1994), esta invasão de personagens, tipos, marcas - avassaladora -, em estojos, capas de caderno, mochilas e murais, deve-se ao fato de vivermos uma civilização imposta pelo poder industrial e pela ideologia do consumo que influencia no cotidiano das pessoas de forma brutal".* (Masello Leta e Manhães, 2001, p. 37).

Também na Escola **C**, foram observadas situações em que a produção escrita das futuras professoras se dá de forma bastante reduzida, como na seguinte:

> *"No fundo da sala, alguns estudantes, diante do mural, trocam considerações a respeito das ilustrações de um cartaz sobre a festa junina: "Ficou bonito!". Estão orgulhosos. O que lêem? Dou uma olhada: pouco texto, praticamente texto nenhum, palavras soltas associadas a imagens dispersas. A sala está toda enfeitada para a ocasião.*
> *O cartaz sobre a festa junina produzido pelos estudantes é por eles visitado durante os intervalos de aula, no entanto, observamos como o poder da imagem se sobrepõe ao do texto, que é bastante reduzido, sendo a leitura, nesse caso, quase que exclusivamente dirigida às imagens. As poucas letras assemelham-se a desenhos. Parece importante que a letra seja bem legível. Mais uma vez nos perguntamos: qual o papel da caligrafia na formação do professor escritor?"* (Pavão, Souza e Mello, Frangella, 2001, p.131).

Os meios de comunicação de massa, também contribuem para a padronização e a produção de indivíduos acríticos, homogeneizando a linguagem e, portanto, o pensamento e a consciência (Masello Leta, 1995), conforme já explicitado no capítulo anterior[52]. A escola – de qualquer nível - não precisa abraçar para si a reflexão sobre essas questões? Diante dessas vivências, como as futuras professoras contribuirão para a formação de sujeitos críticos?

Nesse sentido, quando penso em educação de qualidade, e conseqüentemente, qualidade na formação dos professores, concebo a educação como prática social e cultural, como não-ciência, crítica, e concordo com Kramer (1993, p. 25), quando diz:

> *Educação não é ciência, mas prática social! Educação - como as ciências humanas - exige uma forma científica outra do conhecimento! [...] a educação envolve múltiplas dimensões: econômica, política, cultural, estética, ética. A neutralidade, a racionalidade científica, a "verdade" da "Ciência" são miragens e, como tal, hipnotizam e nebulizam o olhar crítico que voltamos ao real; cristalizam e emudecem o nosso falar esse real.*

[52] Ver p. 110.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Penso que é preciso desembaçar esse olhar, descristalizar ou despertar o nosso falar, tentando enxergar o real e expressá-lo nas suas contradições, na sua ambigüidade, na sua descontinuidade, rompendo com a postura de velar métodos e técnicas como quem vela os mortos ...

Essa visão educacional pressupõe que se resgate a linguagem em sua visão crítica, em sua história. Geraldi (2002, p. 41), fundamentando-se em Bakhtin, aponta para a existência de três concepções de linguagem: a) a linguagem como expressão do pensamento – referente aos estudos que acreditam que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Ligada às teorias tradicionais; b) a linguagem como instrumento de comunicação – como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptador uma mensagem. Ligada à teoria da comunicação; c) a linguagem como forma de interação – como uma situação de interação humana. Situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais em que os falantes se tornam sujeitos. Ligada às teorias da enunciação e sócio-históricas (Masello Leta, Jerônimo e Barra, 1996). E quais as concepções que permeiam o dizer e o fazer dos professores das escolas de formação?

Para facilitar a análise, dividi o estudo em categorias, ressaltando que não foram estabelecidas a priori. Elas surgiram da necessidade de responder aos questionamentos que me dominaram(am), a partir do referencial teórico dessa pesquisa e, especialmente, a partir dos dados das diferentes fontes do trabalho do campo. Apropriei-me, assim, do estudo de Geraldi (2002), acrescentando às três concepções de linguagem por ele apontadas, mais uma, a *linguagem como habilidade mecânica,* pois irrompeu com muita força no espaço discursivo por onde caminharam os professores e professoras. Lembro ainda que a sua divisão e ordenação é, simplesmente, um meio para organizar a análise, sem nenhum escopo de hierarquizá-las e muito menos de fragmentá-las, até porque elas se mesclam e interpenetram.

- **"TEM GENTE QUE VAI SER PROFESSORA E NÃO SABE NEM DIFERENCIAR LETRA MANUSCRITA DE SCRIPT..." OU PRIVILEGIANDO A LINGUAGEM COMO HABILIDADE MECÂNICA**

Numa das aulas observadas da professora Marita, da Escola **A**, de Métodos e Técnicas de Alfabetização, numa turma de 2ª série, começa uma discussão sobre

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

letra cursiva e script. É a própria Marita quem fala: *Você misturou a letra; a gente não tinha falado para não misturar a letra? Vai ficar errado. Vocês só vão aprender quando...*

> *"Ela não completa sua frase. Podemos pensar as diversas maneiras de concluí-la: "Vocês só vão aprender quando repetirem mecanicamente o exercício", assumindo as alunas uma postura passiva frente ao conhecimento, ou "Vocês só vão aprender quando encontrarem sentido na aprendizagem", apropriando-se e reconstruindo, assim, o conhecimento enquanto sujeitos da história e da cultura que são. A professora continua: "Quando eu faço marcação na prova, não é implicância. Eu quero que vocês aprendam o certo. Vocês vão ser professoras - como é que vocês vão alfabetizar seus aluninhos sem saber? Tem gente que vai ser professora e não sabe nem diferenciar letra manuscrita de script... e vocês podem me dizer que não vão ser professoras. Mas não seria bom numa outra profissão saber escrever? Num teste, numa entrevista, num currículo... tem gente que perde emprego por causa da letra quando preenche uma ficha"* (Masello Leta e Manhães, 2001, p. 39).

Que concepções de linguagem, de conhecimento e de aprendizagem estão subjacentes a essa fala? Parafraseando Paulo Freire (1995), a compreensão crítica do ato de escrever não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa na inteligência do mundo.

Essa mesma forma de pensar a escrita, também, está presente nas respostas discursivas, dadas pelos professores investigados no questionário[53] aplicado:

> *"eles precisam treinar a letra, as regras básicas da escrita, de expressar as idéias e o raciocínio lógico e dedutivo através da escrita"* (Qu 11), ou *"dessa forma o aluno será obrigado, constantemente, a procurar dicionários e gramáticas para que escreva corretamente"* (Qu 22), ou, ainda, *"os alunos precisam melhorar a cada instante a ortografia, a pontuação, para melhor expressarem suas idéias"* (Qu 13).

Trabalhando a linguagem enquanto instrumento, reduzida à sua forma e à gramática, as práticas escolares vão empobrecendo a experiência das alunas com a escrita, alijando-as dos conhecimentos culturais que lhes permitiriam constituir-se enquanto autoras-produtoras de conhecimento. Ao contrário, é fundamental que as práticas com a escrita sejam redimensionadas, trazendo para o seu centro o sujeito - histórico, social, produtor de saber e cultura nas relações que estabelece (Masello Leta e Manhães, 2001, p. 39).

[53] Lembro que numerei os questionários (Qu) para facilitar o manuseio e análise do nº 01 ao 52, em ordem crescente, sendo os do nº 01 ao 29 dos professores da Escola **A** e os do nº 30 ao 52 da Escola **C**.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Já a professora Ângela, da Escola C, de Didática da Linguagem, também numa turma de 2ª série, entra na sala e informa o conteúdo da matéria a ser dada: Tipos de textos. Os alunos se preparam para copiar, cadernos e canetinhas sobre a mesa.

> *"No quadro, ela escreve: "Tipos de texto literário (conto, novela, crônicas...), jornalístico (notícia, reportagens, artigos de opinião...), de informação, científico, institucionais, expositores, humorísticos, publicitários". Por entre as mesas e materiais das estudantes, vê-se uma revista, Desfile, o livro A Moreninha e um trabalho datilografado sobre os jogos de voleibol. A aula continua com um exercício, que pedia às estudantes que analisassem livros imaginários segundo a linguagem, o tipo de texto e a vivência de mundo do leitor. A análise destes três critérios resultaria ou não na compreensão dos supostos livros. A professora faz perguntas, mas ninguém se manifesta nem anota nada. Então, ela passa a ditar: "O leitor utiliza na leitura..." Uma estudante, em tom de lamentação, comenta : "Ai , a gente escreve tanto...".A professora continua: " ... o que ele sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. Conhecimento lingüístico: pronúncia, vocabulário, regras (conhecimento que faz com que falemos como falantes nativos). Conhecimento textual: noções e conceitos sobre o texto, estrutura (quanto maior a exposição a todo tipo de texto, mais fácil a compreensão). Conhecimento de mundo: exposição ao mundo". Toca o sinal e uma aluna desabafa: "Amém!"*
> *Nota-se, nesse exemplo, que os "tipos de textos" que circulam entre as estudantes fora das orientações escolares, como o jornal, passam desapercebidos pela professora que se serve de outros exemplos para explicar a classificação que apresenta"* (Pavão, Souza e Mello, Frangella, 2001, p.121).

Linguagem mecanizada, conhecimento desconectado do contexto, da vida, que leva as alunas a se ausentarem da sala de aula, mesmo presentes, a não se manifestarem, não interagirem, a suspirarem quando a aula termina.

Sobre esse mesmo assunto, produção de textos, observamos uma aula da Professora Marita:

> *"A aula segue com a leitura de uma apostila A produção de textos*[54]*. A professora escolhe algumas alunas para lerem o texto. Paralelamente à leitura das alunas e à explicação de cada parágrafo, Marita avalia a leitura das alunas, fazendo comentários em relação à pontuação, à entonação correta. Percebe-se que a professora enfatizou o modo de ler em detrimento da produção de sentidos que o texto oferece"* (Masello Leta e Manhães, 2001, p. 33).

E para que ler em voz alta? Para corrigir mecanicamente a leitura?

[54] A apostila foi construída pela professora. O conteúdo da apostila contempla tipos de redação ou composição, tipos de discurso, níveis de linguagem e utiliza trechos de obras literárias para exemplificá-los.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Um aspecto importante a ser examinado para o desenvolvimento de uma educação como prática social e cultural, enfatizando-se a produção escrita, é a análise de textos em sala de aula, o que leva a identificar formas culturais produzidas e usadas pelos alunos e professores e as constantes do material curricular, com suas ideologias, seus significados, suas contradições. Nesse sentido, ao fazer do texto um objeto de investigação intelectual, a educação, a pedagogia, assim concebidas, não consideram o leitor como um consumidor passivo, mas ao contrário, um produtor ativo de significados, plural, aberto a releituras. As idéias e posições com as quais não concorda, replica-as criticamente através do diálogo, criando, assim, um novo texto. Bakhtin (1992b), diz: "O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo" (p.404).

O texto, desse modo, não é restrito a uma leitura única, harmoniosa e confiável, autoritária, conforme pudemos observar, não só em algumas aulas dos professores das escolas de formação, mas, também, em outros momentos do cotidiano escolar: ao verificarmos os gabaritos, significados únicos de professores para correção, ao avaliarmos os pacotes curriculares, as normas escolares, que vêm prontos para os professores executarem, ou mesmo, quando examinamos os livros didáticos e os seus manuais do professor com uma só resposta, sem questionamentos, dogmáticos, tudo *mastigado*, imposto. Essa situação revela os princípios que expressam a posição dos professores como meros transmissores de informações, de conteúdos escolares .

É a automatização, mecanização da linguagem, do conhecimento, dos professores e dos alunos, o que se opõe à concepção de professores e alunos como agentes críticos capazes de desempenhar um papel ativo-transformador no processo pedagógico.

Por outro lado**,** vale ressaltar que Freire (1990) entende diálogo não como uma *técnica* para ser usada apenas para se obter bons resultados, nem como uma *tática* para fazer dos alunos nossos amigos. Isto levaria à manipulação e não à iluminação. Ao contrário, o diálogo é entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. Como o momento em que os humanos - professores e alunos - se encontram para refletir sobre sua realidade tal

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

como a fazem e re-fazem. E, "para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos" (p. 127).

Alguns dos próprios professores investigados, também, criticam a forma como a linguagem é tratada na escola e revelam as marcas deixadas por esse tipo de trabalho, como no exemplo abaixo, extraído das respostas à parte discursiva do questionário - Qu 49 -, cujas observações do professor permeiam os diferentes cursos:

> *"Na **escola primária**, a professora pede uma frase com a palavra avião, "mas sem começar com ela". Escrevo: meu tio é dirigidor de avião. A professora ri.*
> *No **ginásio**, uma redação sobre a importância da leitura foi finalista na 1ª série. Contudo, não levei o prêmio...*
> *Na época do **clássico**, escrevia semanalmente (quase), em inglês e francês, para três correspondentes, uma nos E.U.A., duas na França – era guerra com o dicionário. Escrevia cartas, desde o ginásio, para as avós, as tias, os primos – o nordeste. Escrevia letras de música, para a música dos colegas que tocavam violão.*
> *Ainda nessa época, escrevi um conto "à Agatha Christie"- "A facada mortal". Escolarmente, escrevia mais em inglês e francês, nos cursos de Língua Estrangeira. No PedroII (o "meu" Pedro II), os professores de português não passavam uma redação! Que azar!*
> *Na **faculdade**, comecei a escrever, em contos de linguagem ultrapassada, sobre as dores que a observação das pessoas me provocava: o menino de rua, a garotinha que apanhou da mãe na rua. Aí começou o prazer da boa leitura: os poetas românticos, Gil Vicente, Dostoievski, as irmãs Brontë, Machado de Assis (nada disso li no colégio, lá não teve nenhuma orientação para a minha sede de leitura. Azar!)*
> *Um dia mostrei alguns poemas a um amigo, professor universitário, que quis pôr uns dois numa revista literária – achei que não estavam `a altura, não dei.*
> *A um amigo poeta, mostrei meus poemas.*
>
> Louvou-me alguns versos
>
> esparsos.
>
> E o resto foi silêncio.
>
> *Mas, de quando em vez, como agora, a comichão da escrita literária me pega, e a vergonha do avião se evola".*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

- **"VOCÊ NÃO ESCREVEU ISSO QUE ESTÁ TENTANDO ME EXPLICAR..." OU PRIVILEGIANDO A LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO**

Pude notar que essa concepção de linguagem foi revelada pelos professores investigados, nas respostas dadas às questões discursivas dos questionários aplicados. Aqui estão algumas afirmações: *"através da linguagem desenvolvemos a capacidade de nos expressar de forma clara e objetiva"* (Qu 7); *"a linguagem consegue perpetuar uma cultura e materializar os pensamentos"* (Qu 27). Ou ainda, *"me apraz ficar procurando a melhor expressão, uma verdade só minha – bem fingida, certamente"* (Qu 49), remetendo por certo, o professor, ao poema *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa (1965).

A linguagem como instrumento de expressão foi confirmada também nas entrevistas realizadas. A professora Ângela, por exemplo, da Escola C, de Didática de Linguagem, declarou que as alunas têm resistência à prática de leitura, o que compromete a escrita delas. Desse modo, pede-lhes para escreverem textos, a fim de que possam sistematizar o pensamento:

> *"elas encontram muitas dificuldades em organizar o pensamento, passar para o papel, às vezes, até mesmo no momento de um trabalho mais direcionado a aluna diz: "Mas professora, foi isso que eu quis dizer". "Mas não é isso que está escrito aqui, eu vou ler pra você o que você escreveu". Aí eu leio. "Você está entendendo o que está escrito aqui? Você não escreveu isso que está tentando me explicar. Agora vamos lá, volta, tenta reelaborar esse teu pensamento, eu entendi a maneira como você explicou, agora, mas,não pelo que você escreveu".*

Entrecruzando a entrevista dessa professora com a observação de cinco de suas aulas, percebemos a distância entre o seu dizer e o seu fazer. Uma professora que gosta de ler e escrever, que fica *"fascinada com biblioteca e livraria; Bienal, então..."*, que cursou pedagogia, psicologia e especialização em educação, tendo a monografia o tema *interdisciplinaridade na vida e na educação*[55], apresenta suas aulas de forma prescritiva como se fossem *manuais*, *receituários.*

Nos depoimentos das alunas nas entrevistas coletivas realizadas, em ambas as escolas, o problema na relação entre a teoria e a prática veiculadas pelos professores, também emerge. Não raras vezes, as observações das alunas ressaltaram a ação dos professores desvinculada do seu discurso, como na fala de Liliane, da Escola A:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

> *"[...] falam assim: "Tem que usar o construtivismo, ou então um outro método, a gente vê que os professores... que método eles estão usando com a gente? O professor deve fazer uma interação com a turma, porque o professor daqui não faz uma interação com a gente?! O problema é como eles estão tratando a teoria, eles tratam de um jeito e agem de outro. […] Agora vem ensinar, tem que ser assim, todo mundo senta assim, não pode falar nada, trabalho em grupo pra apresentar lá na frente, não pode ler... o professor nem escrever no quadro escreve! Fica complicado. O professor pra ensinar como fazer, ele próprio deve ensinar daquela forma"* (Masello Leta, Faria e Leite, 2001, p. 58).

O currículo das escolas de formação contribui para a prática compartimentada do professor formador, onde o conhecimento se dispersa pelas didáticas e metodologias, dificultando o seu aprofundamento e a integração teoria-prática. A reflexão sobre a prática é essencial como constituidora das políticas de formação, porém não se pode prescindir que esteja fundamentada em seguras bases teóricas e epistemológicas, como alerta Frigotto (1996, pp. 95-96):

> *"as dimensões técnica e didática no processo de ensino, para serem efetivas, implicam necessariamente a dimensão teórica e epistemológica e que, sem estas, aquelas podem se constituir em bloqueadores de processos de conhecimentos previamente construídos pelo aluno".*

Essa prática pedagógica contraditória observamos na maioria dos professores investigados das escolas de formação. A professora Marita, da Escola **C**, apesar dela própria considerar sua prática antiqüada, busca a seu modo fazer

com que as alunas - futuras professoras - superem as dificuldades com a linguagem. E, para isso, não evita esforços. Presenteia-as com livros, elabora apostilas como vimos quando da observação de suas aulas, trabalha fora de seu horário sem direito à hora-extra, e esclarece dúvidas trabalhando com a Língua Portuguesa sem ser professora de tal disciplina. Adota o livro de Marlene de Carvalho "O Guia Prático do Alfabetizador", dentro de uma visão interativa de leitura, de construção de significados, porém, essa concepção de linguagem nem sempre se evidencia na sua prática.

Desse modo, revela-se, segundo Chauí (1980), o fenômeno da contradição interna entre uma consciência que sabe e uma consciência que nega o seu saber;

[55] Informações colhidas na entrevista com a professora Ângela.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

consciência de uma dada situação e ao mesmo tempo a impossibilidade de transformá-la diante das reais condições (Masello Leta e Manhães, 2001).

Como tentar superar essas contradições? Chauí (idem) sugere uma formação pedagógica que leve a sério o fenômeno da consciência contraditória - tanto dos professores quanto dos alunos - no sentido de que seja capaz de criar condições nas quais a contradição possa ser explicitada, descoberta.

- **"O MUNDO ESCRITO PARA MIM TEM UMA DIMENSÃO EXTRAORDINARIAMENTE PRÁTICA" OU PRIVILEGIANDO A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO**

Segundo Geraldi (2002), essa concepção de linguagem é muito usada nos livros didáticos, nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, porém é abandonada nos exercícios gramaticais. Os professores das escolas de formação nas diferentes fontes dessa investigação também se referiram à linguagem como um meio de comunicação. Vejamos.

A professora Márcia, de Métodos e Técnicas de Alfabetização, da Escola **C**, em entrevista, afirmou: *"escrevo não com tanta freqüência, mas escrevo cartas, bilhetes, relatórios... Enfim, tento me comunicar. O mundo escrito para mim tem uma dimensão extraordinariamente prática"*. Enquanto que, Marta, de Língua Portuguesa, também professora da Escola **C**, lamenta-se por não ter muito tempo para escrever, mas completa: *"escrever é que eu não tenho muito tempo, mas eu gosto de escrever. Escrevo mais assim cartas para as pessoas, para me corresponder. Cartas eu estou sempre escrevendo"*.

Já, dos questionários, selecionei as seguintes idéias dos professores, que correspondem a essa mesma concepção de linguagem, como instrumento de comunicação: *"a linguagem serve para equacionar idéias ou necessidades para a vida diária. Para passar aos alunos conhecimentos considerados importantes"* (Qu. 2). Ou: *"a linguagem é importante para a comunicação. Ajuda a organizar o pensamento e expressá-lo para registrar acontecimentos. Acredito, também, que a escrita auxilia na elaboração de conclusões quando a reflexão é solitária"* (QU 10). Comunicação com o cotidiano da vida, com as pessoas, com os alunos, consigo mesmo. Mas, que tipo de comunicação se estabelece em sala de aula? Professor-emissor transmitindo ao aluno-destinatário mensagens, - através da

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

língua concebida como código, sistema linguístico, uno, regido por regras -, que, conseqüentemente, veiculam o saber como soma de informações a serem consumidas e reproduzidas. Temos aqui uma visão de mundo, educacional, pedagógica, de linguagem, que ignora a singularidade dos alunos, a sua origem, as suas dificuldades e possibilidades, denunciada pelos próprios professores investigados: *"Penso que a não aceitação pelo professor das dificuldades dos alunos, é o principal entrave no processo da escrita"* (Qu 12); *"os alunos não têm condição e nem os professores os colocam em contato com diversos tipos de textos: televisão, jornal, cinema, livros, revistas, família, escola, entre outros"* (Qu 17); e corroborada pela prática assumida: *"levo-os a escrever resumos; a copiar frases e pensamentos; aplicando algumas técnicas de redação etc..."* (Qu 10).

Essa visão acrítica do tratamento da linguagem é tão densa nos trabalhos escolares, das diversas disciplinas, que se encontra muito impregnada nas produções das alunas, futuras professoras, mesmo quando são instigadas a fazerem algo mais crítico, mais criativo, como por exemplo, na atividade proposta pela professora Verônica, de Didática, da Escola **A**, às alunas da 2ª série. O trabalho consistia no seguinte: formação de grupos de quatro alunas, que deveriam ler o livro *Cuidado Escola*. Baseadas na leitura do livro, deveriam montar um álbum - a professora já havia trabalhado este conhecimento didático - sobre o ensino fundamental: uma visão crítica, dividida em três sub-itens - da escola no passado, da escola reprodutora, da escola no caminho da democratização. Deveriam criar imagens e textos para apresentar suas idéias. Recomendou que se expressassem por uma linguagem clara, objetiva, posicionando-se sobre as três fases. Analisamos vinte e oito desses trabalhos, a pedido da professora, com autorização das alunas. Na maioria deles verificamos reprodução, repetitividade, tanto das figuras quanto dos textos do livro que lhes serviram de base para consulta. E, mesmo assim, sem precisão ortográfica e gramatical, assuntos tão valorizados e presentes nas aulas que tratam de linguagem nas escolas de formação.

Ao perguntarmos à professora, a que ela atribuía a escrita-cópia e a imagem-cópia dos trabalhos - e a inadequação da escrita neles verificada -, ela se referiu, como já haviam feito outros profissionais da escola, à falta de base que as alunas trazem do ensino fundamental. Entendo que cada etapa da escolaridade

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

tem por obrigação formar. Logo, considero que, em qualquer segmento de ensino, priorizar o trabalho com e sobre as questões relacionadas à leitura e à escrita favorecerá o desenvolvimento das alunas em todas as áreas do conhecimento (Masello Leta e Manhães, 2001).

- **"QUANDO VOCÊ ESCREVE E ALGUÉM LÊ, VOCÊ ACABA PERMITINDO A VISITA DO OUTRO EM VOCÊ" OU PRIVILEGIANDO A LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO**

Se, por um lado, a prática mecanicista, acrítica, sobressai nas salas de aula das escolas de formação, também observamos práticas pedagógicas que revelam a concepção de linguagem interacionista e a relação diálogica entre professores e alunas. Solange, professora de Língua Portuguesa, da Escola **C**, entra na sala cumprimentando seus alunos da 2ª série, coloca seu material sobre a mesa. Podemos notar na professora a preocupação com o uso exarcebado da cópia.

> *"Copistas, agüentem as mãos que é só para acompanhar o raciocínio. Não quero ninguém copiando, hein?". Ela explica a análise dos períodos compostos: orações subordinadas adjetivas. Escreve uma oração no quadro e começa a fazer a análise sintática das palavras. Depois explica a diferença entre a oração adjetiva restritiva e a explicativa. Para isso, volta à oração absoluta e vai construindo essa nomenclatura com as alunas. "Os exemplos foram tirados do livro de vocês, está tudo lá, não precisam copiar". Nesse caso, o livro é referência, mas fica guardado. Sobre ele, a professora desenvolve vários conteúdos, tomando o livro didático como suporte, sem, contudo, prejudicar a sua autonomia em sala de aula. Notamos aqui a escrita para aprender, para pensar, onde os significados das orações retiradas do livro são construídos coletivamente".* (Pavão, Souza e Mello, Frangella, 2001, pp.122-123) .

Depois da aula de gramática, as alunas pedem à professora que faça o sorteio para escolherem os livros que deverão ler para uma atividade posterior. Enquanto as alunas copiam o quadro que ajudaram a construir participando da aula, Solange discorre para a observadora sobre a sua prática em Literatura:

> *"Para ensinar literatura, ao invés de os estudantes ficarem decorando os estilos literários através de trechos dos exemplos do livro, eu faço esse trabalho para eles lerem algumas obras. Tem uma lista de livros a serem trabalhados, então eles se dividem em grupos e cada grupo é sorteado para escolher um livro. Depois de um mês mais ou menos, apresentam os livros lidos. Eles adoram esse trabalho, e eu também! Uma vez, não posso me esquecer, numa apresentação do livro "Vidas Secas", uma aluna preparou*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

uma sala toda escura com folhas secas espalhadas pelo chão. Ela ia andando sobre as folhas e recitando um poema que tinha tudo a ver com o livro... Esse trabalho é muito bom, eu sempre recomendo para as minhas colegas". Uma aluna vai lá pra frente e escreve no quadro a lista dos livros selecionados para o semestre. Depois, arranjam os papéis para o sorteio e pedem para a professora tirar. "Por que eu?!", "Porque a senhora dá sorte!".

Como pudemos observar, a professora procura despertar o interesse pela leitura antes de capacitar suas alunas ao reconhecimento das escolas literárias, através de uma dinâmica que envolve a leitura integral de obras literárias, além de uma apresentação dessas mesmas obras organizada pelas próprias estudantes, deixando espaço para a apropriação subjetiva das mesmas, e para a construção de sentidos elaborada por elas com base em suas práticas pessoais. As estudantes buscam informações com Solange sobre os livros, a fim de poderem fazer suas escolhas. Nessa prática, percebemos a sua preocupação em desenvolver a autonomia das futuras professoras e tornar a leitura algo mais do que um instrumento de controle e avaliação. O envolvimento emocional e o comprometimento das alunas nessas atividades levam a pensar que, aqui, as práticas de leitura são formadoras, enraízam-se como memória comunicável, tornando-se, portanto, experiência (Pavão, Souza e Mello, Frangella, 2001, p.124).

Já o professor Rômulo, da Escola C, de Filosofia, numa de suas aulas , encontra-se à mesa rodeado por um grupo de alunas da 2ª série. Outras estão sentadas em suas carteiras passando matéria a limpo ou lendo alguma coisa. Rômulo está corrigindo as provas com as alunas, lendo junto, discutindo cada questão, cada ponto e esclarecendo enquanto corrigia... "Aqui você começou bem, mas depois se embolou, não ficou claro o que você escreveu, veja só". Ele lê e as colegas concordam. A própria aluna entende que se expressou mal: "Mas eu queria dizer outra coisa..." e o professor completa: "... pois é, eu sei, você sabe, mas não ficou claro mesmo... vamos dar uma olhada, o que vocês acham? Tente falar oralmente pra gente o que você queria dizer e, depois, vamos tentar reescrever isso". Cada uma fazia suas considerações sobre a resposta, numa tentativa de avaliação coletiva e desenvolvimento do espírito crítico, em uma interação dialógica de construção do sentido do texto (Pavão, Souza e Mello, Frangella, 2001, p.128) .

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Também a professora Verônica da Escola A, de Didática, apresenta suas aulas privilegiando a concepção interacionista de linguagem. Assistimos cinco de suas aulas onde pudemos observar, desde a aula expositiva até as de desenvolvimento de tarefas em grupo, a busca do diálogo, discussão e construção dos conceitos, tentando interagir com as alunas, estimulando a prática permanente da escrita, conforme na seguinte aula observada numa turma de 2ª série.

> *"A professora distribuiu a música de Gabriel Pensador "Estudo errado". Dividiu a turma em duplas. Leram a letra da música, discutiram, ressaltando os seguintes aspectos: a interação professor/aluno, a relação dialógica, autoridade x autoritarismo. Em seguida explicou o trabalho, escrevendo no quadro a tarefa que deveriam desenvolver: "1- Destaque da música as críticas em relação às práticas da escola. Classifique-as conforme as concepções estudadas. 2- Como o compositor demonstra sua concepção de processo ensino – aprendizagem? 3- No livro de didática geral[56], cap. III, a autora apresenta argumento sobre a autoridade do professor. Na música você poderia exemplificar esses momentos de autoritarismo e autoridade na relação professor/aluno (a interação é condição para que se efetive a integração)? Qual sua opinião a respeito?" Enquanto as alunas, em dupla, faziam a tarefa, a professora percorria a sala, parando pelas carteiras, ou era chamada para tirar dúvidas. Algumas duplas estavam dispersas, rindo, falando de outras coisas, mas a professora, pacientemente, estimulava o cumprimento da atividade. Quando ia iniciar a correção, o sinal bateu". (PC, 09/07/1998).*

Nas respostas discursivas ao questionário, foram várias as afirmações dos professores pesquisados, que remetem à concepção interacionista de linguagem, como no exemplo da professora de Matemática, que, antes de expressar suas idéias, se compara aos colegas que trabalham no campo da linguagem:

> *"Não tenho a técnica e nem tanto conhecimento gramatical como um profissional da área, mas escrevo como qualquer "pessoa normal"e gosto de escrever para expressar minhas idéias aos outros. Essa "troca de idéias", entre escrita e leitura, possibilita ricas conexões internas (plano do pensamento) com reflexos no mundo exterior (plano real) e vice-versa. E, além de tudo, isto ainda pode ser feito poeticamente, brincando com as palavras. [...] Um outro ponto é que quando você escreve e alguém lê, você acaba permitindo a visita do outro em você. É um "convite"que pode ser aceito por quem deseja ler o seu texto" (Qu 26).*

Aqui, vale considerar que a atenção com a leitura e a escrita não deve ser restrita aos professores alfabetizadores e de língua portuguesa, mas extensiva aos de qualquer área. A responsabilidade com o trabalho de linguagem, seu desenvolvimento e aprofundamento é de todos os professores. Portanto, concordo

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

com Lopes (1994, p.357), quando argumenta que, pela relevância da linguagem no processo educacional, a compreensão de sua natureza é fundamental para a formação de qualquer professor em qualquer nível. Destaca três pontos que contemplam esta questão e que, deveriam, para ele, ser incluídos nos programas de formação de professores: a) a centralidade da leitura na escola; b) o papel da interação na aprendizagem; c) a construção social do significado (Masello Leta e Manhães, 2001, p. 44).

Essa postura em relação à linguagem, ao seu uso de forma prazerosa, à formação do aluno como sujeito crítico e criativo, é confirmada, em seguida, não só pela professora de Matemática, como também pela de Física e de Artes Cênicas, respectivamente, quando falam de suas práticas pedagógicas:

> *"Apesar de ser professora de Matemática (o que leva muita gente a achar que não tento fazer meu aluno escrever), faço atividades com meus alunos que desenvolvem a linguagem escrita. Utilizando textos para reflexão e o jornal em sala de aula, tento "atiçar" a parte crítica e "despertar" alunos-escritores mesmo sobre conteúdos matemáticos. Trabalhos como mapas conceituais, identidades matemáticas e auto-biografias acadêmicas desenvolvem a metacognição dos alunos, a parte matemática e o prazer pela escrita" (Qu 26).*

> *"Esse é um hábito que tenho tentado desenvolver nos últimos quatro anos. Sempre que possível peço ao aluno que crie uma situação problema, relativa ao conteúdo, e solucione a questão. Desenvolver a escrita deveria ser um compromisso de todos os educadores, não só do professor de Português" (Qu 23).*

> *"Desenvolvo a linguagem praticando e levando o aluno a refletir sobre o que ocorreu cenicamente, ou a título de improvisação ou na criação de roteiros ou textos para depois serem experimentados" (Qu 27).*

Das entrevistas realizadas com os professores investigados também selecionamos situações narradas, que ressaltam a linguagem - diálogo, a linguagem - interação, a linguagem - preocupação com a aprendizagem das alunas futuras professoras. A professora Solange, da Escola **C**, de Língua Portuguesa e Literatura, confirma em sua fala, a prática pedagógica observada em suas aulas. Salienta a importância de os professores contarem histórias, lerem para seus alunos, mesmo no curso de formação de professores, principalmente se é uma leitura que é considerada *"o terror pelas alunas, como é o caso de Dom Casmurro*, *de Machado de Assis"*.

---

[56] Livro: *Curso de Didática Geral*, de Regina Célia Cazaux Haidt.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

> *"Teve uma vez que eu consegui prender a atenção de uma turma por um mês contando Dom Casmurro. Têm pimenta, adultério, tudo que elas gostam. No final eu disse: "Vocês passaram um mês amando o livro mais detestado de todo o 2º grau." Mas não é mesmo? Ë o mais indicado. Fiz um tribunal, o julgamento da Capitu ... ficaram realmente querendo saber se ela era culpada ou não. Era nos 10 últimos minutos da aula e quando eu me esquecia, por conta da matéria, a gente sempre eleva a matéria em primeiro plano, eles pediam: "E aí, está chegando os 10 minutos. Cadê o final da história?" Então foi uma loucura, uma surpresa. Eu fiquei... eu me senti muito gratificada com esse trabalho ..."*

Refletindo sobre a bagagem cultural das futuras professoras, Solange critica a acomodação de alguns de seus colegas e faz o alerta, também para os professores dos segmentos anteriores: *"as alunas repetem a forma como são ensinadas... se tiveram um aprendizado mecanicista, elas vão passar exatamente assim... A escola Normal sozinha não consegue mudar isso, tem que mudar lá embaixo também"*.

A professora Lara, de História, diretora-adjunta da Escola **C**, mostrou-se muito interessada em participar da pesquisa, concedendo uma entrevista, apesar de se encontrar atualmente num cargo administrativo, e justificou: *"Fui uma criança e adolescente que gostava muito de ler e escrever". E* assim como Solange, refere-se ao despreparo das alunas.

> *"Eu preparava um materialzinho, por exemplo, sobre a expansão marítima, o descobrimento do Brasil, fazia uma apostilinha, um resumozinho crítico, xerocava e levava, tinha três folhinhas ... Fazia cada uma ler... Você dá para as alunas, essas alunas semialfabetizadas... Elas não sabem ler, interpretar ... tinha que fazer as alunas lerem em voz alta primeiro, e assim elas percebiam o nível de dificuldade ouvindo a própria voz. Na discussão via que não tinham entendido nada. Dizia para mim mesma: "O meu vocabulário está muito complexo". Então eu preparava um material com uma linguagem mais simples, sem simplificar o conteúdo ... a minha preocupação é que aquele conteúdo não ficasse solto. No final do ano, eu constatava que aquele conteúdo tinha sido apreendido minimamente, mas de forma organizada, e faziam algumas conexões com a realidade, que era o que me interessava".*

Acreditando que a leitura é indispensável para uma boa escrita, para a constituição do sujeito e da consciência, para o desenvolvimento da capacidade de interpretação e atribuição de sentido, Lara sugere que o curso de formação de professores deveria incluir em seu projeto pedagógico *um curso de motivação de leitura*.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Por fim, vale ressaltar que alguns dos professores, que produziram monografias ou dissertações de mestrado, referiram-se a essa prática de escrita. Uns a consideraram uma experiência gratificante e desafiadora, como nos dois exemplos abaixo:

> *"Recentemente passei pela experiência de ter que escrever duas monografias. A princípio só via as dificuldades. O curso cobrava um trabalho de pelo menos cinqüenta páginas e dentro das especificações da ABNT. Escolho, claro, temas de acordo com a minha experiência profissional: o lúdico na educação e alguns aspectos da alfabetização.*
> *Organizei muito bem o projeto e a divisão de capítulos num caderno tipo fichário. Juntei o muito que li com o muito que vivi na troca com os meus alunos e fui preenchendo os capítulos. Quando vi já ultrapassava as cinqüenta páginas e parecia que as monografias ganhavam vida própria. Para mim foi um sucesso"* (Qu 9).

> *"Ao elaborar a monografia do curso de Especialização em Metodologia em Ciências foi um período de muita leitura, pesquisa, entrevistas e confecção de material.*
> *Foi gratificante quando comecei a perceber que o meu rascunho começava a ficar com muitas folhas escritas. O tempo que gastei para escrever, às vezes, uma linha de caderno, uma frase, um parágrafo. E também, quando muitas vezes, eu modificava todo um texto já escrito.*
> *Finalmente, quando tudo ficou pronto, digitado, tabulado e entregue, causou a sensação de amor pela minha cria. Eu era a responsável por aquele documento. O esforço foi muito grande por causa do pouco tempo que tive e do cansaço físico e mental. Mas, valeu muito escrever a minha monografia*" (Qu 11).

No entanto, para outros, a rigidez da norma científica, o discurso monológico, tornou a atividade sofrida e castradora. Vejamos:

> *"Escrever minha tese de mestrado. [...] era uma escrita mais técnica e não tão gostosa de fazer. Causava-me ansiedade e, às vezes, frustração"* (Qu 47).

> *"Outra experiência marcante foi minha "luta com as palavras" ao escrever minha dissertação de mestrado – experiência bastante rica, porém, dolorida"* (Qu 51).

> *"A experiência mais negativa de linguagem, talvez tenha sido o contato cada vez maior com a escrita científica, acadêmica, que exige um nível de elaboração muito restritiva. Se por um lado esse tipo de texto exercita a organização lógica e clara do pensamento, por outro, embota a criatividade por estar ligada a padrões pré-estabelecidos.*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

> *Ultimamente, algumas oficinas bastante interessantes de que participei me fizeram reencontrar o prazer da escrita diletante, digamos assim"* (Qu 52).

Com base em Bakhtin e Barthes convido o leitor à reflexão: por que não tentamos reverter a relação de que ao assumir-se o discurso da cientificidade (o predomínio do método, a linguagem restritiva), tende-se a tolher o sujeito e contribuir para sua alienação? Por que não aliamos o discurso científico ao discurso da paixão de escrever, da criatividade, que liberta, que atrai, que engaja?

Agora, sigo para a próxima seção, a fim de debater as concepções de escrita dos professores das escolas de formação, bem como suas relações com a escrita.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

4. 2 - NO ESPAÇO DISCURSIVO, AS RELAÇÕES DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO COM A ESCRITA

O LUTADOR
Lutar com as palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco.
[...]
Palavra, palavra
(digo exasperado),
se me desafias,
aceito o combate.
[...]
(Carlos Drummond de Andrade)

Penso que a contradição trazida pelo poeta em seu poema *O lutador* permeia as relações dos professores das escolas de formação com a escrita. Os professores consideram que escrever é importante e que a escrita deve ser desenvolvida com seus alunos, ao mesmo tempo que a alegação da falta de tempo para o ato de escrever se faz constantemente presente, bem como suas práticas pedagógicas, de modo geral, não revelam essa preocupação. Quando escrevem, se destaca especialmente a escrita como instrumento, voltada para a especificidade do campo profissional. Escrevem prioritariamente para seus alunos em casa ou nos estabelecimentos de ensino[57].

A língua assim como a escrita é bem mais do que um simples instrumento para comunicar informações. Em seu léxico e em sua sintaxe, se apresentam inscritos a grande rede de relações humanas e sociais. Conhecimento e vida impregnados de sentidos. Sentidos passados, sentidos por vir. Sentidos em movimento, mesmo os que nasceram de diálogos com as coisas de longe. *"Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento"* (Bakhtin, 1992b, p. 414).

Vale ressaltar, na formulação de uma educação como prática social e cultural, a problematização e o apoio crítico às vozes que emergem de três diferentes esferas ideológicas: a voz da escola, a voz dos alunos e a voz do professor.

De acordo com Giroux (1990, 1992), os professores críticos transformadores confirmam, questionam e recuperam a polifonia das *vozes* que

[57] Conforme Cap. 3 desta tese.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

seus *alunos* trazem para a escola, buscando compreender e problematizar seus múltiplos e variados significados, sem esquecer de extrapolar o espaço da vida escolar, englobando as relações comunitárias e sociais. Para entender o discurso da *voz da escola*, eles analisam as diretrizes, as regras que modelam as configurações de tempo, espaço e currículo dentro do contexto institucional e político do sistema escolar. Aí incluídos encontramos o conjunto de práticas e ideologias que estruturam a organização das classes, o conteúdo ensinado e as práticas sociais que os professores seguem. Já a *voz do professor* reflete os valores, as ideologias e os princípios estruturadores que dão significado às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores. É através da mediação e da ação da voz do professor que a própria natureza do processo escolar é apoiada ou desafiada.

Durante o período da pesquisa nas escolas de formação, desde as observações de aula até a aplicação dos questionários, busquei no acontecimento das três vozes, os seus significados. Com raras exceções, não temos professores transformadores e outros param na crítica. Sabemos que não basta só denunciar. Por que o professor se acomoda às dificuldades cotidianas, em detrimento da responsabilidade de procurar transformá-las, em prol de uma formação melhor dos futuros professores? Por que prefere se calar e ser um mero executor, do que participar, desafiar o processo escolar que tanto critica - entrada das alunas nas escolas de formação, número excessivo de alunas nas turmas, organização e relações autoritárias, ... ?

Desse modo, a palavra do professor move-se em uma contradição, que indica o seu significado pedagógico, tanto para marginalizar como para fortalecer os alunos, tanto para motivá-los a se expressarem como para silenciá-los.

Nesse sentido, aproprio-me das palavras de Geraldi (2002, p.131) e incluo em seu destino os professores que trabalham nas escolas de formação: "É devolvendo o direito à palavra - e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita - que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas". Sim, alunos e professores - sujeitos históricos - que têm o direito à palavra: falada ou escrita. O direito de imprimirem suas marcas na sociedade e na escola que dela faz parte. O direito de assumirem seu papel social na construção do projeto político pedagógico e poderem refletir e contar a história contida (Masello Leta, 1995). O

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

direito, enfim, de aceitarem o desafio, de admitirem o combate, de lutar, tornando-se autores.

Quando lemos, participamos do processo sócio-histórico de produção de sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada (Orlandi, 1988, p. 102). É um momento especial em que se dá a interação verbal, como nos ensina Bakhtin (1992a). A leitura, então, não é de decodificação mas de compreensão, não é de atribuição de sentidos mas de explicitação dos processos de significação.

Desse modo, com base na teoria estudada e, sobretudo, no discurso dos professores das escolas de formação, registrado nas diferentes fontes de investigação desta tese: observações de aula, entrevistas e questionários, analiso a relação dos professores com a escrita. Assim como no item anterior deste capítulo, distribuí o estudo em categorias: **a)** "Enquanto copiam, as alunas parecem relaxadas, parece que tudo está fora da sua responsabilidade" ou o predomínio da escrita – cópia; **b)** " "Escrever permite-me pensar sobre meu estar-no-mundo. Quando escrevo, "escrevo-me" " ou a importância da escrita e o gosto de escrever; **c)** "... na discussão do texto, as idéias dos alunos vão se agregando, estranhando, repelindo... o palco está vivo" ou como os professores dizem que envolvem seus alunos para o ato de escrever; **d)** "...todos os dias tínhamos horário de "criação escrita" e de relato de experiências ... às vezes inventávamos" ou na memória dos professores, experiências que marcaram a sua escrita.

Torno a lembrar que essas categorias não têm fronteira, elas se interpenetram. E outras eu poderia ter criado, com certeza. A opção por essas categorias refletem o olhar, o ponto de vista da pesquisadora.

- **"ENQUANTO COPIAM, AS ALUNAS PARECEM RELAXADAS, PARECE QUE TUDO ESTÁ FORA DA SUA RESPONSABILIDADE" OU O PREDOMÍNIO DA ESCRITA – CÓPIA**

Contra a escrita refletida, a escrita pessoal, subjetiva, a que mais sobressaiu nas escolas de formação foi uma escrita acrítica, objetiva, que se revelou nas práticas pedagógicas observadas através de insistentes, persistentes exercícios de cópia, nas diferentes aulas dos diferentes professores, de diferentes disciplinas,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

tanto na Escola A quanto na C. Selecionei alguns exemplos[58], de aulas observadas na Escola C, que discuto a seguir.

Ângela, professora de Didática da Linguagem, expõe o roteiro da aula, numa turma de 2ª série, anunciando que vai ditar alguns trechos para depois iniciar um trabalho de grupo. Começa a falar sobre o tema "Como se forma o espírito crítico", citando exemplos e as alunas trazem situações de sua própria experiência: tendências da moda, música, televisão... A professora conclui sua explanação dizendo: *"Mais alguém tem algo a dizer? Algum caso das escolas de estágio?"* Silêncio completo. Ângela vai ao quadro escrever a matéria para ser copiada:

> *"A consciência ou o espírito crítico pessoal é a capacidade de distinguir entre diferentes opções e a partir de critérios coerentes com os direitos individuais e coletivos. Fazer a escolha pessoal independente de modas e imposições. […] só a partir da convivência com a pluralidade, com a diversidade, com a diferença que se forma o espírito crítico. O espírito crítico só se constrói se tivermos a menor quantidade possível de preconceitos. O espírito crítico deve existir no autor e no leitor. O próprio livro só forma o espírito crítico através da pluralidade e diversidade de argumentos e textos".*

O conteúdo estava fixado no quadro. As alunas copiaram. Embora o conteúdo relacionava-se ao desenvolvimento do espírito crítico, a cópia monológica, sem confronto de idéias, aqui foi usada como uma via de apropriação dos conteúdos didáticos. Linguagem como habilidade mecânica. Nesse sentido, a cópia não pode ser considerada uma escrita, pois não há espaço para a subjetividade, não há lugar para a produção, somente para a repetição.

Sobre as mesas das alunas destacam-se a diversidade de materiais e a maneira pela qual são utilizados na escrita. Canetinhas coloridas, cheirosas, diferentes, lápis, lapiseiras, marcadores fazem parte desse universo ... Penso que a quantidade de objetos seja uma maneira de ocupar a falta de espaço para a experiência subjetiva, marca que se imprime a uma escrita convertida ao desenvolvimento da habilidade motora, à cópia. Estes diferentes materiais utilizados dão forma (caligrafia, disposição no papel etc.) aos conteúdos das práticas de escrita observadas.

[58] Extraídos do Relatório Final, in Kramer et alii (1999) e de Pavão, Souza e Mello, Frangella (2001).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Ao ser entrevistada, a professora Ângela, fala da escrita-cópia usada pelas futuras professoras, como se fosse uma prática desconectada das vivências pedagógicas.

> *"Ler elas* [as alunas] *não lêem... escrever só para fazer trabalhos. Pode visitar a biblioteca, se encontrar algum grupo trabalhando é porque algum professor pediu algum trabalho. Elas estão ali, procurando nos livros para copiar e entregar. A preocupação é só essa. É mais cópia mesmo, não é uma elaboração".*

Na aula da professora Marta, de Língua Portuguesa, também em turma da 2ª série, observamos uma situação semelhante. A professora dita os exercícios sobre adjetivos e substantivos. As alunas copiam. Caprichosas, servem-se da grande quantidade de utensílios, trocam de caneta para títulos e subtítulos. Vale dizer que a professora numa outra aula observada sobre o uso da crase, também copiava no quadro, tudo do seu próprio caderno. Na prática de escrita das alunas, mais uma vez, podemos observar como a forma realizada pelo uso dos diferentes materiais tende a suplantar o conteúdo. Nesses casos, posso inferir que a escrita está sendo conduzida como reificação. Escrita como mercadoria.

Numa outra aula observada, a professora Vera, também de Didática da Linguagem, em turma de 2ª série, instala - se em sua mesa e prende sobre o quadro de giz, duas folhas de papel pardo todo escrito com uma letra bonita. Depois, faz a chamada. Os escritos caprichados das folhas de papel pardo permanecem sobre o quadro de giz sem que se teça sobre eles qualquer comentário. Depois da tumultuada chamada, a professora começa a ditar um questionário sobre os aspectos que envolvem a disciplina em classe:

> *"Número 1: O professor saiu da sala e deixou os alunos fazendo trabalho. Pode-se dizer que continuou havendo aula? Número 2: Posso?.... As alunas copiam distraídas, interrompendo a todo instante para compreenderem o que vai sendo ditado. Algumas se esticam sobre as outras para copiarem alguma coisa que foi perdida, outras arriscam a resposta oralmente, enquanto copiam: "Claro que não! Sem professor não tem aula!"*

Enquanto copiam, as alunas parecem relaxadas, parece que tudo está fora da sua responsabilidade. O barco segue o rio calmo da repetição e tudo o que há para fazer é deixar-se levar. No momento seguinte, contudo, assim que o ditado é finalizado e é preciso responder às perguntas, nota-se que as futuras professoras ficam inquietas, sacudidas do estado letárgico da cópia. O exercício é para ser feito em dupla, diz a professora. Agora, resistem à tarefa de escrever. O que terá

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

mudado? Escrever nos cadernos o ditado não parecia ameaçador, mas elaborar as respostas dos questionários, sim. Para responder às perguntas, as alunas começam a ler as folhas de papel pardo fixadas no quadro de giz. Uma aluna comenta: *"Professora, as perguntas que a senhora deu estão aí nesse negócio, né? Mas tem umas que tem que sair da nossa cabeça?"*. Nas folhas de papel pardo, lê-se a escrita da professora:

> ***Aspectos cognoscitivos:***
> *Entendemos por cognoscitivo o processo ou o conhecimento que transcorre no ato de ensinar e no ato de aprender. Tendo em vista a transmissão e assimilação de conhecimentos.*
> ***Aspectos sócio-emocionais:***
> *Se referem aos vínculos afetivos entre professor e alunos, como também às normas e exigências objetivas.*
> *-paternal*
> *-autoridade (respeito) ...*

O sinal tocou e a correção do questionário ficou para a próxima aula. Chama a atenção não ter sido feita uma discussão prévia sobre o conteúdo que as alunas deveriam aplicar no questionário, mesmo que o assunto já tivesse sido abordado em outro momento. Não ter sido feita uma preparação para a elaboração, para a produção das respostas "que tem que sair de nossa cabeça". Nas folhas de papel pardo, a letra bem feita em duas cores. Os professores também se preocupam com a organização estética do trabalho que apresentam. Será que esta preocupação dos professores se reflete nas práticas das futuras professoras? A aula é de didática, é preciso que a letra seja bem legível. A caligrafia tem algum papel no desenvolvimento do processo pedagógico?

No entanto, nem todos os professores preocupam-se prioritariamente com a forma, privilegiando o conteúdo. A professora Solange, de Língua Portuguesa, numa turma de 3ª série , da Escola **C**, dava aula sobre análise de orações subordinadas. Usa o quadro de giz para desenvolver o raciocínio:

> *"Depois de ter explorado bastante as frases e os conceitos que queria passar, o quadro está todo rabiscado, as setas se confundem, as observações vão se espremendo e fazendo curva pelo espaço do quadro. Ela pára um pouco e diz: "Agora sim, quem quiser pode copiar. Alguém quer perguntar alguma coisa? Alguém ficou com alguma dúvida?" Ninguém mais tinha dúvida. A maioria copia, apenas duas alunas que não se mantiveram muito atentas não copiam".*

Nesse exemplo, o conteúdo sobrepõe-se à forma. No quadro, um rabiscado com significado. Quadro que foi vivido, experimentado e não copiado. A letra não

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

é nenhum primor pedagógico, as frases estão no livro, o que elas copiam é o raciocínio desenvolvido coletivamente, expresso pelo emaranhado de setas e comentários sobre as orações (Pavão, Souza e Mello, Frangella, 2001, p. 127).

Por outro lado, nas entrevistas coletivas realizadas com as futuras professoras nas escolas de formação, não foram comentadas práticas significativas de escrita, tanto na Escola **A** quanto na **C**, evidenciando-se em seus relatos, vivências de escrita – cópia, o que confirma as práticas pedagógicas observadas. Vale dizer, no entanto, que as alunas trouxeram a escrita com marcas de subjetividade, de autoria, quando se referiram à produção de cartas, diários, poesias, letras de música, ... escrita livre, grande parte registrada nas agendas. O uso das agendas tornou - se muito evidente nas aulas observadas. Enquanto as aulas transcorriam, páginas inteiras eram escritas. Algumas de forma solitária, discreta, outras passando de mão em mão, interagindo com o prazer da socialização. Estariam registrando a própria história, seus medos, seus anseios, suas angústias? Estariam reagindo à escrita direcionada, que não deixa rastros?

- **"ESCREVER PERMITE-ME PENSAR SOBRE MEU ESTAR-NO-MUNDO. QUANDO ESCREVO, "ESCREVO-ME" " OU A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA E O GOSTO DE ESCREVER**

Dos cinqüenta e dois professores investigados que responderam ao questionário aplicado, cinqüenta e um disseram que é importante escrever, logo a grande maioria, embora isso não tenha sido constatado nas suas práticas. Apenas um não respondeu a essa questão. Já indagados se eles se consideravam pessoas que gostam de escrever, trinta e dois professores se colocaram afirmativamente, o que significa 62% do total, enquanto vinte ou 38% responderam que não gostam de escrever. Como um professor que não gosta de escrever pode desenvolver a escrita de seus alunos?

Uma professora de Língua Portuguesa diz que é importante escrever porque:

> *"através da escrita registramos nossas vivências, situações cotidianas, comunicamo-nos com outras pessoas e desenvolvemos idéias. Escrever ajuda o ser humano a manter-se ativo intelectualmente, pois lhe é necessário selecionar e ordenar idéias, estimulando o raciocínio"* (Qu 20).

A escrita no papel como forma de comunicação, diálogo com diferentes textos, desenvolvimento de idéias... Essa professora gosta de escrever e o faz em

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

diferentes momentos da vida, quer seja nos do campo pessoal ou profissional. Vejamos:

> *"Tenho a tendência de, em qualquer situação, pegar logo lápis e papel, seja para planejar uma viagem, as atividades de um bimestre, uma festa ou reunião em casa ou no trabalho etc. A cada ano letivo, faço um caderno de registro das atividades de cada escola"* (Qu 20).

Para outra professora de Língua Portuguesa o gosto pela escritura também se fez presente, porém com uma ressalva que não é só sua: *"Gosto, embora para mim toda escrita seja árdua, talvez pela auto-censura existente em todo estudioso de língua materna"* (Qu 51). Para ela o ato de escrever é um caminho, onde a intenção da linguagem é plural: *"escrever permite-me pensar sobre meu estar-no-mundo. Quando escrevo, "escrevo-me", já que, para tanto, preciso acionar mecanismos de projeção, reflexão e auto- crítica"* (Qu 51).

Outros professores ressaltaram o valor da escrita em registrar, perpetuar sentimentos, idéias, cultura, para outras gerações. Assim:

> *"a palavra escrita exerce sobre o homem uma forte influência por perpetuar, registrar pensamentos, idéias, descobertas, conhecimento acumulado. Mesmo hoje, na era da informática, tudo se baseia em "scripts", ou seja, em registros através da escrita"*(Qu 52).

> *"a escrita é a materialização do pensamento, das idéias, dos sonhos, dos projetos. Devemos dominar esta ferramenta para registrá-los de maneira que outros indivíduos possam usufruir e compartilhar o pensar de todos"*(Qu 43).

> *"é através do texto escrito que documentamos idéias, pensamentos, desejos etc. A escrita é um ato de imortalidade"* (Qu 8).

A relação leitura / escrita também foi lembrada nos depoimentos dos professores: *"a escrita está relacionada com a leitura. Quanto mais lemos, estaremos cada vez melhor preparados para a escrita..."* (Qu 3). Concordo com esta afirmação, porém não podemos ignorar as habilidades específicas de cada campo – leitura e escrita - e procurar desenvolvê-las com nossos alunos. No entanto, vale observar que a leitura é a relação do sujeito com a escrita dos outros.

Por outro lado, cabe aqui refletir sobre o tipo de leitura que permeia as práticas pedagógicas. Verônica, professora de Didática, da Escola **A**, nas turmas da 2ª. série, criou *uma ficha de leitura* que foi preenchida pelas alunas, dentre as quais nos foi permitido o acesso a trinta e duas. Nelas, seis alunas responderam

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

que não lembravam de ter lido livro nenhum, o que corresponde a quase 2%, e uma delas disse nunca ter terminado de ler um livro. Dentre os livros lidos, citaram quatro clássicos: *Iracema, A moreninha, Romeu e Julieta e O Santo Inquérito*; um livro de crônicas: *Para gostar de ler*; dois considerados esotéricos pelos catálogos das editoras: *Meu anjo* e *Violetas na janela*; e dois de que não conseguimos referências a respeito: *A casa do terço* e o *Perfil da mulher de Deus*. Seriam religiosos? A maioria dos livros lidos, porém, faz parte da chamada literatura infanto-juvenil, muito usada hoje pelos professores de língua portuguesa, nas turmas de 5ª a 8ª série, tais como: *A marca de uma lágrima, O mistério do cinco estrelas, A droga da obediência, Os 101 dálmatas, O escaravelho do diabo, Um pássaro contra a vidraça* (o mais lido - com cinco citações), *Enquanto houver vida viverei, Moleques de rua*. Se por um lado defendo o acesso dos alunos a vários gêneros de leitura, por outro, pergunto: algum desses livros de literatura infanto-juvenil pode ser denominado de *boa* literatura (Oswald, 1997)? Concordo com Bosi (1997, pp. 1-3), quando afirma que:

> *é preciso verificar se a literatura infanto-juvenil pode ser chamada de literatura ou se esses livros são apenas um trabalho meio comercial, meio demagógico, que quer aliciar o adolescente, misturando coisas muito modernas, muito recentes, com história em quadrinhos, em uma linguagem que não é nem literária nem oral* (Masello Leta e Manhães, 2001, pp. 32-33).

E concordo também com Machado (2002, p. 8), quando a propósito do uso de *best-sellers* servirem de estímulo à leitura, diz:

> *Se a criança ou o jovem está lendo, é bom. Mas isso não tem nada a ver com a escola. O professor não pode recomendar esse tipo de leitura – que é um chiclete para ser curtido, mas não serve como alimento literário. A criança* [e o adolescente] *tem que entrar em contato com a nossa herança cultural, conhecer clássicos à altura de seu gosto e capacidade de entendimento. Bons livros devem ser apresentados à criança* [e aos jovens] *para ela* [es] *degustar* [em]. *É um cuidado semelhante à merenda. Tem que ter qualidade. Não pode ser qualquer coisa.*

Não caberia, então, à escola fundamental e ao ensino médio, incluído o curso de formação de professores dar ao aluno aquilo que é diferente de sua experiência cotidiana, para provocar o estranhamento que evita a rotina, a acomodação, a alienação? Como afirma Calvino (1997), a escola deve fazer com que seus alunos conheçam bem ou mal um certo número de clássicos, a fim de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

dar-lhes instrumentos que contribuam para efetuarem suas escolhas futuras, além muros escolares.

Nesse sentido, o que pensam as futuras professoras?

Encontramos no relato de Liliane, aluna da 3ª série da Escola **A,** em entrevista coletiva, algumas considerações importantes. Ela nos fala que a leitura de clássicos, como *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, imposta pelo professor, na tentativa de cumprir o programa, faz com que essa leitura seja sem sentido e sem significado. Aqui vale remeter à experiência vivida pela professora Solange, da Escola **C**, a respeito desse mesmo livro[59]. Se por um lado, a obrigatoriedade da leitura dos clássicos reforça uma prática sem sentido, sem significado e desprazerosa, por outro, trabalhando-se os mesmos livros com o envolvimento dos alunos, estimulando-os a dialogarem com as obras e, sobretudo, apresentando-se o professor, um leitor alegre, que vibra com as leituras que indica e mostra não fazê-lo por obrigação para atender aos planejamentos escolares, por certo, os alunos surpreenderão com leituras menos mecanizadas e mais significativas.

Liliane acredita que o hábito ou gosto pela leitura tem de ser desenvolvido desde a infância.

> *"Esse negócio de ler só clássicos, só clássicos e por imposição, sei lá, não ajuda tanto, porque a pessoa abre um livro e depois não lê nunca mais. É muito complicado... eu acho que tem que ser estimulado desde quando a criança é alfabetizada. Se é no método que a criança faz o que quer, na hora que quer eu acho que tem de ter um certo diretivismo, tem que ter hora pra fazer uma coisa, hora pra fazer outra, não com imposição, como no tradicionalismo, mas uma coisa... Limites, direitos e deveres. E através da alfabetização o professor pode despertar o gosto pela leitura, apresentando os livrinhos, contando histórias, pedindo opinião, criticando sempre, oferecendo sempre, tendo sempre o cantinho de leitura".*

Apesar de, por vezes, a escola não cumprir o seu papel social e não explicitar a importância das línguas oral e escrita na construção da identidade, e na formação de sujeitos ativos e críticos na sociedade, os alunos parecem que o compreenderam. Nos seus relatos falam da importância de uma prática diferente da que viveram no decorrer de suas vidas escolares (Masello Leta, Faria e Leite, 2001, p. 56).

Voltando ao que disseram os professores investigados sobre a importância da escrita, algumas crenças ou mitos emergiram*: "a escrita registra a fala"* (Qu

[59] Ver pp. 139-140.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

13), ou *"... desenvolvendo a escrita estaremos ajudando o desenvolvimento da sociedade"* (Qu 9), ou ainda *"a escrita desenvolve o intelecto. Quem sabe escrever poderá se sair bem em qualquer atividade"* (Qu 16), como também *"desenvolver nos alunos o ato da escrita é exercitá-lo como homem livre"* (Qu 42). As pesquisas[60] mostram que a escrita não é uma simples transcrição da fala, ela é resultado da *compreensão responsiva ativa*, do diálogo que se estabelece com a fala e a escrita do outro, sem ignorar os gestos, as entonações, as intenções, enfim, a escrita é resultado do diálogo com a vida.

As pesquias mostram, também, que o aprendizado da escrita pode se tornar um meio de controle social, de escravização do homem, e não há nas cidades letradas a garantia de que basta só dominar a escrita para se ter ascensão social. Logo, qualquer dessas afirmativas, deve ser pensada criticamente à luz do seu momento histórico, em seu tempo, em seu espaço. Sendo assim, é oportuno trazer outra fala: *"a escrita será importante, se necessário, e / ou quando necessário"* (Qu 49), que pode remeter às cidades ou aldeias, cuja cultura é predominantemente oral e, desse modo, prescindem da escrita.

Retomando os depoimentos dos professores em relação ao prazer de escrever e seus porquês, vale ainda registrar os seguintes: *"Em certos momentos funciona como uma terapia"* (Qu. 2); *"A profissão nos leva naturalmente a escrever sempre, escrever é algo que me dá prazer"* (Qu 4); *"Sempre estou lendo e elaborando textos relativos às minhas atividades profissionais. Para mim a escrita é uma forma de explicitar minhas opiniões"* (Qu 7); *"Gosto de lidar com as palavras, de "jogar"com elas. Acho que isso se dá porque não tenho inibição de expor meus pensamentos, nem dificuldade de expressão"* (Qu 8). Escrita – terapia, escrita – crítica, escrita – criação, mas o gosto associado à necessidade de escrever torna-se evidente quando os professores ressaltaram especialmente que *"o ato de escrever atende às minhas* [suas] *necessidades profissionais"* (Qu 16).

Nas entrevistas realizadas, esse assunto também surgiu com ênfase. A professora Márcia, da Escola **C**, de Métodos e Técnicas de Alfabetização, das turmas de 3ª série, disse que gosta de escrever e complementa:

> *"sou professora de Português e gostaria de saber escrever poema, tenho uma grande frustração, poesia é algo assim que transcende a capacidade.*

[60] In: Bakhtin (1992a, 1992b, 1998), Barthes (1982, 1988), Gnerre (1987), Olson (1997).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

> *[...] Eu escrevo muito. Escrevo tudo, tanto que, por exemplo, eu registro os meus sonhos. É... eu levanto pela manhã e registro os meus sonhos. Estamos desenvolvendo uma teoria para você compreender um pouco mais as relações entre o corpo físico e o corpo astral. E o sonho é a prática da saída em corpo astral. [...] Pretendo um dia, talvez quando estiver mais abalizada, tornar isso público, porque têm algumas observações muito interessantes".*

Assim como a professora Ângela, da Escola **C**, de Didática da Linguagem, para turmas da 2ª série, que também afirmou em entrevista gostar de escrever:

> *"gosto muito. O gravador não vai registrar isso* (mostrando o calo no dedo). *Precisaria uma máquina de tirar retrato. Eu escrevo muito, muito... Ainda mais quando vem aquele estímulo: "sua letra é linda!" Aí é que eu escrevo. [...] Há pouco tempo, ano passado, eu fiz pós-graduação e tem aquela parte da monografia, pesquisar, eu tô terminando".*

A pesquisadora pergunta, se além da monografia, a professora escreve outras coisas como conto, poema, na agenda ... Ângela fala: *"Não, eu não tenho esse hábito [...] eu ganho agenda e não escrevo... uso e abuso da memória"*. Fica um pouco em silêncio e continua: *"o que escrevo é sempre voltado pra área... o tempo disponível para a escrita eu utilizo para essa escrita direcionada"*. Mesmo para os professores que dizem gostar de escrever, que registram sonhos, que elaboram monografias, o que sobressai é o atendimento às exigências da atuação profissional: planos de curso, relatórios, provas ... Linguagem da obrigação. Linguagem como instrumento. Mas, se consideramos os homens, sujeitos sociais produtores de sentidos, ao mesmo tempo, que são produtos da história, são, também, produtores de sua história, da história da humanidade. Assim, os homens não sucumbem ante a inevitável tradição de idéias e ações estabelecidas. Os sujeitos, incluídos os professores de formação, são também capazes de usar o conhecimento crítico para superar o curso dos acontecimentos históricos. Nesse sentido, a história, a linguagem, são compreendidas como possibilidade, e não determinismo, repetição mecânica do passado, o que significa desprezar dogmas, reconhecer o papel da subjetividade no processo do conhecimento, desenvolver relações sociais democráticas, estabelecer elos entre o político e o pedagógico, dar lugar para "a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta" (Freire, 1998, p.92). Essa linguagem da possibilidade comporta, portanto, a utopia como sonho possível.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

> *Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se* (Freire, 1998, p.91).

Desse modo, o discurso e as ações da educação como prática social e cultural, combinam a "linguagem da crítica" com a "linguagem da possibilidade" (Giroux, 1990), que expressa esperança, reflexão crítica e luta coletiva, com e através de professores críticos transformadores. Os professores que se declararam pessoas que não gostam de escrever, estariam aqui incluídos? Vejamos o que disseram.

Tanto nas entrevistas, quanto nas respostas aos questionários aplicados, bem como nas conversas informais quando da observação de aulas, o argumento constante e forte que justifica não gostar de escrever, sob o ponto de vista dos professores, é a falta de tempo. Assim: *"não gosto de escrever devido à questão do tempo e atribuições do dia-a-dia"* (Qu. 1); *"gosto mais de ler para tirar minhas conclusões e ampliar os meus conhecimentos, escrever, não"* (Qu 6); *"não gosto, só escrevo por necessidade de trabalho, por obrigações a serem cumpridas"* (Qu 11); *"prefiro ler muito e falar bastante, trocando impressões, pois acho mais rápido!"* (Qu 22); *"a vida que nos propomos hoje, nos direciona "o tempo". Vou ao computador "digitar"a prova, ou o relatório mensal ou o trabalho da semana. Escrever por prazer acaba não dando tempo"* (Qu 23).

A falta de tempo é real, como também é real a vida moderna atribulada, o deslocamento por várias escolas, a falta de recursos dos professores... Assim, assistimos ao declínio da experiência, da narrativa, da linguagem, como nos ensina Benjamin (1994). Linguagem empobrecida e fragmentada que habita as escolas de formação. Escrita – cópia. Escrita – reprodução. Como o professor que não desenvolve sua autoria, pode tornar seus alunos, autores? Segundo Kramer (1993, p.84) ser autor significa: "assumir o papel social na ação pedagógica desempenhada autonomamente", e mais:

> *dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada... Ser autor significa resgatar a possibilidade de "ser humano", de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens... Ser autor significa produzir com e para o outro...* (*idem*, p. 83).

O professor tornando-se produtor, assumindo sua autoridade e autonomia, por certo, irá interagir com seus alunos através de uma escrita concreta, com vida,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

com história... a sua escrita, com seu sabor e sua intenção. Linguagem da possibilidade.

E o que dizem as futuras professoras em relação à escrita nas escolas de formação?

Pudemos notar que o interesse das alunas pela escrita está relacionado ao estímulo e às condições em que as práticas se materializam. No relato de Feliciana, na entrevista coletiva realizada na Escola **A**, com um grupo de alunas da 3ª série, observamos que quando se trata de escrita obrigatória, ela não a realiza com prazer.

> *"Eu gosto de escrever, mas não gosto de escrever, assim… por exemplo, você quer fazer uma redação e a professora dá um tema. Eu não gosto... gosto de escrever livremente. Eu adoro escrever pensamentos. Não é um poema, mas às vezes são pensamentos muito bonitos. Eu adoro escrever sem ter limite... vai escrevendo conforme a imaginação vai mandando. Eu tenho uma agenda que ela parece um livro. Já é antiga mas eu escrevo nela, grossona... Quando eu estou triste, saem coisas muito bonitas, sai mais bonito do que quando eu estou alegre, porque sei lá, eu me inspiro, eu busco... quando eu estou alegre, geralmente, eu escrevo sobre os animais, que é a minha segunda paixão. Mas eu escrevo tudo nessa minha agenda..."*

Para Feliciana o prazer se dá quando a escrita é espontânea, desvinculada de compromissos como número de páginas, temas.

Percebemos que as alunas da Escola **A** têm o costume de escrever informalmente, falam de sentimentos, amores, dissabores, relacionados às suas vidas. Esses escritos funcionam, talvez, como forma de desabafo e / ou fuga e são registrados nas agendas. Mas quando se trata de uma escrita sugerida pela escola, torna-se mais difícil. As idéias não aparecem, às vezes, a preguiça se instala e o texto não sai (Masello Leta, Faria e Leite, 2001, p. 55). Não às leituras obrigatórias, não à escrita obrigatória. Aproximar, sim, as crianças e jovens das grandes obras, com paixão, pelo exemplo, incorporando a linguagem da possibilidade, e socializando-a no sentido de envolver os alunos. Pennac (1993, p. 13) diz "o verbo ler não suporta o imperativo", e eu incluo aqui o verbo escrever.

E na Escola **C**, que relações são estabelecidas com a escrita pelas futuras professoras? Durante a entrevista coletiva, as alunas da 3ª série, ao falarem sobre escrita, em suas lembranças, associaram-na aos exercícios de coordenação motora, à cópia do nome, ao caderno de caligrafia. E hoje, o que os relatos revelam?

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

"Gosto de escrever, copiar a matéria do quadro...", diz Flávia. Também Denise comenta que só escreve quando copia a matéria. Os cadernos e fichários se revelam o lugar para a cópia, para o registro das aulas. Haverá espaço para a escrita pessoal, subjetiva, na vida desses jovens? *"Eu gosto de escrever carta pro meu namorado"*, afirma Sonia. *"Eu também gosto de escrever carta"*, concorda Antonia. Bianca sintetiza: *"Quando eu tô triste ou muito alegre, quando eu quero falar pra alguém e não consigo, aí eu começo a escrever"*. Mas outras formas de expressão escrita são reveladas. Eva escreve poesia e Paulina também; Lucas conta que Leonardo, seu colega de turma, escreve música: *"Ele é compositor, pagodeiro; verdade, ele escreve! Ele escuta uma palavra bonita... faz uma música..."*

Poesia, letra de música, carta, bilhete para amigo... Escrita para se comunicar, escrita para falar consigo mesmo, escrita pessoal para não ser vista pelo outro... *"Eu escrevo, mas não gosto que ninguém leia"*, afirma Augusta. Claudia escrevia *"... mas aí minha mãe viu e nunca mais escrevi"*. O medo das marcas deixadas pela escrita se revela um motivo para não escrever, embora alguns tenham seu espaço respeitado. Estará a escola explorando as possibilidades de escrita pelas quais os alunos se expressam e se constroem como autores? (Melo, Souza e Mello e Frangella, p. 150).

- **"...NA DISCUSSÃO DO TEXTO, AS IDÉIAS DOS ALUNOS VÃO SE AGREGANDO, ESTRANHANDO, REPELINDO... O PALCO ESTÁ VIVO" OU COMO OS PROFESSORES DIZEM QUE ENVOLVEM SEUS ALUNOS PARA O ATO DE ESCREVER**

Os professores das escolas de formação indagados por que é importante desenvolver a escrita com os alunos, emitiram vários pontos de vista, que remeteram às diferentes concepções de linguagem e de escrita que permeiam a prática pedagógica. Desde a escrita como entretenimento: *"porque é saudável"* (Qu 35); *"porque leva o aluno a sonhar"* (Qu 37); passando pela escrita instrumento: *"temos que levá-los a descobrir a funcionalidade da escrita, e a estabelecer uma relação estreita com a escrita convencional"* (Qu. 3); *"porque um texto bem escrito demonstra erudição"* (Qu 9); *"o registro das aulas faz com que os alunos não esqueçam dos pontos necessários a estudar. Ajuda-os a fazer sínteses e organizar o conteúdo, facilitando o aprendizado"* (Qu 10); chegando à

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

escrita crítica, interativa, componente *do universo escolar*, voltada não só para a preparação dos futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental como também para o caminho universitário*: "por diversos fatores, principalmente com o objetivo de desenvolver um ser pensante, crítico e autônomo, dando direito ao aluno de tornar-se cidadão"* (Qu 26); *"através dela podemos expressar nossa reflexão sobre o mundo que habitamos, a língua que falamos e sobre aquilo que lemos. Quem quiser seguir a vida acadêmica estará mais preparado"* (Qu 28); *"porque a escrita é parte do universo escolar; porque a escrita, em princípio, exige a reflexão crítica; porque alunos de um curso de formação de professores terão essa tarefa pela frente"* (Qu 49).

Numa das aulas que observamos da professora Marita[61], da Escola **A**, em turma de 2ª série, a preocupação com o desenvolvimento da escrita era o próprio conteúdo da aula. Marita apresenta o texto da apostila *A produção de textos*, que aborda os critérios para caracterização de um escritor competente, tipos de redação ou composição, tipos de discurso, níveis de linguagem. A bibliografia do texto sugere uma ênfase na técnica do ato de escrever. O cuidado com a norma, a instrução correta a ser seguida é muito presente. A professora comenta a apostila com a turma:

> **P**[62] - *A produção de textos tem por objetivo formar um escritor competente. Conhece Paulo Coelho? Quem já leu?*
> **A/várias** - *Eu!*
> **A1** - *Eu não conheço.*
> **P** - *O que você conclui a respeito de Paulo Coelho? Sobre o que ele escreve?*
> **A/várias** - *Esotérico.*
> **P** - *Muito bem. Usou a palavra certa. Você acha que ele é um escritor competente?*
> **A/várias** - *Não!*
> **A2** - *Acho, ah, eu gosto.*
> **P** - *E você, é escritora?*
> **A/ várias -** *Não!*
> **A2** - *Depende dos momentos...*
> **P** - *Depende de quê?*
> **A/várias** - *Da nossa inspiração...*
> **A3** - *Nesse momento eu me acho uma escritora.*
> **A4** - *Eu não acho.*
> **P -** *Estou admirada de vocês confessarem que não são. Mais uma vez prova que vocês têm que ir para a Alfabetização e não para a Metodologia da*

[61] Encontramos essa aula, também, em Masello Leta e Manhães, 2001, pp. 34-35.
[62] **P**- professora **A**- aluna

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Alfabetização. Eu esperava que vocês todas dissessem ser escritoras. Quem escreve é escritor!
A5 - *Eu escrevo poesias de vez em quando.*
A6 - *Eu não sou escritor mas escrevo umas redações de vez em quando, bilhete para a namorada...*
P - *Isto é sério. Estão acabando de me confessar que são analfabetos. Escritor é quem escreve.*
A6 - *É copiar dever do quadro...*

Ser escritor para as alunas está ligado à inspiração para escrever. Poderíamos dizer, então, que para as alunas ser escritor é dizer a própria palavra, a palavra dita por prazer, por vontade própria, inspirada? Por que Leonardo, apesar de escrever redações e bilhetes para a namorada, não se considera escritor? A continuação do diálogo permite refletir um pouco mais:

A6 - *Eu escrevo muito bem. Dá uma redação que eu escrevo.*
P - *Você escreve assim.*

Marita vai ao quadro e escreve duas palavras: *muito bem.*

A6 - *Eu escrevo histórias.*
P - *Bom, agora vamos escrever. Estamos no meio de tantos escritores...*
A/várias - *Ah, estava tão bom...*

Não é só Marita que considera que quem escreve é escritor, independente do tipo de produção. Dos cinqüenta e dois professores que responderam ao questionário, dezenove concordaram com essa idéia, o que significa 36,53 % do total, enquanto dois não se pronunciaram e trinta e um ou 59.61 % disseram que não basta o professor escrever para ser considerado escritor. Assim:

"Dependerá do que ele escreve. Há professores que também produzem literatura. Entretanto, a escrita de textos de circulação social ou restritos ao desempenho profissional não deve, ao meu ver, ser entendida como capaz de dar-lhes o título de "escritor". Quem sabe "escrevente"?" (Qu 52)

"Em regra geral, escritor é aquele que escreve seus sentimentos, aspirações e idéias em geral. E nós escrevemos, muitas vezes, algo necessário para nosso bom desempenho profissional" (Qu 19).

"Para ser escritor eu levo em consideração um conjunto de situações destacadas na vida de um autor: quantidade de livros ou artigos escritos, frequência da escrita, continuidade, publicações, etc" (Qu 11).

"Escritor é o autor de obras literárias, culturais ou científicas" (Qu 8).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Já os professores que concordaram com a idéia – o professor que escreve pode ser considerado escritor - assim se expressaram:

> *"É preciso desmitificar a figura de que só se é escritor quando escrevemos algo genial que seja publicado"* (Qu 45).
>
> *"Todo material escrito que produzimos é uma obra de criação que deve ser considerada! Afinal, tem muitas apostilas que podemos considerar melhores do que muitos livros publicados!"* (Qu 47).
>
> *"Refletindo sobre a significação da palavra, escritor é todo aquele que escreve e assim, todo professor que tem uma postura ativa em relação à escrita (sufixo – or- aquele que faz) pode ser chamado de escritor"* (Qu 51).
>
> *"Sim, tanto o professor que publica livros e artigos em revistas especializadas como aquele que redige projetos para seus alunos"* (Qu 30).

Refletindo e concordando com a distinção, elaborada por Barthes (1982), sobre *escritores* e *escreventes*, considero banalização da função do escritor e do sentido da literatura, quando os professores na sua prática cotidiana de sala de aula, a título de motivar ou mesmo valorizar as atividades dos alunos, os consideram escritores por qualquer produção escrita. São, sim, na maioria das vezes, escreventes. Essa maneira de tratar - "Quem lê é leitor, quem escreve é escritor" - , não ajuda para a expansão da alienação, para a ausência de reflexão e criticidade, tão presentes, no fazer pedagógico?

Voltemos à aula de Marita, que pede para escreverem uma frase com a palavra *história* e uma locução verbal. Com resistência as alunas escrevem. A professora volta à leitura da apostila. Uma aluna esconde por baixo desta uma revista, dando um jeito de ler sem que Marita veja. Alunas escrevem nas agendas sem parar. A aula prossegue. Não vejo ninguém anotar sobre a aula nos cadernos. Isso parece incomodar a professora, que pergunta:

> **P** - *Vocês costumam tomar nota quando a professora está falando?*
> **A/várias** - *Não. Só quando é uma coisa importante, quando o professor fala que vai cair na prova.*
> **P** - *Só quando o professor manda?*
> **A/várias** - *Só.*

O conhecimento aparece como mercadoria, com valor de troca. Escreve-se na escola para fazer prova, escreve-se na escola quando o professor manda, escreve-se na escola quando é importante. Mas o que é importante escrever na escola? Como os professores das escolas de formação acreditam que podem

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

desenvolver a escrita de seus alunos? As respostas a essa questão não foram muito diferentes das que foram dadas à pergunta "como você leva seus alunos a escrever", o que não deixou de causar uma certa surpresa, pois a prática observada, com raras exceções, não apresentou as idéias expostas, o que se pode conferir nas análises feitas ao longo desta tese. Vamos a elas, então.

⇒ 0 que os professores acreditam que possa desenvolver a escrita dos seus alunos

> *"1º ponto: buscar o conhecimento prévio do que os alunos já sabem sobre o assunto a ser estudado. 2º ponto: muito diálogo e discussão sobre o assunto. 3º ponto: trabalhos de grupo, pesquisando sobre o assunto com indicação de livros (fontes de consulta). 4º ponto: apresentação dos trabalhos. Estratégias diversas: seminários, técnicas de grupo, criação de poesias, músicas, slogans, cartazes, acrósticos, provérbios, adivinhações, etc. 5º ponto: conclusão dos grupos do tema estudado, através da escrita"* (Qu. 3).

> *"ajudar o aluno a desenvolver o gosto pela leitura, passa pelo prazer que o professor deve demonstrar ao ler um livro para o seu aluno na 1ª infância, o professor deve ajudar seus alunos a descobrir o mundo, através de leitura e aprender a escrever pressupõe ler"* (Qu 4).

> *"Em 1º lugar desenvolver o hábito de falar e escutar com constante troca de idéias em sala; favorecer o enriquecimento de experiências com excursões, pesquisas, palestras, teatros; estimular a leitura começando a ler para eles; criar desafios"* (Qu 9).

> *"A prática de escrever leva ao desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao ato de escrever. Escrevemos em sala para registrar discussões, para criar histórias, para nos comunicarmos; escrevemos porque precisamos da escrita"* (Qu 29).

> *"uma das formas é o aluno perceber que tem um professor escritor. É o exemplo atuando"* (Qu 30).

> *"Escrever cartas para amigos, e-mails, opiniões para jornais, enfim trabalhos criativos que estimulem o aluno a escrever suas próprias idéias, críticas, sugestões"* (Qu 47).

> *"A necessidade que venham a sentir dela, para além da necessidade básica da comunicação no ambiente escolar. A descoberta da língua portuguesa como um nobre instrumento, para além do uso vilipendioso que dela se faz, como, por exemplo, nos famigerados PCN (mataram o revisor e, provavelmente, nem foram ao cinema...)."* (Qu 49).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

⇒ Como os professores levam seus alunos a escrever

"propondo trabalhos com temas que não estejam prontos, disponíveis para cópia. Procuro levá-los à consulta de diferentes materiais" (Qu 7).

"através da leitura de textos, de artigos de revistas e jornais, de pesquisas científicas e de curiosidades. A partir da leitura, procuro levá-los a atividades de escrita por resumos, comentários, respostas de questionários, etc." (Qu 11).

"O professor deve criar no aluno o gosto pela escrita, inicialmente, como registro de experiências. Aconselho geralmente a meus alunos que tenham uma agenda, onde escrevam suas vivências do dia-a-dia, anotem letras de músicas, poemas, pensamentos e outros textos de que gostem. É comum que alguns alunos apareçam com textos em prosa ou poemas de sua autoria, pois se sentem encorajados a escrever" (Qu 20).

"Procuro fazê-los responder por escrito as perguntas que elaboro ao final de um assunto. Peço sempre que tragam resumos de assuntos pesquisados" (Qu 33).

"A partir de atividades lúdicas, apresentação e indicação de livros ou pequenos textos. Utilizo a poesia, a pintura, a fotografia e a música como provocadores. A discussão, o debate, a defesa dos próprios pontos de vista também são instrumentos instigadores para uma provável produção de texto" (Qu 43).

"solicito sempre que escrevam suas opiniões, avaliem trabalhos apresentados e que escrevam cartas para mim. Por último, vale ainda ressaltar o papel do professor em cativar o interesse do aluno" (Qu 45).

"promovendo, sempre, uma leitura, um debate sobre o tema a ser desenvolvido. Na leitura de textos modelares (isso é bem antigo), o aluno tem a oportunidade de perceber o bom trato que o bom escritor dá à língua; na discussão do texto, as idéias dos alunos vão se agregando, estranhando, repelindo... o palco está vivo" (Qu 49).

Vale ressaltar algumas idéias com as quais concordo, que no dizer dos professores, contribuem para o desenvolvimento da escrita de seus alunos: considerar o conhecimento prévio do aluno e dele partir; tornar o diálogo na sala de aula uma presença constante; promover práticas pedagógicas que englobem as diferentes formas de expressão, além da escrita, e aqui incluir experiências que utilizem os diversos bens culturais; indicar diferentes fontes de consulta, sem ignorar as "boas leituras". Essas idéias incorporam a *linguagem da possibilidade*,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

a transformação das situações adversas que se apresentam, a *linguagem como forma de interação.*

Pelos depoimentos dos professores das escolas de formação é interessante notar como os mesmos falam da necessidade do professor dar o exemplo como fruidor de leitura, manifestando intimidade com a escrita. Ao mesmo tempo vale lembrar que na pesquisa de campo realizada, poucas foram as experiências onde pudemos constatar a concretude dessas afirmativas.

- **"...TODOS OS DIAS TÍNHAMOS HORÁRIO DE "CRIAÇÃO ESCRITA" E DE RELATO DE EXPERIÊNCIAS ... ÀS VEZES INVENTÁVAMOS" OU NA MEMÓRIA DOS PROFESSORES, EXPERIÊNCIAS QUE MARCARAM A SUA ESCRITA**

Entendo com Benjamin (1994) que o sujeito é produtor de sua história e da história da humanidade e o declínio da narrativa está relacionado à perda de memória. Assim, consciente da importância do resgate da memória como constituidora de nosso conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos e mais especificamente, nessa tese, sobre as relações dos professores com suas experiências de / sobre escrita, incluí no questionário aplicado, a seguinte e última questão - que, os professores e professoras das escolas de formação investigados, fizessem um relato de uma ou mais lembranças que marcaram de forma positiva ou negativa a sua relação com a escrita. Estará a prática do professor enraizada em suas experiências passadas? O que leva alguns professores a gostarem de escrever e outros não? O diálogo não se dá apenas com o presente, mas também com o passado pleno de sentidos. A construção de nossa história futura dependerá da reconstrução de nossa história passada entrecruzada ao presente. A análise dos relatos dos professores poderá contribuir para a reformulação e /ou confirmação das práticas pedagógicas de / sobre escrita. O número de experiências positivas trazidas pelos relatos foi bem maior do que os que continham experiências negativas. É por esses que inicio a reflexão.

Alguns professores relatam como o fato de serem canhotos trouxe-lhes problemas no seio da família: *"no período da alfabetização, ao pegar o lápis, fazia-o com a mão esquerda, e os familiares, por ignorância, obrigavam-me a usar a mão direita. Foi uma briga em vão, pois até hoje, escrevo com a mão esquerda"* (Qu. 1), ou nas atividades cotidianas: *"sendo canhota, a dificuldade*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

em escrever sem manchar de tinta (caneta tinteiro) o caderno era remota" (Qu 21).

Sendo a escola um espaço de formação, é necessário contribuir com as famílias, discutindo com elas temas que envolvem o desenvolvimento do aluno, tal como esclarecer sobre concepções de leitura e escrita ou sobre a questão da criança canhota. Desse modo, vale dizer que a chegada do computador, considerando-o como mais um instrumento para escrever, mesmo que para alguns segmentos da população não seja de fácil acesso, produz mudanças nas práticas de leitura e escrita. Como diz Ferreiro (2001, p. 5), o teclado do computador, similar ao de uma máquina de escrever, acaba com alguns pseudo-problemas pedagógicos, tais como: "deve-se escrever com caracteres separados ou ligados? Com letras cursivas ou de imprensa? O que fazer com os canhotos?" No computador cada um escreve como quer: escolhe o tipo, pode ligar os caracteres separados com uma instrução simples, e escreve com as duas mãos.

Outra professora fala da ansiedade causada pelas aulas de redação onde era dado o tema para ser desenvolvido num tempo determinado:

> *"Lembro de minhas aulas de redação de 5ª a 8ª série. Quando a professora passava o tema, sempre achava que não iria conseguir terminar no tempo proposto. Perdia minutos refletindo sobre o que tinha sido pedido e quando iniciava a redação ficava muito ansiosa. Queria passar da maneira mais clara possível o que estava na minha mente. Recordo-me que muitas vezes não ficava satisfeita com o resultado, mesmo quando conseguia uma boa nota*" (Qu 30).

Aqui eu reflito: essa prática, ainda hoje, é muito freqüente. Insisto na necessidade da relação dialógica em sala de aula, da discussão na construção do conhecimento. Por certo, as idéias fluem melhor após debater-se o assunto para a produção de texto, o que contribuirá para uma escrita mais consistente, mais significativa. Por outro lado, ao se estipular o tempo para se fazer uma redação, precisa-se observar a faixa etária e o segmento. Pensando nas escolas de formação, em que as alunas têm a possibilidade ao término do curso de participar dos exames vestibulares, ou mesmo das seleções para o mercado de trabalho, quer seja na rede de escolas públicas ou particulares, elas precisam desenvolver também a habilidade de usar o tempo. No entanto, essa prática não precisa ser excludente. Outras experiências para produção de textos podem ser levadas em conta. Pluralidade de ações, de sentidos, de produção.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

A ausência de experiências com leitura, prejudicando assim a escrita, também é lembrada, no dizer do professor: *"A falta de leitura marcou de forma negativa a minha escrita, motivo pelo qual hoje em dia leio mais e coloco para os alunos a importância da leitura, pois quem lê mais, escreve melhor"* (Qu 25). Outro relato traz uma experiência do âmbito da profissão, vivida pelo professor em plena reunião pedagógica, onde confessa a angústia do ato de traduzir pela escrita o seu pensamento:

> *"Aconteceu uma vez, na escola, quando pediram para que nosso grupo de professores comentasse os aspectos que abrangessem a avaliação dos alunos. Pois bem, depois de quase uma hora discutindo sobre o assunto, minha objetividade não suportou mais aquela loucura de falas, que não caminhavam com muito objetivo. Daí, pedi a palavra e falei, resumidamente, sobre o mais importante, sobre o tema. Para minha surpresa, todos espantados, concordaram de imediato com o meu fechamento de idéias. Mas, para minha angústia, pediam que escrevesse tudo o que havia falado. Deus!!! Como foi difícil escrever lentamente o que meu pensamento fez de uma forma tão rápida. Esta experiência enfatiza muito o lado positivo das minhas leituras e minha fala, mas indica muito a necessidade de desenvolvimento da minha escrita, pois esta habilidade não tem caminhado muito harmonicamente com a minha oratória!"* (Qu 22).

Esses depoimentos evidenciam a responsabilidade do professor dos futuros professores. Além de mostrar a necessidade e a importância de se trabalhar com a leitura como fortalecedora do desempenho com a escrita, há que se ter a clareza de que para se promover o domínio da leitura e da escrita caminha-se por dois campos distintos de estudo porém entrecruzados com suas habilidades, suas práticas, seus conhecimentos próprios, em busca da universalização do letramento, pela formação do leitor pleno, pelo uso da escrita em prol do verdadeiro exercício de cidadania.

Nas entrevistas realizadas, as experiências marcantes também surgiram. Marita, professora da Escola **A**, falou de quão doloroso foi para ela, já professora, ter de desenvolver uma atividade imposta pelo sistema, numa turma de alfabetização:

> *"Eu tive um aluno que jamais consegui esquecer. Achei que foi uma injustiça tremenda, às vezes eu me via praticando injustiça porque o sistema me obrigava. Antigamente, nós alfabetizávamos as crianças e até junho nós tínhamos que dar os fonemas V, D, R e M. E os alunos teriam que aprender, a partir daí, nós iniciaríamos os outros... Hoje em dia já se trabalha dois ou até três ou quatro fonemas de uma só vez. No livro da*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Mirian Lemle, "O guia teórico do alfabetizador", ela se refere a determinados fonemas da nossa língua que chama de fiéis esposas de um marido só. Diante de qualquer vogal eles tem aquele mesmo som. Há outros que não tem. A cartilha que faz apresentação dos fonemas em ordem alfabética, eu acho isso um verdadeiro absurdo... Então, esse menino me marcou pelo seguinte, ele aprendeu V, D, R, M . Quando comecei os outros ele não conseguiu aprender. Naquela época, se usava o seguinte, a gente comprava na Casa Matos uma medalha para o aluno, uma medalha de ouro, de prata, tudo latão, e ele era o melhor aluno que eu tinha, que tinha verde e amarelo com medalha de ouro. E aí ele não aprendeu os outros fonemas, e pra tirar a medalha... ele chorava e eu com pena, quase prestes a chorar também. "Meu filho, a medalha agora é do fulaninho, não é sua, quem sabe no outro mês ela volta pra você. É, a medalha circulava... Ah, meu Deus, isso aí eu não vou fazer, nunca mais fiz nada de medalha, porque aí eu fiquei pensando: "sei lá se quem perder vai ficar amolado com isso", então foi uma experiência dolorosa, pra mim foi dolorosa. Eu me lembro bem que foi na Escola Itália, na frente do Morro do Jorge Turco, em Rocha Miranda. Isso realmente me marcou, acho que a gente deve gratificar quando um aluno acerta, e também não deve recriminar...deve pedir para estudar mais, prestar mais atenção".

Ao contrário dessas experiências negativas, muitas outras foram relatadas, que deixaram marcas prazerosas nos professores investigados. Alguns contam da influência positiva exercida por pessoas da família:

"Lembro-me das mensagens recebidas pelas pessoas que me amam. Ex: felicitações pelo meu aniversário e outras datas importantes. Dentre as pessoas destaco minha irmã Sônia (que escreve muito bonito), até me faz chorar de emoção. Eu também adoro escrever cartas. Dentre elas destaco: para meu filho Thiago que viaja muito para fora do país. Minhas alunas também escrevem sempre para mim. E coisas maravilhosas!" (Qu 19).

"Sempre quis aprender a ler e a escrever pois via meus pais lendo e escrevendo em casa. (...) Durante a alfabetização lia histórias até em pé nas livrarias e, ao chegar em casa queria escrever uma história minha. Escrevia o que me acontecia em diários. Aos 8 anos ganhei um concurso de leitura e redação na escola. Fui premiada com um passeio. (...) Na adolescência escrevia poesias, escrevia minha vida em agendas, escrevia histórias de suspense com colegas de turma, animada pelos livros que compartilhávamos. Também me correspondia em inglês com estudantes da Itália, Estados Unidos e Noruega. Contava coisas sobre mim, sobre o Rio de Janeiro, sobre o Brasil... (...) No vestibular fui muito bem na redação e nas provas discursivas. Sempre escrevi preocupada em me fazer entender pelo leitor e isso me ajudou nesta fase.. (...) Escrevi minhas monografias com muito prazer.
Atualmente me correspondo com amigos por e-mail, faço composições em inglês para meu curso, respondo aos bilhetes carinhosos de meus alunos.
A escrita, assim como a leitura, sempre foi parte de minha vida, uma prática que me dá muito prazer" (Qu 29).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Outros professores atribuem não só à família, mas também à escola, a determinados professores, que através do estímulo às práticas com escrita, desencadearam o prazer que hoje nutrem pelo ato de escrever:

> *"Sempre tive uma grande admiração por meu pai. Minha mãe contava-me que papai não sabia escrever, mas quando participou da segunda guerra mundial, ela sempre pedia-lhe que escrevesse cartas do próprio punho para ela, pois como não sabia escrever, pedia aos amigos. E foi através do pedido da minha mãe, que aos poucos meu pai começou a escrever. Meu tio José, que morava conosco, desde a minha infância, sempre o via lendo jornal e minha irmã mais velha que muito me ensinou, sempre a via estudando, lendo e escrevendo.*
> *Na escola, o ensino era tradicionalíssimo e tecnicista. Os professores sempre pediam para fazer resumo dos livros que tínhamos que ler. Se por um lado a atividade não era muito prazerosa, por outro desenvolvia a nossa escrita. E o próprio trabalho, hoje professora e orientadora pedagógica, me leva muito a escrever. Gosto de escrever e poderia ser melhor, se não fosse tão preguiçosa. (...)"* (Qu 3).

> *"Tive sorte pelo fato das pessoas que passaram pela minha vida, na família e na escola, influenciando na minha formação intelectual, terem sido conscientes da importância que tinham, e somente facilitaram o processo. Isso fez com que eu me sentisse atraída e segura para escrever.*
> *Lembro-me de Dona Zoraide, professora que tive na 4ª série. Ela sempre levava assuntos polêmicos e do nosso interesse para serem discutidos pela turma. Depois pedia que escrevêssemos nossa opinião. Lembro-me, também, que ela não rasurava com caneta vermelha nossos textos. Ela nos chamava e, com um lápis, ia nos mostrando nossas falhas. Depois, pedia que nós reescrevêssemos o texto para que fosse exposto no mural"* (Qu 8).

> *"Na 6ª série de uma escola municipal, a professora de teatro nos apresentou o texto "Morte e Vida Severina" de João Cabral de Melo Neto, e nos pediu que fizéssemos uma adaptação daquele relato poético à nossa realidade. No final, deveríamos nos apresentar para as outras turmas.*
> *Primeiro, entender a poesia já foi uma loucura, pois até então, esta modalidade de texto era para nós como "o incompreensível". Depois vieram as diferentes opiniões que não se encaixavam e por fim o colocar no papel tantas idéias. Não me lembro o porquê, mas a tarefa de organizar o texto ficou para mim.*
> *[...] pedi uma orientação à professora. Relemos o texto juntas, interpretamos as cenas, discutimos algumas passagens. E eu fui para casa segura de que conseguiria construir o texto. Consegui. E só consegui porque ela, a professora Severina, parou para escutar e dividir comigo as minhas dificuldades. E a partir desse episódio passei a enxergar a leitura com outros olhos"* (Qu 43).

> *"As experiências (...) são muitas, mas as que considero fundamentais e permanentes são o incentivo da família (minha família, embora não tenha formação acadêmica "normal", sempre incentivou a última geração a*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

estudar) e da escola, especificamente, o antigo curso primário, ou seja, a formação básica de 1ª a 4ª séries. Eu tive uma professora que fazia do fundo da sala de aula uma mini-biblioteca (já que a escola não tinha uma) e todos os dias tínhamos horário de "criação escrita" e de relato de experiências, que consistia em falar o que gostaríamos de contar para a turma. Às vezes, inventávamos" (Qu 16).

Os momentos de criação escrita do curso primário renderam frutos para essa professora, que ao assinar o questionário, nos permitiu saber que é da escola **A**, professora de produção de textos e publicou um livro de poesias e crônicas, de sua autoria, que está sendo adotado na escola nas aulas de Literatura.

Em entrevista, a Professora Márcia, da escola **C**, refere-se à sua grande experiência, vivida quando foi alfabetizada na Escola Olavo Bilac, na Gávea. Além de falar das muitas atividades que lá faziam com Dona Judite, sua competente professora, lembrou da natureza que cercava a escola, tão bela.

"A minha professora chamava-se Judite, era alfabetizadora. Normalmente, na época em que eu fui alfabetizada, a alfabetização era dada a pessoas que tinham competência e não como hoje que a professora chega à escola, e a alfabetização lhe é dada assim como um castigo, ela vai se virar e à minha época não, a alfabetização era dada aos professores, que tinham larga experiência e a minha professora, dona Judite, tinha cabelos brancos, era uma graça, uma pessoa ultra paciente, uma experiência com a língua, com a expressão, foi algo assim extraordinário. Obrigado, dona Judite, estou aqui. [...] Hoje todo aquele complexo, onde se situava a escola, pertence à Rede Globo. Mas, à época que eu fui alfabetizada ali era um lugar maravilhoso, bucólico. Era ainda do complexo industrial, aquela indústria têxtil, não sei se vocês tem conhecimento, Indústria Carioca. Uma indústria têxtil, em que todos os trabalhadores da fábrica moravam por ali. E eu morava na Rua Pacheco Leão, lá no Horto Florestal, eu tive lá toda a magia da natureza, simbolizando dentro da minha alfabetização".

A família e a escola foram destacadas nos depoimentos dos professores investigados, lembradas pela boa influência que exerceram em sua escrita. Experiências várias e variadas. Correspondências recebidas ou enviadas de/para familiares e/ou amigos; o estímulo para o desenvolvimento da leitura e da escrita pelas atitudes de professores e familiares; a visita a livrarias; a presença do debate em sala de aula acerca de assuntos polêmicos; a valorização da produção escrita exposta em mural; o intercâmbio leitura, escrita, poesia e teatro; o uso de mini-biblioteca em sala de aula e a conseqüente proximidade com os livros; o relato de experiências e a produção escrita diárias. Tudo isso e muito mais compõem as muitas vozes que iluminam a memória desses professores. E se Bakhtin (1992a)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

afirma que o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é direta, proporcional ao seu grau de orientação social, há necessidade de que os estudantes em qualquer nível, vivenciem experiências plurais, para que o seu mundo interior se apresente de forma rica, distinta e complexa.

Alguns professores recordaram como experiências marcantes, as de êxito pessoal, de produção, de autoria, como participação em concursos, vestibulares, ou ainda elaboração de monografia. Vejamos.

> *"Posso relatar a experiência da elaboração da monografia do curso de Especialização em Metodologia em Ciências. Foi um período de muita leitura, pesquisa, entrevistas e confecção de material. Foi gratificante quando comecei a perceber que o meu rascunho começava a ficar com muitas folhas escritas. O tempo que gastei para escrever, às vezes, uma linha de caderno, uma frase, um parágrafo. E também, quando muitas vezes, eu modificava todo um texto já escrito. Finalmente, quando tudo ficou pronto, digitado, tabulado e entregue, causou a sensação de amor pela minha cria. Eu era a responsável por aquele documento. O esforço foi muito grande por causa do pouco tempo que tive e do cansaço físico e mental. Mas, valeu muito escrever a minha monografia"* (Qu 11).

> *"As minhas experiências foram positivas. Adquiri o hábito da leitura muito cedo e, logo, descobri o universo de Monteiro Lobato. Fui privilegiada por ter professores que estimulavam a redação, a leitura em voz alta, o teatro.*
> *Uma lembrança bonita: quando ingressei na universidade obtive o maior conceito na prova de redação. Escrevi sobre os sobreviventes da guerra no Camboja. Era um assunto internacional que me comovia e o apresentei de forma crítica. Anos mais tarde, escrevi sobre os refugiados do conflito árabe-israelense.*
> *Para mim, escrever é uma emoção"* (Qu 15).

> *"Experiência marcante?Uma redação sobre "O poder", feita por mim na década de 60. O professor me chamou e pediu para que eu tomasse cuidado com minhas idéias. Eu tinha 13 anos. De outra, fiz uma redação sobre "Caxias" para meu irmão que era preguiçoso. Foi de brincadeira!!! Minha redação ganhou o 3º lugar. Toda a família recebeu seis meses de chocolate grátis"* (Qu 23).

> *"Eu me lembro de algumas situações e fatos que me incentivaram a ter prazer pela escrita. O que faz mais tempo ocorreu na 5ª série, quando ganhei um concurso de redação promovido pela escola (entre todas as séries). Depois passei a escrever estórias (como redações) e entregava-as para meus professores de Língua Portuguesa corrigirem – mesmo sem ter sido uma atividade passada por eles. Estes "pequenos contos" me propulsionaram a escrever muitos textos posteriormente, de temas diversificados.*
> *Um outro ponto positivo foi minha redação no vestibular da UFF, onde obtive uma nota altíssima, principalmente para quem estava tentando entrar para Matemática. Com o tema "O Olhar" pude brincar com as*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

> *palavras desenvolvendo uma reflexão sobre os variados pontos de vista das pessoas. Ao entrar para a faculdade de Matemática deixei de escrever durante um tempo. Apenas quando passei a cursar matérias pedagógicas é que voltei a produzir textos, desta vez mais voltados ao "psicológico". Desta época guardo contos, levemente poéticos, sobre comportamentos humanos, questões polêmicas, maneiras de pensar, dúvidas etc, que às vezes, até utilizo em sala de aula com meus alunos no curso de formação de professores ou presenteando amigos em situações adequadas.*
> *Enfim, acho importante deixar registrado aqui que o papel do professor é fundamental na formação do leitor e do escritor; não para formar hábitos de leitura ou de escrita, mas, principalmente, para "seduzir"o aluno através da leitura e da escrita, motivando-o pelo prazer.*
> *"O leitor não lê o que eu escrevo, ele lê o espaço que deixo entre as linhas""* (Foucault) (Qu 26).

Assim como outros depoimentos trazidos até aqui, as situações de cunho pessoal aqui narradas pelos professores das escolas de formação, das experiências que marcaram sua escrita, revelaram, o estímulo para a boa leitura, a boa produção de textos, - textos relacionados com outros textos, com o contexto, com o conhecimento estudado - , o estímulo para enfrentar desafios – a participação em concursos.

Notamos bastante empolgação nas falas dos professores que se referiram aos concursos nos quais participaram enquanto alunos. Por certo, a realização de concursos é uma política voltada para a escrita, promovida tanto pelo governo quanto por empresas e instituições, que, em alguns casos, é destinada também para os professsores. Como exemplo temos o Concurso de Redação para Professores, apresentado pela Academia Brasileira de Letras em parceria com a Folha Dirigida, cujo tema desse ano foi "O papel do livro na cultura brasileira". Os cem textos selecionados compuseram um livro com a coletânea dos trabalhos premiados. Não podemos ignorar a validade dessas iniciativas, porém cabe registrar que concursos são episódicos, e políticas mais consistentes e duradouras precisam ser implementadas.

Aproprio-me e reitero, portanto, as palavras da professora de Matemática, quando alerta que é *fundamental o papel do professor na formação do leitor e do escritor*, em qualquer segmento de ensino, incluindo os cursos de formação de professores. Concordo que se deve aproximar os estudantes de *bons textos* e procurar estimulá-los, também, *pelo exemplo*. No entanto, os professores precisam ter a clareza de assumir o trabalho com a escrita como compromisso, como necessidade, e também, pelo prazer.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Vale ainda registrar que um dos professores assim se expressou *"prefiro não relatar lembranças, pois acredito que as novas experiências superarão as anteriores"* (Qu 46), como se o hoje não se fundasse no ontem, projetando o amanhã.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

CAPÍTULO 5
AINDA POR DIZER

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

…passemos da vida cotidiana da escola real para os sonhos da escola possível. Também as utopias têm seu lugar na historia…

Mário A. Manacorda

A esperança não é para amanhã. A esperança é este instante. Precisa-se dar outro nome a certo tipo de esperança porque esta palavra significa sobretudo espera. E a esperança é já.

Clarice Lispector

Em tempo de silêncio geral, o conformar-se com o calar da maioria é certamente uma culpa. Em tempos em que todos dizem demasiado, o importante não é tanto o dizer a coisa certa, que de qualquer forma se perderia na enxurrada de palavras, quanto dizê-la partindo de premissas e implicando conseqüências que dêem à coisa dita o seu máximo valor.

(Ítalo Calvino)

Iniciei esta tese mencionando o discurso recorrente em diferentes espaços de discussão sobre educação, que aponta o despreparo do professor como uma das causas da falta de qualidade nas escolas públicas. Às escolas de formação de professores é atribuída grande parte da responsabilidade pelos problemas de formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. Em meio a tantas inquietações, uma clareza se ampliava desde a realização de minha dissertação de mestrado, a da importância da escrita na formação dos professores. Assim, para investigar as *relações dos professores com a escrita,* fui acompanhada especialmente por Mikhail Bakhtin e Roland Barthes, e suas idéias sobre língua, linguagem e escrita, e mergulhei na análise do espaço discursivo constituído de 35 observações de aulas, 09 entrevistas individuais com professores, 02 entrevistas coletivas com alunas, 52 questionários respondidos por professores e alguns documentos, realizando toda a pesquisa em duas escolas de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, antigas escolas normais, ambas públicas, estaduais.

Procurei compreender os textos construídos a partir das diferentes fontes de dados, pensando no professor e suas condições concretas de produção, bem como estas poderiam ter influenciado o seu dizer e o seu fazer, pois entendo que elas são constituidoras dos sentidos que permeiam as suas relações, as suas práticas, a sua realidade. A análise do perfil dos professores bem como das escolas de formação pesquisadas encontra-se no Capítulo 3 desta tese. O diálogo com os teóricos, com os profissionais das equipes técnico-pedagógicas, com as alunas e, sobretudo, com os professores e professoras das escolas de formação, me permitiu descobrir

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

alguns caminhos. Optei pelo que segui por me possibilitar conduzir a discussão das grandes questões desta investigação: programas de formação docente e prática pedagógica, tendo como foco as relações dos professores com a escrita.

Mas, será que o fracasso da escola básica se deve somente à formação dos professores?

Recentemente, a Universidade de Brasília, através do Laboratório de Psicologia do Trabalho em conjunto com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), realizou uma pesquisa que revelou indicadores preocupantes acerca da prática educativa, devido a vários fatores que interferem na relação do professor com o conhecimento, objeto central do seu trabalho. Entre eles se encontram: o novo perfil de aluno dotado de novos padrões de comportamento; a competição com outras instituições de formação / informação fora da escola; o avanço tecnológico acelerado, nem sempre ao alcance de todos. Diante disso, e mais a acentuada desvalorização salarial e social, também analisada no Capítulo 3 desta tese, a auto-estima do professor torna-se tão comprometida, que chega à "síndrome da desistência, conhecida como *burnout* – diante da impotência em realizar a sua tarefa. Mesmo sabendo, teoricamente, como executá-la, faltam-lhe elementos essenciais à segurança da prática pedagógica" (Melo, 1999, p. 48). A abordagem científica da síndrome de *burnout* vem se desenvolvendo desde os anos 70 como esforço para compreender o "sentimento crônico de desânimo, apatia, de desresponsabilização..." (Codo e Vasques-Menezes, 1999, p. 237) por que passam os docentes.

Sentimentos de desencanto e impotência dos professores com sua prática, constatei também nas escolas de formação, durante a realização da pesquisa de campo. A referência a alunos despreparados e com comportamento inadequado para um futuro professor se fez presente tanto no discurso dos professores quanto dos profissionais das equipes técnico – pedagógicas, assim como a observação de uma prática pedagógica contraditória constante, quando os professores criticam teoricamente as práticas autoritárias de sala de aula, defendem uma pedagogia reflexiva e criativa, uma concepção de linguagem como forma de interação, mas não conseguem alcançá-las na sua própria prática, caracterizada mais por aulas repetitivas, instrumentais, com uma rotina paralisadora, onde se evidencia a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

linguagem tratada como habilidade mecânica e as atividades desenvolvidas contemplando a *escrita-cópia.*

• SOBRE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Considerando, então, as condições de produção dos professores, constato que a dinâmica e funcionamento das escolas de formação não favorecem a qualidade desejada, submetidas a políticas de governo que vêm na contramão do que os educadores almejam: número de alunos excessivo por turma "para não deixar aluno fora da escola", sem nenhum critério de seleção; redução de profissionais que trabalham na coordenação do processo administrativo e pedagógico, com a justificativa do eterno *déficit* de professores; coordenação das bibliotecas escolares feita por professores readaptados, como são chamados, e/ou profissionais inadequados para o cargo.

A omissão das direções das escolas no seu direito de usar a contrapalavra, torna-se evidente no cumprimento fiel das determinações da Secretaria de Educação. É mais fácil imputar ao outro o fracasso: é o governo que toma medidas arbitrárias, é o aluno que não tem condições intelectuais e emocionais para ser professor, é o professor que se acomoda às circunstâncias, ao seu entorno. Nota-se um compromisso das direções em conservar os prédios onde as escolas de formação estão situadas, limpas e bem cuidadas. Ao mesmo tempo, percebe-se um total descompromisso com o cumprimento do calendário escolar. As aulas são suspensas por qualquer razão, o que contribui para uma descontinuidade constante, perda do ritmo necessário para o desenvolvimento do processo educativo e dificuldade do estreitamento dos laços da relação professor – alunos.

Diante dessa realidade complexa e até certo ponto aviltante em que estão inseridos os professores, penso ser urgente que lhes sejam oferecidas condições dignas de trabalho, começando pela valorização salarial e social, diminuindo o número de alunos nas turmas, tornando as bibliotecas escolares o centro dos projetos pedagógicos, incluindo políticas culturais que possibilitem ao professor formador e aos futuros professores experiências com escrita, literatura, fotografia, brinquedotecas, grupos de cultura popular, teatros, bibliotecas, círculos de leitura e de estudos, cinemas, museus, galerias de arte, jornais, revistas, danças, concertos … e acesso aos meios de comunicação e informação, no sentido de favorecer a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

constituição de sujeitos críticos, impregnados da dimensão ética e estética, capazes de desenvolver a sensibilidade necessária para a prática dos valores de liberdade, justiça, responsabilidade e solidariedade.

Outra questão que merece ser ressaltada é o currículo da escola normal, que aborda o conhecimento de forma bastante fragmentada. O trabalho com a língua, por exemplo, é dividido por várias disciplinas - Língua Portuguesa, Literatura, Didática da Linguagem, Métodos e Técnicas de Alfabetização – e o fundamental do trabalho com a língua, que são as práticas com leitura e escrita, pouco foi observado, "como se fosse possível passar informações, modos de agir sem praticar a leitura nem a escrita" (Kramer, 2001, p. 209). Essa fragmentação favorece a simplificação do conhecimento e o seu aligeiramento, dificultando o seu aprofundamento e a integração teoria-prática.

No discurso das alunas da Escola **A**, na entrevista coletiva realizada, essa situação aparece com força. Nas observações feitas nos estágios, os formandos falam de vivências concretas, reais. Nem sempre essas vivências se relacionam com o discurso pedagógico idealizado, que lhes é transmitido, omitindo muitas vezes os obstáculos cotidianos, quer sejam os do âmbito dos recursos; os das relações; ou mesmo, os da criança, apresentada como irrepreensível, impecável. Por que descrever a prática de uma forma tão perfeita, a ponto dos alunos, futuros professores, não a reconhecerem na prática vivida? Por que não falar da realidade que frustra, que amedronta? O problema se encontra na relação teoria - prática, conforme revela Renilda em seu depoimento: *"eu sei fazer planejamento, porque aprendi na creche onde trabalhei. Aqui na escola durante 3 anos eu não aprendi a fazer planejamento",* como também mostra Selita em seu duro relato:

> *"Às vezes a teoria não tem nada a ver com a prática. Você aprende aqui uma coisa, quando você vai pra escola não é aquilo. Escola do interior não tem cadeira, não tem mesa, não tem material direito, que dê para todos os alunos. Aqui na escola você aprende que não pode incentivar briga, e aí você chega na escola, aí não tem cadeira... e a professora manda a aluna disputar a tapa a cadeira. Também no CIEP onde eu estagiei... aqui dizem que não pode xingar o aluno, que é antididático, um aluno chamou outra aluna de macaca, aí a professora falou que ele é quem era um macaco, um mico, um animal. Então a professora estava fazendo uma coisa errada. Você não aprende isso... Eu acho que a teoria devia fundamentar a prática e não a prática a teoria!"* (Masello Leta, Faria e Leite, 2001, p. 56).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Assim, penso que os currículos das escolas de formação precisam ser redimensionados levando em conta a perspectiva de uma educação crítica transformadora voltada para a cidadania, enfatizando a dimensão sócio-histórica de educador, resultado dos movimentos dos educadores, que define a formação do profissional com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (Freitas, 1999).

Por outro lado, ao analisar o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, verifico que, a preocupação com a qualidade da formação dos professores está expressa, em seu Art. 13, quando enumera as atribuições dos docentes, que não se restringem somente à sala de aula, envolvendo-os na elaboração do projeto pedagógico das escolas, bem como nas atividades de articulação entre as famílias dos alunos e da comunidade em geral.

Nesse sentido, os professores das escolas de formação são considerados como sujeitos dos processos de organização curricular, de construção dos projetos escolares, capazes de intervir na implementação dessas diretrizes e não como meros executores de políticas de governo e planejamento dos outros. Aqui, considero, com Giroux (1990,1992), que os professores podem ser intelectuais, críticos, transformadores, enfatizando a capacidade do homem para integrar pensamento e prática, conseqüentemente, concebendo os professores como atores reflexivos. Professores que se responsabilizem ativamente por levantar questões sobre o que ensinam, como ensinam e quais os objetivos mais amplos por que lutam. Ao mesmo tempo, pergunto: como o professor se envolverá com projetos pedagógicos, famílias e comunidades, se as circunstâncias o obrigam a trabalhar em tantas escolas diferentes?

É nos Art. 62 e 63 que a Lei fala da formação dos docentes em nível superior nas universidades ou nos institutos superiores de educação. Levar a formação para o ensino superior, possibilita que o processo de profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e de direito de todos. Concordo com a elevação da qualificação, pois essa tese mostra, que as próprias alunas, futuras professoras, se consideram muito novas e despreparadas para aos 17 ou 18 anos assumirem o exercício de profissão de tamanha

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

importância e tão complexa, como também admitem que quinze anos é uma idade muito baixa para se escolher uma futura profissão. Mas, ao mesmo tempo, em entrevista coletiva as alunas da Escola **A** consideram que não basta acrescentar mais anos de estudo para melhorar a qualidade. Rose diz:*"eu acho que eles querem mudar tudo e, no fim, não mudam nada. Porque vão botar mais anos pra gente estudar, e a gente chega em sala de aula tem uns professores que não querem nada…do que vai adiantar..."*. E Taila adverte:

> *"Eu acho que se eles fizessem uma reciclagem no curso normal, dos professores, do currículo em geral, melhoraria. Porque este Instituto Superior de Educação eu acho que é uma ilusão. A gente, principalmente hoje em dia, não tem dinheiro pra nada, é uma coisa pra dificultar a pessoa a estudar, isso é o que eu penso. É mais um obstáculo pra você, quer dizer: começam a aparecer um monte de Institutos de Educação, mas pagos… E quem não tem condições de pagar um Instituto Superior? Faz o quê? Pega o seu diploma do normal e rasga? Tem que pensar, tem que fazer a lei mas dar a base pra todo mundo continuar estudando.*

Portanto, se faz necessário que os futuros professores, além de ter mais tempo em classe como preconiza a LDB, quando exige nível superior para a formação de professores de 1ª a 4ª séries, tenham também uma educação de qualidade que explore as ligações teóricas entre educação, linguagem, subjetividade, voz, autoria, cultura e poder.

Atendendo à Portaria E/SUEN Nº 07, de 22/02/2001, o Curso de Formação de Professores, reestruturado de acordo com as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, passou a denominar-se Curso Normal, em nível médio, com duração de quatro anos e totalizando 4800 horas-aula. Foi vetado o seu funcionamento em horário noturno, o que me fez pensar que a Escola **A** pudesse ter extinto o 3º turno, no entanto, tal não aconteceu pois o curso só é considerado noturno quando o seu início se der após às 18 horas, e lá a primeira aula tem início às 17h 40 min.[63]

A Portaria propõe, ainda, que o currículo seja oferecido de forma articulada e composto pela:

> *"Base Nacional Comum que tem como objetivo a construção das competências gerais, pela Parte Diversificada que, no contexto da formação de professores, introduz disciplinas de caráter profissionalizante e pela Formação Profissional voltada para a construção de competências e*

[63] Informações prestadas por um professor da Escola **A**.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

habilidades específicas para a preparação dos futuros professores" (Art. 3º).

Sugestões de ementas da Formação Profissional acompanham em anexo o documento. Somente o componente curricular Prática Pedagógica / Iniciação à Pesquisa aparece no corpo da Portaria, no artigo 4º, com a determinação de constar do Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares para "oportunizar o uso das tecnologias aplicadas à educação". Por ser um documento do início de 2001, procurei saber antes de colocar o ponto final nesta tese, como se dava a aplicação da legislação. Através de dois professores, um de cada escola onde foi realizada a pesquisa, tomei conhecimento que as duas escolas estão funcionando com a proposta dos quatro anos de duração. Segundo a professora da Escola **C,** nas reuniões pedagógicas do início de 2001, os professores foram apresentados à nova matriz curricular (Anexo 7), sugerida pela Secretaria Estadual de Educação, e o que se fez foi uma adapatação do que era às novas recomendações: *"sabe de uma coisa? Na verdade, continua tudo igual, só mudaram os nomes. E ainda tiraram a Literatura, lamentável, e olha que eu sou de Biologia..."* Já o professor da Escola **A** disse estar havendo um esforço grande por parte de alguns professores em tentar implantar o novo currículo, pois acreditam na nova proposta: *"imagine que até visitas culturais estão sendo feitas..."* Ao mesmo tempo desabafou:

> *"no geral estamos perdidos, há conhecimentos se sobrepondo, sendo os mesmos tratados em mais de uma disciplina. E o que mata é que se arruma sempre uma festinha, uma solenidade, para se suspender aula. O recreio se estende pelo tempo de aula, também, a Direção e a Coordenação resolvem dar todos os avisos, pra não dizer bater papo, nessa hora... Com duas aulas de Matemática por semana na 3ª série e como colocaram as duas no mesmo dia, não entro numa das turmas, há três semanas. Como fica a matéria dessa turma em relação às outras? E a diretora ainda fica aborrecida comigo, quando para poder acertar o planejamento, me recuso em participar das festinhas - uma semana inteira de festas[64] - e peço às alunas dessa turma para assistirem aula. Pra minha surpresa eu fui seguido por dois outros colegas..."*

Vale lembrar que a Lei estabeleceu uma carência de dez anos para se atender ao dispositivo da formação em nível superior e até o momento só o Instituto de Educação, na rede pública, foi transformado em Instituto Superior de

[64] Referiu-se à Semana da Normalista.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Educação, enquanto assistimos a abertura de vários na rede particular. As alunas estavam antevendo o que sucederia.

Ainda com base na LDB, em seu Art. 67, ela diz que seja assegurado ao profissional da educação: "o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado"; um "piso salarial profissional"; a "progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho"; um "período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga [horária]"; e "condições adequadas de trabalho". Por que as autoridades, de todos os níveis do sistema educacional não a implantam e implementam, de acordo com o que explicita?

Assim, entendo que os professores formadores tenham acesso a cursos de formação continuada em serviço, sob as marcas de uma pedagogia crítica, como prática social e cultural, onde, entre outros assuntos, possam discutir a sua prática, trocar experiências com os seus pares, aprofundar e atualizar o seu conhecimento, enfim, fortalecer a sua ação cotidiana. Ora, se esse espaço já existisse, os professores não se sentiriam tão perdidos, as novas diretrizes seriam discutidas, analisadas e incorporadas no que se acreditasse pelo grupo de profissionais das escolas, ser o melhor para a sua comunidade escolar, os horários de aulas seriam montados para atender à qualidade da produção de alunos e professores, a Literatura poderia estar presente em todas as disciplinas e a Língua Portuguesa bem como o currículo como totalidade, tratados de forma integrada. Assim, se sofreria menos os prejuízos da fragmentação, através de planejamentos-cooperativos-concretos.

Tanto a formação inicial quanto a contínua, assim pensadas, considerando-as como um *continuum*, respeitadas as diferenças do ponto de vista curricular, são processos que articulam princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns (Garcia, 1992). Desse modo, o currículo da formação inicial e o da formação permanente dos professores se inter-relacionam, o que significa entender a formação inicial, não como a criadora de produtos prontos, finalizados, mas como um começo de um longo e diversificado caminho-processo de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

aprimoramento profissional[65].

Nesse sentido, quando falo em formação de professores, assumo determinadas posições - epistemológicas, ideológicas, culturais - relativas ao ensino, ao professor e aos alunos, que conflitam com a visão da formação somente a partir dos conhecimentos específicos que se fazem necessários ao exercício da profissão. Os cursos de formação assim pensados, por certo, discutem as condições de produção dos professores, dos alunos, da escola; as situações pedagógicas que envolvem experiências da vida escolar, historicamente construídas pelos professores e situações que envolvem a relação dos professores e alunos com o conhecimento ou, como diz Gimeno, discutem experiências que "possibilitam a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente" (*apud* Marcelo Garcia, 1992, p.54). Esses cursos, por certo, não se restringiriam a ensinar a ensinar, através de *aulas de repasse,* como se as futuras professoras fossem crianças, subestimando a sua capacidade de entendimento e produção, conforme mostra a análise das observações de aulas feitas ao longo desta tese.

E, ainda... tais cursos possibilitarão a formação de professores críticos transformadores que com seus alunos e alunas pensarão a mudança social, buscando em cada realidade singular uma pluralidade de alternativas, dialeticamente vinculadas à totalidade da sociedade. Ao propiciar às alunas a realização de algumas atividades, com leitura e escrita, podemos inferir um ponto de partida para atitudes futuras de transformação, nas salas de aula de 1ª a 4ª série, como por exemplo: quando os estudantes dialogam criticamente, envolvendo-se uns com os outros; quando examinam criticamente um texto ou artigo; quando estudam seriamente o racismo, ou o sexismo, quando analisam determinado programa de televisão, quando avaliam as matérias publicitárias veiculadas pelos diferentes meios de comunicação, etc. Tudo tendo a linguagem como mediadora, linguagem que deixa rastros, linguagem que constitui a subjetividade.

[65] Sobre essa questão ver pesquisa coordenada pela professora Menga Lüdke (PUC-Rio), onde analisa "o processo através do qual o professor desenvolve a sua dimensão profissional, ou ocupacional, desde a sua trajetória escolar, especialmente na Escola Normal e/ou Licenciatura, até a sua iniciação e desenvolvimento como professor , no trabalho dentro das escolas" (Lüdke, 1998, p.111-112).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

• SOBRE RELAÇÕES DOS PROFESSORES COM A ESCRITA NAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO

A maioria das experiências produzidas com os alunos nas salas de aula acontece através da leitura e da escrita. Entendendo a leitura e escrita para além de sua dimensão instrumental; entendendo-as como constituidoras da subjetividade humana; como constituidoras da pedagogia crítica enquanto forma de política cultural e locus da indignação e da resistência, que contribuem para a emancipação e a formação em geral e para a educação de professores, em particular, recomendo de acordo com Kramer (1999), a sua inclusão em diferentes programas de formação. Assim:

> *"formação prévia a nível* [fundamental]*, médio e superior, onde é fundamental a leitura e a escrita relativas aos conhecimentos básicos da língua, matemática, ciências, história e geografia; formação no movimento social, fertilizando-se as lutas com a sensibilidade da leitura e da poesia, ampliando o acesso de diversos grupos; formação em cada escola, com estudo, leitura, discussão, abrindo horários de estudo e leitura conjunta, de um lado fortalecendo cada escola e, de outro, o estudo individual para compreender a realidade e o que acontece no dia a dia, com cada um, escrevendo, registrando a história; formação cultural, garantindo* experiências *com a literatura, música, cinema, teatro, arte, museus, capaz de nos humanizar e fazer entender o sentido da vida para além do cotidiano. Cinema, teatro, biblioteca, museu, vídeos, rodas e salas de leitura, resgatando a história da escola, das famílias"* (p. 15).

Cabe, aqui, esclarecer o que entendo por experiência. Benjamin (1994), em sua teoria crítica da cultura e da modernidade, denuncia a degradação da linguagem, da consciência, em conseqüência da perda da capacidade de narrar devido ao empobrecimento da experiência do homem moderno. A experiência declinando, vai se tornando *vivência* - reação a choques da vida cotidiana - imediata, finita, a ação esgotando-se no momento de sua realização. Já a *experiência* se torna infinita, perdura, por ser compartilhada, contada ao outro. "Esse caráter histórico, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência" (Kramer, 1999b, p. 15).

De acordo com Bondia (2002, p. 21), experiência é "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece". O autor acrescenta que o momento atual caracteriza-se por tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara, por inúmeras razões: pelo excesso

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

de informação, pelo excesso de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho.

A capacidade de formação e transformação da experiência é traduzida assim por Heidegger:

> *[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos subtemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo* (*apud* Bondia, 2002, p.25).

Nesse sentido, somente o sujeito da experiência está sujeito à formação e à transformação. Penso, portanto, que as experiências com leitura e escrita, quanto as de cultura são importantes porque são capazes de provocar, de desafiar, de tocar, de desenvolver a criticidade, e, portanto, a reflexão, além do momento em que acontecem (Kramer, 1999b).

As atividades realizadas com leitura e escrita nas escolas de formação (não incluo as de cultura, porque essas, já é sabido, são raríssimas), não parecem constituir-se experiência. A escrita é aprisionada através dos tantos exercícios repetitivos, obrigatórios, enfadonhos. Essa prática contribui para que as alunas, futuras professoras se limitem a escrever o que elas pensam que é o esperado pelos professores, e, assim, tentam impedir, as correções, as frustações, as decorrentes inibições. As práticas com escrita precisam evitar o papel de prender, atar, estreitar, de se restringir à escrita-cópia e, ao contrário, desempenhar o papel de ampliar o horizonte cultural, soltar a narrativa, libertar a palavra e, com ela, a própria história, pois considero como Benjamin (1994), que a escrita é sempre uma reescrita, um refazer da história passada, nela penetrando e fazendo-a presente.

Vale dizer, porém, que mesmo sendo exceções, presenciamos práticas escolares constituidoras de experiência. Destaco como exemplo as da professora

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Solange, da Escola **C**[66], quando em suas aulas observamos a leitura , a gramática e a escrita, serem tratadas de forma prazerosa, através de estimulantes estratégias de ensino, ancoradas na interlocução com o outro, na produção de sentidos, levando em conta criação e crítica.

Do mesmo modo, ao responder o questionário, outra professora, da Escoa **A**, diz do prazer de escrever e ressalta que em certos momentos a escrita funciona como terapia. Aqui, no registro da escrita, a professora deixa suas marcas enquanto sujeito histórico-social. O que ela chama de terapia não significa que a escrita está exercendo seu papel de constituidora, estruturante da subjetividade, o que explicita o papel formador da escrita?

No entanto, de modo geral, a leitura e a escrita nas escolas de formação se apresentam de forma mecanizada, desprazerosa, não tocam, não se impregnam nos professores e alunas. Na biblioteca, *"os livros eram folheados como se folheiam revistas numa sala de espera"*, e na maioria das vezes, a biblioteca é procurada para auxiliar nos trabalhos de pesquisa, que se transformam em exercícios de cópia. A escrita não se constitui numa produção subjetiva, que deixe marcas. A escrita não *acontece*, não *alcança* professores, nem futuros professores. A escrita praticada nas escolas normais não forma, não transforma.

Nada de surpreendente, se nos reportarmos à ausência de literatura e boas leituras, às práticas pedagógicas descontextualizadas, sem sentido, analisadas ao longo desta tese, especialmente no Capítulo 4, bem como ao descaso com as bibliotecas, abordado no Capítulo 3. Penso que uma biblioteca não deveria abrigar professores com tantas limitações, pelo contrário, no meu entendimento as bibliotecas escolares, além de professores-leitores, poderiam se beneficiar também de profissionais especialmente habilitados com curso de biblioteconomia.

Num país que, segundo as pesquisas, possui uma grande população que lê, mas não consegue compreender a mensagem escrita, conclusão a que também chegou Melo (2000) em sua dissertação de mestrado cuja investigação foi realizada com alunas da Escola **C**, há que se resgatar o papel da biblioteca nas escolas. O *Manifesto da Biblioteca Escolar*[67],diz que as bibliotecas escolares

[66] Ver análise no Capítulo 4, item 4.1.
[67] Elaborado pela Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas e pela UNESCO, na segunda metade da década passada. In: Revista Educação, julho de 2002.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

devem "disponibilizar serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitam a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efetivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação".

Para tanto, as atividades das bibliotecas precisam estar entrelaçadas com o projeto pedagógico da escola, serem dinâmicas, em grupos ou individuais, envolvendo pesquisa e criação, desenvolvendo oralidade e escrita. Por outro lado, as escolas de formação, via currículo em todos os seus campos, precisam buscar o fortalecimento da mediação entre oralidade e escrita, o que segundo Gnerre (1985, p. 47) produzirá: "mais criatividade e maior confiança dos indivíduos na expressão de seus próprios pensamentos".

Assim, o profissional responsável pela biblioteca deve estar consciente do seu papel, entendendo-a como um recurso fundamental para a aprendizagem e se entendendo como um formador de leitores em seu significado pleno.

Mas, isso só não basta, alunos e professores precisam ser informados da existência dos materiais que se encontram na biblioteca, quer sejam jornais, revistas, livros, vídeos, CD-Rom, fotografias ou qualquer outro material. Estratégias de divulgação desses materiais necessitam ser providenciadas pelos responsáveis das bibliotecas, como por exemplo, deixar circulando as revistas e jornais na sala dos professores por um prazo determinado ou criar um mural de notícias da biblioteca em local de fácil acesso de alunos e professores. Isso talvez evitasse as respostas tão díspares, dadas pelos professores investigados, quando indagados se a escola possuía assinatura de revistas e jornais e quais eram. Se o professor não sabe que materiais a biblioteca possui, como ele os usará em suas aulas ou os indicará para seus alunos? Por outro lado, os próprios professores e professoras precisam demonstrar interesse em visitar a biblioteca de sua escola e as de sua cidade e delas se alimentar em sua prática.

Outro aspecto necessário e da maior importância para as escolas de formação é considerar de sua responsabilidade e debater no interior de toda a equipe, o conceito de letramento e suas implicações para a escola de educação básica, enquanto espaço de promoção deste domínio, enquanto espaço de formação de leitores plenos. Concordo com Goulart (2001, p. 19), quando diz:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

> *A noção de letramento pode ser encarada como um horizonte ético-político para a escola. Formar pessoas letradas no sentido de abrir possibilidades de entrada de outras vozes em suas vidas, histórias e discursos, outros modos de conhecer, ver e viver no mundo, do interior de uma perspectiva crítica.*

Assim sendo, as escolas normais estarão discutindo, por certo, a natureza e a qualidade da escolarização básica. Da autonomia, da liberdade, da justiça, da democracia.

Como vimos, ao longo desta tese, os professores das escolas normais apresentam o fazer diferente do seu dizer, uma prática contraditória, onde defendem teoricamente uma pedagogia crítica, reflexiva, dialógica; a necessidade de boas leituras; a importância da escrita para a constituição do cidadão. Se dizem leitores, e alguns até dizem gostar de escrever, no entanto, na sua ação cotidiana, torna-se evidente certa impotência para aplicar o que acreditam. Penso que os professores devido às circunstâncias de trabalho, tão adversas, perderam as forças necessárias para a resistência em prol do seu aluno. E nesse clima corta-se a possibilidade de interação, os laços se enfraquecem, as muitas vozes das unidades escolares não ecoam e, assim, perdem ambos: o aluno porque deixa de ser percebido em sua humanidade, o professor porque se permite vencer pelo sistema. Mas, os professores precisam ter a clareza de sua responsabilidade social e entender que dos conflitos vividos, pode-se partir para as mudanças tão desejadas.

Mesmo considerando a falta de tempo tão propagada, que assola a vida moderna, as condições sócio-econômicas, tendo a inferir que esses professores tiveram pouco acesso, em sua trajetória escolar e de vida, à leitura e a escrita enquanto experiência. Nesse sentido, como os professores das escolas de formação proporcionarão experiências com leitura e escrita aos futuros professores, como contribuirão na formação da constituição de sujeitos que terão em breve essa mesma responsabilidade? Por outro lado, todos esses professores têm nível universitário. Os cursos de Pedagogia, as Licenciaturas precisam ser (re)dimensionados para um futuro-professor-concreto, sujeito de sua história. Sua cultura precisa ser respeitada e até resgatada, tornando-se, mesmo, o ponto de partida de toda a reflexão da academia. As experiências com literatura, com escrita têm de ser oportunizadas em todas as habilitações, não só nos cursos de Letras, visando superar o tratamento instrumental, sem significado, das práticas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

pedagógicas. E mais, políticas culturais e de educação, precisam ser implementadas, tanto a nível de governo como a nível de universidades.

O trabalho com a escrita como experiência pode ser assumido em todos os segmentos de ensino e, especialmente, nas escolas de formação, como compromisso, como desafio. Lutar com as palavras com a certeza de que a luta não resultará vã, ilusória ou irreal. Pelo contrário, ao se aceitar desatar os nós e se procurar trançar e traçar narrativas, estará se buscando que essa prática se constitua em uma das estratégias fundamentais da formação de professores e professoras. Contribuir, portanto, para o desenvolvimento de:

⇒ uma escrita que levante questões do cotidiano com humor e ironia, suscitando o riso e a emoção;

⇒ uma escrita em que os depoimentos pessoais podem se tornar uma declaração de pertencimento ao grupo;

⇒ uma escrita que possa analisar, comparar e relacionar sentimentos e fatos individuais e da coletividade;

⇒ uma escrita que ao narrar o particular contenha a reflexão da totalidade;

⇒ uma escrita que evidencie questões relacionadas às diferentes instâncias de poder, trazendo a crítica para dentro do processo ensino-aprendizagem, de maneira humana, agradável, sem culpabilização ou agressão;

⇒ uma escrita que analise fenômenos do presente, com base no passado e tendo em vista o futuro;

⇒ uma escrita poética que signifique a capacidade de superar o relato inodoro e enxuto.

Para finalizar, cabe a reflexão de que a mudança da qualidade na formação dos professores só será possível se a mesma ocorrer de forma radical, na busca da superação de seus impasses. *As utopias têm seu lugar na história* e a *esperança é já*, portanto, é preciso que as autoridades educacionais entendam e atendam a função social da escola e do professor. Que as falhas, as ausências, as dificuldades, os embates, impulsionem a resistência das escolas de formação, a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

mediação e a transformação necessárias para uma qualidade de vida e profissional dos *futuros professores e seus mestres*. É preciso que as escolas de formação e as faculadades repensem seus programas e suas práticas em torno da idéia do ensino como forma de política social e cultural, aqui incluída a escrita, abordando os modos pelos quais cultura e experiência interagem para formar aspectos determinantes de ação humana e de luta.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

AMORIM, Marília. O texto de pesquisa como objeto cultural e polifônico. 1998, mimeo.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Reunião.* 4ª ed., Rio de Janeiro: José Olímpio, 1973.

ANDRADE, Mário de e ALVARENGA, *Oneida. Cartas*. São Paulo, Duas Cidades, 1983.

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. " Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência", *in Docência, Memória e Gênero: estudos sobre a formação*, de Denice B. Catani e outras (orgs.), São Paulo, Escrituras, 1997.

APPLE, Michael W. e NÓVOA, António (orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Portugal, Porto Editora, 1998.

AULETE, Caldas. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. V. 5, 30ª ed., Delta, 1958.

AUROUX, Sylvain. *A filosofia da linguagem*. Tradução José Horta Nunes. Campinas, SP, Ed. da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (Voloshinov, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem.* 6ª ed, Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, HUCITEC., 1992a.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução: Marina Appengeller. São Paulo, Martins Fontes, 1992b.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.* 4ª ed, São Paulo, Ed. da UNESP, 1998.

_____. *Estética de la creación verbal*. 2ª ed.Tradução: Tatiana Bubnova. México, Siglo XXI, 1985.

_____. "Discurso na vida e discurso na arte". Tradução: Cristóvão Tezza, (mimeo).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1977.

_____. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo, Cultrix, 1977 b.

_____. *Aula*. Tradução: Leyla Perrone-Moisés, São Paulo, Cultrix, 1980.

_____. *Crítica e verdade*. Tradução: Geraldo Gerson de Souza. São Paulo, Perspectiva, 1982.

_____. *O rumor da língua*. Tradução: Mario Laranjeira. São Paulo, Brasiliense, 1988.

_____. *A Câmara clara. Nota sobre a fotografia*. 2ª ed. Tradução: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1994 .

_____. *O grão da voz*. Tradução: Anamaria Skinner. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1995.

_____. *Fragmentos de um discurso amoroso.* 14ª ed. Tradução: Hortência dos Santos. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. "A leitura incerta: a relação de professores(as)de Português com a leitura". *In*: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 27, jul/1998.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política.* Tradução: Sérgio Paulo Rounat. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLALOCK JR., H. M. *Introdução à pesquisa social*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976, pp. 56-79.

BONDIA, Jorge Larrosa. "Sobre la lección o del enseñar y el aprender en la amistad y en la libertad". **Palestra** proferida na PUC - Rio, 01/10/ 1997, mimeo.

_____. "Lenguage e educación". *In: Filosofia de la educación hoy: temas*. Madrid, Dykinson , 1998, p. 193-214.

_____ "Notas sobre a experiência e o saber da experiência". Tradução de GERALDI, João Wanderley. *In* **Revista Brasileira de Educação /** ANPED, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BOSI, Alfredo. "Literatura naufraga na escola". *In*: **Folha de São Paulo**, caderno 3, pp. 1 –10, 12 de outubro, 1997.

BOTTÉRO, Jean e outros . *Cultura, Pensamento e Escrita* . São Paulo: Ática, 1995.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

BOUDON, Raymond. *Métodos da Sociologia*. São Paulo, Vozes, 1973, pp. 46-57.

BRANDÃO, Zaia . "Conversa com Pós-Graduandos". *In:* **Cadernos de Educação**, PUC-Rio, nº 32, ago. 1997.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 1997.

_____. Parecer nº CP 115/99: Diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 10/08/1999.

_____. Parecer nº CES 970/99: Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 09/11/1999.

_____. Decreto nº 3.276: Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, Governo Federal, 06/12/1999.

_____. Portaria nº E/SUEN Nº 07/2001. Estabelece normas e orienta quanto à reformulação curricular do Curso Normal e dá outras providências. Brasília, Subsecretaria de Desenvolvimento de Ensino, Superintendência do ensino, 22/02/2001

BRASLAVSKY, Berta Perelstein . "La Lengua Escrita y Los procesos de Adquisición del Conocimiento en una Concepción Sociohistorico-cultural" , *in* **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, nº 182/183, p.305-325, jan./ago.1995.

BRZEZINSKI, Iria. "Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder?" *In:* **Educação e Sociedade,** Campinas, Cedes, ano XX, nº 68, dezembro de 1999, pp. 80-108.

CALVET, Louis-Jean. *Roland Barthes: uma biografia.* Tradução: Maria ângela Villela da Costa. São Paulo, Siciliano: 1993.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

_____. *Palomar*. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

CANDAU, Vera (Org.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília, MEC, 1987.

_____. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

_____. "O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin". *In*: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, dezembro/2000, pp.79-83.

CARVALHO, Maria Cristina M. P. de. "Leitura e escrita de futuras professoras: um estudo em uma escola de formação". Dissertação de Mestrado, PUC - Rio, junho de 1999.

CASTRO, Gilberto de. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. *In*: FARACO, Carlos Alberto et al. (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, Editora da UFPR, 1996, pp. 93-111.

CHARTIER, Anne-Marie . "Leitura Escolar: Entre Pedagogia e Sociologia". *In* **Revista Brasileira de Educação** / ANPED, nº 0, p.17-52, set./out./nov./dez. 1995.

CHARTIER, Roger. "As práticas da escrita". *In*: *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*, de P. Ariès e G. Duby, São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 112-161.

CLARK, Katerina e HOLQUIST, Michel. *Mikhail Bakhtin*. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo, Perspectiva, 1998.

CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES, I. O que é burnout? In: Codo, Wanderley (Org.) *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis, Vozes/CNT, 1999, pp. 237-260.

CURY, Carlos Jamil e outros. **Carta** às universidades, sociedades científicas e entidades profissionais relacionadas à Educação. Brasília, 8/12/1999.

DAUSTER, Tania . "O Lugar Desautorizado: Pequenas Histórias sobre Escrita e Poder". Apresentado na 18ª Reunião Anual / ANPED, GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 17-21/set. 1995.

DENNY, J. Peter. "O pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita". *In: Cultura escrita e oralidade*, de David Olson e Nancy Torrance. São Paulo: Ática, 1995, p. 75-99.

DESBORDES, Françoise . *Concepções sobre a escrita na Roma Antiga* . São Paulo, Ática, 1995.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

ENGUITA, Mariano Fernández. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In*: **Teoria e Prática**, Porto Alegre, 1991.

FARACO, Carlos Alberto et al. (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, Editora da UFPR, 1996.

_____. "Bakhtin: a aventura dialógica". *In*: FARACO, Carlos Alberto et al. (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, Editora da UFPR, 1996, pp. 189-202.

FERNANDES, Francisco, LUFT, Celso Pedro, GUIMARÃES, Marques F. *Dicionário Brasileiro Globo*. São Paulo, Globo, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Médio Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.

FERREIRA, Nilda Teves. "Acesso à informação: direito do cidadão". *In: Leitura e escrita na sociedade e na escola*, de Marília Miranda Lindinger *et alii* (org.), MEC, UNESCO, 1994, p. 15-27.

FERREIRO, Emilia . "Luria e o Desenvolvimeto da Escrita na Criança". *In* **Cadernos de Pesquisa** , São Paulo, nº 88, p.72-77, fevereiro/1994.

_____. "O significado da escrita no mundo atual". *In*: **Criança**, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Fundamental, n 35, pp.03-09, dezembro/2001.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1993.

_____. "O currículo entre o relativismo e o universalismo". In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, dezembro/2000, pp.47-71.

FOUCAMBERT, Jean . "Para uma política de leiturização dos dois aos doze anos" , *in* **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 84, p. 43-49, fev. 1993.

FREIRE, Paulo. & SHOR, Ira. *Medo e Ousadia.* 3ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 8ª ed., 1982.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 17ª ed., 1987.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez, 1991.

_____**.** *Pedagogia da esperança***.** São Paulo, Paz e Terra, 1992.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* 31.ed. São Paulo, Cortez, 1995.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. "A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores". *In:* **Educação e Sociedade,** Campinas, Cedes, ano XX, nº 68, dezembro de 1999, pp.17-44.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Psicologia e educação: um intertexto.* Tese de Doutorado, PUC/RJ, 1992.

_____. *Vygotsky & Bakhtin: Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo, Ática, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "A formação e a profissionalização do educador: novos caminhos". *In: Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.* De GENTILI, Pablo & SILVA,Tomaz Tadeu da (orgs.) Petrópolis, Brasília, Vozes/ CNTE, 1996, pp. 75-105.

FUSARI, José Cerchi. "Formação contínua de professores: o papel do Estado, da Universidade e do Sindicato", **IX ENDIPE, Anais II: Conferências, Mesas-Redondas e Simpósios**, Águas de Lindóia, 1998, pp.529-542.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Rio de Janeiro, L & PM, 1994.

GARCIA, Walter E. "O papel do Estado frente às políticas de formação continuada de professores", *in* **IX ENDIPE, Anais II: Conferências, Mesas-Redondas e Simpósios**, Águas de Lindóia, 1998, pp.562-582.

GATTI, Bernadete *et ali*. "Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas". *In*: **Educação & Sociedade**, n.48, agosto/1994.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem* .4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 1993.

_____. "Políticas de inclusão em estruturas de exclusão". *In: Leitura e escrita na sociedade e na escola*, de Marília Miranda Lindinger *et alii* (org.), MEC, UNESCO, 1994, p. 65-78.

_____(Org.). *O texto na sala de aula.* 3ª ed., São Paulo, Ática, 2002.

GIROUX, Henry A. *Los professores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.

_____. *Escola crítica e política cultural*. 3ª ed. Tradução: Dagmar M. L. Zibas, São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1992.

GIROUX, Henry A. & ARANOWITZ, Stanley. *Education under siege*. South Hadley, Mass., Bergin and Garvey, 1985.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

GIROUX, Henry A. & MCLAREN, Peter. "Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural". *In*: *Currículo, Cultura e Sociedade*, de MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). São Paulo, Cortez, 1994, pp. 125-154.

_____. "La educación del professor y la política de reforma democrática". *In: Los professores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, de GIROUX, Henry A. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.

GIROUX, Henry A. & SIMON, Roger. "Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular". *In: Currículo, Cultura e Sociedade*, de MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). São Paulo, Cortez, 1994, pp.93-124.

GÓMEZ, Angel Pérez. "O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo". *In: Os professores e a sua formação*, de António Nóvoa (coord.), Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992, pp.93-114.

GOULART, Cecília M. A. "Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização". ". *In* **Revista Brasileira de Educação /** ANPED, nº 18, p.05-21, set./out./nov./dez. 2001.

GNERRE, Maurizzio. *Linguagem, escrita e poder.* São Paulo, Livraria Martins, 1987.

GOODY, Jack. *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Lisboa, Edições 70, 1986.

GOULEMOT, Jean Marie. "As práticas literárias ou a publicidade do privado". *In*: *História da* vida *privada: da Renascença ao Século das Luzes,* de P. Ariès e G. Duby, São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 371-405.

HAVELOCK, Eric. "A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna". *In: Cultura escrita e oralidade*, de David Olson e Nancy Torrance. São Paulo: Ática, 1995, p. 17-34.

HUBERMAN, Michael. "O ciclo de vida profissional dos professores". In: NÓVOA, António (coord.). *Vidas de professores*. Porto, Editora Portugal, 1992.

ILLICH, Ivan. "Um apelo à pesquisa em cultura escrita leiga". *In: Cultura escrita e oralidade*, de David Olson e Nancy Torrance. São Paulo: Ática, 1995, p. 35-54.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakthin, Vygotsky e Benjamin.* São Paulo, Campinas, Papirus, 1994.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

JULIET, C. "Entrevista". *In*: *Literaturas – entrevistas do Le Monde*. São Paulo, Ática, 1990.

KIDDER, L. H. (org.). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Vol. I: Delineamentos de pesquisa, São Paulo, EPU, 1987, pp. 57-65.

KOCH, I. G. V. "Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno?", **Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, vol. 7, número 2, 1991, (529-541), PUC/SP.

KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia.* 2ª ed., Rio de Janeiro, Campus, 1989.

_____. *Mikhail Bakhtin: um marxista do carnaval e do riso*. Tribuna da Imprensa, Rio de Janeiro, **Caderno Tribuna Bis**, 9/05/1990.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola.* São Paulo, Ática, 1993.

_____. "Infância, cultura e educação: desafios e possibilidades". **Conferência** feita no Encontro 'O jogo do livro infantil e juvenil III', UFMG/CEALE, outubro, 1999.

_____. "Leitura, escrita e formação de professores: mapeando indagações, práticas e trajetórias de pesquisas". *In*: **Educação em Revista,** Belo Horizonte, nº 31, junho / 2000, pp. 103-122.

_____. "Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever? Algumas recomendações". *In: Didática da Linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?* Campinas, SP: Papirus, 2001, pp. 207-216.

_____ e JOBIM E SOUZA, Solange (orgs.) . *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação.* São Paulo, Ed. Ática, 1996.

_____ e OSWALD, Maria Luiza (orgs.). *"Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?"*. Campinas, SP, Papirus, 2001.

_____ et alii. **PROJETO, RELATÓRIO PARCIAL e RELATÓRIO FINAL** da pesquisa "Cultura, Modernidade e Linguagem: o que narram, lêem e escrevem professores". UERJ, 1993, 1994, 1995a.

_____. **PROJETO, RELATÓRIO PARCIAL e RELATÓRIO FINAL** da pesquisa: "Cultura, Modernidade e Linguagem: leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação", PUC-Rio, 1995b, 1996, 1997a.

_____. **PROJETO, RELATÓRIO PARCIAL e RELATÓRIO FINAL** da pesquisa: "Cultura, Modernidade e Linguagem: o que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres". PUC-Rio, 1997b, 1998, 1999.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

LANKSHEAR, Colin. "Alfabetização funcional na perspectiva de Freire". In: *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*, de Peter McLaren, Peter Leonard, Moacir Gadotti (orgs.). Tradução de Marcia Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

_____. *A hora da estrela.* 20ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

_____. *Felicidade clandestina.* 8ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1994.

LOPES, Luiz Paulo da Moita . "Linguagem, Interação e Formação do Professor". *In* **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.75, nº 179/180/181, p. 301-371, jan./dez. 1994.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo, EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. "A formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau". *In: "Magistério: construção cotidiana"*, de Vera Maria Candau (Org.), Petrópolis, Vozes, 1998, pp. 110-125.

MACHADO, Ana Maria. "Por incrível que pareça". *In*: **Educação**, São Paulo, Editora Gomide / Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo, pp. 7 – 9, abril, 2002.

_____. *Como e por que ler os clássicos desde cedo*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2002.

MACHADO, Irene A. "Os gêneros e a ciência dialógica do texto". *In*: FARACO, Carlos Alberto et al. (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, Editora da UFPR, 1996, pp. 225-271.

MARCELO GARCÍA, Carlos. "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor". *In: Os professores e a sua formação*, de António Nóvoa (coord.), Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992, pp.93-114.

MANACORDA, Mário A. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias.* Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

MASELLO LETA, Maria *et alii*. "Fundamentos para a elaboração do currículo nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro - opção por uma pedagogia progressista de educação". *In:* **Informação**, Rio de Janeiro, ano 2, nº **1**, (52-54), 1991.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

MASELLO LETA, Maria. "O garimpo da escrita: Conhecimentos Pedagógicos num concurso público para o magistério do município do Rio de Janeiro". Dissertação de Mestrado, UERJ, Rio de Janeiro, julho de 1995.

_____. "Análise de discurso: algumas contribuições". *In:* **UNIVERSA**, Brasília, v.4, nº3 (8º), out., 1996.

_____. "O FRUTO DA ATEIRA: desatar a escrita e reescrever a história". Trabalho apresentado no VIII ENDIPE, Florianópolis, SC, 9/05/1996.

_____ , JERÔNIMO, Marília B. & BARRA, Tania. "O prazer do encontro". *In: História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996, pp. 87-96.

_____. "Para começar a falar de escrita ou sobre os mitos da escrita". *In:* **Revista de Educação CEAP**, ano 7, nº 24, março / 1999.

_____. "O que faltou dizer". *In*: KRAMER, Sonia *et alii*. *In:* **Relatório Final** da Pesquisa "Cultura, Modernidade e Linguagem: o que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres". Departamento de Educação/PUC-Rio, julho,1999b, pp. 51-56.

_____ , MANHÃES, Ingrid Nogueira. "Práticas de leitura e escrita na escola Azul". *In: Didática da Linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?* Campinas, SP: Papirus, 2001, pp. 23-46.

_____, FARIA, Meriane & LEITE, Camila. "Do Sonho de Talita a Dom Casmurro". *In: Didática da Linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?* Campinas, SP: Papirus, 2001, pp. 47-66.

MASI, Domenico de. Entrevista concedida ao **Jornal do Brasil**. Caderno Educação & Trabalho. Rio de Janeiro, 07 de maio de 2000.

MEDIANO, Zélia (coord.). *"Recriando a escola normal*", Relatório Final de Pesquisa, Rio de Janeiro: PUC - Rio, 1988.

MELO, Dinorá Machado. " "Professor, é pra ler ou entender?" Um estudo exploratório da leitura de futuros professores". Dissertação de Mestrado, PUC - Rio, agosto de 2000.

MELO, Dinorá Machado, SOUZA E MELLO, Maria Lucia e FRANGELLA, Rita de Cássia. "Memórias da roda – na roda da memória". *In: Didática da Linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?* Campinas, SP: Papirus, 2001, pp. 143-161.

MELO, Maria Tereza Leitão de. "Programas oficiais para a formação dos profissionais da educação básica". *In:* **Educação e Sociedade,** Campinas, Cedes, ano XX, nº 68, dezembro de 1999, pp. 45-60.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. "A formação do professor em uma perspectiva crítica". *In:* **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 17(**2**):55-61, julho/dezembro/1992.

_____ (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor.* São Paulo, Campinas, Papirus, 1994.

_____. "Multiculturalismo, currículo e formação de professores". *In*: **Anais do IX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Águas de Lindóia, SP, 1998.

_____. "A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995 – 2000): avanços, desfios e tensões". *In* **Revista Brasileira de Educação /** ANPED, nº 18, p. 65-81, set./out./nov./dez.2001.

_____. "Currículo, diferença cultural e diálogo". *In:* **Educação e Sociedade,** Campinas, Cedes, ano XXIII, nº 79, agosto de 2002, pp. 15-38.

_____& SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez, 1994.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia?* São Paulo, Cortez, 1987.

NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. "Formação de professores e profissão docente". *In*: *Os professores e a sua formação*, de A. Nóvoa (coord.), Lisboa, Dom Quixote, 1992, pp. 15-34.

_____. *Vidas de professores*. Porto, Editora Portugal, 1992b.

_____. "Concepções e práticas de formação contínua". *In: Formação contínua de professores: realidade e perspectiva*, de A. Nóvoa (org.), Aveiro, Universidade de Aveiro, 1991.

OLSON, David R . *O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita* . São Paulo: Ática, 1997.

_____ e TORRANCE, Nancy . *Cultura, Escrita e Oralidade* . São Paulo: Ática, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura.* São Paulo, Cortez Editora da UNICAMP, 1988.

OSWALD, Maria Luiza. "Aprender com a literatura: uma leitura benjaminiana de Lima Barreto". Tese de Doutorado. Departamento de Educação, PUC -Rio, Rio de Janeiro, julho, 1997.

_____. "Leitura e escrita nas falas de futuros professores". *In:* KRAMER et alii, **RELATÓRIO FINAL** da pesquisa: "Cultura, Modernidade e

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Linguagem: o que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres". PUC-Rio, 1999, p. 184.

PAVÃO, Andréa, SOUZA E MELLO, Maria Lucia e FRANGELLA, Rita de Cássia. "Práticas de leitura e escrita na escola Carmim". *In: Didática da Linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?* Campinas, SP: Papirus, 2001, pp. 113-142.

PAZ, Francisco Moraes (org.). *As aventuras do pensamento*. Curitiba, Ed. da UFPR, 1993.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas , profissão docente e formação*. Perspectivas Sociológicas, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Apresentação. *In: Crítica e verdade*, de Roland Barthes, São Paulo, Perspectiva, 1982.

_____. Lição de casa . *In: Aula*, de Roland Barthes, São Paulo, Cultrix, 1980.

PESSOA, Fernando. *Cancioneiro*. *In*: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Aguilar Editora, 1965.

PONZIO, Augusto. *La rivoluzione bachtiniana: il pensiero di Bachtin e l'ideologia contemporanea*. Itália, Bari, Levanti Editori, 1997.

ROBBE-GRILLET, Alain. *Por que amo Barthes*. Tradução: Silviano Santiago. Rio de Janeiro, Ed. da UFRJ, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Tradução: Fulvia M. L. Moretto. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

SALGADO, Carmen Cinira Lacerda Guimarães. *Possibilidades de leitura e produção de textos inspiradas em Roland Barthes*. Dissertação de mestrado em Educação, UNICAMP/ Campinas, 1988.

SAMPSON, Geoffrey. *Sistemas de Escrita: Tipologia, História e Psicologia* . São Paulo: Ática, 1996.

SANTIAGO, Silviano. *Nas malhas das letras*. São Paulo: Cia das Letras,1989.

SCHÖN, Donald A. "Formar professores como profissionais reflexivos" *In*: *Os professores e a sua formação*, de A. Nóvoa (coord.), Lisboa, Dom Quixote, 1992, pp. 77-92.

SETTON, Maria da Graça J. "Professor: Variações sobre um gosto de classe". *In*: **Educação & Sociedade**, n.47, abril/1994.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

SILVA, Tomaz Tadeu da. "Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean- Claude Forquin". *In:* **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, dezembro/2000, pp.71-78.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. São Paulo, Ática,1991.

_____. Para além do discurso. *In*: **Presença Pedagógica**, março/abril.1995.

_____. "A escola: espaço de domínio da leitura e da escrita? *In: Leitura e escrita na sociedade e na escola*, de Marília Miranda Lindinger et alii (org.), MEC, UNESCO, 1994, p. 31-45.

_____. "Língua Escrita, Sociedade e Cultura: Relações, Dimensões e Perspectivas" , *in* **Revista Brasileira de Educação /** ANPED, nº 0, p.5-16, set./out./nov./dez. 1995.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa.* Tradução: Eloísa Jahn, São Paulo, Ática, 1992.

TEZZA, Cristovão. Sobre o autor e o herói - um roteiro de leitura. *In:* FARACO, Carlos Alberto et al. (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, Editora da UFPR, 1996, pp. 273-303.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

ANEXO 1

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO[68]

- Espaços escritos na escola. (Murais, paredes…)
- O que neles está escrito?
- Relações entre: alunos/alunos, alunos/professores, alunos/equipe de direção, alunos/funcionários, professores/professores, professores/equipe de direção, professores/funcionários.
- Concepção de conhecimento que permeia as relações.
- O que falam sobre as experiências de estágio (se fazem).
- Há homens na sala?
- Qual a faixa etária?
- O que escrevem? Para quem escrevem? Em que condições escrevem?
- Materiais de leitura utilizados.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

[68] Roteiro do Projeto da Pesquisa: "Cultura, Modernidade e Linguagem" (1997), revisto e ampliado por mim.

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA[69]

⇒ **Experiências de leitura e escrita fora da escola**

- Como aprendeu a ler e a escrever?
- Como foram as experiências de leitura e escrita?
- Que tipo de leitura você gosta? Se livros, quais? Se revistas, quais?
- E o que não gosta?
- Tem alguma lembrança de algo que marcou o início da leitura e escrita?
- Gosta de escrever? Por quê? O que costuma escrever?
- Lê e/ou escreve em que momentos?
- O que é leitura de qualidade para você?
- Qual a sua concepção de professor/escritor?
- A sua relação com leitura e escrita sofreu alguma mudança?

⇒ **Experiências de leitura e escrita na escola**

- Experiência profissional
- Como trabalha(va) a leitura e a escrita?
- Os alunos lêem/escrevem? O quê?
- Os professores lêem/escrevem? O quê?
- Como é usada a biblioteca da escola?
- Usa agenda? Para quê?

⇒ **Leitura/escrita, o bairro, a cidade**

- Buscar fazer um paralelo entre a época da inauguração da escola e os dias de hoje.
- Levantamento da história da escola e do contexto histórico mais amplo.
- Fazer a relação do contexto cultural de dentro e fora da escola.
- As pessoas/os professores liam? Lêem hoje? O quê?

⇒ **Identificação dos professores**

- Nome, endereço, telefone, idade, estado civil, número de filhos/netos.
- Situação funcional, período e cidade em que foi professora, em que nível de ensino.
- Escola pública e/ou particular. Outras funções na escola e/ou fora.
- Escolaridade. Fez escola normal? Tem curso superior? Em que área?

[69] Roteiro do Projeto da Pesquisa: "Cultura, Modernidade e Linguagem" (1997), revisto e ampliado por mim.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

ANEXO 3

ENTRE RATOS E BOMBAS: COMPLÔ CONTRA AULAS?[70]

Nossa história, um tanto ou quanto surrealista, começa quando, depois de muitas tentativas e telefonemas, conseguimos agendar a uma hora e cinco minutos da madrugada de 25 / 04 a primeira visita de 1999 à Escola Azul, para o dia 28 de abril, às 14 horas.

Dia marcado, lá chegamos. Qual não foi a nossa surpresa quando soubemos por uma atendente, um tanto agitada, que a coordenadora da ETP, com a qual marcamos o encontro três dias antes, se afastara da escola. Vale dizer que essa profissional tinha entrado esse ano na Escola Azul.

Resolvemos, então, conversar com a diretora. Afinal, era a primeira visita do ano. Faríamos um balanço do nosso trabalho e apresentaríamos os objetivos para este ano. Esperávamos na ante-sala do gabinete da direção (e não foi por pouco tempo), quando de lá saiu a orientadora educacional da ETP, que acompanhou o trabalho da pesquisa em 1998, e nos informou que a reunião ia demorar muito. Não valia esperarmos pela diretora. Mudança de planos. Resolvemos conversar com a orientadora educacional. Juntou-se a nós a supervisora, que demonstrou muito carinho quando nos viu, e foi logo nos informando que "graças a Deus" numa das matrículas voltara a dar aula de Didática e Prática de Ensino.

Conversamos bastante. A supervisora nos contou como está a organização da escola esse ano e como está sendo o processo de a Escola vir a se tornar Instituto Superior. Ela tem representado a Escola nos fóruns de debate sobre o assunto. Medida inicial: não houve matrícula este ano para nenhuma série, nem para os Estudos Adicionais. As questões são muitas: Há espaço na Escola Azul para se ter uma escola de aplicação com as primeiras séries do ensino fundamental? Para onde serão deslocados os cerca de 160 professores da escola? A Universidade Pública terá condições de abraçar a demanda ou os Institutos Superiores ficarão a cargo das Universidades ou Faculdades Particulares?

[70] Crônica elaborada por mim com a colaboração de Camila Leite e Meriane Faria, bolsistas de iniciação científica, que nessa época compunham o meu grupo de pesquisa.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

A situação é muito complexa, mexe com a existência e com a história da escola. Enfim, conseguimos agendar o dia da entrevista com as alunas. Seria na aula de Prática de Ensino, dessa mesma professora, na segunda-feira (03/maio), à tarde.

Camila, que não conhecia a escola, considerou muito boa a visita. Achou-a aconchegante, organizada fisicamente e as alunas em seu dizer "parecem borbulhantes". Os murais a impressionaram por serem além de bem produzidos, interessantes.

Primeiro imprevisto: uma das pesquisadoras ficou doente e não pudemos realizar a entrevista. Ligamos para a escola e conseguimos remarcar. No dia 07 de maio seria a conversa com a professora Marita - a mais observada no ano passado - e no dia 10 de maio com as alunas.

E assim... 07 de maio, sexta-feira, ao chegarmos próximo às imediações da escola, sentimos algo no ar. Caminhão da TV Globo, carro da polícia militar e um enorme aglomerado de alunas fora da escola. Pensamos com os nossos botões: "Alguma confusão..." Nós mal sabíamos o tamanho da confusão. No interior da escola estavam diretoria, coordenação, funcionários, pessoal da COMLURB, da prefeitura, policiais, representantes da Secretaria de Educação... Do outro lado do portão, alunos em protesto, repórteres, câmeras e curiosos.

Sentamos num banquinho no pátio da escola. Uma funcionária explicava que as alunas se recusaram a ter aula por conta de ratos que invadiram a escola, porém completava dizendo: "... mas eu não vi rato nenhum". Foram as próprias alunas que ligaram para a TV Globo e para a Secretaria de Educação. Pelo que contavam aquele era o terceiro carro de reportagem que aparecia naquele dia. O pior, porém, é que levantaram a suspeita de ter bomba na escola. A confusão estava instalada. Dentro da escola os comentários eram: "... a gente já tentou trazer a Globo para filmar nossos projetos pedagógicos, mas nunca vieram... agora as alunas falam em ratos e vem todo mundo, é mole?!" Ou então: " Os alunos fazem de tudo para não ter aula..." A verdade é que soubemos dias depois por professor da escola, que os ratos existiam sim, e eram grandes ratazanas que invadiam as salas, passeavam por sobre as carteiras ou mesmo pelo chão causando o maior tumulto. É possível que o fato de acionar a polícia e a TV Globo tenha sido na opinião das alunas a única forma de pressionar a direção da escola e os órgãos competentes para uma tomada de posição e de enfrentamento do problema.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Diante do "caos" fomos procurar a diretora para verificar se a professora, a qual entrevistaríamos, estaria na escola. Doce ilusão! Não havia professor nenhum. A diretora-adjunta nos disse que os professores haviam sido liberados junto com os alunos, e que a escola já estava tomando providências em relação aos ratos. Ainda surpresas com aquele imprevisto - o segundo - parecíamos não acreditar no que estava acontecendo. Confirmamos que a escola funcionaria na 2ª feira próxima. Afinal tínhamos outra entrevista marcada - a coletiva - com as alunas.

Segunda-feira, 10 de maio, 2ª feira, estávamos lá. E, por incrível que pareça mais um imprevisto - o terceiro. Lá estavam professores da ETP, coordenadores, mas não tinha alunos e não soubemos se tinha ratos. Globo também não tinha, nem polícia. Porém, nossa entrevista era com as alunas e sem elas nada poderia acontecer. Fomos abordados pela professora de Didática, membro da ETP, que nos explicou a situação: foi anunciado pela TV Globo que as aulas só voltariam na 5ª feira, 13 de maio, logo, poucos alunos foram às aulas. E os poucos que apareceram foram dispensados. E o respeito por esses alunos que lá estiveram por onde passa? Por que não pedir à própria TV Globo que dera uma informação equivocada, para desfazer o nó tão bem amarrado?

Estávamos no maior impasse, afinal era a terceira vez que íamos à escola com o objetivo de realizar as entrevistas. E pelo visto, não conseguiríamos, tão cedo, concretizar nosso trabalho. Tentamos marcar para a 2ª feira seguinte, 17 de maio, mas nesse dia também não haveria aula pois a caixa d'água da escola ia ser limpa. Situação difícil. Saímos da escola sem nenhuma data marcada, apenas combinamos com essa mesma professora, que assim que as aulas se normalizassem que ela entrasse em contato conosco.

Dia 13, 5ª feira. Como até então não houvera contato, nós procuramos mantê-lo. Acreditem, a escola continuava sem aula. Esquecemos o lugar de pesquisadora, e por telefone mostramos toda a nossa INDIGNAÇÃO. Num país que deve buscar permanentemente a qualidade de ensino, como pode uma escola de FORMAÇÃO DE PROFESSORES ficar tanto tempo sem aula? São as alunas que não querem ter aula ou há uma desorganização estrutural, que impede que o trabalho se realize? Por que será que essa situação não foi modificada pelos professores, coordenadores e direção? Podemos pensar que eles também não queiram aula?

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Entre ratos e bombas. Incidente ou complô? Se houve "complô", sem dúvida, está repleto de significados. Será que eles serão trabalhados pelo corpo docente da escola?

Em tempo: Depois de uma semana sem aulas, aparentemente, por iniciativa das alunas, na semana seguinte, as aulas foram suspensas por ordem da Secretaria Estadual de Educação, "a fim de que se faça uma boa limpeza na escola". É desanimador!

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO[71]

Rio de Janeiro, de de 2001.

Caro(a) Professor(a)

Esta é uma pesquisa sobre as relações de professores com a escrita. Uma das fontes de recolha e análise de dados é a aplicação de um questionário. Gostaria de pedir a sua colaboração – que é para mim muito importante – no sentido de responder ao questionário em anexo, pois o mesmo é parte do estudo que estou realizando sobre **A escrita e a formação de professores,** como tese de Doutorado em Educação na PUC-Rio. O estudo tem como objetivo compreender a problemática da escrita.

Conto com a sua ajuda. Sei que muito do seu tempo será gasto nesta atividade, o que me leva a lhe agradecer desde já sua valiosa atenção.

Com abraços,

[71] Elaborado por Maria Masello Leta.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Estudo sobre a relação de professores com a escrita

COLEGA: Você colaborará com uma pesquisa científica; responder ao questionário não trará nenhuma conseqüência para você e para o desenvolvimento de seu trabalho da rede. Por favor, não indique seu nome, nem seu sobrenome e não deixe de responder nenhuma questão.

DADOS PESSOAIS

1 - Qual o seu sexo?

(A) Feminino
(B) Masculino

2 - Qual a sua idade?

(A) Entre 20 e 30 anos.
(B) Entre 31 e 40 anos.
(C) Entre 41 e 50 anos.
(D) Entre 51 e 60 anos.
(E) Entre 61 e 70 anos.

3 - Qual o seu estado civil?

(A) Solteiro(a).
(B) Casado(a) / vive com companheiro(a).
(C) Viúvo(a).
(D) Separado(a).

4 - Tem filhos?

(A) Um.
(B) Dois.
(C) Mais de dois.

5 - Exerce outra ocupação/profissão não relacionada ao ensino?

(A) Sim. (B) Não

6 - Caso você exerça outra ocupação/profissão. Nomeie-a ou caracterize-a:

_____
_____
_____
_____

7 - Você participa de outra(s) atividade(s)? Quais?

(A) Artístico-culturais.
(B) Político-partidárias.
(C) Religiosas.
(D) Esportivas.
(E) Associação Comunitária.
(F) Sindicato.
(G) Outras. Quais?
_____
(H) Nenhuma.

8 - Com que tipo de atividade cultural você ocupa mais tempo?

(A) Televisão.
(B) Cinema.
(C) Clube.
(D) Esporte.
(E) Dança.
(F) Ginástica.
(G) Música.
(H) Leitura.
(I) Teatro.
(J) Pintura.
(K) Museu.
(L) Computador.
(M) Outra. Qual?
_____

9 - Qual é, aproximadamente, a sua renda familiar?

(A) De 3 a 6 salários mínimos.
(B) De 7 a 10 salários mínimos.
(C) De 11 a 20 salários mínimos.
(D) Mais de 20 salários mínimos.

10 - Qual o nível de escolaridade de seu pai?

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

(A) Nenhuma escolaridade.
(B) Primário incompleto (1ª a 4ª série).
(C) Primário completo (1ª a 4ª série).
(D) 5ª a 8ª série, ou equivalente, incompleto.
(E) 5 a 8ª série, ou equivalente, completo.
(F) Ensino médio, ou equivalente, incompleto.
(G) Ensino médio, ou equivalente, completo.
(H) Superior incompleto.
(I) Superior completo.
(J) Pós-graduação.

11 - Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

(A) Nenhuma escolaridade.
(B) Primário incompleto (1ª a 4ª série).
(C) Primário completo (1ª a 4ª série).
(D) 5ª a 8ª série, ou equivalente, incompleto.
(E) 5 a 8ª série, ou equivalente, completo.
(F) Ensino médio, ou equivalente, incompleto.
(G) Ensino médio, ou equivalente, completo.
(H) Superior incompleto.
(I) Superior completo.
(J) Pós-graduação.

12 - Qual o nível de escolaridade do cônjuge ou companheiro(a)?

(A) Nenhuma escolaridade.
(B) Primário incompleto (1ª a 4ª série).
(C) Primário completo (1ª a 4ª série).
(D) 5ª a 8ª série, ou equivalente, incompleto.
(E) 5 a 8ª série, ou equivalente, completo.
(F) Ensino médio, ou equivalente, incompleto.
(G) Ensino médio, ou equivalente, completo.
(H) Superior incompleto.
(I) Superior completo.
(J) Pós-graduação.

13 - Qual a principal ocupação do seu pai?

(A) Profissional liberal, professor, ou técnico de nível superior.
(B) Servidor público civil ou militar.
(C) Diretor ou gerente de empresa privada.
(D) Proprietário de empresa.
(E) Proprietário de microempresa ou estabelecimento comercial
(F) Trabalhador administrativo de empresa privada.
(G) Trabalhador do setor de prestação de serviços (comércio, saúde, banco, transporte etc.).
(H) Trabalhador do setor primário (agropecuária, mineração, pesca etc.).
(I) Trabalhador da produção industrial.
(J) Trabalhador em situação informal (sem carteira assinada).

14 - Qual a principal ocupação de sua mãe?

(A) Profissional liberal, professora, ou técnica de nível superior.
(B) Servidora pública civil ou militar.
(C) Diretora ou gerente de empresa privada.
(D) Proprietária de empresa.
(E) Proprietária de microempresa.
(F) Trabalhadora administrativa de empresa privada.
(G) Trabalhadora do setor de prestação de serviços (comércio, saúde, banco, transporte etc.).
(H) Trabalhadora do setor primário (agropecuária, mineração, pesca etc.).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

(I) Trabalhadora da produção industrial.

(J) Trabalhadora em situação informal (sem carteira assinada).

(K) Trabalhadora do lar.

15 - Qual a principal ocupação do(a) cônjuge?

(A) Profissional liberal, professor(a), ou técnico(a) de nível superior.

(B) Servidor(a) público(a) civil ou militar.

(C) Diretor(a) ou gerente de empresa privada.

(D) Proprietário(a) de empresa.

(E) Proprietário(a) de microempresa.

(F) Trabalhador(a) administrativo(a) de empresa privada.

(G) Trabalhador(a) do setor de prestação de serviços (comércio, saúde, banco, transporte etc.).

(H) Trabalhador(a) do setor primário (agropecuária, mineração, pesca etc.).

(I) Trabalhador(a) da produção industrial.

(J) Trabalhador(a) em situação informal (sem carteira assinada).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

DADOS SOBRE SUA FORMAÇÃO

16 - Preencha o quadro abaixo com dados a respeito de sua habilitação. Caso você possua mais de uma habilitação, favor colocar os dados no verso desta folha.

Nome da habilitação: _____

Início e término: _____

Instituição (nome completo): _____

Local (município e estado): _____

Natureza da instituição: (A) Pública (B) Particular

17 - Preencha o quadro abaixo com dados a respeito de sua pós-graduação "lato sensu" ou especialização. Caso você possua mais de uma, favor colocar os dados no verso desta folha.

Nome da habilitação: _____

Início e término: _____

Instituição (nome completo): _____

Local (município e estado): _____

Natureza da instituição: (A) Pública (B) Particular

18 - Prencha o quadro abaixo com dados a respeito de seu curso de mestrado. Caso você possua mais de um, ou possua doutorado, favor colocar os dados no verso desta folha.

Nome da habilitação: _____

Início e término: _____

Instituição (nome completo): _____

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Local (município e estado): _____

Natureza da instituição: (A) Pública (B) Particular

DADOS SOBRE SEU TRABALHO

19 - Prencha o quadro abaixo com informações sobre os estabelecimentos em que você trabalha. Caso você trabalhe em mais de 3 estabelecimentos, favor colocar os dados no verso desta folha. Escreva aqui o total de horas/aula por semana que você ministra:_____horas/aula semanais.

Nome do estabelecimento: _____
Local (município e estado):_____
Rede de ensino a que pertence: (A) pública (B) particular
Disciplina(s) que leciona , série(s), curso(s) ou função/cargo que você exerce:
a)_____
b)_____
c)_____
Número de horas/ aula semanais que você leciona neste estabelecimento:_____

Nome do estabelecimento: _____
Local (município e estado):_____
Rede de ensino a que pertence: (A) pública (B) particular
Disciplina(s) que leciona , série(s), curso(s) ou função/cargo que você exerce:
a)_____
b)_____
c)_____
Número de horas/ aula semanais que você leciona neste estabelecimento:_____

Nome do estabelecimento: _____
Local (município e estado):_____
Rede de ensino a que pertence: (A) pública (B) particular
Disciplina(s) que leciona , série(s), curso(s) ou função/cargo que você exerce:
a)_____
b)_____
c)_____

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Número de horas/ aula semanais que você leciona neste estabelecimento:_____

DADOS SOBRE LEITURA

20 - Você está lendo algum livro? (A) Sim. (B) Não**.**

Caso você esteja lendo algum livro, identifique-o abaixo:
Título:_____
Autor:_____
Classificação: _____

21 - Faça uma lista com os três livros que você já leu e mais gostou. Se você lembrar, indique também o nome de seus autores e sua classificação (romance, policial, crônica, conto, poesia, auto-ajuda, educacional).

Título	**Autor**	**Classificação**
1- _____		_____
_____		
2- _____		_____
_____		
3- _____		
_____		

22 - Você faz assinatura de alguma revista? (A) Sim. (B) Não.

Caso você esteja fazendo, identifique-a abaixo:
_____

23 - Você faz assinatura de algum jornal? (A) Sim. (B) Não.

Caso você esteja fazendo, identifique-o abaixo:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

_____

24 - Preencha o quadro:

Estabelecimento(s) em que Você trabalha	Tem biblioteca? (A) Sim (B) Não	Assina revista? (A) Sim (B) Não (qual?)	Assina jornal? (A) Sim (B) Não (qual?)

25 - São apresentadas, abaixo, idéias sobre leitura. Marque as três que você considera as mais importantes.

(A) "A leitura permite a alienação do mundo, o afastamento dos problemas cotidianos".
(B) "A leitura desenvolve nosso vocabulário".
(C) "A leitura desenvolve nossa capacidade de escrever".
(D) "Através da leitura descobrimos a vida, o mundo, outros costumes e sociedades".
(E) "Leitura é entretenimento".
(F) "Quem lê muito acaba doido".

26 - Você indica algum tipo de leitura aos seus alunos? Marque uma ou mais alternativas.

(A) Específica de sua disciplina.
(B) De livros. Qual(is)? _____
(C) De revistas. Qual(is)? _____
(D) De jornais. Qual assunto você recomenda? _____

DADOS SOBRE ESCRITA

27 - Você costuma escrever?

O quê?

(A) Sim. (B) Não.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Você pode assinalar os cinco tipos de situações em que você mais escreve.

(A) Lista de compras.
(B) Anotações.
(C) Convites.
(D) Recados.
(E) Avisos.
(F) Bilhetes.
(G) Cartas.
(H) Diário.
(I) Memórias.
(J) Letras de música.
(K) Poesia.
(L) Fichamento de livros.
(M) Planos de aula.
(N) Outro(s):
_____

Onde?
Você pode assinalar mais de uma opção.

(A) Agenda.
(B) Computador.
(C) Salão de cabelereiro.
(D) Fila(s).
(E) Reuniões de condomínio.
(F) Clube ou outra associação.
(G) Casa.
(H) Estabelecimento de ensino.
(I) Outro(s):
_____

Para quem?
Você pode assinalar mais de uma opção.

(A) Seu cônjuge.
(B) Seus pais.
(C) Seus filhos.
(D) Seu diretor.
(E) Seus alunos.
(F) Seus amigos.
(G) Outro(s):
_____

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

28 - Você acha que escrever é importante? Por quê?

29 - Você acha que é importante desenvolver a escrita com os alunos? Por quê?

30 - O professor que lê é chamado de leitor. O que escreve pode ser considerado escritor?

31 - Você diria que é uma pessoa que gosta de escrever? Por quê?

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

32 - Enquanto professor, o que você acredita que possa desenvolver a escrita em seus alunos?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

33 – Como você leva seus alunos a escrever?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

34 - Algumas experiências devem ter marcado (de forma positiva ou negativa) a sua escrita, quer seja na escola ou em casa. Faça um relato de uma ou mais lembranças que estejam vivas em sua memória.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

ANEXO 5

QUADRO 21: LIVROS SENDO LIDOS PELOS PROFESSORES

AUTOR	TÍTULO	CLASSIFICAÇÃO	Nº
	A Bíblia Sagrada	Religioso	2
	Acidente no trópico	Romance	1
	O grande acidente	Educacional	1
	Rituais de amor e felicidade	Auto-Ajuda	1
Ana Liboni	*Jardim de cal*	Crônica	1
Casseta e planeta	*Manual do sexo manual*	Educacional	1
Celso Antunes	*A teoria das competências libertadoras*	Educacional	1
Charbel N.El Hani e Antonio Videira (org.)	*O que é vida? Para entender biologia no séc. XXI*	Educacional	1
Clarice Lispector	*A cidade sitiada*	Romance	1
Clarissa Pinkola Estés	*Mulheres que correm como os lobos*		1
Edgard Armond	*Os exilados da capela*	Auto-Ajuda	1
Edson de Oliveira	*Todo mundo tem dúvida, inclusive você*	Educacional	1
Elie Bajard	*Ler e dizer*	Educacional	1
Emília Ferreiro	*Alfabetização em processo*	Educacional	1
Ernest Hemingway	*O sol também se levanta*	Romance	1
Fátima Miguez	*Nas arte-manhas do imaginário*	Infantil	1
Gabriel Garcia Marques	*Cien años de soledad*	Romance	1
Howard Gardner	*Estrutura da mente*	Educacional	1
Hans Magnus Enzensberger	*O diabo dos números*	Educacional	1
J.K.Rowling	*Harry Potter e a pedra filosofal*	Conto	1
Jaime Carbonel	*A aventura de inovar: A mudança na Escola*	Educacional	1
José Saramago	*Memorial do convento*	Romance	1
L. Huberman	*História da riqueza do homem*	Educacional	1
Luiz Alberto de Boni	*Razão e mística na Idade Média*	Educacional	1
Luiz Fernando Verissimo	*Comédias para se ler na escola*	Conto	1

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Lygia Fagundes Telles	*Oito contos de amor*	Conto	1
Mario Satz	*Jesus: terapeuta e cabalista*	Auto-Ajuda	1
Mark Twain	*Joana D'arc*	Romance	1
Marta Kohl de Oliveira	*Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento...*	Educacional	1
Neil Steves	*Melatonina: O poder milagroso da cura*	Auto-Ajuda	1
Nise da Silveira	*Jung: vida e obra*	Educacional	1
Paulo Leminski	*Guerra dentro da gente*		1
Paulo Roberto Padilha	*Planejamento dialógico*	Educacional	1
Philippe Perrenoud	*Dez novas competências para ensinar*	Educacional	1
Philippe Perrenoud	*Pedagogia diferenciada*	Educacional	1
Rejana L. Dias e Cláudia Lage (colabor.)	*Língua e Literatura: uma questão de Educação?*	Educacional	1
Sonia Kramer	*Com a pré - escola nas mãos*	Educacional	1
Zélia Gattai	*A casa do rio vermelho*		1
Total			**39**

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

ANEXO 6

QUADRO 23: LIVROS QUE OS PROFESSORES LERAM E MAIS GOSTARAM

AUTOR	TÍTULO	CLASSIFICAÇÃO	Nº
	A Bíblia	Religioso	2
	A porta	Auto-Ajuda	1
	Cavalo de Troia 1	Romance	1
	Coleção de Agatha Christie	Policial	1
	Economia do Brasil Colônia	Educacional	1
	Em busca de si mesmo	Auto-Ajuda	1
	Epopéia do Mundo Ocidental		1
	Lukano	Educacional	1
	O Caso dos Dez Negrinhos	Policial	1
	O Matuto	Religioso	1
	P.S. Eu te amo		1
	Pequenos Milagres		1
	Sabiá na gaiola	Auto-Ajuda	1
	Tenho vocação	Auto-Ajuda	1
	Torre Encantada	Romance	1
A. Romano de Sant'Anna	*A mulher madura*	Crônica	1
Alvin Toffler	*Choque do Futuro*		1
André Luís (Francisco Xavier)	*Nosso lar*	Auto-Ajuda	1
Benny Hinn	*Bom dia Espírito Santo*	Religioso	1
Caio Prado Junior	*Economia do Brasil*	Educacional	1
Carlos D. de Andrade	*Cadeira de balanço*	Crônica	1
Carlos D. de Andrade	*Seleta em prosa e verso*	Poesia	1
Cervantes	*Dom Quixote de La Mancha*	Romance	1
Clarice Lispector	*Água Viva*	Romance	1
Clarice Lispector	*Perto do Coração Selvagem*	Romance	1
Daniel Goleman	*Inteligência Emocional*	Educacional	1

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Daniel Goleman	*Emotional Intelligence*	Educacional	1
Daniel Pennac	*Como um romance*	Educacional	1
Dean Lundell	*Sun-Tzu: a arte da guerra*	Educacional	1
Domenico Masi	*O ócio criativo*	Crônica	1
Dostoiévski	*Crime e castigo*	Romance	1
Ernest Hemingway	*O velho e o mar*	Romance	1
Eça de Queirós	*O primo Basílio*	Romance	1
Eça de Queirós	*O crime do padre Amaro*	Romance	1
Edward Osborne Wilson	*Biodiversidade*	Educacional	1
Edward Osborne Wilson	*Naturalista*	Romance	1
Edward Pirce	*Bariloche*	Romance	1
Erico Verissimo	*Um certo capitão Rodrigo*	Romance	1
Esther Grossi e Jussara Bordin (ORG)	*A Paixão de aprender*	Educacional	1
Evanildo Bechara e outros	*Na ponta da língua*	Educacional	1
Gabriel Garcia Marques	*Cem anos de solidão*	Romance	3
George Orwell	*A Revolução dos Bichos*	Educacional	1
Graciliano Ramos	*Vidas Secas*	Romance	2
Harold Brum	*Shakespeare*	Educacional	1
Howard Gardner	*Estrutura da Mente*	Educacional	1
J. Gaarder	*O mundo de Sofia*	Romance	3
Jarbas Mattos	*O sentido da vida no mundo em crise*	Auto-Ajuda	1
J.K Rowling	*Série do Harry Potter*		1
J.L.Simmons	*Despertar da Nova Era*	Auto-Ajuda	1
Jô Soares	*O homem que matou Getúlio Vargas*	Romance	1
Jô Soares	*O xangô de baker street*	Romance	1
João Cabral de Melo Neto	*Auto do Frade*	Poesia	1
João Luis Fragoso	*Economia Colonial do séc.XVI – XIX*	Educacional	1
João Guimarães Rosa	*Grande Sertão Veredas*	Romance	2
Jorge Amado	*Capitães de Areia*	Romance	2
Jorge Amado	*Mar Morto*	Romance	2

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

Jorge Amado	*Terras do sem fim*	Romance	1
José de Alencar	*A viuvinha*	Romance	1
José de Alencar	*Cinco Minutos*	Romance	1
José Saramago	*O evangelho segundo Jesus Cristo*	Religioso	1
Jung	*Memórias,sonhos e reflexões*	Educacional	1
Junito de Souza Brandão	*Tragédia Grega*	Educacional	1
Karen Horney	*A personalidade neurótica de nosso tempo*	Auto-Ajuda	1
Laurence C. Katz	*Mantenha o seu cérebro vivo*	Auto-Ajuda	1
Leon Denis	*Cristianismo e espiritismo*		1
Lettie Cowman	*Mananciais no deserto*	Religioso	1
Luiz R. Leitão e outros	*Gramática crítica - o culto e o coloquial no..*	Educacional	1
Machado de Assis	*Contos consagrados*	Conto	1
Machado de Assis	*Dom Casmurro*	Romance	1
Machado de Assis	*Helena*	Romance	1
Machado de Assis	*Memórias Póstumas de Brás Cubas*	Romance	1
Machado de Assis	*Relíquia da casa velha*	Conto	1
Magda Soares	*Letramento*	Educacional	1
Manoel Bandeira	*Estrela da Vida Inteira*	Poesia	2
Maria José Dupré	*Éramos Seis*	Romance	1
Marina Colasanti	*Zooilógico*	Conto	1
Mario Prata	*Schifaizfavoire*		1
Mario Quintana,Cecília Meirelles...	*Vários*	Poesia	1
Maria Del Cioppo Elias	*Emílio a Emília*	Educacional	1
Michael Rose	*O espectro de Darwin*	Educacional	1
Milan Kundera	*A insustentável leveza do ser*	Romance	1
Moacir Gadotti	*Educação e compromisso*	Educacional	1
Moacir Gadotti	*Educador: vida e morte*	Educacional	1
Muitos	*Livros de Didática*	Educacional	1
Paulo C. Pinheiro	*Canto brasileiro*	Poesia	1
Paulo Coelho	*O alquimista*	Auto-Ajuda	1
Paulo Freire	*Pedagogia da*	Educacional	1

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

	autonomia		
Paulo Freire	*Vários*	Educacional	1
Pero Vaz de Caminha	*Carta a El-Rei*	Crônica	1
R. Hersh e Philip Davis	*A experiência matemática*	Educacional	1
Richard Bach	*Longe é um lugar que não existe*	Conto	2
Rubem Alves	*Conversas com quem gosta de ensinar*	Educacional	1
Rubem Alves	*Filosofia da Ciência*	Educacional	1
Rubem Alves	*Histórias de quem gosta de ensinar*	Educacional	1
Spencer Johnson	*O presente precioso*	Poesia	1
Saint-Exupéry	*O Pequeno Príncipe*	Educacional	4
Sérgio Buarque de Holanda	*Raizes do Brasil*		1
Umberto Eco	*O nome da rosa*	Romance	1
Vera Lucia M. de Carvalho	*Violetas na Janela*	Religioso	2
Victor Hugo	*Os miseráveis*	Romance	1
Victor Hugo	*O corcunda de Notre Dame*	Romance	1
Zélia Gattai	*Anarquistas graças a Deus*		1
Zélia Gattai	*Cittá di Roma*	Crônica	1
Total			**118**

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA

ANEXO 7

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 9715876/CA