

## LUGARES DA LEITURA E DA ESCRITA NUMA ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARVALHO, Maria Cristina Monteiro Pereira - PUC-Rio

Este estudo teve por objetivo conhecer as relações e práticas de leitura e escrita de futuros professores no cotidiano de uma escola de formação e as influências de tais práticas em sua formação.

O trabalho de campo foi realizado no decorrer do ano de 1998, em duas turmas - uma de 1º e outra, de 3º ano - em dias e horários diferentes. A escola pesquisada é particular, religiosa e localiza-se na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Foram usadas como estratégias metodológicas a observação, entrevistas, análise de documentos, questionário e a fotografia.

Ao longo do trabalho<sup>1</sup>, diferentes fontes de informação são utilizadas com o intuito de proporcionar ao leitor a possibilidade de um outro entendimento: alguns trechos do diário de campo e das entrevistas assim como as falas de professores e alunas estão transcritos em sua íntegra. Foram realizadas sete entrevistas com as alunas - coletivas, em dupla e individuais - seis entrevistas com os professores; e, finalmente duas entrevistas - com a coordenadora e a bibliotecária. A grande maioria destas não foi programada - o gravador, estava sempre a postos. As entrevistas foram transcritas na íntegra procurando captar, ao mesmo tempo, não apenas o conteúdo, mas os não ditos.

Por questões éticas, o nome da escola, dos professores, coordenadores, alunos e funcionários não foram identificados. Os nomes utilizados foram fictícios e escolhidos aleatoriamente; quanto à escola, foi chamada simplesmente de "Escola".

O curso teve, no ano de realização da pesquisa, 66 alunos: 33 alunas e 1 aluno no 1º ano; 15 alunas no 2º; e 16 alunas e 1 aluno no 3º ano. Não houve acesso às fichas de todos os alunos, mas segundo informações da coordenadora, a maioria pertence à classe média baixa. Contudo, alguns indícios trazidos através das observações, entrevistas e questionários apontaram para uma relativização quanto à classe social dos alunos: o local da residência, em geral, próximo à instituição, o modo como se vestem, os programas que freqüentam, os objetos que possuem.

---

<sup>1</sup> Este é um recorte da Dissertação de Mestrado "Leitura e escrita de futuras professoras: um estudo em uma escola de formação", Departamento de Educação, PUC-Rio, junho 1999.

A diversidade de práticas observadas na instituição pesquisada foi apresentada através de categorias que possibilitassem sistematizar este conjunto de observações, de forma a tentar não deixar perder o contexto, as partes, as relações em que se dão. Os achados foram organizados em quatro categorias: *o que; como; onde; para que* lêem e escrevem, construídas a partir do próprio trabalho de campo. Contudo, na construção deste texto, não há distinção quanto às categorias, apenas algumas reflexões são trazidas.

### **Conhecendo um pouco mais as alunas/a escola**

As práticas de leitura e escrita que se desenvolvem numa instituição escolar não são eventos neutros: estão relacionadas à história da instituição, a sua filosofia educacional, às concepções dos sujeitos que a realizam, a certas visões pedagógicas etc. A relação com o ato de ler e de escrever diz algo sobre a concepção de ser humano que é mais forte na instituição. O que os alunos e professores lêem e escrevem, o que trazem de fora para ler, o que se recusam a copiar, o que desperta seus interesses..., tudo isso revela também um determinado tipo de relação com seus mestres, com o ambiente escolar e uma forma de interação entre sua própria subjetividade e as situações de leitura e escrita. A prática pedagógica é estruturada a partir dos quadros de referência ideológicos, sociais e morais de todos os envolvidos na dinâmica escolar, e tais quadros se cruzam com todo o universo simbólico cultural que dá sentido a atitudes e comportamentos. Portanto, algumas questões do cotidiano da escola são apresentadas antes de falar nas práticas de leitura e escrita.

Reuniões não são uma prática freqüente na escola. Os professores trabalham com autonomia e se relacionam, em geral, com colegas de áreas afins; mas a fragmentação do trabalho escolar é um fato - Didática da Linguagem não trabalha com livros de literatura porque existe a disciplina 'Literatura Infantil'; e Literatura Infantil, por sua vez, não discute a linguagem em suas diferentes expressões porque cabe à Didática da Linguagem; e assim por diante. De um modo geral, o que se percebe nesta escola é uma compartimentalização do ensino da língua portuguesa. Neste caso, não há um momento onde os professores se encontrem para discutir e traçar um planejamento em comum.

Nas duas turmas, as alunas são alegres, brincalhonas, vaidosas em sua maioria; tudo é motivo de festa, risadas, brincadeira. São carinhosas e receberam o trabalho de pesquisa de uma forma que, por vezes, chegava a comover. Só com o início das observações foi

possível perceber que as alunas do 1º ano eram realmente muito jovens - 14/15 anos. Será possível optar por uma profissão nessa idade?

As alunas se relacionam bem com os professores, mas a 1ª série é considerada uma turma agitada e com problemas de aprendizagem. Algumas das falas foram ouvidas ainda no início do ano: professores definem as alunas que terão dificuldades, que não passarão de ano, que "nada sabem e nada saberão". A verdade é que esse é um fato que se repete no cotidiano das salas de aula. **É a profecia auto-realizável**<sup>2</sup>. Mas o que fazem os professores ao constarem dificuldades de aprendizagem entre seus alunos? Treze alunas da 1ª série e uma aluna da 3ª foram reprovadas ao final do ano.

A preocupação com conteúdos trabalhados em séries anteriores e a necessidade de retomá-los para que se dê continuidade ao trabalho são constantemente apontadas pelos professores. Em geral, este é um momento delicado, por vezes irônico, onde as alunas se sentem intimidadas e *confessam* que não se lembram de determinados conceitos. E o pior: demonstram que já se acostumaram com os momentos onde são tratadas como as grandes e únicas culpadas por falhas na formação que vêm recebendo.

Ainda com relação às duas turmas, são muitas **as coisas** que circulam, que aparecem inesperadamente dentro da sala de aula. Um trecho do diário de campo relata a surpresa com o cotidiano da sala de aula:

Os meus sentidos eram aguçados a todo momento: um cheiro de perfume - virava-me e um vidro estava sendo guardado na caixa; um grito - a pinça que fazia a sobrancelha era denunciada; o barulho de um objeto caído no chão - a escova que penteava o cabelo da amiga escorregara; um balanço na cadeira - o walkman aparecia nas mãos da aluna; um papel laminado - e uma pêra bem madura é oferecida a mim; um cheiro de pêssego exalando pela sala - aparece um chiclete novo; um toque - o teletrim é lido antes de ser desligado; um garfo e uma faca - fatias de abacaxi são retiradas de uma vasilha; os pirulitos predominam - redondos e vermelhos; e assim vai... coisas e coisas que me surpreenderam no primeiro dia de observação, continuaram me surpreendendo a cada dia. Que mudanças ocorreram na relação das pessoas com a escola e com as "coisas"? Predomina a vontade e o desejo das pessoas não importando o lugar? (Diário de Campo, 1998).

---

<sup>2</sup> ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils intellectual development*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968 - pesquisa que deu origem a vários estudos no Brasil e no mundo durante muitos anos.

Praticamente todos os professores reforçam a responsabilidade que envolve a escolha pela **profissão-professor**. Certamente deve ser reforçada, mas no que se refere a esta profissão é possível perceber uma conotação diferente, por vezes dúbia, na fala dos professores<sup>3</sup>: ora a profissão é enaltecida, ora reforça-se uma imagem de desagrado e insatisfação desta profissão que também escolheram. Ora coloca-se um peso pelo futuro das crianças nas costas das alunas, ora ressalta-se a sua incapacidade de realizar algo produtivo. Sem pretender escamotear os problemas do magistério, é preciso destacar a postura contraditória com a qual muitos professores colocam-se frente à própria profissão, reforçando e transmitindo estes sentimentos na relação com as alunas.

Ainda nesta relação professor-aluno, uma questão merece ser destacada: as alunas, muitas vezes, são tratadas **por números e não pelos nomes**. Não é possível entender um projeto pedagógico onde as pessoas são tratadas, independente dos motivos, por números. A fala de uma aluna do 3º ano revela que o desconhecimento é percebido: "*Pôxa, professora! Você ainda não sabe o nome da gente*". Ela não interrogou, apenas afirmou. Muitas alunas passaram o ano sendo números.

O **subsídio** de 50% dado pela escola às alunas do curso de formação de professores também é uma questão que precisa ser analisada com cuidado. Certamente a proposta não é que se acabe com um incentivo à formação, contudo, é fundamental ressaltar a necessidade de se examinar critérios, conseqüências e causas de iniciativas como esta que fazem parte do projeto da escola - está na fala das alunas, dos professores, da coordenação - **muitas pessoas têm procurado o curso simplesmente por razões financeiras**. Não será este um dos motivos de uma não escolha por parte das alunas? Quais as conseqüências no aproveitamento do curso? Algumas práticas de leitura e escrita não estarão respaldadas em rotulações? Alguma falha deve estar ocorrendo quando se ouve das alunas frases como esta: "*Eles acham que porque a gente paga meia-mensalidade, estão fazendo favor*".

### **Um pequeno mundo no papel**

O que lêem e escrevem futuras professoras? Existe crise de leitura? As próprias alunas acreditam que "*há uma crise da leitura, que as pessoas lêem cada vez menos*", e apontam alguns responsáveis: "*Eu acho que a culpa é dos pais... deveriam estar junto -*

---

<sup>3</sup> Conotação que também pude perceber durante o curso de graduação em Pedagogia e nos estágios em escola normal.

*livro/pai/criança"; "Não tem mais a paciência, não tem interesse"; "E a televisão está digerindo cada vez mais a informação..."; "As pessoas querem tudo muito rápido".*

Mas mesmo sinalizando uma crise da leitura, uma perda da narrativa, algumas alunas falam da leitura como possibilidade de liberdade, com emoção: *"Ler foi para mim...das maiores aquisições que eu fiz em toda a minha vida"; "Foi a melhor coisa que me aconteceu"; "Fico pensando que não ia saber viver sem ler. Fecho os olhos e as letras vêm na minha cabeça".*

A **influência** de alguém no gosto/desgosto pela leitura/escrita é sempre presente; a figura da mãe ressoa em coro e, por vezes, outros parentes; Livros dados por eles e fatos marcantes fazem parte das lembranças: *"Minha mãe gosta de escrever poesia...Isso me ajudou a gostar de escrever"; "Conheci livro com a minha mãe"; "Fazer as cartas para a minha tia me ajudou a querer e gostar de escrever"; "O meu pai foi muito importante... mas tive pouco convívio...faleceu eu era muito criança...mas eu via as cartas dele... os livros dele...eu queria saber como era o meu pai".*

As alunas do 3º ano gostam de relatar fatos de suas vidas ligados a suas experiências enquanto alunas de várias escolas, e nesses momentos é como se elas fossem companheiras de trabalho das professoras. É preciso ressaltar a postura de várias professoras, que ouvem com atenção os relatos, opinam, deixam que a troca e as experiências aconteçam; é, sem dúvida, um momento onde a narrativa se faz presente trazendo reflexões acerca de um passado, um presente e um futuro que se confundem em meio aos nossos preconceitos e pré-conceitos. Um exemplo:

Didática da Matemática, 3º ano: Uma aluna se lembra que era muito boa em matemática. Começa o seu relato: *"A professora tinha um **carimbo** e o meu caderno era todo carimbado com parabéns. Mas quando a professora foi ensinar conta de multiplicar com dois Algarismos eu não entendi nada e errei tudo. O meu caderno ficou todo cheio de 'insuficiente'. Eu chorei tanto. Ela tinha uma **caixa linda, cheia de prêmios. Cada vez que você tirava dez ia lá na frente e ganhava uma medalha e um prêmio. Tinha aqueles que não iam nunca lá na frente, nunca tiraram nada. Só olhavam aquela caixa. Eu ficava triste por eles"*** (Diário de campo, 1998).

Os relatos sobre leitura e escrita falam muito do uso dessas práticas na escola e resgatam uma história de desprazer e desgosto. Alguns depoimentos:

*“Na minha escola a leitura era horrível. Ficava todo mundo prestando atenção, duro feito pau, porque podia ser sua vez para continuar. Mas se perguntasse ninguém sabia o que estava lendo”; “A gente tinha era que decorar um poema e falar lá na frente. Tremia toda. Se errasse, então. Não me lembro de nenhum poema. Só da cena”; “Eu tive uma professora que mandava a gente fazer redação e depois lia as piores na frente, contando ou escrevendo no quadro todos os erros que a gente fazia. As minhas sempre eram lidas. Todo mundo debochava. Eu odeio escrever”.*

O livro didático é adotado pela maioria dos professores das disciplinas não pedagógicas, mas poucos são vistos sobre as mesas; as alunas esclarecem que ficam em casa ou no armário: *“É muito grosso, pesado. Não dá para trazer”; “Eu é que não vou carregar aquilo. Está louca?. É enorme”; “O meu...eu nunca abri”.*

Contudo, a leitura de **livros (não didáticos)** e de revistas se faz presente no cotidiano desta escola e na vida das alunas. Os livros citados por elas são muitos e os mais variados, assim como os estilos. Quase todas dizem estar lendo algum livro por escolha e não por solicitação da escola. Algumas afirmam que certas leituras provocaram mudanças em suas vidas, alterando o modo de pensar ou postura diante de fatos e pessoas. Os livros que apresentam histórias verídicas, envolvam adolescentes e as autobiografias aparecem, em geral, com destaque entre as leituras preferidas, como: 'Depois daquela viagem', 'O diário secreto de Laura Palmer' e 'O diário de Anne Frank'. *"São livros escritos para a gente"; “Gosto de histórias do cotidiano, que falam da gente”,* explicitam algumas alunas. A presença dos livros em um trecho do diário de campo:

O barulho estava diferente, ou melhor, a falta dele. Aula de Matemática, 1º ano. Olho em volta e muitas alunas estão em seus lugares, não andam pela sala como de costume. Parece incrível, vejo um, dois, três...cinco livros apoiados nas pernas das alunas - pernas que também se apóiam nas carteiras da frente. Deve ser alguma prova de um livro, concluo. Mas observo melhor e os livros são muito diferentes: grandes, pequenos, finos, grossos - definitivamente não poderia ser o mesmo livro. Tive que conter a curiosidade até o final da aula. A professora observa que algumas alunas lêem algum material mas não faz menção ao fato. Quando o sinal toca - última aula - elas saem correndo e só consigo saber o nome de alguns livros: "As brumas de Avalon"; "Valquiria"; "Depois daquela viagem" (Diário de campo, 1998).

Uma das professoras entrevistadas ressalta a preferência das alunas pela Literatura Infantil, o que se confirma nos questionários. Machado de Assis, Clarice Lispector, Mário Quintana, Graciliano Ramos, Lygia Bojunga também são citados, mas são leituras pouco comentadas entre as alunas. A Bíblia também surge entre as leituras - com motivos e opiniões diferentes a discussão se faz presente ao entrar no campo religioso e político. Nas palavras das alunas: *"a Bíblia possui uma linguagem própria que faz crescer na gramática, no Português"*.

O livro "O Mundo de Sofia" é a leitura por excelência nessa escola - apareceu na fala de todas as alunas; é adotado pelo professor de Filosofia mas sua utilização não possui uma conotação de imposição. O que faz o professor para que a leitura, apesar de obrigatória, seja prazerosa?

Materiais tidos como "não-escolares" invadem o espaço da escola - a circulação de revistas é intensa – principalmente as femininas, ou *"que falam de fofocas"* como Querida, Dieta, Boa Forma, Amiga, Atrevida, Predileta, Capricho, Carinho, Caras; o gibi também se destaca; boletins informativos dos mais variados locais; jornal do colégio; folhetos de venda de produtos como Natura, Avon, Lojas Americanas, Mesbla, Casa e Vídeo; folhetos de propaganda de diferentes lugares. Algumas ressaltam uma postura crítica em relação às revistas femininas mas também dizem que gostam de ler: *"Eu tenho uma posição crítica em relação a essas revistas, mas eu gosto"; "Você lê os problemas dos outros e compara aos seus...às vezes dá uma resposta para você"; "Eu leio se eu não tiver mais nada para ler"; "Eu sei que não são revistas de muita qualidade, mas acho que ajuda muita gente; então...se me ajuda por que eu não vou ler?"*.

Os professores percebem mas ignoram: *"Eu percebo circulando na sala revistas tipo Boa Forma, Sabrina, Querida...essas coisas assim. É melhor fazer de conta que não está vendo"*. Por que é melhor fazer de conta que não se percebe os materiais de leitura na sala de aula? Ou será que os professores não consideram estes folhetos como "materiais de leitura"? Por que ignorar o que desperta interesse nos alunos? Por que não perceber o que faz parte da vida dessas alunas? Não seria este um dos caminhos para se conhecer um pouco mais sobre os jovens e suas experiências no mundo de hoje? Por que não se questionar o porquê desse movimento? Seria admitir que a própria aula não é interessante?

Não estariam esses jovens trazendo indícios de como aproximá-los da leitura e da escrita na escola?

Aula de Artes, 1º ano. Saímos em direção à sala que fica em outro prédio - no caminho, a maioria das alunas fica no pátio jogando bola, conversando, dançando. As poucas alunas que chegam à sala folheiam uma revista que circula - Amiga, que traz a vida íntima de atores da mídia. Algumas lêem juntas e começam a comentar algumas notícias: a gravidez da apresentadora de televisão Xuxa: *“Essa gravidez é brincadeira”*; *“Ela está brigando com a família do namorado. Saiu em tudo que é jornal. Eu leio muito jornal”*, fala olhando para mim e as discussões continuam em torno da opção sexual da apresentadora. É uma sala espaçosa, com bancos altos, mesas grandes e uma diversidade de material. A tarefa desta aula desde o início do semestre tem sido recortar e fazer todas as letras do alfabeto a partir de moldes dados pela professora - só uma aluna tem as letras feitas e coladas num caderno (Diário de campo, 1998).

O mundo de fora da escola invade a sala de aula através de um material de leitura. Um texto descompromissado, até fútil, diriam alguns, mas que inegavelmente é capaz de promover a interação e estimular o interesse entre as alunas.

Já com relação ao **jornal** não há consenso: algumas adorariam ter uma assinatura diária, outras lêem todos os dias, outras só lêem o que as interessa, mas a maioria não lê jornal e fazem muitas críticas, ressaltando as dificuldades de lidar com este material. Raríssimas vezes foi possível ver um jornal naquela escola, nem com as alunas, nem com professores: *“É muito difícil eu ler jornal. Só umas matérias que eu passo o olho no jornal, acho interessante, eu paro para ler”*; *“Eu só leio se me chamar muita atenção a matéria, daí eu leio toda... senão eu leio só aquelas letras maiores”*; *“Eu só leio a parte da Revista da TV”*; *“Minha mãe lê jornal todo dia, ela é super politizada; então eu converso muito com ela para saber o que está acontecendo, porque eu fico toda confusa com o jornal. É muito grande. Aí eu não sei manusear direito”*. Mas há aquelas que gostam: *“Eu adoro ler jornal, no domingo eu leio três”*.

As alunas também dizem que gostam de escrever; em geral para desabafar, para resolver seus problemas, para fazer com que se sintam melhores, *“desde que não seja por obrigação”*, mas para algumas até mesmo as exigências da escola são bem vindas. Pode-se

afirmar que o não gostar de escrever praticamente não aparece. Em entrevista, elas trocam suas experiências:

*Denise: Adoro escrever; se deixar eu escrevo desde que acordo. Eu adoro escrever poesia, gosto de escrever redação... **gosto de escrever para as pessoas...** assim, o que eu estou sentindo; eu acho que depois que eu passo para o papel eu me sinto melhor, mais aliviada. Também quando eu tenho uma amiga, um amigo, que eu gosto muito, eu vou e escrevo o que eu estou sentindo...ou então quando eu estou com raiva.*

*Mariana: Eu sou igualzinha...*

*Fátima: Acho que eu me libero muito mais.*

*Gabriela: Eu gosto muito de me colocar...de colocar minha opinião através da escrita.*

As **agendas** circulam pela sala todo o tempo e representam o símbolo, não só de uma escrita, mas também de uma leitura coletiva. Uma escreve, passa para a do lado, que lê e escreve embaixo; a de trás já está esperando e assim prossegue o círculo até voltar à primeira. É quando as agendas se constituem em espaço da transgressão, acolhendo no interior de suas páginas o diálogo proibido de tantos momentos. Em geral são grossas, volumosas, coloridas, com vários cliques ressaltando acontecimentos diversos: dias felizes, tristezas, poesias, compromissos (também os escolares). Mas o que predomina é uma escrita pessoal, com uma importância afetiva, que conta um pouco da história daquelas alunas. Embora a princípio as agendas tenham um caráter muito mais transitório acabam funcionando como diário que o adolescente tende a guardar como pertence pessoal - muito mais do que o caderno das disciplinas escolares... No segundo dia de observação, a agenda de uma aluna é oferecida; desde então foi possível perceber que realmente elas se transformaram em diários: início do ano e poucas eram as páginas em branco.

A escrita se faz presente na sala de aula - escreve-se muito nestes espaços, ou talvez fosse melhor dizer, copia-se muito - alunas e professores escrevem muito, mas, em geral, parece uma escrita sem sentido, sem mediação, uma escrita-cópia, percebida como “coisa” e não como prática. Um diálogo:

- “*Professora, mas a educação é prática social, ou não?*”

- “*Eu acabei de escrever no quadro e você acabou de copiar (dirige-se ao quadro e lê uma frase). A educação é, acima de tudo, prática social*”.

- “*Caraca, eu acabei de escrever isso?*”

Os **bilhetes** também circulam com grande frequência, e a troca é constante - vão e voltam, passam por duas, três, quatro ou mais mãos e os professores fingem não perceber. Diálogos, desabafos, brincadeiras, confissões, poesias - uma escrita diversa, sigilosa, conjunta, particular, pública, perdida nos cestos de lixo daquelas salas.

O uso de apostilas - sem autoria - principalmente nas disciplinas pedagógicas, e de folhas mimeografadas é prática recorrente nesta escola. Os exercícios propostos são respondidos nas próprias folhas ou no caderno, e a maneira como cuidam deste material chama a atenção: as folhas são coladas nos cadernos ou fichários com zelo e recebem destaque de canetinhas, lápis de cor, decalques, desenhos. Contudo, apesar do esmero com que tratam estas folhas, a cada exercício realizado o desinteresse fica latente entre as alunas. Apenas uma das atividades provocou reação diversa nas alunas. A seguir, a transcrição de um trecho do diário de campo:

Aula de TOTI<sup>4</sup> - 1º ano - o exercício pedia que elas acrescentassem um parágrafo a um outro, já dado, na folha mimeografada. O mesmo filme ia se repetir: rostos e gestos desinteressados, ninguém terminaria o exercício, a professora iria corrigir, elas copiariam; acho que não deveria ter vindo: sinusite, febre, talvez não consiga me concentrar nas observações. Só conseguia perceber algumas cenas que se repetiam: a professora circula pela sala, conversa com as alunas, e o barulho (como sempre) continua intenso. *“Terminaram? Quem gostaria de ler?”*, pergunta a professora. Mas para meu espanto um coro ressoa na sala: *“Eu”*. Nomes vão sendo chamados pela professora e uma a uma lê o seu parágrafo. A cada leitura o silêncio se faz, existe a escuta. Que feitiço terá sido aquele? Estava tão ausente que nem mesmo tinha lido o parágrafo dado: é sobre o dia dos namorados... Escreveram para elas, para o namorado, para a professora, para as amigas, para ser lido, para ser partilhado. **Uma escrita com sentido**. Mas a professora não percebe aquele momento, pois em seguida pede que as alunas façam uma redação - descrição de um objeto, lugar ou animal - com três partes: “Introdução - 1 parágrafo; Desenvolvimento - 2; Conclusão - 1 parágrafo. A figura forte do namorado que havia despertado interesse, paixão, vontade de escrever, se dilui entre o animal de estimação, o objeto, a mãe, o pai. O feitiço foi quebrado e **a escrita perdeu o sentido**. Com dificuldade e reclamando todo o tempo elas se arrastam para concluir a tarefa. *“Quatro parágrafos?”*; *“Não pode ser*

*três?”; “Pode ser qualquer objeto?”; “Tem que ter grande utilidade?”; “Pode usar na P pessoa?”; Bolinhas de papel são arremessadas; o balé do senta, levanta, anda, volta a acontecer...as coisas reaparecem: uma escova de cabelo arruma o cabelo da amiga, o dinheiro é arrumado na carteira, o pacote de biscoito é aberto (Diário de Campo, 1998).*

### **Essa aula é um show! - Possibilidades**

Depois de meses na escola, ainda buscando caminhos que levassem à leitura e à escrita, em conversa com uma aluna, sua frase desestrutura o planejamento das observações: *"Você deveria assistir uma aula da professora Amanda. Vale à pena! Essa aula é um show"*. Didática da Linguagem, 3º ano, mas em horário que não era compatível com os outros afazeres. Mas como ignorar uma expressão não muito comum para uma adolescente se referir a uma professora? O que fazia ela para que a aula *valesse à pena, se tornasse um show* e encantasse a aluna? Assim, era preciso adequar o horário às novas necessidades que o trabalho de campo impunha.

A aluna estava certa! A aula foi um show! Numa só aula essa professora fala de oralidade, língua, gramática, narrativa... Foi possível perceber o quê, na prática dessa professora, encanta às alunas: *o diálogo*, a presença e o respeito pelo outro - o conteúdo flui no próprio diálogo, as alunas colocam suas dúvidas e inquietações, mas também suas certezas e seguranças; a linguagem se faz presente, viva - o show é o diálogo. Mas infelizmente a liberdade pelo diálogo está se perdendo... "se antes, entre seres humanos em diálogo, a consideração pelo parceiro era natural, ela é agora substituída pela pergunta sobre o preço de seus sapatos ou de seu guarda-chuva" (Benjamin, 1995 , p.23).

Com a discussão de uma frase que surgiu entre as alunas a professora fala em oração principal, oração subordinada substantiva objetiva direta, objeto direto, período composto por subordinação etc. Por um longo tempo as alunas perguntam e a gramática vem à tona.... as alunas agiam como se estivessem (re)descobrimo a gramática, vendo aqueles conteúdos pela primeira vez, ou pelo menos, daquela maneira. Um trecho do diário de campo:

Uma aluna faz uma afirmação que a professora devolve à turma em forma de pergunta: *“Português é mais difícil do que inglês”*. Um silêncio se faz na sala mas em seguida são

---

<sup>4</sup> TOTI - Técnica de Orientação do Trabalho Intelectual, onde várias técnicas consideradas de orientação

unânimes em responder que o português é mais difícil. A professora completa: “*Vocês tem muitos preconceitos. Será mesmo?*” Um longo diálogo sobre o uso da língua nas diferentes culturas se faz presente e termina com uma frase que pude anotar: “*A língua só é língua quando se torna social*” (Diário de Campo, 1998).

É possível afirmar que *com esta professora as alunas lêem e escrevem* poesias, músicas, redações, enfim, o texto, escrito ou não, está presente nas aulas e na vida das alunas através dessa professora - a linguagem é uma forma de interação, um lugar de constituição de relações sociais. Mas acima de tudo, e principalmente, esta professora **desperta nas alunas a importância, o gosto e o prazer pela leitura e pela escrita**. Sem dizer que com isso todas as alunas passam a gostar de ler e escrever, nas palavras da professora, “*a semente está plantada*”. O depoimento de uma aluna revela: “*É claro que a leitura faz falta... a gente ouve isso aqui o tempo todo. Você não vê a Amanda? Ela é demais.. .ela lê tudo.. .e eu tenho vontade de ser assim. Sei que não sou, mas entendo que é importante*”.

Esta professora trabalha com a linguagem nas suas diferentes manifestações, mostrando às alunas que o texto escrito não é o único, linguagem como uma forma de interação, como um lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos (Geraldí, 1997, p.41). Um diálogo:

- *Vocês já leram meu texto publicado pela secretaria municipal em 91?* pergunta a professora
- *Não*, dizem em coro as alunas, pois todas participavam do diálogo.
- *Faço uma crítica desses manuais.*
- *Por exemplo*, questiona uma aluna.
- *Vovô viu a uva da vovó. O que significa isso?*
- *Mas qual o seu objetivo?* intervém outra aluna.
- *Quero que o professor perceba o texto. Que faça uma reflexão e que analise o material que ele trabalha com a criança. Tem uma certa resistência com o meu livro porque o professor está acostumado com esse tipo de exercício* (vai ao quadro e escreve: Pontue: Que beleza Como vai você (? ! . , ) ... *Eu quero que o professor saiba o que está fazendo com o aluno, é isso que eu quero.*

### **Revisitando o tema**

É possível afirmar que algumas atividades realizadas na escola convergem significativamente para a dimensão instrumental da formação: um caráter prescritivo, onde o que se busca é a aquisição de um maior vocabulário, conhecimentos que possibilitem respeitar as regras gramaticais, uma organização do conhecimento em disciplinas estanques, atividades sem sentido, ou meramente escolar... O modo como essas práticas são tratadas na escola é que definem um quadro de desprazer, desgosto, descaso, insatisfação.

O uso da leitura de um livro *para se fazer prova* também é percebido nessa escola e as alunas utilizam os recursos tão bem conhecidos pelos professores - *"não compreí...mas fiz a prova numa boa"*. O ensinar pela literatura continua sendo um dos responsáveis diretos pelo desenvolvimento de um certo desgosto pelas práticas de leitura literária e um estímulo ao gosto exclusivo do futuro professor pela leitura de consumo - o que acaba por gerar uma aversão pelos livros, ao invés de criar-se o gosto pela leitura. Alguns professores reconhecem que poucos alunos lêem os livros solicitados, os que lêem, contam para os colegas e é o suficiente para realização da prova, mas continuam adotando esse recurso. A aluna finge que leu e o professor faz de conta que não percebe.

Por que a escola insiste em transformar o livro - objeto da cultura - em instrumento de avaliação interferindo assim, na leitura enquanto processo criativo de produção de sentidos? Os livros são para serem lidos, trocados, comentados, criticados, debatidos, apreendidos de um modo ativo e não avaliados e aprisionados num único significado contido em fichas, provas, resumos.

Contudo, a professora de Língua Portuguesa valoriza sua disciplina e realiza o trabalho da maneira que acredita ser o melhor, levanta uma questão importante quanto ao mito de que o curso de formação de professores é mais fácil do que o regular - a carga horária dessas alunas é muito maior, cumprem inúmeras horas de estágios e há dias em que ficam no colégio de sete da manhã às seis horas da tarde. Muitos professores parecem perceber a importância e a necessidade de se realizar um trabalho diferente com as alunas, onde a Língua Portuguesa se faça viva; ressaltam a responsabilidade da escola na formação do aluno leitor e acreditam na realização de um projeto *"que consiga colocar o aluno leitor"*, mas continuam a propor atividades mecânicas, descontextualizadas.

A grande maioria das alunas afirma que gosta de ler e que lê muito; certamente há aquelas que dizem que não gostam, mas é um número muito reduzido. O gosto pela escrita é quase unânime. Contudo, **não existe um espaço na escola, dentro ou fora das aulas, para a troca das leituras realizadas pelas alunas.** Durante as entrevistas coletivas, os momentos transformaram-se em descoberta, diálogo, escuta/fala/presença do outro, num encontro entre alunas que pareciam desconhecidas umas das outras. Leituras comuns surgiram e surpreenderam a todas; **as alunas não partilham suas leituras.** A escola tem como uma de suas funções, tornar o aluno leitor e escritor, mas o que tem feito para que tal meta se concretize? Como lida com a história, com a vida, com as experiências das pessoas? Que tratamento dá ao ler e escrever? Uma das alunas diz que não partilham as leituras porque *"quando fala de ler demais fica parecendo "nerd"* - palavra desconhecida mas com o significado compreensível. Entre as alunas, dentro dessa escola, não há espaço para se dizer que leu, que está lendo, que gostaria de ler. Será que as adolescentes precisam esconder suas leituras? Será que a leitura tornou-se *nerde*<sup>5</sup> dentro da escola?

Uma questão que se coloca a partir dos questionários e das entrevistas também merece ser destacada: nenhuma das alunas afirmou que consegue os livros através de empréstimo - nem da biblioteca, que consideram voltada para o ensino superior, nem dos amigos - e apenas uma, que ganha de presente. Estaremos levando ao extremo o dito de que "livro não se empresta se não quiser perdê-lo"? Os livros não farão mais parte da lista de presentes oferecidos aos amigos? **Partilhar e trocar leituras é um dos pontos fundamentais para se despertar o desejo pela leitura** – os depoimentos das alunas reforçam o que há muito é possível perceber no dia a dia, entre alunos, amigos e familiares.

Muitos professores apontam o desinteresse das alunas como um dos motivos da baixa qualidade do ensino. Contudo, foram inúmeros os momentos de observação onde o interesse, principalmente das alunas do 3º ano, era percebido - elas participam, transitam em vários campos, discutem de política à religião, trazem dúvidas e questões do estágio, não se intimidam em perguntar, responder, errar, discutir, opinar... É bom ver aquelas jovens participando da vida de seu país; às vésperas das eleições elas defendem seus candidatos, argumentam, ouvem as amigas, ponderam, cedem, se exaltam. Não é verdade,

---

<sup>5</sup> Conversando por telefone com uma amiga sobre a expressão, sua filha adolescente ouve a palavra e escreve: nerde - CDF, intelectual, só pensa em estudar. Investigando com meu filho: "Claro que sei. É aquele cara CDF, só pensa em computador, em estudar. E não se escreve com 'e' no final. É nerd".

pelo menos convivendo com essas adolescentes, que “o jovem de hoje não tem nada na cabeça, que não quer nada com nada”, como costumam afirmar algumas pessoas. É uma pena ouvir das alunas que se sentem rejeitadas dentro da escola. Nem mesmo na 1ª série, onde a brincadeira é muito grande, significa que as alunas não se interessem por nada; mas **certamente não se interessam por tudo ou por qualquer coisa - buscam sentido e significado nas pequenas coisas.**

Sem dúvida, existe um fator que contribui para agravar as incertezas e inseguranças destas jovens e dos jovens de todo o país: o panorama econômico e social no mundo é preocupante, por vezes desanimador. Mas estas jovens acreditam, confiam, vão às urnas na esperança de um Brasil melhor; continuam com seus desejos e sonhos. Felizmente!!! Foi gratificante e enriquecedor conviver com estas alunas, com estas adolescentes. Com alegria e satisfação, discussões e debates trouxeram reflexões importantes.

É possível, então, dizer que as alunas não lêem? Que não gostam de escrever? Ou será possível afirmar que lêem e escrevem muito? Sem simplificar a questão em afirmativa ou negativa, as práticas de leitura e escrita trazidas estão inseridas no cotidiano da escola e apresentam as situações observadas. Mas como ignorar que **não há espaço para que alunas e professores troquem suas experiências**, falem de suas leituras - preferidas ou não - partilhem uma escrita, conversem sobre os filmes assistidos, comentem sobre visitas realizadas a museus, exposições? As alunas lêem e escrevem sim, mas a leitura e a escrita que realizam não é sequer admitida pela escola.

Estar atento a algumas questões que surgiram a partir desta pesquisa, da análise crítica das observações e depoimentos daqueles que atuam nesta escola ou que estão em processo de formação é tarefa crucial para que se torne possível oferecer alternativas para políticas públicas de formação de professores, de leitores e de produtores críticos de escrita.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1998.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas I - magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas II - Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

- BRUSCHINI, Cristina. & SORJ, Bila (orgs.). *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero/Fundação Carlos Chagas, 1994.
- CALVINO, ITALO. *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CARVALHO, Maria Cristina. "Infância, leitura e escrita - entrando numa escola de formação de professores". In: KRAMER et alii (orgs.). *Educação Infantil em Curso*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- \_\_\_\_\_. & FAZOLO, Eliane. Entrelaçando Vidas, In: KRAMER, Sonia. *Cultura, Modernidade e Linguagem: Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação, Relatório Parcial II*, julho 1996 [mimeo].
- \_\_\_\_\_. et alii. "Narradores do Cotidiano: vida, trabalho e memória de antigos professores", In: KRAMER, Sonia. *Cultura, Modernidade e Linguagem: Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. Relatório Final de Pesquisa*, fevereiro 1997 [mimeo].
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel/Bertrand Brasil, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A ordem dos livros*. Brasília: Editora UNB, 1994.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DAMATTA, Roberto. "O ofício de etnólogo, ou como ter 'Antropological Blues'", In: NUNES, Edison. *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- DAUSTER, Tania. "Os paradoxos da leitura - sobre leitores, escritores e crise da leitura", In: Revista *Educação*. PUC-Rio: Departamento de Educação, n. 24, janeiro/1997.
- DEMARTINI, Zeila & ANTUNES, Fátima F. "Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina", In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.86, p.5-14, ago.1993.
- FERREIRA, Rodolfo. *Entre o sagrado e profano - o lugar social do professor*. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1992.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em W.Benjamin*. Campinas: Perspectiva/FAPESP, 1994.
- GATTI, Bernadete. "Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade", In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 98, p. 65-90, ago. 1996.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- JOSSO, Christine. "Da formação do sujeito ao sujeito da formação", In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (orgs.) *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Pentaedro e Artes Gráficas Ltda, 1988.
- KONDER, Leandro. *Walter Benjamin - O marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Edições Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995.
- \_\_\_\_\_. et alii (orgs.). *Educação Infantil em Curso*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997b.
- \_\_\_\_\_. et alii. *Cultura, Modernidade e Linguagem: o que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres. Relatório Parcial*, fevereiro/1999.

- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- LELIS, Isabel Alice O M. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. A polissemia do magistério - entre mitos e histórias, *Tese de Doutorado*. PUC-Rio: Departamento de Educação, 1996.
- LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.
- LOPES, Eliane Marta. "A educação da mulher: a feminização do magistério", In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.4, 1991.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MORAES, Ana Alcídia de A. As leituras das alunas de magistério: obrigação, vontade, possibilidade e escolha. *Dissertação de Mestrado*. PUC-SP, 1994.
- NÓVOA, Antonio (org.) *Vida de professores*. Portugal: Porto ed., 1992.
- \_\_\_\_\_. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Profissão Professor*. Portugal: Porto ed., 1995.
- OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.
- \_\_\_\_\_ & TORRANCE, Nancy. *Cultura, Escrita e Oralidade*. São Paulo: Ática, 1991.
- OSWALD, Maria Luíza M. B. Aprender com a literatura: uma leitura benjaminina da Lima Barreto. *Tese de Doutorado*, PUC-Rio: Departamento de Educação, julho/1997.
- PASOLINI, Pier Paolo. *Os jovens infelizes: antologia de ensaios corsários*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas sociológicas*. Portugal: Dom Quixote, 1993a.
- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- ROSEMBERG, Fúlvia & AMADO, Tina. "Mulheres na escola", In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.80, p.62-74, ago. 1994.
- SARTRE, Jean Paul. *As palavras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Que é a literatura?* São Paulo: Ática, 1989.
- SCLIAR, Moacyr. "A função educativa da leitura literária", In: ABREU, Marcia (org.). *Leituras no Brasil*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escrita - uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1997.
- SOUSA, Cynthia P. et alii. "Memória e autobiografia - formação de mulheres e formação de professoras". In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.02, mai/jun/jul/ago, 1996.
- TARDIF, Maurice et alii. "Os professores face ao saber - Esboço de uma problemática do saber docente", In: *Teoria & Educação*, 4, 1991.
- THOMPSON, Paul *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VELHO, Gilberto. "Observando o familiar", In: *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.
- VYGOTSKY, Lev.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo; Martins Fontes, 1995.
- VORRABER COSTA, Marisa. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.