

Lídia Maria Ferreira de Oliveira

**A CONSTITUIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA
ESCOLA**

AS INFLUÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Área de Concentração: Linguagem, Subjetividade e Cultura, como requisito parcial para a obtenção de Grau de Mestre em Educação.

Orientadora:

Professora Doutora Andrea Berenblum

NITERÓI

2006

Lídia Maria Ferreira de Oliveira

A CONSTITUIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ESCOLA

AS INFLUÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Área de Concentração: Linguagem, Subjetividade e Cultura, como requisito parcial para a obtenção de Grau de Mestre em Educação.

Professora Dr^a. Andrea Berenblum – Orientadora

Universidade Federal Fluminense

Professora Dr^a. Cecília Goulart

Universidade Federal Fluminense

Professora Dr^a. Victória Wilson

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

NITERÓI

2006

Para **Mariama**, filha querida, pela oportunidade de um amor tão profundo e gostoso, e pela possibilidade de um olhar exotópico de mim mesma.

Para **José Paulo**, companheiro amado, pelo vivido compartilhado.

Para **Irani, Doralice, Célia, Lourdes, Cléa, Lília e Beatriz** (em memória), mulheres da minha vida.

Para meus alunos: os de **ontem**, os de **hoje** e os de **amanhã**, pela possibilidade de compreensão responsiva.

O que me move no momento em que escrevo estas linhas é a confirmação, mais uma vez, de que a realização de tarefas difíceis nunca se dá na solidão. É justamente nesses momentos que parentes, velhos amigos, colegas marcam presença, ajudando-nos a caminhar. Esses também são momentos de se fazer novas amizades, criar novos laços, ampliar nossa percepção através desses novos fios que se entrelaçam à trama que é nossa vida. Por isso quero agradecer a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que essa experiência não se perdesse, e se materializasse na forma dessa Dissertação.

Obrigada,

Andrea Berenblum, companheira nesta jornada, com quem compartilhei, e compartilho, esse trabalho. Orientadora atenta, respeitosa, firme, que sempre transmitiu a segurança e o entusiasmo necessários para esta empreitada. Especialmente por ter me ajudado a encontrar minha própria palavra.

Rômulo Silva, Izis Carvalho, Iglece Celestino, Eduardo Mello e Monique Plácido, jovens que me revelaram sujeitos ativos nesta pesquisa.

Elizabeth Brito, Elizabeth Alves, Bárbara Bittencourt, Abílio Ferreira, Luiz José Soares e Eliane Alves, colegas de trabalho, companheiros de jornada e utopia, pela confiança e o diálogo franco; pela possibilidade de compreensão de nossas práticas.

Maria Rachel Gomes, pela disponibilidade, o carinho e o sorriso com que sempre me recebe.

À Direção do Colégio Estadual David Capistrano, pelo acesso irrestrito, além do ânimo e interesse.

Cecília Goulart, sempre disponível e entusiasmada, pela atenção com que sempre me recebeu, por todos os livros e textos emprestados... e pela, sempre, porta aberta...

Paulo Carrano, por ter me mostrado o caminho da juventude, imprescindível a esta pesquisa.

Wanderley Geraldi, pela generosidade da leitura, orientações e críticas ao Projeto de Pesquisa.

Professora Victória Wilson, por ter prontamente aceitado o convite de participar da Banca de Defesa.

Ana Lúcia Lopes, Beth Petersen, Kátia Zanvettor, Lauriana Paiva, Marcus Podestá, Mônica Azevedo, Ondina Santos e Vanêsa Medeiros, “galera da Linguagem”, sempre presentes – “mesmo que o tempo e a distância...” –, com os quais pude viver esse momento, com intensa interlocução. Turma boa mesmo!

Jaqueline de Grammont, Raimunda Assis, Clareth Reis, Leomar Vazzoler e Ednalva, pela amizade e pelo carinho, sempre. Especialmente pelos momentos de “jogar conversa fora”.

Aos Professores deste Programa de Pós-Graduação, que participam de maneira fundamental, especialmente quando ainda estamos definindo nossos projetos.

Gustavo Gomes, colega de trabalho e de boas risadas, pela generosidade do abstract.

Selma Maria Silva, Elizabeth Viana e Sônia Monerat, amigas imprescindíveis, das quais estive distante fisicamente durante esse tempo de Mestrado, mas que marcaram presença de modo intenso.

Meus irmãos, pelo interesse e força, tão necessários durante esse processo. De modo especial, Eduardo, pela interlocução, que em alguns momentos foi essencial.

De modo especial, a minha mãe, Irani e a minha tia Célia, minha mãe também, sem as quais, certamente, eu não teria conseguido chegar até aqui. Não se pode agradecer pelo amor de alguém, mas retribuí-lo com alegria, por todos os dias de nossas vidas.

José Paulo e Mariama, que em função desse projeto, tiveram suas vidas um tanto bagunçadas; vocês foram, de fato, fonte de energia criativa para o diálogo tão necessário a esta pesquisa.

Às forças da natureza, que são a certeza do dia e da noite, dos tão necessários caos e cosmos, da tempestade e da calmaria. Aprender com a natureza é aprender que tudo fala.

“Passar cinqüenta anos sem poder falar sua língua com alguém é um exílio agudo dentro do silêncio. Pois, há cinqüenta anos, Jensen, um dinamarquês, vivia ali nos pampas argentinos. Ali chegara bem jovem e desde então, nunca mais teve com quem falar dinamarquês. Claro que no princípio lhe mandavam revistas e jornais, mas ninguém manda com assiduidade revistas e jornais para alguém durante cinqüenta anos. Por causa disto, ali estava Jensen, há inúmeros anos, lendo e relendo o som silencioso e antigo de sua pátria, e como as folhas não falavam, punha-se a ler em voz alta, fingindo ouvir na própria voz a voz do outro, como se um bebê pudesse, em solidão, cantar para inventar a voz materna. Cinqüenta anos olhando as planuras dos pampas, acostumado já às carnes generosas dos churrascos conversados em espanhol, longe, muito longe dos “smorgasbord” natal.”

(Afonso Romano de Sant’Anna, *O segundo verso da canção – fragmento*)

RESUMO

O objetivo geral desta investigação é compreender algumas variáveis que contribuem para que, de maneira geral, a escola esteja formando decodificadores e fazedores de redação ao invés de leitores e produtores de texto. Partimos da hipótese de que a maneira como a leitura e a escrita são concebidas pelos principais atores do processo de ensino-aprendizagem da escola – aluno e professor – exerce forte influência nas práticas pedagógicas lá desenvolvidas. A pesquisa foi realizada em uma escola pública, e, através de questionários e entrevistas, buscamos concepções de produtores e leitores de textos que circulam na escola a partir das perspectivas dos alunos, dos professores de disciplinas diversas, da orientadora pedagógica e a da responsável pela biblioteca. Tomamos como base as categorias bakhtinianas de linguagem, signo lingüístico, compreensão, contrapalavra, alteridade e dialogia, e, com Geraldi, os princípios de que a unidade lingüística básica é o discurso, e que leitura e escrita são espaços ampliados de constituição humana, sendo, então, a aquisição da escrita, em qualquer tempo, uma prática discursiva. Ainda nos apoiamos na noção de leitura como produção (Orlandi) e nos estudos sobre o letramento (Goulart, Soares e Kleiman). Baseando-nos em Dayrell, Carrano, entre outros, buscamos, também, refletir sobre identidade juvenil, escola, lazer, trabalho. A pesquisa evidenciou crenças que estão na base das concepções dos sujeitos entrevistados; revelou uma noção de língua única, inclusive pelos alunos, indicando a desvalorização das variedades lingüísticas faladas/escritas pelos educandos. Mostrou, também, que leitura e produção de textos não são objeto de ensino/aprendizagem, ao menos neste nível de ensino, mas meios de se chegar aos conteúdos ou de avaliação da aprendizagem destes. Dessa forma, esta pesquisa aponta para a necessidade de reflexão sobre o papel da leitura e da produção de textos na vida das pessoas, e o seu lugar na escola.

Palavras-chave: Leitura; produção de texto; ensino médio, juventude.

ABSTRACT

The main purpose of this investigation is to understand some variables that contribute, in a general way, for and creators of compositions instead of readers and producers of texts. We start from the hypothesis that the way the writing and reading are conceived by the main the main actors of the process teaching-learning strong influence over the educational practices developed there. The research was developed in a public school and through questionnaires and interviews, we searched for conceptions of producers and readers of texts that circulate in schools from the students' perspectives, teachers of different subjects, educational instructor and the librarian. We took as base the Bakhtin's categories, linguistics signs, understanding, counter-word, dialogism, and from Geraldi, the principles that the base linguistics unit is the speech and reading and writing are enlarged spaces of human constitution being this way a discursive practice. We still leaned on the idea of reading as productions (Orlandi) and studies about literacy (Goulart, Soares and Kleiman). Based on Dayrell, Carrano and others we also reflected about the juvenile, identity, school, leisure, work. The research evidenced beliefs that are on base of the interviewed citizens revealed a notion of single language including students, indicating the devaluations of the linguistics varieties spoken/written by students. It also showed that reading and text production are not object of the relationship teaching-learning at least on this level of teaching but ways to get to the contents or the evaluation of learning of these ones. This way, this research points to the necessity of reflection about the role of reading and text productions in people's and their place in school.

Key words: reading, text production, high school, youth.

SUMÁRIO

Apresentação.....	12
O olhar inicial: das inquietações ao objeto de pesquisa	13
1 – Ampliado o olhar: o diálogo com a teoria	16
1.1 – Leitura e escrita: atividades discursivas.....	16
1.2 – A produção de leitura e a produção de texto	21
1.3 – A relevância das discussões sobre o letramento	24
1.4 – Oralidade, leitura e produção de textos.....	28
2 - Contextualizando a investigação: o campo	33
2.1 – A amostra	35
2.2 – Os instrumentos de coleta de dados.....	38
3 – O olhar “ora abrangente, ora incisivo”: a análise dos dados	41
3.1 – Os alunos	43
3.1.1 – De que falam esses jovens?	50
3.1.1.1 – Identidade: juventude, juventudes... ..	51
3.1.1.2 – A escola como espaço sócio-cultural	53
3.1.1.5 – O trabalho como necessidade	67
3.1.1.6 – O lugar do lazer	69
3.1.2 – O que falam esses jovens sobre a leitura e a produção de textos	71
3.1.2.1 – A leitura	72
3.1.2.1.1 - Os significados da leitura	81
3.1.2.2 – A produção de textos	84
3.2 – Os Professores	90
3.2.1 – Leitura, produção de textos e prática docente: o que falam os professores ...	107
3.2.1.1 – A leitura	108
3.2.1.2 – A produção de textos	120
3.2.1.3 – Um mito: quem lê muito escreve bem.....	123
3.2.2 – A produção oral.....	125
3.3 – A Orientadora Educacional	127
3.3.1 – A leitura	130
3.3.2 – A produção de textos.....	131

3.4 – Responsável pela biblioteca	133
3.4.1 – Biblioteca: um local de pesquisa	134
4 – Considerações finais.....	139
Da produção de textos – ou da ausência dela	140
Das experiências de leitura e escrita vividas pelos professores e sua relação com a prática docente.....	143
Finalmente.....	146
Referências Bibliográficas.....	148
Anexos	152

Apresentação

O objetivo dessa investigação foi *compreender algumas variáveis que contribuem para que, de maneira geral, a escola esteja formando decodificadores e fazedores de redação ao invés de leitores e produtores de texto*. A partir das informações dadas pelos sujeitos dessa pesquisa, buscou-se, especialmente, através de entrevistas: **a)** *identificar algumas concepções de leitores e produtores de texto que circulam na escola, junto aos alunos, professores, orientadora educacional¹ e a responsável pela biblioteca;* **b)** *analisar como se relacionavam as concepções dos sujeitos desta pesquisa*. A pesquisa foi assim conduzida, pois, acredito, e acredito, que a maneira como a leitura e a escrita são concebidas pelos principais atores do processo de ensino-aprendizagem da escola – aluno e professor – exerce forte influência nas práticas pedagógicas lá desenvolvidas.

O que está sendo proposto a partir da compreensão das concepções sobre leitores e produtores de texto é que reflitamos – os professores da educação básica – sobre o que realmente tem orientado o nosso trabalho. Acredito que para o campo de estudos sobre a produção de leitura e de texto, agregado à prática escolar, esta pesquisa pode ser mais uma contribuição para a reflexão sobre o tema, especialmente no que diz respeito aos atores da relação ensino-aprendizagem.

Desse modo, no capítulo 1, realizei um diálogo com a teoria: iniciei discorrendo sobre o fato de serem leitura e escrita atividades discursivas, apontando para o valor de uma perspectiva sócio-histórica e da centralidade da linguagem na constituição do sujeito, além da importância da alteridade e da dialogia nas relações pedagógicas. Explico porque a vinculação das práticas de leitura e produção de textos à *produção*: primeiro, concordando com Geraldi, por se tratar de devolver a palavra ao sujeito; segundo, porque é produzindo que os seres humanos se produzem, nesse sentido, as condições para a produção humana são fundamentais. Com Orlandi, discuto de forma mais objetiva a leitura como produção, tanto do autor quanto do leitor. Realizo, também, uma reflexão sobre o letramento, tendo em vista o quanto as discussões sobre tal tema tem sido produtivas, ainda que polêmicas; pondero, ainda, sobre a relação entre oralidade, leitura e produção de textos.

¹ A orientadora educacional da escola desde 2005 realiza também a função de orientadora pedagógica.

No capítulo 2, contextualizo o campo de pesquisa: trago a escola e um pouco do bairro em que ela está situada a escola. Ainda, são apresentados os sujeitos da pesquisa de forma mais objetiva, mostrando como ficou a amostra, e esclareço os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

No capítulo 3, os dados são analisados, tomando como ponto de partida descrições detalhadas dos sujeitos, através de trechos de suas narrativas, de suas memórias. Foram analisados os dados relacionados aos alunos e, a seguir, professores, orientadora educacional e responsável pela biblioteca, nesta ordem. Na medida em que a análise foi avançando, tentei ir destacando as relações entre as concepções desses sujeitos e algumas crenças que ancoram essas concepções.

No capítulo 4, dedicado à conclusão deste trabalho, teço algumas considerações a respeito da importância da rememoração das experiências de alunos e professores, especialmente destes últimos; e sobre o lugar da produção de textos na escola e na vida cotidiana.

O olhar inicial: das inquietações ao objeto de pesquisa

Iniciar esse texto discorrendo sobre minha própria trajetória de formação de leitora e produtora de texto justifica-se, por um lado, porque este foi, de certa forma, um recurso metodológico para entender porque leitura e produção de texto para mim, também, é uma questão; por outro, porque dentro dessa trajetória está a professora de português em que me formei. Não posso deixar de considerar como dado importante para o interesse sobre esse tema, o fato de que sou eu mesma uma professora que leciona língua materna no ensino médio; dessa forma, também sou uma inquieta no que diz respeito às dificuldades dos alunos com a leitura e a escrita, de modo especial, nessa modalidade de ensino.

A leitura e a produção de textos não foram sempre encaradas por mim como uma problemática, ao contrário, durante boa parte da minha vida ler e escrever eram atividades “naturais”: aprendera a ler em casa, com minha mãe, por volta dos cinco anos de idade; na escola, instituição marcante na minha vida, nos meus tempos de estudante da educação básica e no curso superior, era “salva” por elas; nos grupos por onde passei, fosse na igreja, no movimento popular, na militância partidária, também minha desenvoltura com a escrita

era uma marca; aliás, a participação em movimentos sociais marcaram de modo indelével minha redação.

Na universidade começo a refletir sobre a escrita e a percebê-la como uma problemática, e isso se deu, especialmente, por perceber que alguns colegas do curso de Letras lidavam com a escrita e com a produção de textos com bastante dificuldade, além do fato de que foi durante o curso universitário que me decidi pelo magistério, pois este, apesar da opção pela faculdade de Letras, não era meu objetivo ao ingressar na universidade. Tão logo definida a carreira profissional, comecei a dar aulas em um pré-vestibular comunitário – inicialmente aulas de português, depois, por um bom tempo, aproximadamente cinco anos, ministrei aulas de redação. Essa experiência, além de ter se configurado como um bom campo de observação da problemática da escrita, era também um desafio, uma vez que a relação desses pré-vestibulandos com a escrita, de maneira geral, se efetivava de forma mais intensa apenas na escola.

Quando ingressei na rede de ensino público pude ter um contato não com alunos somente, mas principalmente com os programas, os conteúdos das aulas de língua portuguesa, literatura e redação, além dos livros didáticos utilizados, e com os colegas da área de português e de outras disciplinas. A partir daí tomei contato com a realidade da leitura e da produção de textos nas escolas de uma perspectiva diferente das anteriores. Digo assim, pois antes o que eu tinha eram apenas impressões de quem nunca esteve ocupando o lugar que passei a ocupar – o lugar de professora², de uma profissional que se encontra no interior de uma importante instituição social: a escola. Antes, o ponto de vista que tinha era o de aluna de primeiro e segundo graus, e muito ingênua para qualquer reflexão mais consistente, com pouca consciência crítica, principalmente para o assunto em questão; depois a perspectiva era de quem acompanha de fora, ainda que com maturidade e senso crítico um tanto apurado, mas não conseguia perceber a complexidade da questão, principalmente dentro da escola.

Em minha prática na escola pude perceber que muitos alunos encontram-se ainda, no Ensino Médio, apenas decodificando ou, quando muito, tentando encontrar o significado dicionarizado das palavras, mas não o significado das palavras naqueles textos específicos que são lidos por eles ou o significado daquele texto, e mesmo das palavras, em um contexto mais amplo, onde certamente ele se insere. Causa espanto o fato de que alunos no

² Os pré-vestibulares comunitários fazem parte dos movimentos sociais, então entendo que há diferença entre os militantes que atuam como professores nestes espaços e os professores que são os profissionais no interior da instituição escola.

ensino médio saibam ler e escrever, tenham documentos oficiais que certifiquem isso, mas que não consigam compreender o que lêem, estabelecer relações entre textos e contextos e, muitas vezes, produzam de maneira muito precária os próprios textos.

Se a linguagem, mais que elemento de comunicação, é, prioritariamente, de acordo com a concepção bakhtiniana, atividade de constituição do sujeito e do mundo, a leitura e a escrita, dentro ou fora da escola não podem ser encaradas como mero instrumento. Ler e produzir textos é tentar compreender, através da leitura e da escrita, o mundo que nos cerca e o mundo que idealizamos. Tentar compreender a nós mesmos através da leitura e do texto que produzimos, a partir do diálogo estabelecido e das contrapalavras advindas deste processo.

A partir das reflexões motivadas pela prática, em conjunto com o estudo teórico sobre linguagem, leitura e produção de textos, foi possível observar a centralidade das concepções de leitores e produtores de texto no exercício de produção de sentidos a partir do texto escrito. Acreditando que não há apenas uma concepção, mas concepções de leitores e produtores de textos dentro da escola, fora construída a seguinte pergunta de partida: *que concepções de leitores e produtores de textos circulam na escola?*

Esta pergunta de partida não cumpriu apenas uma função metodológica nesta investigação; antes, foi um norte, um fio condutor consistente, principalmente porque a partir dela muitas outras, ao longo do processo de trabalho, foram surgindo, e estas cumpriram um papel importante, não porque tenham conduzido às respostas das questões iniciais desta pesquisa, mas, sobretudo porque as perguntas revelaram o quão complexa é a questão escrita em nossa sociedade, pois antes de se associar à transmissão e produção de conhecimentos, está fundada na disputa pelo poder.

1 – Ampliado o olhar: o diálogo com a teoria

1.1 – Leitura e escrita: atividades discursivas

“Olhar tem a vantagem de ser móvel, o que não é o caso, por exemplo, de ponto de vista. O olhar é ora abrangente, ora incisivo. O olhar é ora cognitivo e, no limite, definidor, ora é emotivo ou passional. O olho que perscruta e quer saber objetivamente das coisas pode ser também o olho que ri ou chora, ama ou detesta, admira ou despreza. Quem diz olhar, diz implicitamente, tanto inteligência quanto sentimento.” Alfredo Bosi (1999)

Uma pesquisa não é a defesa de um ponto de vista, mas principalmente um “*olhar ora abrangente, ora incisivo*” sobre um objeto. E, concordando com Bosi (Op. cit), “*a formulação justa de um problema já é o meio caminho andado para resolvê-lo*”. Delinear o referencial teórico-metodológico durante a construção do projeto de pesquisa não só contribuiu para ampliar meu olhar sobre a questão da leitura e da produção de texto, especialmente na escola, como foi fundamental para a definição mesma do objeto de pesquisa. Não buscava uma teoria que confirmasse o que eu “já sabia” sobre o problema, mas sim, suportes teóricos que fossem lentes para ajudar a enxergar, e entender, o que eu não via, e portanto, não sabia.

Bosi tece esses comentários em uma obra intitulada *Machado de Assis – O enigma do olhar* (1999) e ainda nos fala do objeto principal de Machado: o comportamento humano. Lembra-nos também que “*esse horizonte é atingido mediante a percepção de palavras, pensamentos, obras e silêncios de homens e mulheres que viveram no Rio de Janeiro durante o Segundo Império. A referência local e histórica não é de somenos; e para a crítica sociológica é quase-tudo*”. Encontramos no romance a vida, ainda que do ponto de vista estético, mais precisamente no *mundo da arte* (VOLOSHINOV, 1976), e porque organizada, criada pelo autor, reflete e refrata³ gostos, hábitos, modos de relacionamento de determinados grupos sociais, ou seja, uma determinada realidade, um determinado momento histórico e social. Um momento histórico e social determinado e determinante, que é constituído e que constitui.

³ Bakhtin (1995:31) afirma que “(...) Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outras palavras, tudo que é ideológico é um signo.” Faraco (2003:50), comentando Bakhtin, nos dirá que “(...) a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos.”

A perspectiva sócio-histórica ganha relevância especial uma vez que a materialidade da linguagem – a palavra, o discurso – só pode ser analisada a partir da interação, da intersubjetividade em uma sociedade historicamente localizada, e, parafraseando Bosi, compreendida a partir de palavras, pensamentos, obras e até mesmo silêncios, de homens e mulheres concretos, sob pena de, se assim não procedermos, lidarmos não com o discurso, mas com a *língua morta* (Bakhtin, 1995:96), porque abstrata. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin afirma que:

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.

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o (sic) seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. (1995:124)

O autor ainda discorre sobre a importância da enunciação, pois, segundo ele, as "*unidades reais da cadeia verbal são as enunciações*", não palavras abstraídas de suas totalidades, e estas unidades, adverte ele, convém que "*não sejam separadas do curso histórico das enunciações*". Então, entender as concepções de leitor e produtor de texto na escola implica a compreensão da conjuntura, melhor dizendo, das *condições de produção* que conformam tais concepções, e não interpretá-las em si mesmas.

Pensar nos leitores e produtores de texto da/na escola, e nas práticas de leitura e escrita como atividade constitutiva, e não instrumentos, tem como pressuposto a centralidade da linguagem na constituição do sujeito, resultado de um trabalho (não alienado), resultado de práxis. Neste sentido, gostaria de chamar a atenção para duas expressões que, de acordo com a concepção bakhtiniana, devem acompanhar a *linguagem*: atividade e práxis. A primeira traz consigo aquilo que poderíamos chamar de parte da síntese do que é a linguagem: construção, elaboração, processo, criação, compreensão, produto a

ser alcançado. A segunda, casada com a primeira, remete-nos a uma prática responsável na medida em que orienta uma atividade reflexiva, transformadora do mundo da vida. Esta reflexão nos leva diretamente à *compreensão responsável*.

Entendendo que atividade e práxis são constitutivas do processo de leitura e de produção de texto, e que ler e produzir textos é enunciar, e assumindo que enunciar é tomar posição, responder e se colocar para outra resposta, em um *continuum* de enunciações, estamos indo ao encontro do conceito de *compreensão responsável*, ou seja, "*o processo de compreensão não pode ser entendido como passivo, como mera decodificação de uma mensagem*" (Faraco, 2003:71), mas sim como ativo, grávido de contrapalavras, tensões axiológicas, signos.

Bakhtin afirma que "*perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal*" (2003:408); além disso, sendo, de modo especial, o signo verbal o principal objeto de disputa nas sociedades organizadas, então não é possível que sejam a leitura ou a escrita homogeneizantes, monológicas, mas, provavelmente, o que temos é uma determinada prática – a prática escolar – que tende para a homogeneização.

A concepção de linguagem como *veículo* de comunicação fundamenta a instrumentalização da mesma, ratificada pela teoria da comunicação que objetiva o processo de interação subjetiva, especialmente quando nomeia os "elementos" da comunicação, sugerindo uma relação passiva entre os interlocutores. A ênfase está na informação, como se comunicar fosse apenas uma questão de transmitir informações, e não de construir significados. Ao que parece, os significados são construídos *a priori*, pelo emissor, aquele que controla o processo e os sentidos, e ao receptor caberá apenas apreendê-los.

Tendo como base a concepção dialógica de comunicação⁴, gostaria de refletir sobre a comunicação a partir de outra perspectiva, pois entendo que a falácia da linguagem enquanto mero instrumento de transmissão de informações reside no fato de que comunicamos exatamente o que pensamos e o nosso interlocutor internaliza exatamente o que falamos; trata-se, então, apenas de codificar e decodificar informações.

A comunicação faz parte de um processo mais amplo de constituição do sujeito, é ela mesma, também, constitutiva. O fato de a comunicação ser essencialmente um *ato*

⁴ "Segundo esse modelo, a interação verbal é uma ação coletiva envolvendo atores sociais, 'cujo produto final (ou seja, o texto, ou o evento de fala resultante) é qualitativamente diferente da soma de suas partes (ou seja, enunciados individuais de falantes individuais)'" (Signorini, 1995: 175)

corroborar tal concepção. E porque um ato, porque constitutiva, não comunico *tudo* o que penso em função de minha própria incompletude, então, o que penso é incompleto, está em constante elaboração; assim como está em constante elaboração a maneira com que meu interlocutor vai compreender e elaborar o que comuniquei. A comunicação não pode ser colocada à parte deste processo de interação especialmente criativo, pois antes e durante a comunicação construímos o que vai ser comunicado.

Para nos ajudar a refletir um pouco sobre isso, trago algumas palavras de Franchi:

Certamente a linguagem se utiliza como instrumento de comunicação, certamente comunicamos por ela, aos outros, nossas experiências, estabelecemos por ela, com os outros, laços 'contratuais' porque interagimos e nos compreendemos, influenciemos os outros com nossas opções relativas ao modo peculiar de ver e sentir o mundo, com decisões conseqüentes sobre o modo de atuar nele. Mas se queremos imaginar esse comportamento como uma 'ação' livre e ativa e criadora, suscetível de pelo menos renovar-se ultrapassando as convenções e as heranças, *processos em crise de quem é agente e não mero receptáculo da cultura*, temos então que apreendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser para comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, *a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências* (1977:19, grifos meus)

Uma vez que não existe linguagem fora da atividade (humana), não é possível pensar na hipótese de linguagem sem atividade, não é possível conjugar linguagem e passividade. A criatividade (a produção) é da natureza humana, assim como o é a sociabilidade. Dessa forma, não é possível ao ser humano não produzir; não é possível produzir fora de um grupo organizado.

A sociedade não é uma abstração ou um grupo social ideal, antes, é arena onde a linguagem verbal, especialmente, situa mulheres e homens e é situada por estes, enredada naquilo que não é verbal. O sentido de um enunciado não está encerrado naquilo que ele tem de verbal, mas também naquilo que ele tem de extraverbal, que não está materializado na forma lingüística do enunciado, mas o compõe. Voloshinov diz que

(...) A vida, portanto, não afeta um enunciado de fora, ela penetra e exerce influências num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes, e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. A entoação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa lingüisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único. Finalmente, o enunciado reflete a interação do falante, do ouvinte e do herói

como o produto e a fixação, no material verbal de um ato de comunicação viva entre eles. (1979: 11)

A linguagem é um trabalho (inacabado ou inconcluso) realizado pelos sujeitos; trabalho coletivo que pressupõe, vive, se alimenta nas relações sociais; é também, segundo Franchi (Op. cit), "*uma atividade quase estruturante, mas não necessariamente estruturada*" e "*incessantemente criativa.*"

Sobre esses aspectos da linguagem, procurei entender como eles ocorriam nas concepções de leitores e produtores de texto, ou seja, em que medida essas concepções demonstravam serem esses aspectos solidários ou concorrentes e contraditórios, pois se na escola percebemos muito mais uma prática homogeneizante, reprodutora – o que favorece que o aspecto *estruturante* tenda para um fechamento, faz com que seja contraditório ao outro – ao mesmo tempo percebemos possibilidades, pulsações de atividade criativa que protesta, subverte essa tentativa homogeneizante – o que favorece que *estruturante* seja possibilidade de criação e recriação constantes –, permitindo um entendimento da linguagem *estruturante* porque *incessantemente criativa*.

Considerando que a prática escolar deveria privilegiar a formação do leitor e do produtor de texto, e ao mesmo tempo contribuir para a constituição do sujeito histórico, e que a linguagem é responsável pela construção de um sistema de referências do mundo (Idem), pois é com ela que damos sentido e construímos nós mesmos e nossas percepções das coisas, dos outros, de nós mesmos, entendo que os alunos participam *ativamente* desta *prática escolar*, conformando-a, participando dela como agentes que também a mantêm, e não apenas como aqueles que sofrem os efeitos de uma prática estabelecida por uma instituição, pois o sujeito não é apenas constituído, ele se constitui e constitui o mundo com o outro. Participar ativamente desta prática é colocar-se para o diálogo, para o outro.

A relação dialógica⁵ é imprescindível em qualquer prática, em especial a prática discursiva, ora pelo consenso, ora pela disputa. Pois é confrontando nossos significados com os significados alheios que construímos conhecimento, e a escola talvez seja o espaço privilegiado para essa relação, uma vez que o objetivo desta é produzir e transmitir conhecimento. E é na escola também que nos colocamos para o outro, seja o professor, o aluno, o texto do livro, do jornal, da propaganda, etc. Este outro é a possibilidade que tenho

⁵ Faraco, discorrendo sobre o conceito bakhtiniano de *diálogo*, adjetiva-o como palavra "mal-dita", dado o esvaziamento do conseqüente *abuso do uso* que esta vem tendo nos estudos da linguagem. Chama atenção de que *diálogo* é a possibilidade de "entrecruzamento das múltiplas verdades sociais", e "confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas em enunciados de qualquer tipo e tamanhos postos em relação" (Op. Cit: 60)

de conhecer uma totalidade de mim, seja por concordância ou discordância daquilo que o outro me faz ver.

Encarar a leitura e a produção de texto na escola como possibilidade de confronto e conflito de significados de professores e alunos, entre professores e textos, entre alunos e textos, entre textos e textos é pôr em destaque o diverso, a pluralidade; é o que possibilita a produção de identidades.

Na relação alteritária professor-aluno, um é o outro do outro, ou seja, há uma diferença de lugares, de valores, que são forjados, em grande parte, no mesmo “caldo cultural”. Não podemos nos esquecer que enquanto a escola está formando leitores e produtores de texto, está contribuindo para a formação do sujeito, de uma identidade, por isso, “(...) quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade. E isso não é pouca coisa.” (ORLANDI, 1998:205).

1.2 – A produção de leitura e a produção de texto

“O texto é um convite à recuperação da inocência da experiência: a experiência entendida como uma expedição em que se pode escutar o ‘inaudito’ e em que se pode ler o não-lido, isso é um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido, e, portanto, ilegível.” Jorge Larrosa

Sobre a questão da leitura e do texto é necessário esclarecer a vinculação a uma concepção destas práticas como *produção*. Antes, porém, retomando as reflexões anteriores, quero esclarecer que a opção pelo referencial teórico bakhtiniano está diretamente ligado a esta tomada de posição de leitura e escrita como *produção*.

Inicialmente, trata-se de recusar as concepções que estavam em permanente disputa nos anos 60: uma defendia o sujeito como fonte de seu dizer, e a outra, um sujeito assujeitado às condições e limitações históricas (GERALDI, 1997:19). Na verdade, esta opção significa reconhecer a posição de agente que tem o sujeito na história da constituição da linguagem, do mundo e de sua própria constituição. Geraldi afirma que

Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contida e não contada” elementos

indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano. (1997:20)

Para falar de outro ponto importante com relação ao uso da palavra *produção* trago Imbert que, em seu livro *Para uma práxis pedagógica*, alertando de que não se trata de uma apresentação mais detalhada do conceito marxiano de *práxis*, explica que

Marx define práxis como a “atividade material” dos homens e as “relações materiais” que eles estabelecem uns com os outros, no interior de um grupo social. A essência da práxis se esclarece pelo conceito de produção. Produção que não é uma criação *ex-nihilo*, porque se apóia em um conjunto de determinações já apresentadas, mas antes criação ‘num sentido relativo, mas *essencial, porquanto suscita possibilidades radicalmente novas*’. Produção, além disso, e não simplesmente produção de objetos, mas autoprodução do próprio homem, ‘de sorte que a práxis é menos aquilo que o homem faz e como faz, do que aquilo que o homem faz ao se fazer’. (Imbert, 2003:13) (grifo meu)

Neste sentido, privilegio o uso da palavra *produção* pelo fato de a mesma materializar uma prática revolucionária, ativa, constitutiva de um ser que interfere conscientemente (mesmo que esta consciência não represente uma totalidade) no mundo, e não uma prática contemplativa.

Nessa perspectiva, ler e escrever não seriam buscar o sentido que tem esta ou aquela palavra, mas sim, construir (e/ou desconstruir) significados, e construir (e/ou desconstruir) significados é um modo de agir no tempo, na sociedade.

Os textos não “têm” significados uniformes, unívocos; os significados não estão dados, são construídos, debatidos, disputados, negociados. Não são cristalizados, são dinâmicos, têm movimento, tanto em direção ao já-dito quanto em direção ao a-dizer.

Orlandi, em *Discurso e leitura* (2001) inicialmente discorre sobre o que a levou a considerar a leitura como algo produzido. E seu ponto de partida foi problematizar o conceito de *legibilidade*. *O que torna um texto legível? O que é um texto legível?*

(...) Percebi que a legibilidade de um texto tinha pouco de “objetivo” e não era apenas uma consequência direta, unilateral e automática da escrita. Não me parecia verdadeira a afirmação: “um texto bem escrito é legível”. Eu me perguntava: bem escrito para quem? Legível para quem? Estas questões, em si, já relativizavam o que muitos colocavam como condições de legibilidade: as qualidades do próprio texto. A meu ver, entretanto, é a natureza da *relação* que alguém estabelece com o texto que está na base da caracterização da legibilidade.” (ORLANDI, 2001:8-9, grifo meu)

E a *relação* que se estabelece com o texto diz respeito às condições de produção, ou seja, qual é a relação entre o *processo* de produção de determinado sentido e o *sentido*

(produto) em si. Isto provavelmente explicaria alguns episódios, para nós, professores, quando, muitas vezes, rotulamos como incapacidade dos alunos a dificuldade de executar minimamente algumas tarefas, como, por exemplo, ler enunciados de exercícios.

A leitura não é uma relação entre leitor e texto, mas sim relação entre sujeitos. Bakhtin (1995) nos diz que a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e que não pode haver um interlocutor abstrato. O sujeito locutor não é uma abstração, assim como não o é o sujeito interlocutor. Ambos estão localizados sócio-historicamente, e como bem nos disse Bosi, isso é quase tudo.

Há um leitor inscrito no texto que ao mesmo tempo em que é parte estruturante do texto (do discurso), pois é aquele para quem o locutor se dirige, é também condição de produção, uma vez que é seu *auditório social* (BAKHTIN, 1995: 112) e este *“não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas”* (Op. cit.: 113). Trata-se, então, de um *leitor potencial* para quem um texto é escrito.

Para Orlandi (Op. cit.), pode instaurar-se um confronto entre esse leitor inscrito no texto e o leitor real, se este não coincide com aquele. Isso reforça a idéia de que as relações que se estabelecem no ato de leitura não são relações texto-leitor, mas sujeito-sujeito, porque os confrontos e conflitos não se dão entre formas lingüísticas e leitor, mas entre significados ideologicamente marcados e em disputa. Bakhtin (Idem) diz ainda que *“a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis”*, e é claro que as contrapalavras do interlocutor também se originam de um estoque social disponível.

Orlandi aponta para a necessidade de buscarmos a *historicidade* da leitura; sugerimos o mesmo para a produção de textos. Historicidade dos textos trazidos para a sala de aula, que são lidos, debatidos, re-escritos, e historicidade também das produções de leitura e escrita dos nossos alunos, para que aprender faça sentido para todos os envolvidos – alunos e professores – neste processo de produção de sentidos, que é uma aula. E uma aula deve ser assim porque a sala de aula é lugar de interação.

Dessa forma, a produção da leitura e do texto implica, necessariamente, dialogia e alteridade, uma vez que ambas são condição para a constituição do sujeito; alteridade porque esta é a condição para a dialogia (a relação professor-aluno é *necessariamente* alteritária, mesmo que na prática não seja reconhecida como tal, o que certamente tem

gerado algumas confusões e frustrações) enquanto “entrecruzamento de múltiplas verdades sociais”, dialogia como necessidade de reconhecimento de que não podemos “interpretar” o outro a partir de “minhas” palavras, “meus signos”, mas sim a partir de suas contrapalavras, da compreensão do processo de criação de suas contrapalavras. E é nesse entremeio que o conhecimento se produz.

1.3 – A relevância das discussões sobre o letramento

Para além das concordâncias ou discordâncias sobre o conceito de letramento, é inegável a produtividade das discussões em torno dele. A agudização da exclusão e a necessidade cada vez mais urgente de participação social certamente têm sido combustível considerável para aquecer esse debate. Em um país como o nosso, em que o analfabetismo não é mais um problema como o era há algumas décadas, mas que o acesso ao mundo da escrita continua negado, as questões trazidas por essas discussões são absolutamente necessárias.

O acesso ao mundo da escrita diz respeito a um conjunto de ações que devem ser patrocinadas e disponibilizadas de forma igual, pelo Estado, para todos, que vai desde o reconhecimento, na prática, da pluralidade cultural e lingüística de nossa sociedade à implantação de equipamentos públicos de difusão de bens culturais. Digo assim, pois não se trata apenas de difusão da cultura escrita, uma vez que a formação de um produtor de textos ou de um leitor não se dá apenas pelo acesso à cultura escrita impressa; o acesso a todo tipo de bem cultural, a todo tipo de linguagem amplia a capacidade de interação dos sujeitos com o mundo em sua pluralidade e complexidade.

Isso faz das discussões sobre letramento importante marco teórico para esta investigação que busca entender como as concepções de leitores e produtores de texto influenciam no trabalho realizado na e pela escola, especificamente nesta que é campo de pesquisa, por se tratar de uma unidade de ensino médio, nível de conclusão da educação básica.

É em função de alguns aspectos da realidade não serem contemplados pelo uso do termo alfabetização, como os comentados anteriormente, que alguns autores (GOULART,

2003; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2002) consideram que a noção de letramento se faz necessária na sociedade atual. Soares, assim o expressa:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais *grafocêntrica*), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, (...)... Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra *letramento*." (2002: 45-46)

Para nosso estudo, a discussão sobre letramento é pertinente uma vez que os sujeitos desta pesquisa são adolescentes que têm, no mínimo, onze anos de escolarização, estão no final da Educação Básica, são alfabetizados, mas encontram dificuldades para ler determinados textos e, especialmente, escrever. Sobre essa realidade, vale trazer um questionamento feito por Goulart:

"(...) num sentido radical e polêmico: se a alfabetização/escolarização tem servido também como um mecanismo de controle e alienação de grandes parcelas da população, vale a pena alfabetizar? Ou deveríamos hoje dar uma ênfase maior ao letrar?" (2003:97)

Ao que parece a escola vem alfabetizando aqueles que por ela passam, no entanto, de maneira geral, o letrar vem acontecendo de modo incidental, ou seja, vem *munindo* o estudante de uma tecnologia – “o acesso à escrita” – ao invés de ajudá-lo a construir um saber – “o acesso ao *munido* da escrita” (GOULART, op. cit.).

Sobre essa problemática, a referência que podemos trazer para tentar entender este processo na escola é a apresentação e reflexão de nossa realidade a partir daí, que Soares (2002; 1995) e Kleiman (1995) fazem de dois modelos de letramento proposto por Street (1984): o autônomo e o ideológico.

Segundo Kleiman, no modelo autônomo a escrita não estaria presa ao contexto de sua produção para ser interpretada, o texto é um produto completo em si mesmo; e ainda, que este modelo predomina na prática escolar, uma vez que na escola o letramento se dá

como se este fosse um processo neutro, cujo objetivo final é *“a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio”*.

Soares dirá que esse modelo é baseado na crença de que o alfabetismo (letramento) tem, *“necessariamente, conseqüências positivas, apenas positivas”*:

sendo o uso das habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita necessário para se “funcionar” adequadamente na sociedade, participar ativamente dela e realizar-se pessoalmente, o alfabetismo torna-se *o responsável* pelo desenvolvimento cognitivo e econômico, pela mobilidade social, pelo progresso profissional, pela promoção da cidadania. (1995: 11, grifo meu)

Deslocam-se as causas da exclusão social do modo de produção para o indivíduo e promove-se o apagamento dos processos de produção lingüística de um grupo, como se o falar deste jeito ou o escrever de outro fosse algo “natural”, e não houvesse nenhuma relação com o poder e a luta de classes.

Soares, ao falar do modelo ideológico de letramento, declara que neste a leitura e a escrita não são vistas como “neutras”, antes, *“são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder no contexto social”* (Idem:11). Diz ainda que para Street (1984) o que define o letramento são as formas que essas práticas assumem em determinados contextos sociais, e que isso depende das instituições nas quais o letramento está inserido.

Segundo Soares, o significado de letramento dependerá inteiramente de como leitura e escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social, “o alfabetismo é (...) um conjunto de práticas governadas pela concepção de *o que, como, quando e por que* ler e escrever” (Ibidem: 11). Ou seja, de acordo com as concepções do que seja ler e escrever, teremos um determinado direcionamento não só para a questão ensino-aprendizagem da leitura e escrita, mas também para o próprio ato de ler e escrever.

A prática escolar é excludente à medida que privilegia um determinado tipo de discurso e marginaliza outro (ou outros). Quando a escola marginaliza, recusa, discrimina um determinado tipo de discurso está discriminando todo um grupo que representa e se faz representar por este discurso, que o constitui e que se constitui por ele, pois é o discurso a marca da história de um sujeito e do grupo do qual faz parte.

Trago as reflexões de Moysés (1985), entendendo que, mesmo não se referindo objetivamente a *letramento autônomo*, podemos relacionar suas críticas àquelas trazidas por Kleiman:

(...) Cada vez mais afastada de seu objeto, a escrita, dividindo e discriminando os homens, pode marcar também os seus iniciados ou aqueles que chegam a ler. Estes devem esquecer-se de que, por raízes históricas, são leitores individuais e coletivos, porque a escola, através da alfabetização, nega essa dupla face do leitor, nega o sentido histórico.

Como então permitir uma história da alfabetização se o que se tem feito através do alfabetizar, é justamente esconder e camuflar a história das pessoas, do seu trabalho e de sua produção lingüística? (p. 87)

Kleiman (Op.Cit), refletindo sobre as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados, diz que tais deficiências não decorrem apenas do fato de os professores não serem representantes plenos da cultura letrada, nem das falhas nos currículos que não os instrumentalizam para o ensino. Segundo ela, as falhas são mais profundas, pois são decorrentes dos *próprios pressupostos* que subjazem ao modelo de letramento escolar.

Pressupostos estes que estão muito mais voltados para o ensino de uma língua abstrata, que só existe enquanto ideal, que na realidade não se ancora em nenhum contexto, nem mesmo o da classe dominante, pois tal língua não admite nenhum tipo de variação ou questionamento, é absolutamente engessada e radicalmente distante das variedades populares, por exemplo.

Citando Paulo Freire, Kleiman (Op. Cit) ainda afirma que tal concepção de escrita está em contradição com outros modelos que consideram a aquisição da mesma como uma *prática discursiva que possibilita uma leitura crítica da realidade*.

Em minha prática de professora de português do Ensino Médio, muitas vezes tenho a impressão de que os alunos se sentem estrangeiros diante de uma variedade lingüística que não é a sua, com a qual não se identificam. E a sensação que se tem é que nunca vão se identificar, porque, na maioria das vezes, aquela variedade parece não ter qualquer relação com a sua, é como se tivessem que partir do zero, como se nada soubessem sobre a sua própria língua.

Assim, precisam pensar em sua "própria língua" e "traduzir" naquela outra ensinada na escola, o que, provavelmente, é um obstáculo para que reflita sobre a própria produção,

tanto de leitura quanto de textos. Moysés diz que *“ser alfabetizado tem sido ser dominado pelo capital lingüístico que se foi levado a pensar que se iria dominar”* (Op.cit: 87). Neste sentido é que poderemos considerar então que os alunos não têm sofrido apenas um processo de aculturação, mas de expropriação de sua própria variedade, pois já não podem mais falar utilizando-se dela, pois têm *“sua palavra dominada”*.

Então, aquilo que deveria ser um processo de construção de conhecimento, que *necessariamente* implicaria contrapalavras dos alunos, não o é, pois só há lugar para uma determinada variedade, além de não haver, de maneira geral, espaço para reflexão sobre tal situação.

1.4 – Oralidade, leitura e produção de textos

Pode-se dizer que lemos pouco, que escrevemos menos ainda, mas não se pode dizer que não falamos. E se falamos produzimos textos. Que importância têm esses textos produzidos oralmente na escola para a escola? Os textos dos alunos e professores, especialmente. Que lugar tem essa modalidade de linguagem na escola?

Goulart (Op. cit.: 99), realizando uma crítica aos métodos de alfabetização que se utilizam da oralidade como mero apoio para a escrita na compreensão fonema-grafema, diz que

A linguagem, tanto oral quanto escrita perde seu caráter histórico-cultural constitutivo, construído nas relações das histórias de seus produtores e se transforma em código ilusoriamente homogêneo. A linguagem, assim, é encarada como um objeto independente das pessoas que a utilizam, como um sistema fechado imune aos tempos e aos espaços. Os apagamentos que essa visão da linguagem efetua atuam, centralmente, no aprisionamento do sujeito.

A história da oralidade na escola é a história do apagamento da pluralidade, da diversidade, em nome de um coletivo uniforme. Na escola, ela é vista como mais um conteúdo a ser trabalhado, como veículo de transmissão de informações (do professor para o aluno), e não como espaço de constituição, como possibilidade legítima de construção de conhecimento. A oralidade possível na escola é a do professor, que geralmente não passa de uma escrita dita em voz alta, de caráter autoritário e monológico, e que, por isso, veicula uma única forma de saber. É assim que a linguagem é, neste espaço, *“um objeto independente das pessoas que a utilizam”*.

No que diz respeito à linguagem e à língua, a escola historicamente tem tido a função ensinar *a* norma-padrão e *pela* norma-padrão. Aliás, a escola tem prescrito a norma-padrão, aludindo a uma descrição, e não praticado a discursividade da mesma e nem de outras variedades lingüísticas.

Talvez por isso, entre outras coisas, esta mesma escola esteja formando, produzindo, não só, mas, de modo significativo, *analfabetos secundários*⁶ que segundo Frago, citando Enzensberger,

é “de memória atrofiada, atenção fugaz e dispersa, desinformado pela sobre-informação trivial, consumidor qualificado e incapaz, acrescentaríamos, de esboçar um discurso oral minimamente prolongado, ameno, correto e preciso, isto é, completamente significativo.

E acrescenta ainda: “*Seu mundo, seu meio ideal, é a televisão.*” (1993: 23)

O analfabeto secundário é fruto de uma sociedade que prometia acesso à escrita a todos. No entanto, ele não é fruto apenas de equivocados métodos de alfabetização, mas, principalmente, fruto da marginalização de outras formas de saber, de construção de conhecimento, de outras cosmovisões.

Kalman (2004), em “*El estudio de la comunidad como um espacio para leer y escribir*”, diz que a disponibilidade de materiais impressos é uma condição necessária, mas não suficiente para o acesso à cultura escrita, e podemos completar dizendo que não basta disponibilizar a tecnologia da escrita. Ainda chama a atenção para a estreita e implícita relação entre oralidade e escrita e, citando Heath (1983), comenta que a língua escrita vive em um mundo de fala, de oralidade se alimenta e também através dela se difunde.

Kleiman (Op. cit.: 49), discutindo sobre a interação na aula de alfabetização de adolescentes e adultos diz que a mesma é potencialmente conflitiva, pois “*nela se visa ao deslocamento e substituição das práticas discursivas do aluno por outras práticas, da sociedade dominante*”. Se por um lado, “*a aquisição de novas práticas é percebida como necessária para a sobrevivência e a mobilidade social na sociedade tecnologizada*”, por outro, “*essa aquisição se constitui no prenúncio do abandono das práticas discursivas familiares*”. O abandono das práticas discursivas familiares indica um processo de aculturação e, também, de negação dessas práticas, via desvalorização da própria variedade

⁶ Zumthor, citado em nota de rodapé por Soares (1995), fala de três tipos de oralidade: primária, mista e secundária. A primeira como aquela que não teve contato algum com a escrita; a segunda procedente da existência de uma cultura ‘escrita’; e a última procedente de uma cultura ‘erudita’ (em que toda expressão está mais ou menos *condicionada* pelo escrito)

– muitas vezes o educando, mesmo não tendo se apropriado da prática dominante, rejeita a sua forma de expressão por considerar (e por ser considerada) incorreta. Kleiman diz ainda que o distanciamento entre a língua oral e a língua escrita configura uma *situação diglósica de línguas em conflito*. São duas modalidades que se constituíram em variedades discursivas *de uma mesma língua*, sendo que cada uma tem status e prestígios diferentes, além de terem funções diferenciadas na sociedade.

Sobre a questão da resistência, do conflito, Stubbs (2002), quando traz a discussão sobre língua escrita e língua falada, comenta que

A língua escrita em si mesma representa uma orientação rumo à cultura dominante, e isso sem dúvida é uma das razões por que ela é rejeitada por muitos alunos em sua rejeição mais geral dos modos dominantes de educação e cultura (p. 134).

Vale lembrar, ainda, que nossos alunos do ensino médio, de maneira geral, raramente utilizam a escrita como instrumento de reflexão mais objetiva. Isso não quer dizer que a atividade da reflexão não faça parte da vida deles, quer dizer apenas que a escrita não é o caminho privilegiado para isso, e que suas estratégias, portanto, podem ser outras, e não aquela proposta pela escola.

Cunhamos as expressões *leitura ou escrita escolar*, provavelmente, porque estas não só se originam da forma como leitura e produção de texto são praticadas nesta instituição – e acabam tendo utilidade apenas nos espaços escolares –, mas também porque estas são dissociadas das práticas cotidianas. Cogitamos a hipótese de que as práticas de linguagem cotidianas que envolvem a escrita estejam diretamente ligadas à oralidade. Mas não a uma oralidade primária, pois a existência de tal oralidade entre nós seria contraditória, dado o nosso grafocentrismo.

E o cotidiano escolar, do que é feito? De escrita, tão-somente de escrita, sem nenhum som, sem nenhum ritmo ou prosódia? Do que se alimenta o cotidiano escolar?

O cotidiano escolar não é somente escrita, mas principalmente oralidade. Negar a oralidade significa negar culturas e grupos sociais; negar a oralidade é não valorizar as culturas e os membros das classes populares. Aliás, a não valorização das classes populares é histórica.

Valorizar a oralidade significa falar e ouvir – além de ler e escrever – as várias vozes presentes em nossa sociedade, e ouvir essas várias vozes é principalmente levar para a

escola visões de mundo diferentes, não apenas sotaques ou gírias variadas. Dessa forma, talvez possamos entender por que alguns alunos significam textos de forma tão inesperada ou por que muitas vezes não conseguem significá-lo.

Assim, ainda que as palavras estejam no mundo, quando se pressupõe uma ordem na leitura – a de preceder – há um sentido para a existência de uma caracterização de vida dos alfabetizados. A partir de sua vida, como representação de vida, como vida se faz e se fabrica com os outros, como a linguagem, é que se caminha para a linguagem das palavras, que não uma outra vida, porém um outro sistema de linguagem que pode ser também percebido e adquirido de acordo com a adequação de seus usos e funções à vida das pessoas. (MOYSÉS, 1985b: 3)

Um outro mundo é outro sistema de referências. Ainda que seja difícil para a escola reconhecer que há em seu interior outros sistemas de referência que não o da classe dominante, esta é uma das possibilidades que temos de realizarmos efetivamente um trabalho significativo.

Goulart (Op. cit.), citando Franchi (1992), diz que constituir linguagem é constituir sistemas de referências do mundo e que a constituição do sujeito, da linguagem e do conhecimento está interligada e, neste sentido, a linguagem oral ganha relevância especial. Diz ainda que existem interpretações diferentes para complexos saberes semelhantes, mas isso não significa que uma interpretação, **ou um sistema de referências**, possa ser a correta. Conclui afirmando que *se pode falar, porém, de interpretações mais e menos valorizadas socialmente*.

Ao valorizarmos as diferenças a partir da valorização da oralidade – note que estamos falando de valorizar, e não de admitir, pois a oralidade não precisa ser admitida, ela já é um *ato*, uma realidade na escola – estamos construindo reais possibilidades de diálogo, de constituição do outro como aquele que completa meu olhar e minha compreensão sobre o mundo e sobre mim mesma, desta forma, construindo conhecimento, e não re-produzindo verdades.

Os modos como os alunos expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto, interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais histórica e culturalmente formados. A linguagem tem papel fundador nesse processo, não só do ponto de vista de construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado grupo social. (Idem: 100)

Talvez, apesar das contradições – ou mesmo em função delas –, não haja lugar mais apropriado para constataremos as “interações e as influências mútuas” entre oralidade e

escrita, pois é na escola que professor e aluno precisam falar daqueles conhecimentos produzidos historicamente por homens e mulheres e que hoje, na sua maioria, encontram-se devidamente “armazenados” pela escrita; e apesar de tudo que se diz, é lá também onde se realiza, muito mais que em outros locais, a leitura e a escrita. Goulart (Ibidem: 104) chama a atenção para o fato de que, sendo a oralidade canal que garante a identidade e a memória dos sujeitos sociais, e a escrita ser associada a determinados conteúdos referenciais, *“é necessário pensar de que forma é possível estabelecer uma relação dialética entre essas duas modalidades de linguagem, de tal jeito que uma não se sobreponha à outra, mas que uma contribua com a outra para que os conhecimentos e sentidos historicamente confrontados sejam entendidos criticamente.”*

Sobre isso, Frago (1993: 88) diz que

Só a partir do desenvolvimento da oralidade como cultura e da revalorização na escola e em outros contextos sociais de intercâmbio de informações dos modos de expressão e pensamento característicos dessa oralidade, é possível assentar o alfabetismo e a “literalidade”. Não a partir da oposição e do esquecimento, menos ainda a partir do quixotiano desprezo, mas a partir do pleno desenvolvimento de ambos os âmbitos – o da oralidade e o da escrita; ou seja, a partir daquela interação que corresponde a uma cultura não já apenas oral, mas tampouco apenas escrita, mas mista.

Oralidade e escrita não são categorias dicotômicas, ao contrário, são modalidades que exercem influência uma na outra, e, mesmo que muitas vezes submetida à escrita, é a oralidade a sua possibilidade de renovação, e se assim não fosse, a escrita não mais figuraria na interação humana, uma vez que não se prestaria mais à atividade da linguagem, porque isolada. É a oralidade *lócus* de constituição de todo e qualquer sujeito, e não apenas de alguns e é também nela e através dela que todas as formas de cultura têm espaço, e não apenas a dominante, como majoritariamente acontece com a escrita.

Relacionar a oralidade à ignorância se não é um erro estratégico, é uma intenção perversa, pois desta forma a escola não só exclui boa parte da sociedade da participação de uma vida escolar, como também transforma aquilo que poderia ser um processo de produção de conhecimento em simples reprodução de informações, muitas vezes fragmentadas e descontextualizadas, o que torna mais eficaz *“um tipo de discurso cuja recepção não requer aprendizagem ou esforço demasiado.”* (NEVES, 1998).

2 - Contextualizando a investigação: o campo

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede do Estado do Rio de Janeiro, ligada à Secretaria Estadual de Educação⁷. Trata-se de uma escola de poucos anos de vida – neste ano de 2006, completa dez anos –, que fora construída a partir de um prédio já existente no bairro de Santa Bárbara, Niterói.

A escolha desta como campo de pesquisa deveu-se ao fato de ser a escola um de meus locais de trabalho. A questão que move esta pesquisa não nasce nesta escola, uma vez que minhas inquietações a respeito da produção de leitura e da produção de escrita são mais antigas que o tempo em que lá me encontro⁸, mas esta tem papel importante no desenvolvimento deste tema, pois tem se constituído como arena privilegiada de discussões e reflexões. Além disso, levei em conta o fato de que, sendo professora do estabelecimento, teria acesso, não só aos sujeitos, mas também a documentos ou quaisquer outras informações necessárias, com uma certa tranqüilidade e facilidade para pesquisar.

O C. E. David Capistrano, como foi dito anteriormente, está localizado no bairro de Santa Bárbara⁹, cujo principal acesso é pela rodovia Amaral Peixoto, uma das possibilidades de acesso à Região dos Lagos do Estado. Originalmente, Santa Bárbara é uma região que foi parte de uma fazenda (fazenda de Juca Matheus), que se estendia até o município de São Gonçalo.

Há uma grande praça, em bom estado de conservação, com quadra de vôlei e basquete, pista de skate, campo de futebol, jardins, alguns quiosques, equipamentos urbanos. Em seu entorno estão as escolas do bairro (duas da rede municipal e o David Capistrano), posto de saúde, Secretaria Regional de Desenvolvimento de Santa Bárbara, creche. Fora da circunferência da praça, há alguns estabelecimentos privados de ensino voltados para a educação infantil.

⁷ A rede de escolas do Estado do Rio de Janeiro encontra-se dividida entre a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia. A esta cabe a gerência das escolas técnicas do Estado e institutos superiores; àquela, das escolas de formação geral e de formação de professores de educação infantil e os segmentos do ensino fundamental.

⁸ Trabalho nesta escola desde março de 2001.

⁹ A descrição do bairro de Santa Bárbara é baseada no Projeto Político Pedagógico do colégio.

Organiza-se em torno de um conjunto comercial composto por pequenas lojas e um pequeno mercado. Não há bancos, caixas eletrônicos, casas lotéricas ou agência de Correios e Telégrafo.

O transporte urbano é precário: a comunidade é atendida por apenas três linhas de ônibus: uma que leva ao centro da cidade, outra que vai para a zona sul da cidade, além da terceira, que funciona em horários especiais, como no início da manhã e entre o final da tarde e o início da noite, cujo destino é a zona norte da Cidade do Rio de Janeiro.

Sua população residente é concentrada na faixa de 0 a 29 anos; apresenta altas taxas de alfabetização em todos grupos etários, totalizando 91,92% de alfabetizados.

Não há cinema, biblioteca ou qualquer outro local para realização de atividades culturais. Quando estas ocorrem, são realizadas na praça ou nas escolas públicas do bairro.

Uma importante referência no bairro é a Associação de Moradores: bastante atuante e muito respeitada. Tal associação mantém relação estreita com o David Capistrano, participando de atividades, levando sugestões, realizando projetos no colégio, além de participar da Associação de Assistência ao Educando da escola.

A escola é exclusivamente de Ensino Médio, funcionando em três turnos, com aproximadamente 900 alunos. Não tem problemas causados pela falta de professores e a quantidade de profissionais de apoio, apesar de insuficiente, não chega a ser crítica, como acontece em algumas unidades escolares da Rede; e sobre esta insuficiência, cabe ressaltar a falta de profissionais especializados, como bibliotecários, secretários e agentes administrativos responsáveis pelo departamento pessoal.

Em seu aspecto físico a escola é muito bem conservada. Conta com auditório, equipado com um palco, televisão e vídeo-cassete; sala de vídeo com televisão e DVD¹⁰; e biblioteca¹¹, esta funcionando diariamente, nos três turnos.

Com relação à estrutura, seu maior problema talvez seja a falta de um local para realização das atividades de Educação Física, o que é feito na quadra da praça localizada em frente à escola. Tal situação é um tanto desconfortável e precária, uma vez que a quadra, além de não ter cobertura para proteger do sol e da chuva, pertence à comunidade, que algumas vezes reclama seu uso.

¹⁰ A escola mantém um convênio com as locadoras do bairro para que professores possam alugar filmes em DVD e VHS.

¹¹ Mais adiante, no capítulo 3, falaremos mais detalhadamente sobre a biblioteca e seu acervo.

A escola contava com um orientador pedagógico até o final do ano de 2004, o que provavelmente contribuiu, e contribui ainda, para que haja uma tradição de discussões em conjunto quanto às estratégias pedagógicas adotadas pela escola. Há uma preocupação em assegurar que professores de uma mesma disciplina se encontrem e discutam o trabalho que vêm desenvolvendo de forma conjunta, além de incentivo para que as diversas disciplinas possam realizar projetos com temas comuns, além de grandes atividades previstas em seu calendário anual, como o Encontro com as Literaturas, do qual participam as disciplinas de línguas materna e estrangeiras, o Encontro de Talentos e a Feira de Ciências, atividades em que, geralmente, os alunos realizam trabalhos multidisciplinares.

2.1 – A amostra

Conforme já foi dito anteriormente, esta pesquisa teve como sujeitos alunos, professores, responsável pela biblioteca e a orientadora educacional.

Os alunos e professores foram os principais sujeitos desta pesquisa uma vez que protagonizam o processo de ensino-aprendizagem na escola. Os discentes eram alunos da terceira série em 2005 – e a maioria deles foram meus alunos no ano anterior – do horário da manhã, com idade entre 17 e 19 anos, moram com os pais e apenas dois trabalham; dentre eles há treze do sexo feminino e dois do sexo masculino que responderam aos questionários, e três do sexo feminino e dois do sexo masculino que participaram das entrevistas, os quais daqui por diante serão identificados de acordo com o quadro abaixo: como A1, A2, A3, A4 e A5.

	sexo	idade
A1	Feminino	18
A2	Feminino	18
A3	Feminino	17
A4	Masculino	19
A5	Masculino	19

Dentre os docentes, dois são professores de Português, um de Física, um de Biologia e um de História. A participação de professores de diferentes disciplinas daquela que tem como objeto o ensino de língua materna se deu em função da compreensão de que a linguagem verbal não é apenas um instrumento com o qual nos comunicamos, e que não somos apenas usuários da língua, além de entendermos que é através da linguagem, especialmente a verbal, que homens e mulheres se constituem e constituem o mundo.

Interessou-nos pesquisar a opinião destes professores e a suas concepções sobre leitura e produção de texto, pois consideramos que a linguagem verbal não deverá ser entendida simplesmente como um *instrumento* utilizado pelas diversas disciplinas – inclusive a de Língua Portuguesa –, para que os conhecimentos específicos das áreas possam ser transmitidos; mas deve, sim, ser compreendida como aquela que instaura um processo de conhecimento que, em princípio, carrega as marcas da temporalidade e de uma determinada sociedade. Então, o ensino de Português, Geografia ou Física não se dá, da forma que é, apenas por questões práticas e objetivas intrínsecas a tais áreas de conhecimento, mas também por questões históricas, sociais e políticas.

Selecionamos dois professores de Língua Portuguesa pelo fato de esta disciplina ter como objeto o estudo da linguagem verbal e da própria língua e a formação mais objetiva do leitor e do produtor de textos.

Optamos por duas disciplinas das chamadas “ciências duras” por entendermos que a relação destas com a *vida* humana, ao menos na escola, realiza-se a partir de um olhar bastante distinto, apesar de estarem na mesma área de conhecimento, a das ciências da natureza.

A escolha pela disciplina de história se dá em função de ser o seu objeto a história da humanidade, melhor dizendo, a história da produção humana.

Os professores têm entre trinta e sessenta e um anos de idade, e o tempo que se encontram no magistério varia entre seis e vinte e três anos. Mas vale destacar que entre eles há um que se aposentou em outra profissão, reingressou na universidade para cumprir as disciplinas de licenciatura e posteriormente ingressou no magistério. Quanto à pós-graduação, um realizou em nível de mestrado; dois em nível de especialização; e os outros dois não o fizeram. Um dos professores atualmente está cursando uma outra graduação, em uma área diversa à carreira. Três professores lecionam em outros estabelecimentos, inclusive

de nível superior, e os outros dois apenas na escola onde a pesquisa fora realizada. Todos são funcionários efetivos da Rede do Estado do Rio de Janeiro com lotação na escola¹². Um dos professores morou no bairro cerca de trinta e dois anos. Dentre eles, há três do sexo feminino e dois do sexo masculino¹³, e daqui para diante serão identificados de acordo com o quadro abaixo:

	Disciplina	sexo	idade
P1	Português	F	43
P2	Física	M	61
P3	Biologia	M	30
P4	Português	F	40
P5	História	F	38

A funcionária responsável pela biblioteca – a partir daqui identificada como B – tem quarenta e nove anos, é moradora do bairro de Santa Bárbara, possui ensino médio completo, trabalha há 17 anos em escolas da Rede, no cargo de Auxiliar de Educação. Antes de trabalhar no Colégio David Capistrano, trabalhava em outra escola também no bairro, que fora municipalizada e todos os seus funcionários foram remanejados para outros estabelecimentos. Esta escola atendia crianças do segmento da educação infantil e a funcionária realizava as mais diversas funções, desde ajudar na cozinha a cuidar das crianças.

A orientadora educacional – doravante OE – também é moradora do bairro há muitos anos, cursou uma pós-graduação em nível de especialização, trabalha na Rede há dezessete anos. Iniciou suas funções no Estado como alfabetizadora, oito anos depois trabalhou com alunos de séries iniciais do ensino fundamental e dois anos após foi trabalhar no Colégio David Capistrano, ocupando a função de orientadora educacional. Com a saída da orientadora pedagógica da escola – que se aposentou – hoje acumula também essa função.

¹² A Rede de Ensino da Secretaria de Educação do RJ comporta em seus quadros professores efetivos, contratados e ainda aqueles que são efetivos e fazem hora-extra, que pode ser cumprida na própria escola em que o professor é lotado ou em qualquer outra da Rede.

¹³ A questão de gênero não tem relevância nesta pesquisa, desta forma, tais dados são meramente informativos.

2.2 – Os instrumentos de coleta de dados

Inicialmente utilizamos questionários (Anexos 1 e 2) respondidos de forma discursiva. Objetivou-se, com os questionários, uma primeira aproximação do campo e dos sujeitos da pesquisa. Objetivou-se, também, obter informações significativas a respeito das experiências dos sujeitos com leitura e produção de texto, dentro e fora da escola; desta forma, os questionários funcionaram também como instrumento exploratório que poderia apontar caminhos para as entrevistas.

Os questionários foram respondidos por treze alunos e cinco professores, durante o mês de agosto. Os alunos responderam aos questionários simultaneamente, no horário de uma aula em que a professora cedeu o tempo necessário para que pudessem fazê-lo. Eles não haviam sido escolhidos previamente por mim para responder aos questionários; eu escolhera apenas a turma; o que determinou a escolha da turma foi o fato de a maioria dos alunos terem sido meus alunos no ano anterior. Na aula cedida pela professora, me apresentei para aqueles que não me conheciam e expliquei a todos o que era a pesquisa, qual era o seu objetivo e como seria a participação dos alunos, além da importância de ouvi-los, e solicitei que aqueles que quisessem participar se apresentassem. Mais de treze alunos se colocaram à disposição, no entanto, expliquei-lhes que não poderia trabalhar com um número grande de sujeitos. A partir daí, adotei o seguinte critério para a distribuição dos questionários: metade seria respondida por aqueles que haviam sido meus alunos no ano anterior e a outra metade, por aqueles que não o foram.

Os professores responderam em separado aos questionários, durante o horário em que estavam na escola. Detalhei a pesquisa, seus objetivos e a importância da participação deles para cada um em particular – já havia feito o convite para que tomassem parte da investigação anteriormente, portanto, quando da distribuição dos questionários todos já se mostravam interessados em colaborar. Todos os questionários, inclusive os dos alunos, foram respondidos na ausência da pesquisadora.

Analisando os dados dos questionários dos alunos, foi possível observar que é a atividade escolar o que principalmente leva-os a ler e escrever, e que a leitura, de maneira geral, é a do livro didático, da apostila, do texto fornecido em aula; associado a isso há o dado de que os livros que ocupam as estantes, prateleiras ou cômodas de seus lares, são, em sua maioria, os didáticos, seguidos de enciclopédias e dicionários. Além disso, a maioria

considera a leitura e a escrita como uma necessidade especialmente voltadas para a informação; por outro lado, houve alunos que não consideravam leitura e escrita tão necessárias, é possível viver sem elas.

Para além do funcionalismo, ler e escrever são consideradas atividades relevantes por estarem ligadas à aquisição de cultura e conhecimento, à melhoria e desenvolvimento cultural, à melhoria do desempenho da leitura e escrita – leitura, escrita, conhecimento e cultura legitimados.

A análise dos questionários dos professores ressaltou o caráter funcionalista e instrumental da leitura e da escrita, além do uso em suas aulas, prioritariamente, técnico e, até mesmo, propedêutico, o que sugere um determinado uso da leitura e da escrita, de modo geral, na escola: de caráter instrumental e a partir de uma visão técnica. Outro dado que chamou atenção nesses questionários é o fato de a atividade de escrita dos professores, inclusive os de língua portuguesa, estar voltada, majoritariamente, para a atividade profissional.

Com o grupo de alunos, esse primeiro contato sugere usos e concepções voltados para a aceitação e ascensão social, além dessas atividades facilitarem o funcionamento de um indivíduo em nossa sociedade. Os professores ressaltam, de modo especial, o profissional; não entende-se com isso que a leitura e a escrita façam parte de suas vidas apenas dessa maneira, mas que este é um aspecto importante e este está associado a um modo de conceber a escrita e a leitura na escola, como já dito anteriormente.

É bom lembrar que os questionários foram utilizados como instrumentos exploratórios, portanto, não era um fim, mas um começo. As evidências e lacunas observadas a partir deles é que gerariam o principal material desta pesquisa. Percebeu-se a necessidade de chegar o mais longe possível com os sujeitos: saber como se formaram leitores, que influências, dentro e fora de seus núcleos familiares, tiveram; a importância da escola nesse processo. Buscou-se saber quem era cada aluno pesquisado: o que fazia além de estudar, o que fazia para se divertir, que tipo de música ouvia; junto aos professores, interessou-me, principalmente, suas memórias.

Desse modo, após a análise dos questionários, utilizamos entrevistas semi-estruturadas (ver Anexos 3, 4, 5 e 6) com o objetivo entrar em contato com o sujeito dentro de sua singularidade – que não é solitária, mas construída com outros – e aprofundar

algumas perguntas já feitas, além de levantar novos questionamentos que pudessem trazer dados que esclarecessem a questão da pesquisa: *que concepções de leitores e produtores de textos circulam na escola?*

Para Freitas (2003), a entrevista tem a particularidade de ser compreendida como uma produção de linguagem, e produzir linguagem é construir significados. É uma situação de interação verbal que objetiva a mútua compreensão, uma compreensão *ativa* do pesquisador e dos sujeitos. Desta forma, esta ferramenta foi o principal instrumento de coleta de dados desta pesquisa, uma vez que os sujeitos não só responderam às perguntas da pesquisadora, mas refletiram sobre os questionamentos que se colocaram no diálogo a partir das perguntas, trazendo à tona suas opiniões sobre leitura e produção de textos.

Além dos alunos e professores que haviam respondido aos questionários¹⁴, participaram também das entrevistas a orientadora educacional da escola e uma das responsáveis pela biblioteca. Com alunos, professores e orientadora educacional buscava, principalmente, suas concepções de leitor e produtor de textos; junto à responsável pela biblioteca, o objetivo eram informações sobre as práticas por ela observadas, além de avaliações que ela, por ventura, realizasse. As entrevistas foram realizadas individualmente, na escola, com exceção de uma das professoras, que teve a entrevista realizada em sua própria casa.

Apenas a entrevista de um dos professores durou menos de sessenta minutos; as dos outros, cerca de oitenta minutos. As entrevistas dos alunos duraram cerca de trinta minutos, cada uma. Com a orientadora educacional durou cerca de quarenta minutos; e a responsável pela biblioteca foi entrevistada durante cerca de vinte minutos. Apesar da variação do tempo entre as entrevistas, todas as questões que haviam sido elaboradas previamente foram abordadas, além daquelas surgidas durante as entrevistas.

Realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2005, todas as entrevistas foram gravadas e transcritas por mim e, durante a transcrição, procurei ser o mais fiel possível às falas dos entrevistados, o que não foi possível apenas nos raros momentos em que algo não era entendido; mas também estes momentos estão registrados nas transcrições.

¹⁴ Inicialmente a pesquisa teria como sujeitos apenas professores e alunos, no entanto, durante o processo de análise dos questionários e produção do roteiro de entrevistas foi decidido incluir, também, a orientadora educacional da escola – que hoje também é responsável pela coordenação pedagógica, por isso foi convidada a participar da pesquisa – e uma das pessoas responsáveis pela biblioteca.

3 – O olhar “ora abrangente, ora incisivo”: a análise dos dados¹⁵

“O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua.

(...) enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não feneceer no isolamento.”
(Paulo Freire)

O que buscamos construir quando nos propomos a pesquisar a partir daquilo que aparentemente dispensa pesquisa, aquilo em que estamos imersos, que, de tão familiar, “conhecemos como a palma de nossa mão”? Um conhecimento apenas, e não a verdade. Conhecimento – sem pretensão de que seja definitivo – se constrói junto com o olhar do outro, pois este revela uma importante parte que não conseguimos apreender. E pesquisar, para mim, foi isso: ver junto com o olhar do outro.

Os dados que aqui serão descritos e interpretados são aqueles oriundos das entrevistas, que totalizam cerca de onze horas de gravação. E é dialogando com os sujeitos desta pesquisa e confrontando nossos conhecimentos que pretendo encontrar alguns sentidos possíveis de se construir a partir de suas falas (carregadas de suas histórias) e de minhas possibilidades de interpretação.

Partindo do objetivo geral, que é *compreender algumas variáveis que contribuem para que, de maneira geral, a escola esteja formando decodificadores e fazedores de redação ao invés de leitores e produtores de texto*, foram realizadas entrevistas objetivando que os sujeitos falassem o que pensam sobre a leitura e a escrita, a relevância delas em suas vidas, os usos que fazem delas, sua importância social, suas relações e experiências com essas atividades. Parti da hipótese de que *a maneira como a leitura e a escrita são concebidas pelos principais atores do processo de ensino-aprendizagem na escola – aluno e*

¹⁵ Nas transcrições das entrevistas neste capítulo ora reproduzo também a pergunta que fiz, ora não. Transcrevo as perguntas quando considero absolutamente necessário que o leitor tenha acesso também à interrogação por mim feita, para que possa compreender a resposta dada pelo sujeito entrevistado ou para que possa acompanhar a linha de argumentação, tanto do entrevistado quanto da pesquisadora.

professor –, especialmente, exerce forte influência nas práticas pedagógicas lá desenvolvidas. E, ao longo desta análise de dados, outra hipótese foi se construindo: as concepções de leitura e escrita desses sujeitos são frutos de suas histórias e de suas relações sociais. Esta análise levou a uma importante constatação, que aqui antecipo e que será discutida mais adiante: as experiências e histórias de leitores e produtores de texto dos próprios professores não são levadas em conta por eles mesmos quando pensam as práticas dos alunos.

Ainda que a observação de aulas não tenha sido utilizada como instrumento de coleta, o que poderia trazer dados dos acontecimentos-aula dos professores e alunos que participaram da pesquisa e oportunizaria confrontar o discurso dos sujeitos com suas práticas, as informações contidas nas entrevistas são mais que reveladoras dessas práticas, tanto no discurso dos alunos quanto no dos professores.

Durante a fase de coleta de dados, especialmente quando das entrevistas, vivi a importante experiência de deslocar meu olhar na escola: de professora imersa à pesquisadora. Em fases anteriores da pesquisa, por exemplo, durante a construção do objeto, provavelmente não tenha tido esse sucesso; aliás, neste período, a preocupação de não conseguir o distanciamento necessário quando estivesse efetivamente pesquisando era grande. A experiência da professora não atrapalhou a pesquisadora, ao contrário, contribuiu muito para o sucesso das entrevistas.

As entrevistas revelaram não só o que os sujeitos pensam sobre leitura e escrita, e suas concepções sobre estas, mas também, ou principalmente, quem são eles. As informações sobre os sujeitos não vieram na forma de preenchimento de formulário de dados, mas sim através de suas falas vivas nas entrevistas. Dessa forma considerei importante também trazer neste capítulo os sujeitos dentro de suas subjetividades, através de suas falas, e não apenas através da descrição mais objetiva, como no capítulo 2. O que se pretende é um afastamento de uma abstração de sujeito, e uma aproximação do “objeto das ciências humanas” que “é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003: 395).

3.1 – Os alunos¹⁶

Dos alunos que participaram das entrevistas apenas um, A5, não fora meu aluno em 2004; portanto, a maioria, quatro, já eram meus conhecidos, alguns mais próximos, outros menos. Mas, preciso reconhecer que, especialmente depois das entrevistas, o olhar que tinha deles era apenas o meu e, prioritariamente, o da professora. A partir das entrevistas entro em contato não com outras pessoas, mas com os sujeitos integrais, não apenas com meus alunos. E são esses sujeitos que trago a seguir.

A1

Moradora de um bairro vizinho à Santa Bárbara, o bairro Caramujo, A1 tem dezoito anos, vive com a mãe, uma irmã e um irmão; além de estudar no horário da manhã, trabalha como secretária, freqüenta um curso de informática, participa de um grupo de dança que se reúne aos domingos na igreja evangélica em que freqüenta; aliás, é a líder desse grupo. Mas, devido a sua intenção de fazer um curso universitário, logo se afastará:

A princípio eu pretendo sair porque tá ocupando muito um tempo meu, e no ano que vem eu pretendo fazer a faculdade e não vai ter como dar atenção total para esse grupo. Aí eu pretendo estar me retirando, e colocando uma substituta.

A1 gosta de dançar, e participar desse grupo, segundo ela, é uma questão de identidade:

Esse grupo eu nunca, assim, não foi sempre eu que era líder desse grupo, haviam outras meninas que lideraram antes de mim, eu sempre tive vontade de... é uma coisa que eu me identifico, e sinceramente eu não me vejo fazendo outro tipo de coisa dentro da igreja ou em qualquer outro... mesmo que fosse... é porque eu gosto de dança e estando na igreja pra mim é melhor ainda, porque já que eu não saio, e tal, não vou pra balada, pra dançar fora, e tal essas coisas, então é uma coisa que eu posso fazer dentro da igreja, é uma coisa que eu posso fazer dentro do meio em que eu vivo.

Parece que, além da escola, a igreja é outra importante instituição na qual ela está inserida. Sobre o fato de não sair tanto, A1 revela que para se divertir costuma ir ao cinema e à praia “às vezes, só”. Sobre cinema, ela gosta de comédia romântica, comédia, romance,

¹⁶ Os alunos a que nos referimos aqui são apenas aqueles que participaram das entrevistas.

filme de ação. Só não gosta de filme de terror; não acha muito interessante. Mas apesar disso *O exorcista* foi um dos últimos filmes a que assistiu. Gosta de ouvir hip hop, música gospel e romântica.

O que principalmente a escola ensinou para ela durante a educação básica foi o respeito pelas pessoas. Na escola, mais importante que os conteúdos foi a relação que travou com as pessoas:

Eu acho, assim, na minha opinião, o mais importante é a relação com as pessoas, porque tem, o conteúdo, a matéria em si que os professores dá e as disciplinas que a gente estuda, na maioria das vezes nós não vamos usar aquilo a vida toda, na maioria das vezes, dependendo do que vc vai se formar tem coisas que vc não vai nem ver

A2

Moradora do bairro Jardim Bom Retiro, em São Gonçalo, Município vizinho à cidade de Niterói, A2 tem dezoito anos, casou-se recentemente e está às voltas com as obras de sua casa, ainda em processo de construção; antes de se casar, morava em Santa Bárbara.

Para se divertir, costuma ir ao cinema – que diz gostar muito – para assistir comédias, de preferência, andar, conhecer lugares diferentes e ir na casa da avó, todos os finais de semana. Gosta de ouvir todo tipo de música, e é principalmente a letra da música que chama sua atenção:

Porque, assim, só o ritmo não quer dizer muita coisa, a letra que, que dá o significado da música, que dá um sentido pra música, não é só por causa do ritmo que você dança que você vai gostar da música. As vezes a música tem um ritmo legal pra você dançar, e a letra é péssima, horrível, tipo assim, alguns funks, não sou muito chegada.

Até pouco tempo fazia curso profissionalizante de Rotinas Administrativas e Curso de Informática. Para o ano de 2006 pretende fazer um curso de inglês. A2 não está envolvida com nenhuma outra atividade que não se relacione com algum tipo de estudo, e tal investimento para ela se justifica

porque, muito tempo que eu to procurando emprego, e já ta difícil, e se você não tiver nenhuma qualificação fica pior ainda pra você poder arrumar um bom emprego. Pra mim é muito importante por esse fato assim.

A família, os amigos, "*alguns fatos que nós vemos na televisão, alguma coisa que alguém passa pra gente, experiência*", contribuem para sua formação pessoal, além da escola. Sobre esta, A2 diz que "*a maior parte do que eu sei hoje, eu posso dizer que eu aprendi na escola, tanto no aspecto de vida pessoal, porque tem bastante professores que são nossos amigos, e conversam muito com a gente. (...) quanto na questão do conhecimento*". E diz ainda que, algo importante que a escola lhe ensinou foi a relacionar-se com outras pessoas.

A3

A3 mora no bairro Pacheco, São Gonçalo, com a mãe, o pai e duas irmãs. Tem dezessete anos, freqüenta a igreja Assembléia de Deus, aos domingos, onde participa de um grupo de canto formado por adolescentes, e outro, também de canto, de mulheres mais velhas, este, dirigido por sua mãe.

O grupo de adolescentes com quem ela se reúne para cantar é também um grupo de amigos: "*são parte de mim também, entendeu?*"

Para se divertir, geralmente assiste à televisão ou lê piadinhas no jornal. Diz não fazer muita coisa fora de casa, não vai ao cinema, não vai a festas; bate-papo com amigos, além do grupo da igreja, se dá na escola e com uma amiga, que é da sua turma, que freqüenta sua casa. Poucas vezes vai à casa dessa colega. Diz que "*ama*" música, não tem preferência: romântica, lenta, rock cristão. Mas alerta sobre esta última que "*não aquela coisa... antiga, eu não gosto de música antiga, não*".

A3 está envolvida em outra atividade: faz um curso de artesanato. Antes de freqüentar o Colégio David Capistrano, ela estudava em um colégio onde as crianças são apadrinhadas por pessoas que, provavelmente, são doadoras dessa instituição. E por ter estudado lá, tem o direito de fazer um curso; sua turma só tem pessoas de sua idade.

É um programa voltado para pessoas pobres e, neste curso, aprende a não desperdiçar, a reciclar. Diz que ensinam a aproveitar aquilo que as pessoas têm dentro de casa:

Por exemplo, no Natal, a gente não gasta dinheiro com cartão, a gente que faz o cartão, entendeu; num presente que você quer dar, você usa sua criatividade. Tudo, tudo é criatividade.

E este curso não tem ensinado A3 apenas fazer artesanato, mais que isso, tem feito com que ela faça um reflexão mais ampla sobre outras questões. Ela acha isto importante porque

apesar de ser um curso simples, mas eu aprendo a valorizar mais as coisas que eu tenho dentro de casa. Por exemplo, um simples jornal, a gente pensa que é uma coisa suja, mas não, eu posso fazer várias coisas com jornal, entendeu. Eu acho que eu aprendo a valorizar mais o que tá ao meu redor.

A3 diz que os pais não tiveram estudo completo e, que por isso, fazem tudo para que ela e as irmãs tenham tudo o que eles não tiveram, "*fazem o impossível*". E por isso, sente profunda admiração por eles, que têm papel fundamental na sua formação pessoal. Destaca, também, sua "*vontade de vencer*" como absolutamente importante. Aliás, sua vontade de vencer está diretamente ligada aos seus pais:

A minha vontade de vencer é querer dar aos meus pais, entendeu, o meu objetivo, a minha vontade, assim, é querer dar aos meus pais, entendeu, o que eles me dão agora. Então isso me... me dá força pra estudar, entendeu, eu tenho que estudar pra dar pra eles o que eles estão me dando agora.

Lutar por um objetivo, não desistir dele; respeitar o próximo; ter consciência de que o direito de uma pessoa acaba quando o da outra começa, foi o que principalmente, e de mais importante, A3 aprendeu na escola, ao longo desses anos.

A4

Morador de Santa Bárbara, bairro onde está localizada a escola, A4 tem dezoito anos, mora com os pais – não revelou se tinha irmãos. Gosta de ir à praia, cinema, sair à noite no final de semana. Durante a semana dificilmente sai. Quanto à música, gosta de MPB – Caetano Veloso, Zé Ramalho, Gonzaguinha, Elba Ramalho –, alguns tipos de rock – segundo ele, "*rock mais leve*": Paralamas do Sucesso, Titãs, por exemplo – e funk. Além da escola, faz pré-vestibular à noite, "malha" à tarde e, de vez em quando, faz *free lancer* de modelo. Diz que realiza essas atividades porque gosta, mas sua fala sobre isso traz também um discurso presente nos mais diversos setores da sociedade – o jovem não pode ter tempo ocioso.

Acho que é importante porque é um meio que eu me sinto bem... não é um meio envolvido, assim, se eu não direcionasse meu tempo pra fazer essas coisas, eu estaria com a minha mente vaga, com o meu tempo vago, poderia pensar em outras coisas que não são legais

Perguntado se realiza essas atividades para ocupar o tempo ou por que realmente gosta, ele diz que realmente faz porque gosta, dificilmente faz alguma coisa por obrigação: *"faço as coisas mesmo por curiosidade e por querer saber e aprender também"*. Participa do Seicho-No-Ie, segundo ele uma filosofia que veio do Japão e que ensina as pessoas a viverem, a só pensar no lado positivo, a administrar sua casa, sua família, seus pensamentos, o que leva uma pessoa a ser cada vez melhor. Para ele, ser uma pessoa melhor é fazer bem ao próximo, ser útil às pessoas e a sua sociedade. Para ele,

se você deseja uma coisa boa pro seu próximo, aquilo ali volta em grande quantidade pra você. Se você faz por onde também... Que a vida é a lei do retorno, tudo que você faz pro seu próximo, retorna pra você

A4 é um rapaz que já viajou muito – dentro do país, além de uma viagem para o exterior, na Argentina –, o que é facilitado pelo fato do pai ser militar. Acha que viajar, entre outras coisas, é importante para que se possa conhecer outros lugares, outras pessoas, outras culturas, outros povos. Reconhece que muitas pessoas não têm possibilidade de viajar por falta de recursos, mas acha que isso não é motivo para não se querer saber *"o que o povo do lado faz"*.

Tem poucos amigos no bairro, *"mas... são todos legais"*. Relata uma conversa que teve oportunidade de travar com jovens de sua idade, segundo ele, *"pessoas cultas"*, moradores de Copacabana, bairro da zona sul do Rio de Janeiro; foi uma conversa que girou em torno do tema literatura, de João Cabral de Melo Neto. São pessoas que *"tão numa parada assim de, que eles falam de cultura, de literatura, de arte"*, ao passo que os amigos do bairro em que mora *"têm outro tipo de conversa, de sair, de badalação, farrá. (...) eles são boas pessoas, (...) mas, culturalmente, é... eles não têm tanta carga de conhecimento quanto essas pessoas tinham"*.

Sua fala sobre a escola, lugar onde passou *"quase a vida toda"*, revela o grau de importância dessa na sua vida e o que principalmente aprendeu:

Viver em comunidade. Viver em comunidade, viver com as pessoas, mesmo que você não goste de seu colega, de seu professor, você tem que viver respeitando e aceitando muitas coisas que você às vezes não concorda; as vezes na sala tem pessoas de outras religiões, de outras idéias, são pessoas totalmente diferentes de você, que você tem que aceitar, tem que respeitar. (...) Então são esses conflitos que a escola me ensinou: a respeitar, passar

por cima de várias coisas, bater palma pro próximo, fazer trabalho em grupo. Eu era uma pessoa muito individualista, eu queria tudo só pra mim, fazer aquilo sozinho, eu não queria dividir com ninguém. Hoje em dia não, hoje em dia eu vejo a sociedade como um todo, como comum, eu me sinto uma pessoa de fato comum entre elas, eu sei que há o tempo que eu tenho que cumprir para minha pessoa e tenho que cumprir para ela. Então isso a escola me ensinou muito. Faz parte da minha educação viver em comunidade com as pessoas [COM PESSOAS DIFERENTES] Pessoas diferentes, tanto de religiões, como raça e etnias

A5

Jovem de dezenove anos, morador de Jardim República, bairro de São Gonçalo, para se divertir A5 costuma jogar vôlei – “gosto muito de jogar vôlei” – todos os sábados, com horário fixo. Assiste televisão, ouve música. Não gosta muito de sair à noite, fica mais em casa. Conversa com poucas pessoas¹⁷; seu círculo de amizade está na igreja que frequenta.

Com relação ao trabalho, dá aula de violão em casa, para jovens e adultos, trabalha em festas à noite e pretendia “pegar” um emprego temporário, desses oferecidos no período de festas de final de ano.

A5 é músico, estudou música durante um ano e meio na Escola Técnica Henrique Lage. Parou porque estava difícil conciliar com a escola, mas pretende voltar. Diz que está descobrindo um ritmo que “*está amando*”: o ritmo de Marcelo D2. Não curte muito as letras dele, mas fala que a junção que ele faz de pagode, hip hop e o básico – bateria, baixo e teclado – “*fica bacana*”. O ritmo que mais gosta é o pagode, samba: Bezerra da Silva, Martinho da Vila, Zeca Pagodinho. Só não gosta mesmo é de rock, “*não dá pra descer*”.

Também estudou teatro, é ator profissional, está “*vivendo nisso*” há uns cinco anos e, este ano, “*graças a Deus*”, conseguiu “*dar um pulo mais alto*”: realizou um trabalho profissional. Apresentou-se, inclusive, no Teatro Municipal de Macaé, fala disso com muita satisfação e orgulho: “*ali foi meu primeiro trabalho profissional, meu primeiro camarim. Adorei, adorei, foi bacana à beça*”. Trabalhou com profissionais conhecidos pelo público: Procópio Ferreira Neto, Pratinha (filho de Grande Otelo), mas por falta de dinheiro, o projeto teve que ser interrompido, então, porque precisa trabalhar, teve que deixar de lado a carreira de ator, mas aguarda uma próxima oportunidade.

¹⁷ Este é o único aluno entrevistado que não foi meu aluno em 2004, conforme comentei anteriormente. Durante a entrevista, quando tive um contato mais direto com ele, achei-o absolutamente tímido, com uma certa ansiedade característica dos tímidos que o levava inclusive a gaguejar ou engasgar com as palavras algumas vezes – fato esse, inclusive comentado por ele durante a entrevista.

A partir de 2006 pretende fazer um curso profissionalizante na área da saúde, enfermagem ou radiologia. Esses planos estão diretamente ligados com seus projetos artísticos:

meu projeto pro próximo ano, agora, ele é um projeto diferente, que no futuro vai me dar bagagem pra mim continuar, ou seja, o teatro, pra mim continuar estudar, ou seja, eu tô primeiro intencionando a fazer algo, curso, né, profissionalizando, na área do... voltada pra medicina, ou enfermagem vou fazer ou radiologia. Por quê? Porque eu penso que, não sei se eu to certo ou errado, no futuro, coisa mais ou menos de dois, três anos, quatro anos, pode me dar oportunidade de eu continuar estudando e tocar esses outros projetos que eu tenho

Percebe-se que esse projeto não nasce de uma escolha, mas sim de uma necessidade: manter-se materialmente, ter algum tipo de estabilidade financeira. Aliás, a trajetória de vida dos sujeitos das classes populares é marcada pela restrição de possibilidades de escolha.

Infelizmente a minha vida não é voltada só pra escola, chegar em casa estudar, tudo que eu quero minha mãe não pode me dar. Eu tenho que trabalhar

Como já foi dito antes, A5 também participa de uma igreja, Comunidade Cristã Ebenézer; nas suas palavras, não é "*de berço, evangélico*", "*conheceu*" o cristianismo quando tinha entre quatorze e quinze anos. Lá, já esteve envolvido com música, teatro, e agora trabalha com crianças. Ensina a usar a Bíblia, "*ensina a palavra*", nos cultos à noite.

A experiência com o teatro e com as crianças da igreja trouxe para ele o senso de responsabilidade: o primeiro porque as pessoas vão ao teatro assistir a um espetáculo, e "*a gente tem que passar um espetáculo*"; e o segundo diz respeito ao exemplo que ele deve ser para as crianças. Tal responsabilidade, *ser exemplo*, de certa forma, é um peso, ainda que ele se orgulhe muito disso:

as pessoas, os vizinhos me param na rua e me dizem assim: "ah, você é um exemplo de jovem"; param a minha mãe e dizem: "olha, seu filho é um exemplo", então eu vejo que eu tenho uma grande responsabilidade, até mesmo quando eu... um jovem, as vezes, pensa, "ah, fazer uma tatuagem", passa na cabeça do jovem, botar um piercing, mas eu paro e penso: "não, não posso fazer isso porque eu tenho um peso, tenho uma responsabilidade. É isso. (...) É, igual outro dia, eu vindo pra escola, aí eu entrei na padaria pra comprar o queijo pra minha mãe, aí ela ficou esperando no ponto, aí nisso entrou um vizinho também, aí eu saí, entrei, compre, saí, aí ele saiu logo atrás. Aí ele ficou olhando, a gente andando. Aí daqui a pouco ele chamou: "Ô Norma [o nome da minha mãe], vem cá!", "O que que foi seu Rufino [que é o nome do meu vizinho]". Aí ele falou: "Seu filho é um exemplo, hein, Norma", aí ela fez uma cara... Ah, ganhei o dia, então, ganhei o dia

Quando fala do que a música trouxe para ele, A5 apresenta um posicionamento que aparentemente é contraditório: através da música, aprendeu a viver em sociedade: o "*estilo*", segundo ele, das pessoas que freqüentavam a escola de música era diferente do seu e daqueles que estava acostumado, provavelmente aqueles, por ele, considerados "normais".

Na escola de música, quando eu fazia, logo quando eu comecei, me assustava, porque eu olhava para as pessoas assim, ou seja, a aparência delas, as vezes, numa época em que os garotos usavam cabelo grande, brincos a beça, piercing, eu olhava assim, mas quando abria a boca, assim, quando ia conversar, a pessoa, vc via que não era nada daquilo, era só uma fachada, ou seja, era um estilo que ele adotou pra ele, mas o que ele aprendeu não é aquilo. Então são pessoas super, né, educadas, pessoas respeitadoras (...)

Pode parecer contraditório que alguém com um perfil como o dele aceite pessoas tão diferentes, no entanto, como ele mesmo diz, as pessoas só tinham aquela aparência, mas as atitudes eram de pessoas educadas, aquele estilo era só fachada, o que elas aprenderam não era aquilo que suas aparências sugeriam. Parece-me que ele não aceita, de fato, o diferente; mas sim, encontra naquele diferente características por ele aceitas, que fazem parte de seu protocolo de boas maneiras.

A escola sempre teve um papel positivo em sua vida, foi um lugar onde conseguiu sanar muitas dúvidas, e foi importante em todas as áreas.

3.1.1 – De que falam esses jovens?

As falas iniciais desses jovens, dos momentos em que estão trazendo informações a respeito de si e narrando suas experiências, obrigou-me buscar uma bibliografia específica acerca de questões da juventude. Traçar um panorama sobre a juventude e tentar entender onde se fundam suas questões, não significa tentar uniformizar, sob o chapéu da homogeneização, pensamentos ou atitudes, mas sim apreender um cenário que influi e que, ao mesmo tempo, esclarece os vários movimentos desenvolvidos por estes cinco jovens, especificamente, que, em grande medida, são característicos da juventude. A intenção não é realizar um amplo debate sobre estas questões, mas sim, percorrer os caminhos que os olhares desses sujeitos projetam; olhar para onde eles olham e tentar entender o que vêem.

3.1.1.1 – Identidade: juventude, juventudes...

Uma questão que surgiu, quando das entrevistas com os alunos, foi: *quem são esses jovens com quem estou conversando?* Apesar da convivência no ano anterior, eu muito pouco sabia a respeito sobre eles. Somente ouvindo, perguntando, respondendo, foi que comecei a ter uma idéia de quem eram. Hoje percebo que era com uma imagem uniforme de aluno que eu operava; o sujeito, no meu olhar – e não no dele! –, participava em pouca medida. Uma vez que não nos colocamos a observar os alunos como sujeitos com identidades próprias, não questionamos *quem é*; pomo-nos a nos relacionar com um grupo que é caracterizado pela heterogeneidade a partir e através de um olhar que tende para a homogeneização. E dessa forma, não identificamos demandas dos jovens, mas sim exigências da escola.

Longe de querer definir a categoria juventude, o exercício que farei daqui para adiante tem como objetivo compreender os movimentos que este coletivo realiza e como esses movimentos deixam marcas em seus indivíduos; como as relações que os jovens travam nos mais diversos *espaços e territórios*¹⁸ por onde circulam contribuem para forjar os sujeitos que são.

A busca realizada junto às produções teóricas em torno das questões da juventude evidenciou que a identidade juvenil é uma questão essencial, senão fundante, neste campo de investigação; demonstrou também que um conceito de juventude que tenda para a homogeneização não resiste à primeira análise. Ao invés de querermos categorizar o que é ser jovem, precisamos procurar compreender os *modos* de ser jovem. Os sujeitos desta pesquisa, que formam um grupo bem pequeno, já apontam para uma evidente heterogeneidade, para alguns *modos de ser jovem*.

Alguns autores (DAYRELL, 2003; DAYRELL E GOMES, S/D¹⁹; DAYRELL E CARRANO, 2000; CARRANO, 2000; GUIMARÃES, 2004) assinalam que não há *um único* modo de ser jovem e que definir juventude a partir de uma determinada faixa etária e do desenvolvimento biológico e psicológico não é suficiente, pois tais dados não abarcariam o sentido sócio-histórico da vida de um sujeito. A maneira como cada grupo social lida com

¹⁸ *Espaço dado*: cidade que preexiste aos indivíduos; *território*: espaço cotidiano construído pelos atores juvenis. (Cf. PEREGRINO & CARRANO, 2004)

¹⁹ Este texto está disponível no sítio www.fae.ufmg.br:8080/objuventude, mas não há referência à data ou onde possa estar publicado.

essa etapa demonstra o quanto de construção social e histórica há nas mais variadas definições de juventude.

Guimarães (Op. cit.: 5) problematiza ainda, "*chamando a atenção, com Bourdieu, para que "juventude" é um construto social e histórico, ou dito em sua [de Bourdieu] maneira radical, "a 'juventude' é apenas uma palavra"*"; neste sentido, um conceito de juventude pode ser muito mais uma necessidade de categorização de uma determinada sociedade do que o resultado de uma compreensão mais atenta das complexas relações sociais estabelecidas pelos e com os jovens. Chama atenção para o fato de que os cortes etários – que não são estados naturais –, igualmente, são construções sociais, e, por isso, disputadas; o que corrobora a existência de "juventudes".

Esse coletivo (ou coletivos) é plural na medida em que seus membros são também plurais: no sentido de serem vários e no sentido de suas próprias identidades, como de qualquer um, irem se consolidando – ainda que provisoriamente – através das relações que estabelecem com o mundo (ou os mundos) que os cerca, a partir das experiências que cada um vive, além dos valores, idéias e normas que conformam a sua visão de mundo (DAYRELL e GOMES, Op. cit.).

A palavra identidade pode nos remeter tanto para aquilo que é igual, idêntico, quanto para aquilo que pode ser diverso. Hall (2002: 84), analisando a construção das identidades culturais, faz a seguinte provocação: "*A categoria da identidade não é, ela própria, problemática?*". E pergunta, ainda, se é possível, em tempos globais, um sentimento de identidade coerente e integral. Para ele a imediatez e as intensidades das confrontações culturais globais são elementos que questionam a continuidade e a historicidade da identidade.

Discorrendo sobre o processo de produção do sujeito pós-moderno, Hall declara que esse sujeito é definido por não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente:

A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (...) O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (Op. cit.: 13)

Lidar com a fragmentação é um desafio para qualquer indivíduo que vive em uma sociedade onde "*os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam*"

(Ibidem), multiplicando as formas de relações possíveis. E o desafio dos jovens é lidar já com a multiplicidade tão característica dessa fase, não apenas em função de nossa organização social, mas também porque as experiências vividas nos diversos grupos dos quais participam é que produzirão suas identidades que não são e nem serão unificadas, mas principalmente marcadas pela hibridização, pelo cruzamento de diversos sentidos construídos nessas relações.

Os jovens que colaboraram nesta pesquisa definitivamente fazem parte dessas juventudes, e não porque podemos enquadrá-los em algumas dessas juventudes, mas sim, porque ocorre justamente o contrário: não é possível reuni-los em uma categoria unívoca de juventude. Além disso, cada um deles vive os conflitos próprios daqueles que "*não são mais crianças e adolescentes protegidos(as) e tutelados(as), tampouco adultos(as) emancipados(as) social e economicamente*" (CARRANO, 2006: 3), e estão, efetivamente, vivendo experiências significativas, inclusive, findo o ensino médio, tendo que tomar importantes decisões sobre os rumos de suas próprias vidas.

As reflexões que realizam sobre suas próprias condições, que não é mera reprodução de discursos, evidenciam o quanto eles têm a dizer e que este dizer é fruto de suas experiências. Torna perceptível também a existência de uma tensão entre a forte tendência de homogeneização das identidades culturais e a singularidade subjetiva. E é essa singularidade subjetiva que traz o diverso experimentado por esses jovens, que saem marcados dos espaços e territórios que freqüentam pelas relações alteritárias travadas e, principalmente, pela necessidade de afirmação da própria identidade nesta dinâmica (CRUZ, apud PEREGRINO & CARRANO, Op. cit.).

O que os identifica, o que os torna iguais, talvez seja justamente, mais que um desejo, a necessidade de identidade, de serem únicos.

3.1.1.2 – A escola como espaço sócio-cultural

A condição humana reside na possibilidade de produção, e quando alguém tem suas possibilidades de produção interditas, tem, na verdade, interdita a própria possibilidade de *ser* humano. Tal produção não é individual, mas essencialmente social, necessariamente

com o outro. Neste sentido, "*o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam o ser humano vai depender da qualidade das relações sociais desse meio no qual se insere*" (DAYRELL, op. cit.:07).

De acordo com os depoimentos dos jovens sujeitos desta pesquisa, a escola foi para eles o principal local de socialização. Isso me levou a cogitar *por que os jovens, de maneira geral*²⁰, e não apenas os colaboradores desta pesquisa, *constroem essa visão da escola*. Uma das hipóteses que levanto é o fato de esta ser uma instituição legitimada e de legitimação. Ainda que, de maneira geral, notadamente de uns anos pra cá, a sociedade venha levantando sérias críticas com relação à maneira com que a escola vem desempenhando seu papel social, é ela ainda uma importante referência, especialmente para aqueles oriundos das classes populares. No entanto, os depoimentos desses jovens revelam importantes espaços de socialização, o que me fez ponderar sobre a centralidade da escola como fator de socialização.

Dessa forma, a imagem que os jovens fazem da escola não se fundamenta apenas em suas próprias experiências, mas, provavelmente, também em um discurso socialmente construído a respeito da escola.

Trago essas reflexões pautadas em duas evidências: a primeira, nos dados colhidos nesta pesquisa, e a segunda, nas investigações realizadas por Dayrell (2003), Dayrell e Gomes (S/D) e Dayrell e Carrano (2000) com jovens ligados aos movimentos rap e funk. Com relação aos dados colhidos nesta pesquisa, estes revelam que não é a escola o único local de socialização, e especialmente de construção de identidades, desses jovens. Com exceção de uma jovem, todos os outros participam de grupos, principalmente religiosos. A3 faz aulas de artesanato em uma instituição voltada para educação de crianças e adolescentes de baixa renda, portanto, não se trata apenas de frequentar um curso de artesanato, mas trata-se, sim, de uma série de atividades voltadas para a formação do jovem. Também A5 é envolvido com as atividades de música e teatro. Então, além dessa dimensão da vida desses sujeitos, há outras em suas trajetórias, trazidas por eles em suas narrativas, que nos permitem observar a importância de outras instâncias, como as relações que se dão, inclusive, nas ruas, ou seja, em instâncias não "institucionalizadas". Além, é claro da própria família.

²⁰ Cf. DAYRELL, 2004; PEREGRINO & CARRANO, 2004; IBASE/POLIS, 2005, VARGAS GIL et alli, 2006

Os estudos dos pesquisadores mencionados evidenciam que a experiência vivida pelos jovens que participam desses movimentos musicais quando não são importantes, são fundamentais. São experiências densas que têm importante papel na construção não só de suas identidades, mas também na elaboração de seus projetos de vida, denotando um importante processo de aprendizagem desenvolvido no e a partir das participações nesses grupos.

O que quero dizer com tudo isso é: a escola, de fato, é o principal espaço de experiências sócio-culturais dos jovens ou, na verdade, há um discurso hegemônico que nos faz acreditar nisso? Ou talvez, por ser o local público onde passam a maior parte do tempo – todos os jovens entrevistados declararam isso –, a escola acabe sendo assim considerada no que diz respeito à socialização dos jovens?

O cotidiano juvenil não se resume à escola, mas os jovens o carregam para *dentro* da escola, e aqui não me refiro apenas à sua dimensão física, mas também à institucional. Prova disso são as próprias pesquisas sobre juventude e escola, ou juventude e educação, que têm revelado que o jovem é visto pela escola quase que exclusivamente como estudante, e as dimensões de sujeito social e cultural são quase inexistentes. Quando essas dimensões ganham evidência, normalmente é para trazer à tona algum tipo de diferença entre o “mundo” adulto e o “mundo” juvenil, que se transforma em algum tipo de confronto refratário a qualquer possibilidade de diálogo, tão saudável em momentos de conflitos, períodos estes entendidos como momentos críticos, em que uma crise se instala.

Sposito (1996), dissertando sobre juventude, crise, identidade e escola, citando Erikson (1976), define crise como “*ponto decisivo e necessário, momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma outra direção, escolher este ou aquele rumo*”; dessa forma, afirma ela, a noção de crise configura um desafio.

O desafio talvez seja, justamente, a partir e através dos conflitos forjar uma escola capaz de incorporar a diversidade, tanto dos jovens estudantes quanto dos outros atores que protagonizam as mais diversas subjetividades: professores, pedagogos, diretores, funcionários dos variados setores de uma escola.

Sendo a escola – em especial as públicas – o mais importante equipamento público de inserção dos jovens, além de ser para muitos, especialmente para os jovens pobres, o único lugar de acesso a bens culturais, esta precisa abrir-se para um diálogo permanente

com esses modos de ser jovem, e não operar com os estereótipos que, como bem nos lembra Sposito (1996), *“é aliado íntimo do preconceito”*, além de não permitir que interroguemos o sujeito, como também negamos seu direito à fala e, conseqüentemente, não escutam os que ele tem a dizer sobre si mesmo.

Dentre o complexo de fatores que podem tornar uma instituição escolar democrática e de qualidade se encontra o que podemos chamar de aumento da “permeabilidade” da escola aos jovens. Isso passa pela abertura e disposição de diálogo com as referências culturais, os valores, as crenças e os sentidos que os jovens alunos vêm construindo para sua vida, aí incluída a escola. Nesse sentido, conhecer os jovens é um dos pré-requisitos fundamentais no processo de incorporação deles pela escola. Conhecer as experiências de aumento da permeabilidade da escola a esses sujeitos, apontando seus limites e suas possibilidades, outro. (PEREGRINO & CARRANO, 2004)

Para os jovens, especialmente os desta pesquisa, elevar a escola, hoje, à condição de principal espaço de experiências sócio-culturais, reconhecê-la como território, provavelmente significa tê-la como local de ancoragem, sinal de pertença em meio a um processo não só de construção de identidade, mas de definição dos pilares desta identidade. Este sentimento – ter a escola como principal referência – pode caracterizar a busca por aquilo que costurará essa subjetividade marcada pela fragmentação, pela própria natureza conflituosa da escola: esta *“tem como uma de suas marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder, enquanto as culturas juvenis, em sua maioria, têm o gosto pela mudança”* (PEREGRINO & CARRANO, 2004).

Aproximar-se dos universos juvenis é entender, ou ao menos tentar entender, os sistemas de referências desses jovens estudantes.

3.1.1.3 – Escola, informação e produção de conhecimentos

O conhecimento como uma das temáticas que aparecem na fala dos sujeitos desta pesquisa ganha alguns sentidos. Com relação aos alunos, pude perceber o conhecimento como informação, o entrar em contato com alguma coisa, da experiência como um vivido significativo que apela para os sentidos e para os sentimentos.

A partir das nossas conversas, durante as entrevistas, fui refletindo sobre a questão do conhecimento: o conhecimento escolar, do cotidiano desses alunos, da tradição de suas famílias, de suas histórias, das informações transmitidas pelas mídias. Daí surge o questionamento: como esses conhecimentos significam nas vidas desses jovens?

Questionando uma jovem sobre o que na escola contribuiu para sua formação pessoal, para seus projetos, seus sonhos, ela assim respondeu:

Muito, muito, a minha educação, o modo que eu posso me... me apresentar diante das pessoas, contribui muito em termo de conhecimento **(A1)**

O que essa jovem quer dizer quando utiliza a palavra conhecimento? Que sentido ela atribui a conhecimento? Que sentido tem a palavra conhecimento para esse grupo de jovens?

O objetivo primeiro do ingresso na escola é o da aquisição de um conhecimento sistematizado, e este é legítimo – não só legitimado. Todos têm direito a esse conhecimento que a humanidade construiu ao longo de sua história. É esse, certamente, o principal foco de interesse daqueles que ingressam em qualquer nível das instituições escolares.

Algumas questões que se colocam dizem respeito aos conhecimentos, também construídos ao longo da história da humanidade, mas que não estão organizados como o conhecimento sistematizado pela e para escola, como, por exemplo, o conhecimento produzido em outras cosmologias, no cotidiano, nas tradições familiares, nos territórios dos sujeitos atores das escolas.

Esses saberes que ficam à margem do conhecimento escolar, do conteúdo estabelecido pela lei, fazem parte das experiências vividas pelos indivíduos, fazem parte da construção do ser humano que se produz nas relações sociais. Dayrell (Op. cit.: 6), citando Charlot (2000) diz que

(...) a essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, mas sim fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais. Dizer que a essência humana é antes de tudo social é o mesmo que afirmar que o homem se constitui na relação com o outro.

Na relação com o outro, o indivíduo se humaniza, constrói saberes a respeito de si próprio, a respeito do outro e a respeito do mundo; é a partir daí que este homem vai interagir e interferir no mundo. Ainda sobre as relações sociais Dayrell (Ibidem) diz que

(...) o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam o ser humano vai depender da qualidade das relações sociais desse meio no qual se insere. Assim, concordamos com Charlot, que afirma que todo ser humano é sujeito. Mas temos de levar em consideração que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização, nos quais o ser humano é “proibido de ser”, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana (...)

Em que medida o conhecimento escolar influenciou na formação desse jovem sujeito? Em que medida esse conhecimento traduziu-se em experiência e não apenas em informações? Não é minha intenção realizar uma discussão conceitual sobre conhecimento e informação, mas refletir a partir das falas desses jovens e de minhas próprias experiências. Muito do que eles dizem sobre conhecimento entendo como informação; não que informação não possa se traduzir em conhecimento, mas acredito que a questão passa necessariamente pela maneira como eles se relacionam com ela.

Benjamin (1978: 67), pensando na modificação de formas épicas, diz que embora a narrativa muitas vezes se apodere do **conteúdo novo**, não se deixa determinar por ele. Reconhece o surgimento de uma *nova forma de comunicação*, “*que pertence aos instrumentos mais importantes do domínio da burguesia no período áureo do capitalismo*”: a *informação*. Declara, ainda, que “*se a arte de narrar reveste-se hoje de raridade, parte decisiva da culpa por essa situação cabe exatamente à difusão de informações*”. O problema da “difusão de informações” tal qual Benjamin coloca, reside no fato de essa ser tomada como uma atividade técnica, de certa forma, separando-se da vida, uma vez que esta não submerge na substância do sujeito.

Não considero informação e conhecimento como categorias opostas ou que haja uma dicotomia entre elas, ao contrário. Não é a informação, por si só, monológica, mas há uma forma de utilizá-la que faz dela uma categoria monológica; o que pode gerar conseqüências da mesma natureza na relação que os indivíduos travam com a produção do conhecimento.

A informação como uma categoria monológica é aquela operada como um discurso (pretensamente) acabado, concluído, que aspira ser um espelho da realidade, e não uma das possibilidades de interpretação da realidade. Compreender a informação como espelho da realidade é conceber o signo lingüístico como transparente: o signo deixa de representar o objeto para ser o objeto. Como conseqüência disso temos, por exemplo, o apagamento das diferenças e das desigualdades; apaga-se, também, o processo de produção de informações que é, no mínimo, conflituoso. Apaga-se o sujeito.

(...) o que conta, nas condições criadas pelo capitalismo, não é mais a assimilação de uma experiência como traço cultural enraizado na tradição; o que conta é a informação em toda sua secura e fugacidade. O homem moderno, isolado, é bombardeado pela **informação de valor momentâneo**, o que faz atrofiar-se a faculdade de trocas e comunicações recíprocas das experiências. Uma nova sensibilidade resultante de um **tipo novo de conhecimento** é engendrada. O conhecimento obtido na experiência que se acumula e se prolonga cede lugar ao conhecimento obtido pela vivência, **impressão forte** que necessita ser assimilada às pressas. (MELO, 2003:63, grifos meus)

Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de sê-lo e passa a ser uma impressão forte, e como impressão é assimilado, sem a necessária compreensão. O que vai conferir ao conhecimento um estatuto como tal é o retorno do sujeito à sua produção. Morin (2004: 53), comentando sobre a subjetividade, declara ser muito importante, sempre, dar uma definição de sujeito, caso contrário esta é uma palavra vazia. E essa definição, compreensão, se dá através da relação sujeito-objeto, pois, segundo ele, na relação *“subjetividade-objetividade há um inseparabilidade”*:

(...) O conhecimento objetivo necessita do sujeito, da interação subjetiva e também de projeções das estruturas mentais de sujeito. O conhecimento não é um espelho, uma fotografia da realidade. O conhecimento é sempre tradução e reconstrução do mundo exterior e permite um ponto de vista crítico sobre o próprio conhecimento. Por esta razão eu disse que o conhecimento, sem o conhecimento do conhecimento, sem a integração daquele que conhece, daquele que produz o conhecimento e o seu conhecimento é um conhecimento mutilado. Sempre deve haver a integração de si mesmo, o auto-exame, e a possibilidade de fazer sua auto-crítica. Para mim, integrar qualquer conhecimento é uma necessidade epistemológica fundamental.

Em que medida na escola o sujeito está integrado ao conhecimento – e aqui não me refiro somente ao sujeito-aluno, mas também ao sujeito-professor, do qual mais adiante falarei –? Que estatuto tem a informação na escola, de *“renovação do velho”* (BENJAMIN apud KRAMER, 1995) a partir da experiência subjetiva, ou de substituição do velho pelo novo, sendo aquele determinado por este, através da alienação da experiência humana?

A escola me ensinou muita coisa, muita coisa. A maior parte do que eu sei hoje, eu posso dizer que eu aprendi na escola, tanto no aspecto de vida pessoal, porque tem bastante professores que são nossos amigos, e conversam muito com a gente. Então, tanto nisso quanto na questão do conhecimento, então a escola foi muito importante pra mim. **(A2)**

(...) E o conhecimento todo que eu adquiri com o tempo que eu passei na escola vai ser muito importante pra mim. Talvez uma coisa que eu não, que não seja prático pra mim, que eu não vá usar agora, talvez no futuro seja muito importante. Então, é isso, isso que é importante. **(A2)**

O que a jovem declara ter aprendido "*no aspecto de vida pessoal*" é diferente daquilo que ela denomina *conhecimento*. Pelas falas dos jovens durante as entrevistas, isso que ela não consegue nomear é o que há de mais significativo nas vidas dos estudantes com relação à escola, e não o que ela denominou como conhecimento. Parece que este é um conjunto de instrumentos colocados à disposição desses jovens para serem utilizados quando assim solicitados.

Isto a que o sujeito aluno está integrado parece ser um saber marginal, que ronda as atividades escolares, o que é um equívoco, pois, uma vez que é parte integrante do aluno e faz parte das *muitas coisas que a escola ensinou* a estes sujeitos, não é uma oposição ao saber escolar. Talvez este *saber marginal* seja uma dimensão afetiva do conhecimento, sendo mais uma das dimensões do conhecimento compartilhado na escola.

Dayrell (S/D²¹), ao considerar que a escola enfatiza a transmissão de informações, ressaltando que estas estão cada vez mais dominadas pelos meios de comunicação de massa, a partir da análise de uma aula, chega a algumas conclusões que não dizem respeito apenas a essa aula, mas ao conhecimento escolar, de maneira geral:

(...) o conhecimento é aquele consagrado nos programas e materializado nos livros didáticos. O conhecimento escolar se reduz a um conjunto de informações já construídas, cabendo ao professor transmiti-la e, aos alunos, memorizá-las. (...) Da forma como está posto, o conhecimento escolar deixa de ser um dos meios através dos quais os alunos podem se compreender melhor, compreender o mundo físico e social onde se inserem, contribuindo, assim, na elaboração de seus projetos. (p. 22)

O conceito de conhecimento com o qual a sociedade, de maneira geral, opera "*é uma versão empobrecida, diluída e degradada do conhecimento*" (Op. Cit.: 23). O conhecimento sistematizado pela e para a escola ganha o estatuto de verdade, e como tal, não é questionado. A escola, lugar de produção de conhecimento por excelência, não exercita o questionar, não ensina a questionar. O que é uma grande contradição, uma vez que as ciências, por exemplo, têm se superado, se renovado na medida em que têm questionado saberes e, de certa forma, rompido teorias comprovadas. A Física Moderna, a Ciência da Linguagem, a Psicanálise e tantas outras são exemplo disso. Ou seja, o conhecimento se produz na contrapalavra.

²¹ Este texto está disponível no sítio www.fae.ufmg.br:8080/objuventude, mas não há referência à data ou onde possa estar publicado.

O que os sujeitos alunos apontam em suas falas sobre o conhecimento, majoritariamente, nos remete a uma informação inquestionável, já elaborada e acabada, ou ainda a um instrumento que estará à disposição quando necessitado.

Contribui também com o meu trabalho, entendeu, porque eu, trabalhando como secretária, às vezes tem coisas, assim, que eu tenho que fazer, cartas, cartas pra mandar pra pessoas que, se eu não tivesse a formação que eu tenho hoje, eu não conseguiria fazer, saber formular as palavras, saber me expressar bem. **(A1)**

Mas pode-se observar nessas falas uma dimensão já citada anteriormente, que diz respeito também ao que está sendo chamado aqui de conhecimento sistematizado: este também pode fazer parte do *aspecto pessoal* da vida deles, desde que ganhe relevância, desde que tenha um sentido em suas vidas:

(...) em algumas disciplinas, sempre comenta sobre os assuntos atuais: geografia, história... português, enfim, a maioria das matérias, a maioria das disciplinas comentam sobre os assuntos atuais, e contribuem pra mim poder ficar por dentro das coisas que estão acontecendo, pra mim não ser uma pessoa alienada, pra mim ser uma pessoa que saiba das coisas, que tem entendimento, que possa ter uma opinião própria, entende? **(A1)**

(...) Porque assim, você tem curiosidade de saber como é que as coisas funcionam, porque elas são assim, então, isso você leva pra vida pessoal. Pôxa, é tão interessante você saber, "ah, isso acontece assim, desse jeito, por causa disso, daquilo outro, que isso influencia", eu acho importante você ter esse conhecimento, saber da onde vem as coisas, como elas mudam, o que acontecem com elas, isso que eu acho que o conhecimento do colégio é importante. **(A2)**

Considero que essas duas falas funcionam como brechas para a entrada do que chamamos conhecimento escolar. São sinais, pistas que podem orientar o nosso fazer na sala de aula. Mas também acredito que tornar os conteúdos escolares significativos para os jovens seja uma tarefa um tanto complexa; aliás, a complexidade é da natureza da produção do conhecimento, e não pelo conhecimento em si, como algo objetivado e abstrato, mas em função das relações subjetivas e sociais. Reconhecer a multiplicidade de formas de se relacionar com o conhecimento é necessário, dada a própria natureza multifacetada do conhecimento e a heterogeneidade que marca especialmente a juventude. Talvez seja essa complexidade mesma que deva orientar o fazer pedagógico.

Como foi dito anteriormente, o conhecimento para os jovens desta pesquisa também nos remete à experiência como um vivido significativo que apela para os sentidos e para os sentimentos, e este vivido não é apenas individual, mas prioritariamente coletivo, construído na coletividade, nas relações sociais. O conhecimento, assim entendido, define-se pela

experiência, sendo esta indubitavelmente integrada ao sujeito. Benjamin (1978:69) afirma que a intenção primeira da narrativa não é transmitir a substância pura do conteúdo, como é o caso da informação ou da notícia; ao contrário, essa substância imerge na vida do narrador para, em seguida, ser retirada dele próprio. Dessa forma, *“a narrativa revelará sempre a marca do narrador”*.

Um dos jovens participantes desta pesquisa, quando solicitado que caracterizasse uma pessoa que soubesse ler e escrever, inicialmente disse que seria uma pessoa diferente; em seguida, lembrou-se que no questionário que respondera para esta pesquisa, colocara o Rei Salomão. Justificou essa indicação dizendo que *“uma pessoa que sabe ler e escrever é sábia”*. Aproveitei a oportunidade e perguntei-lhe o que ele pensava sobre conhecimento, sabedoria:

Eu penso muito que eu tenho que usar no meu dia-a-dia, em tudo, em tudo. Por exemplo, conheci uma jovem umas três semanas atrás, uma jovem problemática, como eu já namorei uma jovem uns dois anos atrás, mas eu estava com ela, não porque eu gostava dela, mas porque eu me via na situação de ajudar ela, ou seja, de dar, de passar alguma coisa pra ela, ou seja, exemplo, dar... eu vejo que o conhecimento ele tem significação no dia-a-dia, tudo que eu vá fazer eu tenho que pensar, ou seja, pra mim pensar eu tenho que ter conhecimento, discernir. **(A5)**

Neste depoimento, o jovem revela uma relação com o conhecimento, em que este não é apartado de sua vida ordinária, ao contrário, é ele próprio fruto de suas experiências – e não só daquelas vividas por ele, como ele revela ao comentar o caso da jovem e da antiga namorada – ao mesmo tempo em que é base para as experiências futuras.

Em seguida, quando lhe perguntei se considerava conhecimento e sabedoria a mesma coisa, assim respondeu:

Conhecimento e sabedoria. Taí, eu não sei [NUNCA PENSOU NISSO] Conhecimento não é quando a gente tem consciência sobre algum assunto, não é isso? Sabedoria... conhecimento, pelo menos acho que a palavra diz um pouco, você tem conhecimento sobre um assunto, sobre determinada coisa; sabedoria... a gente fala tanto disso... (...) Eu acho que sabedoria foi o que teve o rei Salomão, ele resolveu a situação e agradou as duas partes. **(A5)**

Apesar da fala anterior a esta, em que a relação entre experiência e conhecimento parece estabelecida, neste depoimento, a hesitação do jovem nos revela o quanto o conhecimento objetivado – *“conhecimento, pelo menos acho que a palavra diz um pouco, você tem conhecimento **sobre um assunto, sobre determinada coisa**”* – está centrado

na informação e com ela se confunde, é apartado do sujeito, afastado do vivido, alienado da experiência subjetiva.

Ao que parece, a experiência está alienada do homem, e um dos mecanismos eficazes de alienação da experiência humana nos dias de hoje é o tratamento dado à informação, principalmente quando, deliberadamente, isto é cunhado como conhecimento. A produção do conhecimento na escola, além de não poder ser confundida com mera transmissão de informação, deve ser devolvida aos sujeitos da escola, especialmente ao aluno e ao professor.

3.1.1.4 – A escola como ferramenta de ascensão social

A escola – ou “o estudo” – se destaca ainda, na fala desses jovens sujeitos, como fonte de ascensão social; aliás, um discurso corrente em nossa sociedade: estudar para ter uma vida, um futuro melhor. Ouvimos com frequência as pessoas dizerem que “com estudo já está difícil, sem estudo então...”.

(...) no colégio, o curso, essas coisas todas pra mim contribuem, futuramente, entendeu, com um futuro... um previsto futuro melhor (...)
(A1)

(...) se você não tiver nenhuma qualificação fica pior ainda pra você poder arrumar um bom emprego. **(A2)**

E não se trata apenas de uma colocação no mercado de trabalho; é mais que isso, trata-se também, ou principalmente, da realização de um sonho que muitas vezes não é apenas do jovem, mas também de sua família. “Um bom emprego” é aquele que assegurará mais que a subsistência; assegurará, especialmente no caso de jovens das classes populares, algum tipo de mobilidade social, pois possibilitará condições de acesso a bens materiais e culturais que configuram “uma vida melhor”.

Eu penso o seguinte: na minha família não tem ninguém que tem curso superior. Um dia meu tio veio pra mim e falou: “tá vendo os seus primos, presta atenção, me diz quantos têm uma faculdade”, aí, eu, é, não tem ninguém, né; aí ele, “é, agora me diz quantos têm o EM completo, e aqueles que têm, me pergunte se eles querem fazer uma faculdade”. Ou seja, na minha família não tem ninguém que tem curso superior, e os que terminaram o EM, você pergunta se quer entrar numa faculdade, nenhum deles querem.

Então ele virou pra mim e falou isso, e eu tomei isso como exemplo, não só porque ele disse isso, *mas porque também eu penso em mudar a história da minha família*, por mais que... bem eu sei que vai ser difícil, por mais que eu veja que não é fácil, mas eu penso [incompreensível], que meus pais não vão ficar novos pra sempre, vão ficar velhos, vão precisar de cuidado especial, então eu pretendo fazer uma faculdade, batalhando [incompreensível] **(A5)**

O simbólico que envolve a questão da ascensão, da mobilidade, revela que o desejo de ascender extrapola a melhoria das condições materiais de existência. Pode representar, ainda que muito mais no imaginário que na prática, a mudança da história de uma família – mesmo que seja apenas através de um único membro –; pode representar também a possibilidade de retribuição do que os familiares fizeram por esses jovens:

(...) Eles [os pais] não tiveram o estudo completo, então eles fazem de tudo pra que eu e minhas irmãs tenha, assim, tudo que eles não tiveram, então eles fazem o impossível, então eu admiro muito isso, assim, deles, entendeu (...) **(A3)**

Não se trata apenas de estabilidade financeira ou condições materiais de ter acesso a bens materiais ou culturais, mas também de instrumentalização daquilo que representa uma das possibilidades de entrada em um outro mundo, por exemplo, através da cultura, que em nossa sociedade tem um valor importante. O passaporte para determinados círculos, algumas vezes, não passará apenas pela condição econômica, mas também, pela *performance* no que diz respeito à cultura legitimada.

Ah, tem pessoas que fala, "ah, não gosto desse tipo de leitura", mas você não tem que saber de tudo, mas pelo menos alguma coisa, porque aconteceu várias, assim, semana passada eu fui conversar com algumas pessoas que tem a minha idade, têm dezenove anos, o pessoal falando assim, de João Cabral de Melo Neto, são pessoas cultas, assim, só que não são de Santa Bárbara, são da Zona Sul, de Copacabana, então, dependendo, são pessoas que, pelo nível de idade, pelos fatos que vêm, tão numa parada mais assim de, que eles falam de cultura, de literatura, de arte, eu pensei que... eu ficava pensando em minha cabeça: "pô pessoas de 19, 20 anos falando disso", entendeu, então se eu não soubesse, se a escola não passasse isso pra mim, como pessoa, eu não ia saber de nada que eles estavam falando, quem era Cabral de Melo Neto, quem era Vinícius de Moraes, dentro da escola eu aprendi isso, aprendi saber, aprendi um pouquinho de cada coisa. **(A4)**

A escola como ferramenta de ascensão tem, ainda, outros desdobramentos: a continuidade dos estudos, a preocupação com a família – para alguns –, especialmente porque eles consideram que a escola é a "*a base de tudo*" (A3), que "*a formação da pessoa, ela vem daqui, do colégio*" (A1), "*a maior parte do que sei hoje (...) aprendi na escola*" (A2), que ela sempre teve um papel positivo (A5), além de ter ensinado "*várias coisas*", como "*ter um auto-conhecimento*" (A4).

Observando essas considerações acerca da escola, percebe-se o olhar absolutamente positivo que eles têm sobre ela. Durante as entrevistas foi o que mais chamou minha atenção: eles gostam muito da escola. Mesmo que em suas avaliações tenham apontado falhas ou pontos nevrálgicos das escolas que freqüentaram, ressaltaram não só a importância prática da escola em suas vidas, mas também a relação de afetividade que estabeleceram com a escola ao longo de suas vidas, evidenciando o quão profundamente esta instituição marca esses jovens – a ponto de desbotar a importância dos outros grupos e espaços de que fazem parte na formação de suas identidades, como discutimos anteriormente .

Neste sentido, mais que objetivamente dotar os jovens de instrumentos que se traduzam em passaporte para outras esferas sociais, a escola, de algum modo, contribui de maneira decisiva para a construção de um imaginário na juventude que leva os jovens não apenas a sonharem com um futuro melhor, mas, sobretudo, a construírem projetos que os levarão até este futuro desejado.

Ingressar em um curso superior é objetivo de todos esses jovens, como podemos constatar nos depoimentos a seguir:

no ano que vem eu pretendo fazer a faculdade e não vai ter como dar atenção total para esse grupo **(A1)**

estou pretendendo fazer faculdade de psicologia **(A2)**

Tô terminando o EM, caso eu não faça uma faculdade, faço um... tento primeiro um...eu tento primeiro, se eu não faço a faculdade o ano que vem, vou fazer um curso técnico, trabalhar no curso técnico pra pagar minha faculdade. **(A4)**

na minha família não tem ninguém que tem curso superior, e os que terminaram o EM, você pergunta se quer entrar numa faculdade, nenhum deles querem (...) eu penso em mudar a história da minha família, por mais que... bem eu sei que vai ser difícil, por mais que eu veja que não é fácil **(A5)**

No depoimento a seguir, podemos observar a relevância que o curso superior ganha nos projetos desta jovem:

A base dos meus projetos é a leitura e a escrita. Com certeza.

POR QUÊ?

Porque o que eu decidi, a profissão que eu decidi exige muito a leitura.

E QUE PROFISSÃO É ESSA?

Juíza. **(A3)**

Não está descartado o fato de que ingressar em um curso superior parecer um caminho “natural” para aqueles que terminaram o ensino médio, especialmente se não há discrepância na relação série/idade; a conclusão da educação básica em idade regular ganha uma conotação especial em se tratando de jovens oriundos das classes populares, uma vez que, não raro, jovens pobres precisam ou dividir o tempo entre a escola e o trabalho, ou mesmo abandonar os estudos para ingressar no mercado do trabalho e garantir sua sobrevivência e de seus familiares.

A preocupação com a família, notadamente com os pais, foi revelada por alguns jovens pesquisados, e chamou a atenção por dois motivos: é fato recorrente em famílias de baixa renda que os mais novos tão logo se empreguem, além de contribuir para o orçamento doméstico, dêem algum tipo de assistência aos mais velhos, o que faz com que essa ocorrência ganhe certa “naturalidade”. Há, ainda, nessas falas o sentido de dívida, de devolução do investimento feito pelos pais:

A minha vontade de vencer é querer dar aos meus pais, entendeu, o meu objetivo, a minha vontade, assim, é querer dar aos meus pais, entendeu, o que eles me dão agora. Então isso me... me dá força para estudar, entendeu, eu tenho que estudar para dar pra eles o que eles estão me dando agora.
(A3)

ah, pôxa, eu penso que meus pais não vão ficar novos pra sempre, vão ficar velhos, vão precisar de cuidado especial **(A5)**

O que se pressupõe a partir dessas declarações é que esses jovens estejam se referindo à melhoria nas condições materiais das vidas de seus pais – que reflete também afetividade pelos mesmos – e, para tanto, é necessário que eles tenham condições financeiras de dar aos pais o conforto, a segurança, os cuidados que consideram necessários.

O desejo de ter condições materiais de cuidar de seus familiares é aliado da esperança (ou crença) de superação de obstáculos de qualquer ordem, fortalecida pelo próprio fato de estarem concluindo o ensino médio, em especial sem a discrepância série/idade, em horário matutino – em alguns casos, apesar das condições desfavoráveis. E

provavelmente seja isso que, principalmente, os impulsiona a trilhar o caminho que desenharam – ou que foi possível desenhar – para si mesmos.

3.1.1.5 – O trabalho como necessidade

Como já foi dito, os jovens que colaboraram com esta pesquisa tinham entre dezessete e dezenove anos, estavam terminando o ensino médio, e pertencem a famílias de baixa renda. Dessa forma, o trabalho ganha relevância em suas falas. Dentre os cinco que formam o grupo, três já trabalham: uma jovem é secretária e outros dois fazem “bicos” – um de modelo e outro de garçom –, uma quarta jovem, recentemente casada, há algum tempo procurava emprego, mas, até então, não havia conseguido nada. Apenas uma jovem não fez menção ao trabalho.

Nenhum questionamento sobre o trabalho fora feito durante as entrevistas, e ele surge quando os jovens são inquiridos sobre as atividades com as quais estavam envolvidos, além da escola, e quando falam sobre seus projetos.

Dessa forma, é citado por aqueles que já se ocupam com o trabalho – uma jovem é secretária; um jovem dá aulas de violão em casa e esporadicamente trabalha como garçom, e declara ainda que está tentando conseguir um emprego temporário – estávamos no final do ano –; outro jovem, em algumas oportunidades, trabalha como modelo; uma outra jovem, quando relata as atividades nas quais está envolvida, cita uma série de cursos profissionalizantes que vinha fazendo: aí o trabalho não aparece como uma ocupação, mas sim como uma busca.

Em todos esses casos, trabalho ganha o significado de *necessidade*, seja para suprir necessidades básicas ou mesmo para garantir algum dinheiro para que eles possam adquirir o que tiverem vontade sem ter que recorrer aos pais.

Quanto aos seus projetos, o trabalho aparece como aquilo que dará condições materiais para a realização de seus planos, como uma ferramenta:

se eu não faço a faculdade o ano que vem, vou fazer um curso técnico, trabalhar no curso técnico pra pagar minha faculdade. **(A4)**

Apesar de eu ter dito que gosto de teatro, de música, dou aula na igreja, essas coisas, meu projeto pro próximo ano, agora, ele é um projeto diferente, que no futuro vai me dar bagagem pra mim continuar, ou seja, o teatro, pra mim continuar estudar, ou seja, eu tô primeiro intencionando a fazer algo, curso, né, profissionalizando, na área do... voltada pra medicina, ou enfermagem vou fazer ou radiologia. Por quê? Porque eu penso que, não sei se eu tô certo ou errado, no futuro, coisa mais ou menos de dois, três anos, quatro anos, pode me dar oportunidade de eu continuar estudando e tocar esses outros projetos que eu tenho **(A5)**

O trabalho é problematizado de duas maneiras: primeiro quando uma das jovens fala da dificuldade que está tendo em conseguir emprego, mesmo com as qualificações que tem, pois já fez uma série de cursos profissionalizantes; há também um outro viés de problematização que podemos observar nas duas citações anteriores – que, aliás, se perfila com o pensamento da jovem: a necessidade de qualificação para se conseguir um emprego que poderíamos chamar de razoável²². Então, quando o trabalho emerge em suas falas é para apontar duas questões: a dificuldade de se conseguir uma colocação no mercado de trabalho e a importância da qualificação profissional.

A questão do trabalho, embora não tenha tido uma centralidade nos depoimentos desses jovens, surge como fonte de preocupação, marcada pela incerteza, comum a qualquer jovem, especialmente aqueles que estão ou estarão em busca do primeiro emprego, em função do encolhimento dos postos de trabalho que restringiram as oportunidades de emprego, como pode ser visto em resultados de pesquisas divulgados pelos meios de comunicação, por exemplo.

Outro aspecto que os depoimentos revelam é o esforço individual; inclusive, não aparece nas falas desses jovens nenhuma menção de que esses projetos possam ter uma base coletiva, que se origine de um projeto coletivo, mais amplo. Aqueles que fazem referência à família, o fazem no sentido de que devem ajudar os pais, é um desejo pessoal, como se eles tivessem uma dívida. Essa apologia ao esforço individual que podemos observar como hegemônica em nossa sociedade, infelizmente, tem gerado ilusão, especialmente nos jovens, e conformismo com os problemas gerados pelo modo de produção em que vivemos, que são estruturais, e não conjunturais.

²² Considero que jovens que investem em cursos profissionalizantes o fazem para não só ampliar suas possibilidades de conseguir emprego, mas também para evitar empregos em lanchonetes, supermercados, por exemplo. Suas pretensões provavelmente estão mais voltadas para os escritórios, clínicas médicas ou algo parecido.

3.1.1.6 – O lugar do lazer

O lazer, na vida dos jovens, assume um aspecto bastante significativo, ainda que não seja o que mais o ocupe. Ganha relevância também pelo fato de ter, nesse período da vida, importante função na formação do sujeito.

De modo geral, os hábitos de lazer desses jovens são assim configurados: alguns vão ao cinema, à praia, saem com amigos para comer pizza, outros vão para a “balada”; uma das jovens declarou como lazer visitas à avó nos finais de semana.

Para outros, ainda, o lazer parece se realizar de forma bastante limitada, como uma jovem que declara que para se divertir assiste à televisão e lê *“alguma coisa do jornal, piadinha”*, e que não vai a festas ou cinema, somente à igreja, aos domingos. Raramente vai à casa de alguém. Outro jovem declara que joga vôlei – *“horário fixo, todo sábado”* –, à assiste televisão, ouve música e que não gosta muito de sair à noite.

Se considerarmos que ouvir música é uma forma de lazer, incluiremos para todos esses sujeitos ainda esta atividade, assunto, aliás, sobre o qual falaram com bastante entusiasmo, revelando a importância da música na vida deles, em especial como fruição.

O lazer tem grande importância para os jovens, de maneira geral, no entanto, os dados desta pesquisa revelam que, com exceção da música, para todos, e do cinema, para alguns, o lazer, para este grupo em questão, está muito pouco relacionado a eventos culturais.

O relatório da pesquisa Juventude Brasileira e Democracia (IBASE & POLIS, 2005) revela algumas causas de eventos culturais figurarem de forma tímida no lazer juvenil: a pouca oferta em lugares públicos e acessíveis. Acessível na voz dos jovens da pesquisa em questão pode significar descentralização desses eventos. Com relação aos jovens que entrevistei isso pode ser um obstáculo de primeira ordem, uma vez que todos moram em bairros bastante afastados do centro de Niterói ou de São Gonçalo. O bairro de Santa Bárbara, como foi dito anteriormente, conta com uma praça onde algumas vezes são realizados eventos culturais, mas parece não atender às expectativas desses jovens, inclusive daquele que reside no bairro.

O relatório aponta ainda para a falta de divulgação de eventos gratuitos, dos quais a população mais pobre, que mora distante dos grandes centros, não tem informações, o que

dificulta sua participação em tais atividades. Isso também pode ser aplicado aos sujeitos desta pesquisa, uma vez que Niterói, por exemplo, conta com uma quantidade razoável de eventos gratuitos e de baixo preço, que são divulgados, em folders produzidos pela Prefeitura, que não chegam às mãos desses jovens, pois, de maneira geral, são distribuídos em lugares, normalmente, não freqüentados por eles. Disso podemos concluir que não basta o poder público ou a sociedade civil organizarem atividades culturais gratuitas, é necessário criar condições para que, de fato, a população possa ter acesso a elas.

Como um dos obstáculos ao acesso a bens culturais é apontado, ainda, o custo para se freqüentar cinema, teatro, espetáculos, além do próprio custo com deslocamento para os locais onde se realizam tais eventos. Os jovens colaboradores desta pesquisa pertencem às classes de baixa renda, o que indica que esse também possa ser um dos motivos desse tipo de evento tornar-se quase proibido para eles.

Destaca-se, ainda, como razão para os jovens terem suas possibilidades de práticas de lazer limitadas, a falta de segurança nos espaços públicos. Como declarei anteriormente, esses jovens moram em locais afastados dos centros, o que aumenta drasticamente a insegurança, a diminuição sensível de policiais nas ruas – aliás, esses, quando circulam em bairros periféricos, de maneira geral, fazem aumentar a sensação de insegurança –, fazendo dessa importante entrave ao lazer e à cultura.

Outro aspecto que cabe ressaltar é a hipótese de a religião também ocupar lugar de fonte de lazer e cultura. É o que indica a fala da jovem quando fala da importância do grupo do qual ela faz parte na igreja:

Ele não é simplesmente... é... eu chegar lá e cantar, entendeu, faz parte assim, porque apesar d'eu chegar e passar duas horas com eles, porque é a hora do culto, mas é assim... são parte de mim também, entendeu, porque é, pra você formar um grupo não é simplesmente você chegar e cantar ou dançar com eles, você tem que ter amigo, você tem que conversar, entendeu, é só isso só. **(A3)**

E ainda:

(...) E também eu faço parte de um grupo de dança na minha igreja. É só. Domingo geralmente eu estou na igreja. **(A1)**

Há ainda um terceiro jovem que, pelas declarações, com exceção do jogo de vôlei, as atividades que ocupam suas horas vagas se dão dentro de casa. Esse jovem declara ainda ter começado a freqüentar a igreja da qual participa por volta dos quatorze anos, hoje se

encontra com dezenove. Não seria despropositado questionarmos sobre suas atividades de lazer, e concluirmos que provavelmente boa parte delas se dê na igreja que frequenta. Reforçam nossa hipótese com relação a esse três jovens, os resultados de pesquisa realizada em um bairro do município de Canoas-RS (SANTOS & MANDARINO, 2005). Os dados revelaram que as atividades realizadas no interior das igrejas vão muito além dos cultos e que as mesmas estão preocupadas, também, em atender às demandas dos jovens. A pesquisa ressalta ainda a importância das igrejas na *“orientação e organização do tempo livre dos jovens”*.

Segundo a pesquisadora Regina Novaes, dados da pesquisa Perfil da Juventude Brasileira (2003) revelaram que ir à igreja nos finais de semana está entre as atividades preferidas dos jovens²³. O pesquisador Ronaldo de Almeida considera que uma das principais estratégias das igrejas para atrair a juventude é a criação de espaços de lazer e entretenimento²⁴.

Dessa forma, não podemos desconsiderar a importância que tem tido as igrejas no que diz respeito ao lazer juvenil. Além disso, participação de jovens nas mais diversas religiões não está ligada apenas à busca espiritual; mais que isso, as igrejas têm se convertido em importantes espaços de sociabilidade.

3.1.2 – O que falam esses jovens sobre a leitura e a produção de textos

O objetivo do percurso até aqui realizado não foi situar os jovens nesta investigação, mas sim refletir sobre questões que dizem respeito a este grupo. A relevância disso está diretamente ligada à concepção de linguagem como constitutiva do sujeito: o sujeito é constituído pela linguagem ao mesmo tempo em que a constitui. E ainda, compreende-se que o sujeito é resultado de ações históricas e sociais, mas também de suas próprias ações e/ou re-ações sobre isso, a apreensão do mundo dependerá dos elementos de que dispõe o sujeito para tal, além de suas própria compreensão sobre esses elementos e do próprio mundo. Essa compreensão está atrelada à forma como se dá a relação sujeito-objeto. Compreender o mundo significa reconstruí-lo, o que só é possível a partir e através da experiência vivida singularmente pelo sujeito.

²³ Cf. ALBUQUERQUE, 2005.

²⁴ Cf. ALBUQUERQUE, 2005.

A partir dessa concepção de linguagem e de sujeito; da compreensão de que o texto escrito é o principal recurso utilizado na escola; que este – o texto escrito – é, também, um *locus* de constituição de subjetividades; e das considerações a respeito do sujeito realizadas acima, trabalho com a hipótese de que as concepções de leitores e produtores de texto encontradas junto a esses sujeitos influenciam o trabalho desenvolvido na escola. Nesse sentido, interessa saber o que pensam esses jovens sobre a leitura e a escrita, como se relacionaram com elas ao longo de suas vidas, que significados elas têm para eles, a sua importância em suas vidas e, principalmente, que concepções eles têm de leitura e escrita.

Considero que a maneira como encaram os atos de ler e de escrever seja fundamental para tais práticas, e a maneira como os encaram está ligada à relação que tiveram e têm com tais atos. Para compreender a relação que esses sujeitos estabeleceram com a leitura e a escrita, busquei, em suas falas, suas histórias de leitores e produtores de texto, como exercitam a leitura e a escrita, que instâncias contribuíram para formar esses leitores e produtores de texto e, de maneira específica, como a escola contribuiu nessa formação, e, finalmente, a importância da leitura e da escrita em suas vidas.

3.1.2.1 – A leitura

Ainda que vivamos em uma sociedade grafocêntrica, onde todos, alfabetizados ou não, vivemos uma relação intensa com o texto escrito, onde para qualquer lado que olhemos veremos textos e mais textos, não podemos dizer que todos têm acesso à leitura. O fato de a escrita estar exposta de forma tão intensa não significa que, necessariamente, tenhamos acesso a ela. É preciso que ela faça parte de nossas vidas de modo significativo. Pensando nisso, perguntei aos estudantes se lembravam de seus primeiros contatos com a escrita, e as respostas os levavam, ao menos inicialmente, para a escola ou a uma atividade escolar: a alfabetização.

o que eu lembro nitidamente foi quando eu comecei a cobrir os números. (...)

(A1)

Eu fui pra escola, eu tinha... porque assim, eu não estudava numa escola específica. Minha mãe me deixava numa crechezinha e lá a gente aprendia a fazer essas coisas, a gente aprendia o a, e, i, o, u, essas coisas todas. **(A1)**

Eu lembro na alfabetização, quando aprendi a ler, que eu não podia ver nada, que eu queria ler, sabe, tipo fazer um desafio: toda vez que eu andava de carro, assim, aí passava um outdoor, aí eu queria ler o que estava escrito, só que eu não tinha aquela prática, lia assim, né, juntando as sílabas devagarinho, aí, quando passava pelo mesmo lugar, que eu conseguia ler, então pra mim era uma felicidade. **(A2)**

Aquela descoberta de ler? Nossa, foi tudo, era tudo que eu olhava tinha que ler, tudo, tudo, tudo que você possa imaginar na rua eu tava lendo, tinha, por exemplo, se eu... **(A3)**

Não, não, eu tinha aquela curiosidade, o que que era isso, aí eu sempre assim.. eu entrei muito nova pro colégio, então o despertar foi no colégio, eu entrei no colégio tinha dois anos, aí meu despertar foi no colégio (...) é exatamente, foi no colégio, eu passava a maioria do meu tempo no colégio, no internato, aí, minha descoberta foi dentro do colégio. **(A3)**

Ah, eu ficava adivinhando o que estava acontecendo nas histórias em quadrinho, assim. A minha mãe tinha uma necessidade de ensinar forçadamente, eu acho que até judiamente, porque na base mesmo, se eu não lesse aquilo ali era um tapa na mão, eu tinha que ler. Não podia ler gaguejando, tinha que ler certinho, corretamente. Então foi um processo muito rápido, assim, traumáticamente muito rápido, mas aprendi. **(A4)**

Este último depoimento sinaliza um sujeito cujo relacionamento com a escrita não está direcionado para a prática escolar, no entanto, parece que o que há de mais importante em suas lembranças é a maneira como a mãe o iniciou na alfabetização. Outras jovens freqüentaram creches no período pré-escolar, onde tiveram seus primeiros contatos com a escrita e, de acordo com seus relatos, fora como forma de instrução. Dois jovens reconhecem, também, o contato com o texto escrito antes de terem sido alfabetizados, como é o caso de A4, que fala das histórias em quadrinhos, e A2 que, antes de aprender a ler, gostava de pegar os livros que ganhava do pai e contar as histórias, e lembra-se que combinava os enredos das histórias com elementos de sua imaginação.

Alguns se declaram leitores, não lêem apenas na escola ou por obrigação escolar. Revelam que costumam ler, de maneira geral, “revistas de fofoca”, curiosidades científicas²⁵, gibis, tirinhas de jornal, jornais – normalmente nos finais de semana: “*eu acho que domingo é o dia que o jornal está mais completo, tem tudo*” (A2) – para “*estar informado nas notícias*” (A4), revistas semanais, que além de trazer informações sobre a atualidade,

²⁵ Eles denominam “revistas de fofoca” as publicações como Contigo, Quem, Caras; “curiosidades científicas” são encontradas nas revistas Galileu, Superinteressante, por exemplo.

ajudam a preparar para o vestibular. Apenas uma jovem fala sobre a internet, mas parece não conceber a leitura desse suporte como tal.

A leitura de livros parece esporádica e, geralmente, realizada para cumprir alguns trabalhos escolares. Mas, por outro lado, cabe discutirmos um fato que chama atenção: como já foi dito anteriormente, quatro dos cinco jovens participam de alguma religião; desses quatro, três são evangélicos e o quarto do Seicho-no-ie. Dos três evangélicos, apenas um declarou ler *“livros evangélicos de alguns pastores específicos, que falam sobre áreas da vida específicas”* (A1); outro jovem quando perguntada se costuma ler livros religiosos, declarou que *“não muito, só poucos, gosto mais de curiosidades”* (A3); e o terceiro não cita a leitura religiosa como habitual, ainda que ele realize um trabalho de evangelização com crianças: *“a gente ensina a usar a Bíblia, ou seja, a gente ensina “a palavra””* (A5).

O que principalmente despertou minha atenção foi o fato de nenhum dos evangélicos declararem a Bíblia como uma leitura habitual. Conjecturo que eles pressupõem que, por se declararem evangélicos, naturalmente entende-se que a Bíblia é um livro que faz parte de suas leituras diárias, como fonte de reflexão ou busca de ensinamento, por exemplo; ou ainda, de fato a Bíblia não é um livro que eles lêem com regularidade, com intuito de refletirem sobre os textos ali inseridos, é utilizada apenas na igreja, seja no encontro dos grupos dos quais participam ou nos cultos, quando, de certa forma, esta leitura é fonte de uma verdade já interpretada.

O rapaz que frequenta o Seicho-no-ie informa que já leu alguns autores orientais, provavelmente em função da religião, mas não fala de uma leitura regular, cotidiana, como, por exemplo, da busca do conhecimento sobre a cultura oriental, de onde se origina esta filosofia, que é tão diversa da cultura ocidental; tudo indica que essas leituras, quando realizadas por ele, têm o objetivo de buscar respostas para questões objetivas, como direções para a própria vida, resolução de conflitos pessoais.

Os jovens dizem, também, que ler não é, exatamente, um gosto, um prazer. É um hábito²⁶, uma necessidade, é importante. Quando muito, a leitura pode ser interessante. Chamo atenção para o fato de que, como afirmei anteriormente, eles costumam ler gibis, “revistas de fofoca”, revistas onde encontram curiosidades científicas, tirinhas de jornal, e

²⁶ Para Carvalho (2005), a prática de leitura desenvolvida é voltada para o *hábito de ler*, que ela considera uma “conotação mecânica da leitura”. Este tipo de prática deve ser substituída por uma outra – motivadora – “que permita desenvolver no aprendiz o *gosto de ler*, já que a ação pedagógica que prioriza os aspectos mecânicos do ato de ler se torna inoperante” (54)

não me pareceu que estas leituras se incluíssem na categoria hábito ou leitura interessante, mas, mais provavelmente, se incluiria na categoria gosto, prazer, fruição.

Isso me levou a pensar em duas categorias de leitura: a legítima – ou legitimada – e a ilegítima – ou marginalizada, desconsiderada, e, por isso, na sombra, esquecida –, e a pensar que, quando formulamos uma pergunta que tenha a ver com apreciação à leitura, eles remetem-se aos cânones, aos “monstros sagrados” da literatura, às revistas semanais, aos jornais impressos considerados “bons para serem lidos”; aliás, sobre estes últimos, alguns jovens desse grupo fazem referência a dois jornais assim considerados: *“O Globo é de extrema direita, mas é bom de ser ler para estar informado nas notícias, mas o melhor jornal, que eu acho, que fala de tudo mesmo, é a Folha de São Paulo.”* (A4). Essas leituras, que se encaixam na primeira categoria, têm sempre um caráter instrumental: são importantes porque ensinam alguma coisa, são importantes para o vestibular.

Olha, professora, eu vou ser sincera: eu não gosto muito de ler, sabe, mas eu sei que ela, que a leitura tem um papel muito importante, porque quem lê bem consegue escrever bem, entendeu, e todas as leituras que eu faço, eu faço pensando nisso: eu tenho que ler, eu tenho que ler, eu tenho que ler, porque quando eu vou enfrentar uma faculdade ou qualquer concurso pela frente, eu não posso ter dúvida de escrever uma palavra ou outra, e eu tenho essa consciência: eu leio porque realmente tem que ler, porque sinceramente eu não gosto de ler muito, gosto mais de ler piada, revista em quadrinho, mas livro, jornal, eu leio mesmo porque tem que ler, pra poder se atualizar, porque sinceramente, eu não gosto de ler. **(A1)**

Apesar de declarar com veemência que não gosta de ler, a jovem fala de uma leitura que realiza, mas que não considera como tal, porque apesar de dizer que gosta de ler piadas, revista em quadrinho, afirma não gostar de ler. Ler, então, significa ler livros que façam parte do rol de leituras consideradas cultas. Brito (2003: 127) declara que *“a leitura é um comportamento social que se articula com os modos de inserção social do sujeito no mundo”*.

Mesmo o rapaz que é ator e músico parece desconsiderar suas leituras para ou sobre o teatro e a música. Isso, de certa forma, entra em choque com as categorias que antes indiquei. Em princípio, as leituras para ou sobre o teatro e música são legítimas, culturalmente valorizadas pelas classes dominantes, no entanto, as leituras realizadas pelo jovem ator foram esquecidas por ele, ficaram à sombra. Uma explicação possível para isso seria que, uma vez que a escola, de certa forma, desconsidera o jovem como um ser integral, e centra seu olhar apenas sobre a dimensão do aluno, cria, ao mesmo tempo, uma reação igual no jovem: aquilo que ele realiza fora da escola, fora das obrigações escolares,

para ele, e muitas vezes para a própria escola, não se relaciona com as questões escolares, não tem a menor relação com os saberes construídos na e pela escola, além de não ter valor.

Há, ainda, as letras das músicas, também desconsideradas por eles – e acrescento que por nós, professores, também, com exceção de alguns poucos compositores como Chico Buarque, Caetano Veloso, Arnaldo Antunes, Zeca Baleiro, por exemplo –, apesar da declaração dessa jovem:

Ah, eu gosto de todos os tipos de música assim, depende muito da letra, mais pela letra da música assim, que eu gosto.

Porque, assim, só o ritmo não quer dizer muita coisa, a letra que, que dá o significado da música, que dá um sentido pra música, não é só por causa do ritmo que você dança que você vai gostar da música. Às vezes a música tem um ritmo legal pra você dançar, e a letra é péssima, horrível, tipo assim, alguns funks, não sou muito chegada. **(A2)**

Todos eles falaram de seus gostos musicais: A1, por exemplo, cita o hip hop (rap) como uma de suas preferências. Vale lembrar que o rap é marcado pelo exercício da crítica social, e, de certa forma, dá voz àqueles que vivem nas periferias. A5 destaca como um de seus cantores preferidos Bezerra da Silva, outro cantor e compositor famoso pela ironia, pelo tom crítico impresso em suas letras. No entanto, essas leituras parecem ser ignoradas como tais; isto me leva a pensar que também é ignorado um saber que pode ser construído a partir disso.

A partir do que é desconsiderado, por eles, como leitura, vale perguntar: que espaços e territórios de leituras marcam esses jovens? Que importância eles têm? Como eles se revelam nesses sujeitos?

Provavelmente, a principal marca seja a da escola; talvez seja mais correto dizer da leitura que comumente chamamos de escolarizada. Esta se alia àquela que anteriormente chamei de legitimada, que embora chamemos de leitura escolar, não é de fato da escola, mas especialmente daqueles que detêm a hegemonia desde os áureos tempos. Regina Zilberman (1988: 06) diz que o ensino de língua portuguesa,

[regido] pelo objetivo final de domínio do código escrito e da norma culta, pôde ser eficiente enquanto aquele código e aquela norma eram expressão espontânea dos grupos sociais que passavam pela escola. Esses não iam à escola para aprendê-la pela primeira vez, mas para expandi-la e garantir sua supremacia. Por esta razão, nunca deixou de vigorar, no Brasil, uma tradição retórica que teve seus adeptos nos bacharéis ociosos do Império e da Primeira

República, criticados por poucos, como Lima Barreto, mas socialmente valorizados, e que não desapareceu com a liquidação de nosso **ancien régime**.

Esses grupos sociais, atualmente, não contam apenas com a escola para a difusão de um determinado tipo de leitura, mas há também a grande mídia que ajuda, e muito, na naturalização daquilo que é cultural e socialmente construído.

Mas se por um lado a escola reafirma um modo de ler, de compreender, de interpretar, por outro, em se tratando das classes populares, tem oportunizado àqueles que por ela passam experiências significativas de leitura:

Já, já aconteceu o seguinte: ocorrer por obrigação da escola, depois eu gostar e passar a ser lazer. Esse ano então, foi um ano assim, que eu... me apresentaram muitos autores, muitos escritores, né, que eu não conhecia. Ou seja, da nossa literatura eu não conhecia nada, pelo menos esse ano me apresentaram uma parte, uma pequena parte, e daí eu fui buscar, aí eu peguei livros de... falando sobre a literatura brasileira, sobre essas coisas. Esse ano, mais ou menos, ocorreu disso, obrigação, ah, tem que ler, porque fazer trabalho, aí depois eu gostar... Um exemplo foi Vinícius de Moraes: me apaixonei pela obra dele, pelas coisas que ele fez. Na área de leitura, eu gosto de ler muito, não tenho o hábito, mas eu acho que, assim, o que eu faço é pouco. **(A5)**

eu criei o hábito pela leitura... quando cheguei no primeiro ano, que antes, assim, me falavam assim, eu não me importava muito com esse negócio não, só lia dever de escola mesmo. Mas do primeiro ano até o terceiro eu comecei a escolher meus próprios livros que eu já li, que gostaria de ler. Aí eu também... no primeiro ano, eu tinha aulas com certas professoras, Gedalva, aí ela foi incentivando algumas coisas, um livro que eu procurasse pra ler, se eu não entendesse eu voltasse a ela, por que não compreendi, aí fui lendo, fui lendo, fui lendo(...) **(A4)**

De maneira geral os jovens acham que a escola contribuiu positivamente para os leitores que são hoje: é a escola que dá o suporte técnico para a leitura – ensina a ler; os professores incentivam, ajudam os alunos a ler, a interpretar, a se expressar. Mas seus depoimentos trazem, também, avaliações menos positivas, mais críticas.

há escolas que contribuem mais, há escolas que contribuem menos. As escolas que eu estudei, pelo menos até a sétima série, contribuiu pouco pra isso. Foram outros... houve leitura, houve; houve dissertação de textos, essas coisas todas, houve, mas pouco. Então eu acho que desde o iníciozinho a criança, ela já deve é, é, no colégio, já deve começar a ensinar, entendeu, ensinar, não, a... puxar mais pra esse lado da leitura, esse lado da escrita, pra criança começar a criar dentro dela o desejo de ler, o desejo de escrever, entender que pra ela ler, pra ela escrever bem ela precisa ter uma boa leitura, mas não ler por obrigação, ler porque é necessário. Eu acho que o papel da escola deveria ser esse, desde a infância, e até hoje ainda é, pelo menos a minha professora de literatura incentivava muito os alunos a ler, entendeu, as obras, e tal, ela vem passando as obras dos escritores, pintores,

escultores famosos, ela traz pra gente, só que a turma não dá muita importância, eu acho que foi por causa da formação desde menor, entendeu, porque não foi muito puxado por esse lado da leitura, da interpretação. **(A1)**

Acho que a escola me ensinou várias coisas, como, é... padronizar a minha escrita, ter, ter a cabeça de ler vários tipos de textos, ter um auto-conhecimento. Então eu acho que a escola ainda não está bem equipada, porque não tem um incentivo de oficina de leitura; bom, nas escolas que eu estudei não tem esse padrão. As bibliotecas, quando têm, não são totalmente equipadas, eu acho que falta muita, muita coisa na escola. Eu acho que a escola ajuda a formar o cidadão, a ser uma pessoa direita, com ideais, que pensa no futuro, essas várias coisas, mas não dão, é, a base pra pessoa ser uma pessoa ser tão culta, ter um costume de ler, ter o hábito mesmo de ler e de escrever **(A4)**

As críticas presentes neste último depoimento têm como parâmetro a cultura legitimada, tanto no que diz respeito à norma padrão da língua, quanto aos (prováveis) hábitos daqueles cujo desempenho lingüístico mais se aproxima de tal língua padrão; assim se justificam algumas expressões como “pessoa culta”, “padronizar a escrita”. E, se a escola representa, majoritariamente, as manifestações culturais e sociais dos grupos dominantes da sociedade, essa declaração ganha legitimidade.

Do depoimento anterior a este, quero destacar a observação feita pela jovem de que a escola deve criar na criança, “*desde o iniciozinho*”, o desejo de ler e escrever. Já é lugar comum ressaltar a importância da escola como principal agência na formação do leitor, especialmente para as classes populares, mas esta não é a única. Considero, inclusive, que devemos questionar essa centralidade da escola na formação do leitor. Várias pesquisas e outros tantos testes realizados pelas diversas instâncias governamentais vêm divulgando resultados que comprovam o fracasso da escola, especialmente a pública²⁷, neste quesito. Aliás, esta pesquisa é fruto do questionamento da qualidade dos leitores formados pela escola.

Claro que o papel da escola, também, deve ser o de formar leitores em qualquer nível de ensino, inclusive no superior, mas o fato é que a escola não tem dado conta disso. Se a escola algum dia deu conta disso, o fez apenas enquanto era somente para os filhos da classe dominante, que iam ler na variedade que podemos chamar de “variedade materna”, que não era estranha para eles. Na medida em que ela passa a receber um grande número de estudantes que são usuários de outras variedades, que trazem “*uma outra norma, “inculta” por contraposição ao padrão dominante, e uma outra prática, caracterizada pela*

²⁷ Aqui vale a observação de que o sucesso na formação de leitores nas escolas privadas ou as públicas que estão a serviço de uma clientela selecionada (como os colégios de aplicação das universidades públicas, por exemplo) não se dá única e exclusivamente em função do trabalho realizado nestas escolas, mas também em função do *habitus*

ênfase nos modelos de expressão oral e gestual" (ZILBERMAN, 1988: 07), não se encontra mais preparada, equipada para ensinar a ler e a escrever a *todos* aqueles que por ela passam, mas apenas aqueles alguns que se reconhecem naquela variedade propagada pela escola, pelos livros, pelos livros didáticos, pelos dicionários, pelos jornais impressos, pelos professores, médicos, advogados, engenheiros, escritores, jornalistas.

Ao contrário do que muitos pensam, inclusive os jovens colaboradores desta pesquisa, um leitor não é formado na escola, mas *também* na escola. Com relação aos jovens desta pesquisa, considero que as várias instâncias formadoras de leitores que eles participam não são consideradas como tal; já me referi a isso anteriormente. As informações sobre essas outras agências, que não a escola, saem de suas declarações, de seus cotidianos: as famílias, as igrejas, os cursos, os grupos, o teatro, a música, a mídia. Para esses jovens, a cultura e o lazer parecem não contribuir de forma mais objetiva na construção dos leitores que são, ou que poderiam vir a ser. A própria leitura na internet, se não for para pesquisa escolar, é desconsiderada como leitura.

Então, quando esses jovens declaram que ler e escrever é muito importante, não se referem a qualquer tipo de leitura – inclusive aquelas que eles fazem –, mas sim à leitura canônica, à leitura de textos legitimados, realizada de uma forma também legitimada. O que eles buscam, e creio que sem ter consciência disso, é a forma discursiva da classe dominante, e essa busca demonstra que, de alguma maneira, eles têm consciência de que seus falares e seus saberes são "capitais não rentáveis" na sociedade (GERALDI, 1995: 16)

Pra mim, a única importância que tem em ler e escrever é você... Assim, tem várias importâncias, não tem uma só, mas eu... não tem uma só, e eu acho que é importante porque você lê, você aprende o que você está lendo, você tem conhecimento do que você está lendo, é uma forma de você... eu acho assim, pra mim ler, eu consigo me expressar melhor porque eu conheço as palavras, (...) **(A1)**

Eu acho que é muito importante, não sei por que eu acho, porque não sei, não me lembro muito direito como é sem saber ler nem escrever. Mas eu vejo pela minha vó, porque minha vó não sabe ler nem escrever. Então eu acho assim, eu acho muito triste, porque ela quer pegar o ônibus, ela não sabe ver número, entendeu (...) Eu acho, assim, muito, muito triste mesmo, acho que toda pessoa tinha que saber ler e escrever. **(A2)**

Eu acho que uma pessoa que não sabe ler e escrever é uma pessoa que pode ser lesada por várias outras que sabem, ela fica excluída do meio social que vive, ela fica excluída da sociedade, as pessoas olham para ela com uma cara de pena, tipo, 'coitado do burrinho que não sabe ler nem escrever, tem que usar o dedão pra carimbar as certas coisas' **(A4)**

No depoimento a seguir, esta jovem realiza uma reflexão que talvez seja o que melhor evidencie o lugar e o papel da escrita em nossa sociedade, a ponto de ela declarar que infelizmente, para sobrevivermos, hoje em dia, temos que saber ler e escrever, mostrando o grau de reificação da atividade da escrita e da leitura:

É importante sim, com certeza. Infelizmente hoje em dia é valorizado mais isso na vida do ser humano do que o Ser, entendeu, a pessoa por dentro. Infelizmente ele tem que saber ler, tem que saber... pra ser virar na vida, porque tudo hoje na vida é a leitura, é a escrita.

E POR QUE VC ACHA QUE TUDO NA VIDA É A LEITURA, É A ESCRITA?

Porque a valorização do mundo hoje é isso.

COMO ASSIM?

Porque, por exemplo, se você, é... pra você conviver no mundo de hoje em dia tá muito difícil, entendeu, você tem que ter um emprego, pra você ter um emprego você tem que ter a escrita, você tem que saber falar, você tem que saber ler, você tem que saber se comunicar, e se você não tiver isso você não vive, entendeu, ou melhor, você não tem uma base pra viver, uma base pra se alimentar, pra cuidar dos seus filhos, pra construir a sua vida. **(A3)**

A leitura tem valor, não pela possibilidade de ampliação de conhecimento e processos interlocutivos que podem ser realizados apenas por alfabetizados (GERALDI, Op. cit.: 19), mas sim, ou principalmente, porque a sua falta alija o indivíduo do acesso a bens materiais e, também, porque aquele que não sabe ler e escrever sofre com a discriminação.

Ainda que a exclusão social tenha raízes muito mais profundas e que a impossibilidade de acesso à escrita e ao mundo letrado seja uma consequência, e não uma causa da marginalização em que vive grande parte da população, o que esses alunos declaram não é de todo falacioso, pois, de fato, a escolaridade, ou melhor, a falta dela, tem funcionado como uma das tantas barreiras que impedem que muitas pessoas possam usufruir de bens materiais e culturais, por exemplo.

Todos têm que saber ler. Na sociedade grafocêntrica em que vivemos, onde a todo momento nos é solicitada tal habilidade, saber ler significa poder participar das mais diversas instâncias da vida pública e privada. Mas, para participar de algumas dessas instâncias, não basta conhecer a técnica da leitura, não basta almejar o domínio da

variedade padrão, é necessário que estejamos atentos aos encantamentos promovidos pelo domínio dessa variedade – elevada à norma do português brasileiro – que, ao contrário do esperado, muitas vezes não emancipa, mas sim escraviza, promovendo o apagamento de todas as outras variedades, como se fosse ela a grande mãe, e as outras, na verdade, filhos que se rebelam contra a própria mãe.

O não reconhecimento das variedades populares as coloca na marginalidade e, conseqüentemente, coloca também na marginalidade o sujeito portador de uma dessas variedades. E este sujeito entende – e há mecanismos muito eficazes que constroem esse entendimento – que para sair da marginalidade social é necessário não apenas que troque de roupa, mas que, de certa forma, troque de alma.

3.1.2.1.1 - Os significados da leitura

Os significados que a leitura tem para esses jovens, ao mesmo tempo em que são diversos, orientam-se para uma concepção de leitura: aquela considerada legítima. A expressão “interpretar texto” é um jargão da escola que significa “tirar *o sentido* do texto”, “entender o que o autor *quis dizer*”. E esta expressão é ouvida pelo estudante – e pronunciada pelo professor, pelo livro didático, importantes “*palavras alheias*” (BAKHTIN, 2003) – desde que este entra na escola, e o mais provável é que sejam estes os significados que eles atribuem a essa expressão. No intuito de organizar os valores atribuídos à leitura enquanto lidava com os dados, fui destacando os sentidos que ela tinha para eles. Ler serve para:

se comunicar

Ah, não sei... talvez eu não saberia como seria a vida sem saber ler nem escrever, deve ficar mais difícil pra você se comunicar, sei lá, com as pessoas, você não sabe ler e escrever. **(A2)**

eu acho assim, pra mim ler, eu consigo me expressar melhor porque eu conheço as palavras (...) **(A1)**

adquirir conhecimento

eu acho que é importante porque você lê, você aprende o que você está lendo, você tem conhecimento do que você está lendo (...) **(A1)**

estou pretendendo fazer faculdade de psicologia, então pra eu ter os meus estudos eu preciso saber ler e escrever, se não eu não vou conseguir adquirir nenhum conhecimento. **(A2)**

não ser enganado

uma pessoa que não sabe ler e escrever é uma pessoa que pode ser lesada por várias outras que sabem (...) **(A4)**

não ficar excluído da sociedade

Eu acho que uma pessoa que não sabe ler e escrever é uma pessoa que pode ser lesada por várias outras que sabem, ela fica excluída do meio social que vive, ela fica excluída da sociedade (...) **(A4)**

não sofrer discriminação

as pessoas olham para ela com uma cara de pena, tipo, "coitado do burrinho que não sabe ler nem escrever, tem que usar o dedão pra carimbar as certas coisas", fica... eu acho que tem um tipo de preconceito com essas pessoas que não sabem ler e escrever (...) **(A4)**

ser alguém na vida

pra você ser, sei lá, pra você ser, sei lá, qualquer coisa na vida aí, você precisa ler (...) **(A1)**

resolver situações cotidianas

O projeto da minha casa, se eu não soubesse ler, se eu não soubesse escrever, estaria perdida, né? **(A2)**

saber conversar

Então, o que que acontece, eu acho que você ler bastante, ler um pouco de tudo, assim, se você é curioso você tem que ler tudo, tem que descobrir um pouco de tudo, porque se não, você vai chegar no meio de uma roda de amigos, você não vai saber conversar com eles não vai saber se expor em certas situações, então eu acho que você tem que saber de tudo. **(A4)**

ter conhecimento do que acontece no mundo, não ficar alienado

se você sabe ler e escrever, você está a par da situação que tá acontecendo com você, você tá a par da situação do seu país, do seu mundo, do seu meio que você vive. Porque, se não você fica uma pessoa desligada do mundo, você fica uma pessoa como se fosse uma marionete, você fica... você deixa levar muitas vezes por pessoas que querem influenciar, assim, essas pessoas que não sabem ler. **(A4)**

falar *certo*

é uma coisa muito importante porque eu sei que falo muita coisa errada ainda, emprego as coisas erradas (...) Então eu vejo que pra mim, ler e escrever é importante, até mesmo pra mim saber me expressar com as pessoas... aprender, não é? **(A5)**

escrever bem

Quem lê, eu acho que se pronuncia melhor, escreve melhor, aprende a escrever. Porque tem muita coisa que você acha que sabe escrever, mas quando você lê você vê que não é (...) É importante mesmo, é importante ler. **(A5)**

eu acho que sabendo ler você sabe escrever também. **(A4)**

quem lê bem consegue escrever bem, entendeu?

pra escrever bem você tem que ler muito **(A1)**

ganhar segurança

Porque lendo eu procuro tirar a ansiedade, procuro agir natural, procuro tirar do texto a mensagem certa, entendeu. Então pra mim tá sendo maravilhoso (...) **(A5)**

ampliar vocabulário

eu consigo me expressar melhor porque eu conheço as palavras **(A1)**

ser valorizado socialmente

Porque, por exemplo, ser você é... pra você conviver no mundo de hoje em dia tá muito difícil, entendeu, você tem que ter um emprego, pra você ter um emprego você tem que ter a escrita, você tem que saber falar, você tem que saber ler, você tem que saber se comunicar, e se você não tiver isso você não vive, entendeu, ou melhor, você não tem uma base pra viver, uma base pra se alimentar, pra cuidar dos seus filhos, pra construir a sua vida. **(A3)**

De maneira geral, o modo como esses jovens significam a leitura produz uma aura em torno da escrita que a transforma em agente de salvação (FREIRE, 1985), ao mesmo tempo em que é reduzida quase que exclusivamente aos seus valores utilitários, reificação tão comum a vários bens culturais nos dias de hoje. Assim, a escrita não é pensada, entendida, significada como um bem cultural, patrimônio construído por mulheres e homens, importante elemento de constituição e, no dizer de Geraldi (Op. cit.: 10), “*espaço ampliado de constituição*”. Antes, passa a ser desejada, almejada como um *utensílio* para aquisição de bens materiais.

Mas se esses significados revelam os olhares desses jovens sobre a leitura, trazem também importantes denúncias: baixa auto-estima, marginalização das variedades lingüísticas de seus grupos sociais, necessidade de possuir os saberes “reconhecidos”, exclusão, discriminação. E o mais importante dessas denúncias talvez seja o fato de que quem as faz, além de parecer não ter consciência da realidade que expõe, tem certa razão em dizer assim a escrita, uma vez que esta tem sido utilizada como importante instrumento de classificação tanto daqueles que dominam a técnica, como daqueles que não.

3.1.2.2 – A produção de textos

Durante as entrevistas, pude experimentar uma série de surpresas, umas agradáveis, outras, nem tanto. Trago esse longo diálogo entre mim e esta jovem, A1, porque considero que esse foi um dos momentos de maior singularidade que vivi durante as entrevistas.

PRAS COISAS QUE VC PROJETA PARA A SUA VIDA, VOCÊ ESTÁ TERMINANDO O ENSINO MÉDIO, VAI FAZER FACULDADE... QUAL A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA?

É muito necessária, não tem nem como dispensar essas duas, esses dois itens, não tem como dispensar. Na minha opinião, é necessário pra qualquer... qualquer formação superior que a pessoa venha a fazer, ela tem que ter. O mínimo que ela tem que saber é ler bem e escrever bem.

(...)

VOCÊ COMEÇOU ESSE TRABALHO SISTEMÁTICO COM A LEITURA E A ESCRITA ANTES DE IR PRA ESSA ESCOLA?

Antes de ir pra uma escola em si, antes de ir, eu lembro que eu gostava, eu gostava de rabiscar. Eu gosto de escrever. Hoje em dia eu não gosto de escrever, porque eu tenho o contato com o computador, então, eu não gosto de escrever na mão, eu gosto mesmo é de digitar.

MAS VOCÊ ESCREVE.

Então.

NO COMPUTADOR

Agora ler é que eu nunca gostei muito, mas escrever eu adorava escrever, rabiscava, procurava coisa pra fazer, entendeu, sempre foi assim.

(...)

A LEITURA E A ESCRITA PRA VC TÊM SIDO MUITO MAIS DA ORDEM... É PRÁTICO, É NECESSÁRIO, MAS ASSIM, NUNCA FOI UM GOSTAR... VC GOSTA DE LER PIADAS, GOSTA DE LER GIBI. ASSIM, SE ALGUÉM PERGUNTA: VC GOSTA DE LER E ESCREVER? QUAL SERIA A SUA PRIMEIRA REAÇÃO PRA ISSO?

Ai eu falaria assim: eu gosto muito de escrever, e ler, com algumas exceções.

E QUE DIFERENÇA HÁ ENTRE LER E ESCREVER, POR QUE ISSO É DIFERENTE PRA VOCÊ?

Olha...

O QUE VC GOSTA DE ESCREVER?

Assim, não tem um texto, um assunto que eu gosto de escrever, quando eu falo que gosto de escrever, é escrever mesmo, fazer cópia, essas coisas assim, eu não me importo de escrever, se tiver que escrever muito ou pouco, não me importo. **(A1)**

"Eu gosto de escrever". De modo geral, nossos alunos não querem escrever, reclamam muito quando solicitamos que escrevam algumas linhas. Custei a entender o que ela queria dizer com isso. Aliás, não demorei a entender o que ela queria dizer com *"eu gosto de escrever"*; eu não entendi. Foi necessário que ela dissesse com todas as letras: *"quando eu falo que gosto de escrever, é escrever mesmo, fazer cópia"*. A perplexidade tomou conta de mim. Esta era a primeira entrevista que a aprendiz de pesquisadora estava realizando e esse foi um importante exercício de *suspensão de evidência* (AMORIM, 2004:26). Não esperaria, de modo algum, que o adorar escrever significasse fazer cópia.

Depois disso fiquei pensando na expressão *"escrever mesmo"*. O que significa *"escrever mesmo"*? Como pode uma jovem que vive em um centro urbano, em fase de conclusão do ensino médio, que esteve por tantos anos na escola básica e pretende

ingressar no ensino superior, conceber a escrita como *fazer cópia*, como uma mera atividade motora? Que condições levaram essa jovem a produzir essa concepção de escrita?

A jovem indica, ainda, outra possibilidade, quando questionada sobre uma escrita cujo conteúdo seria por ela elaborado: a poesia; diz que é sempre sua primeira opção. Por quê?

Porque eu sou uma pessoa muito romântica, entendeu?, eu sou muito romântica, então, quando eu era mais nova, eu adorava livro de poesia, hoje em dia eu não leio muito livro de poesia não, mas eu só pegava livro de poesia na biblioteca do colégio pra poder ler, e a única diferença de ler e escrever é porque eu gosto de escrever, mas... porque ler você tem que parar, você tem que prestar atenção no que você está fazendo... escrever também, mas eu acho que escrever é mais fácil, porque ler assim, às vezes me dá um pouco de dor de cabeça, sono, aí são coisas que me impedem. **(A1)**

Naquela que escreve ora se revela a escrevente²⁸, ora a romântica que idealiza uma determinada forma de escrever. Volto a questionar: que condições levam essa jovem a produzir esta segunda concepção de escrita? Uma concepção claramente ancorada na crença de que para escrever é preciso ter inspiração; logo, se um indivíduo não consegue produzir um determinado texto é porque não foi tocado pelo “entusiasmo²⁹ criador”. Tal concepção do escrito como produto da inspiração se funda no equívoco de que somente aqueles que têm o *dom* podem produzir um bom texto, seja ele voltado para uma atividade artística ou não. Aliás, esta jovem, que diz optar pela poesia quando elabora um texto, declara: “(...) *mas eu não tenho o dom de escrever não, não tenho esse dom (...)*”.

Vejamos o que dizem os outros jovens participantes desta investigação sobre o ato de escrever:

É tentar passar, assim, tentar passar tudo aquilo que você sente através da escrita. Mesmo se tiver de forma errada, gramaticalmente errada, você tá tentando passar pra'quele papel, todas suas emoções, todo seu... todo seu aprendizado, tudo de... de escola, que se aprendeu em escola, em outras coisas, tá passando pra'quele papel o que que é você. Se você fizer uma redação, “quem sou eu?”, você só vai passar pro papel o que você sente, o que você tem dentro de si. Então, pra mim, é isso. **(A4)**

Escrever pra mim, é passar, transmitir, saber passar, através de letras, pro papel, tudo aquilo que você quer passar, informação, ou seja, qualquer coisa que você queria anotar. Eu acho que escrever é importante, mas acho que a

²⁸ **Escrevente.** [Do lat. *Scribente*.] S. 2 g. Pessoa que copia o que outrem escreve ou dita; escriturário, copista. (HOLANDA FERREIRA, 1986: 691)

²⁹ Entusiasmo. [Do Gr. *Enthousiasmós*, inspiração divina] S. m. Exaltação das faculdades da alma que torna sublimes os escritores, os oradores e os artistas. (DICIONÁRIO de Língua Portuguesa On-line, consultado em 26/04/06)

gente lê mais do que escreve, talvez por isso que as pessoas dão mais atenção à leitura do que a escrita. Ah, eu acho que é isso. (A2)

Escrever pode estar relacionado, ainda, a “passar” para o papel determinado conteúdo. Passar para o papel o que se sente, revelar quem é o sujeito que escreve e o seu íntimo. Escrever é revelar-se, apostando-se na transparência da linguagem. Acredita-se, também, que a escrita é uma transcrição da fala: “*tentar passar tudo aquilo que você sente através da escrita*”, “*saber passar, através de letras*”. Escrever é codificar. Transfere-se para o outro o que se pensa, e o veículo utilizado neste caso será o papel. É clara a influência de uma concepção de linguagem como mero instrumento de comunicação neste conceito de produção de textos. “ (...) *o sistema lingüístico se ‘dá’ e como tal se ‘recebe’, reduzindo-se o papel dos participantes do discurso à codificação e decodificação das informações na mensagem onde tudo está dito e manifesto.*” (FRANCHI, 1977: 10, nota de rodapé)

Em seus depoimentos esses jovens revelaram o quanto escrevem: muito pouco. E essa é uma realidade para todos nós, especialmente nos dias de hoje, quando dispomos de tecnologias que permitem que nos comuniquemos, em longa distância, através da oralidade e das imagens, por exemplo. Escrever não é uma atividade ordinária como falar, ver, ou mesmo como ler:

“(...) todos necessitam de um modo ou de outro saber ler certas coisas, mas o número cai enormemente quando se conta quem necessita produzir a escrita na proporção do que lê. Muitas pessoas podem até ler jornal todos os dias, mas escrevem muito raramente.” (CAGLIARI, 1989: 102, apud QUEIROZ, 2000: 17)

De fato, dentre as possibilidades de interação, a escrita ocupa um lugar de raridade no nosso cotidiano, e quando a utilizamos, realizamos algumas simples anotações, que não chegam a ser atividades que requeiram elaboração relativamente complexa.

Pensando nisso, uma pergunta surge: qual o objetivo do ato de escrever na escola? Talvez seja essa pergunta, ou suas respostas, fundamentais. Para que os estudantes escrevem na escola? Ainda que se concorde que no dia-a-dia possamos prescindir de escrever para que entremos em interação com o outro, é inconcebível que na escola, o objetivo principal do ato de escrever seja a comunicação, entendida como ato de transmissão de informações. Ao menos é isso que revela a fala desses jovens: escrevem para comunicar o que sentem, para comunicar o que aprenderam, para comunicar quem são. Escrevem para comunicar.

Pode-se, ainda, escrever para anotar. O estudante anota em seu caderno ou fichário o que o professor dita ou escreve no quadro. Escrever, na escola, pode ser tomar nota. *Tomar nota para quê?* Tomar nota não é uma atividade, em si mesma, passiva ou ativa; o que define tal ato é a postura do sujeito diante da ação que realiza e daquilo que ele anota. Um sujeito pode realizar apontamentos de uma aula a partir de seus interesses conjugados às orientações do professor, por exemplo; pode também apenas tomar nota daquilo que diz o professor, de uma forma um tanto mecânica. Pode, posteriormente, fazer uso, ou não, daquilo que anotou. Realizar anotações na escola pode ser, de fato, uma forma de escrever que contribui para a construção e apropriação do conhecimento.

O significado dado por A2 não evidencia um indivíduo agente do ato, um sujeito que tenha se apropriado deste ato de escrita, ao contrário, esclarece um tipo de prática na escola, e fora dela, que se assemelha à cópia realizada por A1. Para que os estudantes escrevem na escola?

A2 ainda diz que durante um determinado período em que se ausentou da escola – uma semana – não escreveu. Escreve muito pouco:

eu tenho preguiça de escrever. É... escrever é importante, mas, não sei, eu escrevo pouco, não sou muito pessoa de escrever. Tem gente que gosta de escrever, contar a vida, escrever em diário, escrever em agenda, pra mim, não, só escrevo quando é necessário. Por isso eu não gosto muito de escrever. Também porque minha letra é feia. **(A2)**

Escrever somente quando necessário. Pode-se dizer que essa é uma prática majoritária na sociedade. Parece que fora da escola esses jovens não têm muita necessidade de escrever, o que, como já foi dito anteriormente, isso é comum a todos nós nos dias de hoje. E dentro da escola, quando é necessário escrever? Provavelmente a prática de escrever se dê quando esses jovens fazem exercícios, avaliações, trabalhos – que geralmente são em grupo e um redator é escolhido –, algumas poucas redações.

O que, realmente, está em jogo no que diz respeito ao ato de escrever? Por que escrever é tão desconsiderado, e não só pelos nossos jovens estudantes, mas para muitos – como para os professores sujeitos desta pesquisa, por exemplo, como veremos mais adiante –? Por que a recusa em escrever, e não qualquer escrever, mas um escrever que significa dizer a própria palavra? Será de fato uma recusa ou há uma lógica que impede o sujeito de dizer-se?

Tornando evidente a força dos controles sociais, há uma grande preocupação por parte desses jovens com relação à correção: é preciso escrever certo. Escrever certo significa estar de acordo com as regras gramaticais, como se pode observar neste diálogo com A2:

Português você usa mais, por causa da gramática, tem que saber escrever direito. Mas o que acontece realmente é que ninguém escreve bem (...)

E O QUE É ESCREVER DIREITO?

Escrever direito é escrever certo.

O QUE QUE ISSO?

Escrever certo é você saber escrever, sem escrever de tudo muito errado, assim, entendeu, botar letra errada, não ta concordando o verbo com o sujeito, saber escrever corretamente. **(A2)**

Também pode-se observar isso nos depoimentos que se seguem:

Eu gosto de escrever certo, não gosto de escrever errado, em casa às vezes eu tô... eu tenho a mania de pegar o caderno e saio escrevendo. Sem tema, sem nada, eu saio escrevendo. Eu vou escrevendo pelo menos duas, três... **(A5)**

(...) escrever, é mais uma parte mais gramatical, eu acho que você escreve muitas vezes como você fala como você se expressa, então, às vezes, assim, às vezes, você se expressa de forma errada, assim, muito coloquial, não é uma forma muito erudita. **(A4)**

A possibilidade de interlocução e de produção de conhecimento a partir da produção de um texto parece nula. O que mobiliza os jovens a escrever são obrigações escolares que, pelo que dizem, não demandam elaborações muito complexas. E o que podemos pensar diante do fato de que estudantes em fase de conclusão do ensino médio concebam o ato de escrever como copiar, anotar, passar para o papel, um dom, um ato cansativo?

Ainda no que diz respeito à produção de texto há uma manifestação unânime pela preferência do ler sobre o escrever. Em suas declarações, há duas importantes justificativas para isso: eles lidam melhor com o ato da leitura do que com o da escritura; ler ajuda a escrever melhor.

Anteriormente falamos sobre a primeira justificativa: a maneira (ou as maneiras) com que eles se posicionam diante do ato da leitura os leva, de modo geral, a conceber a leitura como contactar um conhecimento que será apreendido sem muito esforço, de forma mecânica.

A segunda, ainda que seja considerada uma premissa verdadeira, pode ser falaciosa, e não pelo seu próprio significado, mas pela relação de causa e efeito que alguns – talvez seja melhor dizer a maioria – imprimem a ela. Da maneira como se fala sobre isso, parece que a imersão na leitura vai, necessariamente, gerar um excelente produtor de textos. Leitura e escrita são duas atividades distintas que certamente mantém relações, algumas vezes até estreitas, mas são duas atividades diferentes e independentes. O que forma um escritor é a produção da escrita, ainda que aliada a outras atividades como a reflexão sobre o cotidiano, a leitura de um texto escrito, ao assistir filmes, a apreciação de uma obra de arte, a escuta atenta aos telejornais, entre outros. Não se desconsidera aqui a contribuição da leitura na formação do produtor de textos, ao contrário, considera-se que a leitura é uma possibilidade real de ampliação da competência discursiva, através do contato com diferentes gêneros³⁰, por exemplo, além da própria compreensão de mundo. No entanto, ler não é escrever. Nas palavras de Masselo Leta (2002: 152), *“a leitura é a relação do sujeito com o texto dos outros”*, e, trazendo à tona o subentendido, escrever é a relação do sujeito com seu próprio texto.

3.2 – Os Professores

Inicialmente, entrevistar os professores causou-me certo desconforto. Na verdade, de minha parte houve alguma resistência. Não eram estranhos, eram pessoas com as quais me relacionava há algum tempo, umas com mais intimidade que outras. Acreditava que estaria invadindo a privacidade de cada um. Kramer (1995) diz que nas ciências humanas *“não há um sujeito que olha para um objeto. Há um sujeito que é objeto de si próprio, que reflete sobre si mesmo e suas relações e, nessas relações, constrói seus conhecimentos”*. Indagar, questionar suas certezas, seus conhecimentos, de alguma maneira, era fazê-los comigo também.

E apesar de minha apreensão, os colegas foram absolutamente generosos. Mesmo que se sentissem como eu – um tanto desconfortáveis –, a espontaneidade foi a tônica de nossas conversas. E o que se descortinou foram homens e mulheres para além dos professores. Homens e mulheres cheios de certezas, mas muitas dúvidas também, que não se limitaram a responder as perguntas da colega pesquisadora, mas, principalmente, se

³⁰ Levo em consideração que além do conteúdo temático e da construção composicional, um terceiro elemento marca os gêneros do discurso: o estilo, que é caracterizado “pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais” (BAKHTIN, 2003: 261)

puseram a refletir sobre suas próprias questões, alguns mais que outros. Contar suas histórias; falar sobre seus posicionamentos diante de algumas questões; encontrar, em sua própria fala, uma resposta no passado para um hábito do presente; perguntar para a entrevistadora... Isso foi a entrevista com os professores.

É um pouco disso que trago de nossa conversa, inicialmente realizando um trajeto que permite observar cada professor dentro de sua subjetividade, olhando para suas histórias de leitores e produtores de texto; a seguir, serão tratadas das questões que relacionam mais objetivamente leitura, produção de texto e a prática docente.

P1

Professora de Português, há quatorze anos, P1 já trabalha, há vinte e quatro, como professora. Antes trabalhava no ensino fundamental – primeiro segmento. No ensino médio está há dez anos. Apenas por poucos meses trabalhou concomitantemente no ensino fundamental e ensino médio, porque substituiu uma professora que ficara doente.

Declara que sempre quis ser professora, *“desde criança eu sempre quis; minha mãe era professora, minhas tias eram professoras, então eu sempre quis”*. Começou a trabalhar e depois achou que precisava fazer uma faculdade, *“mas sem muito objetivo”*:

Eu não tinha objetivo de dar aula para ensino médio, de quinta à oitava. Eu... eu achava que eu tinha que fazer uma faculdade, pra quê, depois eu ia ver. E comecei fazendo Pedagogia... e por uma questão, assim, de comodidade eu mudei... mudei de curso, porque eu tive que transferir pra Niterói; eu comecei a fazer em São Gonçalo, aí eu me casei, aí eu transferi pra Niterói, que eu fui morar em Niterói, e em Niterói não tinha Pedagogia à noite, então eu transferi pra Letras e fui fazer à noite. Mas eu tive uma influência muito grande do meu professor de Português, no EM, que eu achava o máximo, então, também não foi, assim, só por uma questão de comodidade, é... hoje eu acho que foi até bom essa mudança, acho que eu teria me arrependido se eu tivesse feito Pedagogia

P1 conta o que, objetivamente, a levou a ser professora: a influência da mãe; não só porque esta era professora, mas também porque ela dizia que seria a profissão mais confortável para se criar filhos; fora criada para isso: casar e ser mãe. Não fazia planos de carreira, somente ao longo dos anos de trabalho é que foi tomando consciência disso:

fui vendo que marido não resolve todos os problemas financeiros da gente, não realiza os nossos sonhos todos, né, então, a partir daí eu comecei a levar meu trabalho mais a sério e a... não que eu não levasse de primeira à quarta,

é... eu sempre fui uma professora, assim, talvez assim, eu hoje acho que eu era, assim, muito exigente com os alunos, é... muito responsável, mas, assim, não tinha aquela visão de crescer, de... de fazer um curso de pós-graduação

Informa que não fez nenhuma pós-graduação; "*fiz vários cursinhos, assim, promovidos pelo governo*", buscados por ela mesma. Hoje, está fazendo graduação em psicologia, em uma universidade particular de Niterói, para ampliar a renda. Acha, que apesar de ser outra área, complementa um pouco a parte de literatura, "*a parte psicológica mesmo dos textos, dos romances, dos poemas, é, que mexem muito com as emoções*". Mas afirma que além da questão da renda, gosta mesmo de psicologia.

P1 lê diariamente, "*todo dia um pouquinho na hora de dormir*", está habituada a isso. Lê assim no período em que está trabalhando porque, nas férias, lê, pelo menos, dois livros. Ou em outras situações que fogem da normalidade de seu cotidiano:

E, a não ser assim, que eu esteja muito angustiada, muito... é... muito necessitada de algum assunto, eu corro na livraria e eu... ou alguém me empresta, aí eu devoro aquele livro. Se eu não tiver necessitada, eu leio assim... pelo prazer de ler, mas assim, quinze minutinhos na hora de dormir, diariamente. (...) As vezes, assim, eu to lendo um livro, aí surge uma necessidade, assim, eu fico querendo, preciso, fico com sede de querer saber alguma coisa que não está no que eu estou lendo. Então eu interrompo a leitura, deixo lá, pego o livro que eu quero, devoro aquele livro, é... aí retorno àquele.

Declara que não lê qualquer coisa, para ler um livro do início ao fim, "*tem que dar prazer*". Gosta de romance, biografia, já gostou de auto-ajuda, mas atualmente já não se sente atraída por esse tipo de leitura. Quando comprava o jornal O Globo, gostava de ler a revista que é publicada aos domingos, e, quando precisa de alguma informação, lê jornal na internet, "*mas é muito difícil eu parar e ficar sentada no computador pra ler. (...) Meu sonho era sentar diariamente no computador e ler as notícias*". Diz que não lê jornal da maneira que gostaria por causa da falta de tempo e por não ser disciplinada para fazê-lo.

Sobre a leitura, nos tempos em que fez a educação básica, recorda que:

como aluna de colégio, assim, de ensino fundamental e médio, eu não recebi nenhum estímulo pra ler, não fui desestimulada, mas não recebi nenhum estímulo. Eu me lembro que uma professora de Português adotou um livro, é... uma vez só, no ensino médio. Acho que foi o único livro que eu li por obrigação escolar.

Na escola em que estudara – da educação infantil ao ensino médio – não havia biblioteca. A mãe tinha o hábito de ler literatura religiosa, "*mas livro... não*". O pai, que trabalhava em uma empresa de turismo, era motorista de ônibus e, "*embora ele tivesse uma*

escolaridade baixa", foi sendo promovido – se tornou guia – *"pelo interesse dele de conhecer"*, foi quem estimulou o hábito e o gosto pela leitura: *"ele sempre gostou muito de ler, então, minha casa sempre teve livros"*. Mas a mãe comprava livros infantis que ela gostava de *"ver"*; além disso, havia uma coleção ilustrada de Machado de Assis que ela não lia, era muito nova, mas adorava ver as ilustrações e, conforme foi adquirindo maturidade, passou a ler esses romances.

Então eu acho que esse contato do meu pai com os livros e eu ter acesso a esses livros... não, não eram nada assim, pouquinho coisa, mas... foi me fazendo, é... querer ler

Outra lembrança que colaborou para esse gosto é a de um professor de Português do ensino médio – que também era o pastor da igreja que sua família freqüentava –, que falava muito na importância de ler, de estudar:

e ele falava que lia muito, então, como eu o admirava muito, eu queria imitá-lo.

Sobre condições necessárias para que um leitor compreenda um texto, ela acha que antes de qualquer coisa precisa-se *"querer ler o texto"*; a obrigação já é um obstáculo para o sucesso da leitura. Acredita que o gosto pela leitura deve ser estimulado desde a infância, através de materiais que as crianças, ainda que não saibam ler, possam manusear, além de contar com exemplos em casa:

eu acho que se as pessoas tivessem exemplos em casa, de leitores, elas, é... seguiriam esses exemplos, como tudo na vida, você... eu acho que a leitura é uma, é uma educação que deve vir da família

Diz que há algum tempo achava que como professora de Português e Literatura era obrigada a descobrir uma fórmula para fazer com que os alunos lessem. E ainda demonstra perceber que a situação é mais complexa: aponta para o que chama de *"questão cultural"*:

a gente recebe alunos que já vêm com essa coisa da... de gostar, de casa mesmo, mas a maioria não, não gosta, eu acho que é... não é, não é cultural do nosso povo mesmo porque passa pela questão do poder aquisitivo.

Apesar de apontar para o cultural – que entendo com o significado de hábito –, relaciona o fato de a leitura não estar inserida na nossa cultura em função de uma impossibilidade gerada pelo fator econômico. Esse fator econômico – não ter dinheiro para comprar livros – certamente não se refere a indivíduos, mas a classes.

Outros dois requisitos por ela apontados para a compreensão de um texto são a experiência de vida e um conhecimento mínimo de gramática, segundo ela, *“da língua mesmo”*. E esse conhecimento pode vir da família, se esta *“falar bem a língua”*, como a escola pode ser o caminho de se aprender, de se ter acesso à gramática, para aqueles que não têm uma família que *“fale bem”*.

Afirma, também, que a leitura é fonte de paz para as angústias dos seres humanos, além de dar um conhecimento maior, uma visão maior de mundo, de humanidade.

Nota-se que, para essa professora, a leitura só tem aspectos positivos, e não podemos esquecer que esta é uma visão amplamente disseminada na sociedade. Em que leitura está se pensando quando se fala assim? A leitura do texto de qualquer pessoa, do diário de uma jovem, de um rap ou de uma literatura canônica, legitimada?

É bom que lembremos que na medida em que a escrita e a leitura são, de certo modo, a fixação do discurso, precisamos levar em consideração qual discurso está sendo veiculado através da escrita e, principalmente, porquê.

P2

Trabalhando exclusivamente como professor há quatro anos, P2 tem sessenta e um anos e uma história um pouco diferente do restante deste grupo de colaboradores da pesquisa. Antes de se dedicar unicamente ao magistério, percorreu um longo caminho que, de modo pontual, era cruzado pela atividade docente.

Aos vinte e três anos graduou-se em Engenharia Elétrica, na UFF, mas, durante a graduação, ministrou aulas em um colégio em São Gonçalo. Depois de terminada a graduação, foi para o Mato Grosso, lá permanecendo por um ano. Regressou para o Estado do Rio de Janeiro, indo trabalhar na Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em Volta Redonda. Lá, voltou a dar aulas, por apenas um ano, pois teve que ir trabalhar em São Paulo, quando se dedicou apenas à engenharia, pois estava sempre mudando de um lugar para outro. Depois disso voltou para o Rio de Janeiro, esteve por duas vezes no Paraná – aliás, na segunda vez em que lá morou, iniciou um curso de docência superior, mas não concluiu. Quando finalmente retornou ao Rio de Janeiro, já aposentado, mas ainda

trabalhando como engenheiro, resolveu reingressar na universidade para fazer licenciatura em Física. Em um ano concluiu o curso, na Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ).

Em 1999, antes de concluir a licenciatura, já dava aulas em um curso pré-vestibular, e, em 2000, na Escola Técnica Henrique Lage. Já se dedicando exclusivamente ao magistério, a partir de 2002 começa a dar aulas na escola David Capistrano, onde se encontra até hoje.

P2 declara que sempre gostou de dar aulas, e sua experiência como engenheiro fazia-o ver a carência, no mercado de trabalho, de pessoas com *“maior base”*. Mas, além disso, é *“uma pessoa muito eclética”*, não gosta apenas do que diz respeito à área de exatas, mas também de Psicologia, Sociologia, História – *“gosto muito de História; não história oficial, vou buscar história... a história bem documentada”*. Diz que tem *“fome de cultura”*, que é um *“culturomaníaco”*.

Em sua vida de estudante teve professores que foram modelos, que foram significativos em sua vida, e acha importante que seus alunos também os tenham. Acha que não vai ser um revolucionário, *“mas dentro daquilo que eu posso fazer em prol de alguém, aquilo pra mim já é um ganho. Então, por que não dar aula?”*. Considera a *“transmissão do saber”* *“uma coisa espetacular”*, e, nesse sentido, preocupa-se com que o aluno associe o conteúdo das aulas de Física com seu próprio dia-a-dia.

Declara acreditar, e muito, nas múltiplas inteligências:

Eu acredito muito, hoje, nas múltiplas inteligências, eu acredito muito hoje na nossa capacidade transcendental, (...) porque, o que que acontece com a maioria das pessoas? Isso, há vinte anos atrás, eu conversando com um colega meu engenheiro, falando da avaliação: vamos reunir esse pessoal e vamos avaliar. Então, avaliar todo mundo por um patamar só? A questão dos problemas, tô falando de Física e de Matemática, aqueles problemas cabeludos, só aqueles – hoje eu vejo isso –, só aqueles que têm aquele tipo de inteligência, que é a inteligência lógica, matemática, lógica, ele consegue. Mas tem outros que têm inteligência estética, têm inteligência espacial, não vai conseguir. Por isso que não vai existir só técnico, não vão existir somente engenheiros, não vão existir somente... vão existir advogados, vão existir assistentes sociais, então cada... então eu vejo que o conhecimento ele é, é, é um, é um... é um conjunto, eu não sei se a palavra seria o conhecimento ou um conjunto de saberes.

Não acredita que um professor possa *“enfiar na cabeça do aluno”* este ou aquele conteúdo, entende que o professor é um mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Critica, lembrando Paulo Freire, a prática de uma *pedagogia bancária*, e considera necessário observar o conhecimento que o aluno já tem.

O magistério para ele está muito ligado à possibilidade de contribuir para o outro em sua caminhada. Sente-se recompensado pelo simples fato de ver que alguns daqueles jovens que foram seus alunos tiveram êxito em seus projetos ou que estão a caminho disso.

se um aluno meu, se lembrar lá na frente: 'poxa, alguém me deu um empurrão na minha vida', quem mais vai ganhar sou eu, entendeu. Então, o magistério, o ensinar, pra mim, é uma coisa muito importante.

Gosta de ler livros que o esclareçam: livros de história, científicos, entre outros. Gosta de ler sobre a história dos *"heróis populares"*, como Zumbi dos Palmares, Antônio Conselheiro; se interessa pela história econômica do Brasil, quer entender por que a nação brasileira encontra-se na situação atual, dentre vários outros assuntos. Lê livros de psicologia, sociologia, filosofia, física, história, educação, além de romances como O Código Da Vinci, sempre buscando respostas para as tantas questões que povoam seu pensamento. Sobre os acontecimentos do cotidiano, diz que, de vez em quando, compra jornal; normalmente lê na internet, ao menos a sinopse das matérias. Também na internet, lê o Le Monde, porque gosta de francês e porque quer saber como o Brasil é visto por outros países, um olhar externo.

Rememorando sua história de leitor, tentando encontrar o fio da meada da sua formação de leitor, retorna aos tempos em que lia gibis. *"A minha mãe queimava gibi à beça porque ela achava um absurdo ler história em quadrinhos"*; seus pais não tinham o hábito de ler. De seus irmãos, fala de um que também é professor de física, e desde muito pequeno adorava fazer experiências e lia muito. Ele também, bem pequeno, já gostava muito de ler, lembra-se que estava na terceira série quando foi um dos primeiros colocados em um concurso e ganhou um livro chamado "O filho do bandeirante". Tinha excelente memória, e com doze anos comprava revistas do Batman, em inglês, não se conformava em não entender o inglês, especialmente quando ia ao cinema. Atribui sua formação de leitor a uma vontade, a *"uma motivação interna, mesmo"*.

Em sua escrivania há um *"papelzinho, desse tamanho"*, que diz: "escrever também é uma terapia". Diz que escreve porque não confia na própria memória, além do fato da possibilidade de reler o que se escreveu, o que significa reavaliar, fazer novas avaliações de seu *"patrimônio cultural"*, entre outras coisas. Perguntado sobre se acha que falar e escrever

é a mesma coisa, responde que *“até que o falar é mais fácil, mas o falar se dispersa”*, e não porque é mais fácil, mas porque pode mudar:

“ ‘pô, não foi bem isso que eu falei...’ (...) você fala uma coisa aqui, aí passando na porta, quando o cara fala aqui, completamente diferente, então você não tem como deter isso”

P3

Leciona há seis anos, tem trinta anos, é graduado e mestre em Ciências Biológicas, na modalidade Botânica. O que o levou a ser professor foi a possibilidade de transferir conhecimento e ainda poder ser um pesquisador. Não se conformava com o fato de que um professor não poderia ser um pesquisador, como diziam, quando ingressou no ensino superior.

Porque limita muito o bacharel, em ser bacharel, a pessoa fica muito limitada a uma determinada situação, de ser só pesquisador, não de transferir conhecimento, é de gerar, mas de transferir nada. Ele até transfere, passa pro trabalho científico e tudo mais, mas essa... quem é que tem que ir lá buscar essas referências, é o professor, não ? Então, poder estar atuante nessa transferência aí, foi o que me levou ser [professor].

Sobre seus hábitos de leitura, além das leituras científicas e voltadas para a educação, lê bastante: livros de aventura, como *O Senhor dos Anéis*, contos, suspense. Esse tipo de leitura proporciona descanso, relaxamento da atribuição do trabalho, o *“joga num outro universo”*. Lê jornal diariamente, quando vai para a escola, costuma parar na banca de jornais e lê, ao menos, a primeira página, *“pra saber o que tá acontecendo”*, e quando chega em casa, sempre *“dá uma olhadinha”*. Um dos motivos que contribui para a leitura diária do jornal é o fato de ser assinante. As revistas que lê, geralmente estão ligadas às questões de interesse científico ou à educação.

Gosta de qualquer tipo de leitura, é movido pela curiosidade. Diz que desde muito pequeno foi estimulado a ler. Começou com os clássicos da literatura infantil, chegou a ganhar algumas coleções. Em sua casa sempre teve estante de livros que funcionava, realmente, como um local de consulta; além disso, havia a biblioteca pública do bairro onde mora, localizada no Centro Social Urbano – local onde as pessoas tinham oportunidade de fazer cursos, dentre outras atividades –, e enquanto sua mãe estava participando de uma aula, a biblioteca funcionava como um local onde ele podia ficar aguardando.

era de meia hora ou uma hora do curso eu ficava lá na biblioteca, aí eu adorava essa coisa de ler as histórias e tudo mais, então foi aí que eu comecei a adquirir essa coisa do conhecimento ou a paixão pela leitura (...) desde muito pequenininho.

Considera-se um bom leitor, e a justificativa para isso é o fato de não se prender a um só tema, gosta de vários temas, gosta da curiosidade. Preocupa-se com a qualidade, e não só com a quantidade, da leitura. No entanto, esta característica não fica bem esclarecida; tem consciência da importância da qualidade da leitura que realizamos, mas não consegue explicar porquê:

o que eu falo como qualidade é que... por exemplo, eu não.... a... a leitura muitas vezes tá ligada realmente aquela coisa do que você tem em mente, o que você tá... então se você começar a fugir muito daquele também... daquele... daquele... da tua... daquela ótica, então... (...) É, pode perder um pouco da qualidade, porque o que acontece, ver a coisa da qualidade como... como uma referência (...)

A conjugação de tempo escasso e as tarefas a serem realizadas, o trabalho como professor, como pesquisador, especialmente este último, tem imposto uma atividade de escrita mais voltada para o trabalho, no entanto, quando mais novo, adorava ler sobre mitologia e escrevia histórias a partir daí. Diz também que *"adorava escrever fábulas"*.

A experiência com a escrita, apesar de quando mais novo ter vivido experiências positivas com tal atividade, não foi sempre fácil. Quando esta atividade era marcada pelos limites da obrigação escolar, do tema determinado, o trabalho tornava-se árduo; nas suas palavras, ficava *"travado"*. Mas quando podia escrever mais livremente, era diferente:

O tema fluía, que muitas vezes o professor dizia "não, não é pra escrever com tantas páginas assim", porque eu exagerava, porque o tema... eu criava a história com meio... com princípio, meio e fim, tinha vários detalhes, eu era muito detalhista em relação a... adorava.

Ainda hoje, quando escreve sobre as pesquisas que realiza, os trabalhos nos quais está envolvido, sente-se pouco à vontade:

de vez em quando ainda dá aquela travada, né, aí a gente fica meio que... tipo pisando em ovos, "eu devo escrever dessa maneira, não devo, como é que eu me coloco, será que o leitor vai ter uma, uma... vai perceber realmente o que eu tô tentando passar", porque o que acontece, o que a gente escreve não é pra gente, é pra outras pessoas lerem, né, então "será que eu tô sendo claro o suficiente pra que outra pessoa possa entender, possa entender o que eu to tentando passar", né, então realmente é isso, quando você não tem um tema livre você já fica mais livre realmente pra você se expor; quando você determina realmente fica aquela... ainda tenho aquela coisa do... do... "será que eu... aquilo vai realmente ser passado".

O leitor ideal é aquele curioso, que tem como referência a qualidade; lê bem, compreende o que leu, consegue sintetizar tudo e transformar aquilo que leu em um pensamento. *“O bom leitor é aquele (...) que conseguiu compreender o que o texto quis passar”*.

Quando da análise dos dados dos estudantes, observei a crença que eles tinham na transparência da linguagem. Aqui, observa-se a mesma compreensão de linguagem, que, amalgamada está a noção de transferência de conhecimento como processo sem nenhum tipo de interferência, especialmente as subjetivas.

A concepção de produtor de texto também traz essas noções:

o bom escritor, não precisa ser aquele que seja prolixo, que escreva milhares de coisas, mas que o que ele escreve pode ser entendido, pode ser compreendido por outro, que ele consiga passar todas as informações dele de uma maneira plausível, correta, dentro de um padrão, porque a gente vive em padrões.

Uma das questões que esta pesquisa traz diz respeito ao produtor de textos escritos, e isso só é uma questão em função da precariedade com que muitas pessoas, dentre elas os estudantes e os egressos das escolas e universidades, vem produzindo seus textos; e esta pesquisa não é a primeira a levantar essa questão, nem será a última. Um dos fatores que denotam essa precariedade diz respeito à dificuldade que, algumas vezes, encontramos para entender textos produzidos por nossos alunos. Isso talvez tenha alguma influência na maneira como este professor, de certa forma, justifica sua forma de conceber o produtor de texto ideal.

Quero chamar a atenção, também, para o que ele chama de *plausível, correto*, e que é reforçado pela expressão *“dentro de um padrão”*. Já chamei atenção anteriormente, para as questões trazidas pelos jovens participantes desta pesquisa, para o fator norma padrão. Aceitável é o que está de acordo com a norma padrão; mas escrever de acordo com a norma padrão, para muitos, pode ser, também, renunciar à própria constituição, à própria subjetividade. Viver de acordo com tudo o que a sociedade propaga como padrão não é tão fácil, não porque não tenhamos competência para isso, mas sim porque somos plurais ao mesmo tempo em que somos únicos, e por não vivermos em uma sociedade monolítica.

P4

Há vinte e dois anos é professora, trabalhando nas redes pública e particular. Depois de terminada a graduação em Letras, *“emendou”* em uma pós-graduação em Docência Superior. Inicialmente trabalhava apenas com o primeiro segmento do ensino fundamental, depois com o segundo segmento e, após concluir a graduação, também com o ensino médio. Atualmente atua no ensino médio e no segundo segmento do ensino fundamental, mas neste último, como revela, *“são poucas aulinhas no meio de um mar de aulas”*. Diz que sua idéia era apenas dar aulas de literatura, no entanto, sua vida tomou outros rumos *“e acabou ficando mais fácil dar aulas de gramática, redação”*, de modo que hoje praticamente trabalha apenas com gramática. Aula de literatura, apenas *“no Estado, aquela literatura com a gramática”*. Declara que, inclusive, passou a gostar de gramática, que anteriormente não gostava tanto.

Quando criança, sua brincadeira favorita era brincar de escolinha: *“as minhas colegas queriam brincar de tudo, de pique... eu não, eu entrava de férias e a minha brincadeira preferida era brincar de escolinha”*. Sempre soube que seria professora, nunca se viu trabalhando em um banco, em um escritório ou qualquer outra ocupação; só demorou a decidir que disciplina ministraria.

Gosta muito de ler, e se ressentida pela falta de tempo para a leitura, como já tivera. Revela que gosta de ler um livro mais de uma vez, como também assiste a filmes que já assistiu: gosta de histórias que já conhece. Para começar um novo livro precisa de estímulo que venha do comentário de alguém, da sinopse, não começa a ler um livro *“do nada”*. Dificilmente lerá um livro sem uma incitação desse tipo. Gosta muito dos clássicos da literatura, mas não se restringe a eles, lê qualquer tipo de literatura. Teve curiosidade de ler *O Senhor dos Anéis, Harry Potter “pra ver o porquê que os jovens estavam lendo aquilo da maneira que estavam lendo”*. Não tem o hábito de ler revistas; gosta de ler jornal, *“mas matérias selecionadas, não leio o jornal todo”*, mas não diariamente, pela falta de tempo e porque acha que *“só tem graça ler jornal de manhã, passou, passou”*, pois, com exceção das crônicas, por exemplo, das notícias vamos tomando conhecimento ao longo do dia. Acha o formato do jornal impresso desconfortável, além das letras minúsculas, então prefere ler na internet.

Refletindo sobre como foi formada a leitora que é hoje, diz que a leitura sempre fez parte de sua vida, apesar de nunca ter visto os pais lendo: *“nenhum dos dois tinha o hábito”*. Por isso, acha sua história peculiar: ela e uma irmã ganhavam mesada do pai

e a primeira coisa que a gente fazia, quando nós recebíamos a mesada, era ir pra uma lojinha das Edições de Ouro, eu nunca esqueço, que vendia uns livros pequenininhos, uma edição popular e eram bem baratinhos, então, nós íamos lá, todo mês nós comprávamos um livro, eu um e ela um, então nós líamos, cada um o seu, e trocávamos porque a graça de ler não era só ler e guardar aquilo pra gente, era a gente comentar uma com a outra. Então, eu não sei se foi por falta de, de, de opção de outra diversão, por falta de opção mesmo financeira, nós fazíamos isso direto. Ler, pra gente, era uma grande diversão, e o comentário, depois, também era muito bom.

Conta que a leitura sempre fez parte de sua vida, mas não sabe explicar *“de onde exatamente veio isso”*, lembra-se apenas desses episódios com a irmã:

E a única coisa que eu lembro, porque meus pais não levavam a gente em biblioteca, não compravam livros; a gente...“esse livro aqui eu comprei pra vocês lerem”; não, isso não rolava, nunca rolou; mas, tinha essa coisa entre eu e minha irmã, talvez até por, é... por ser um divertimento mesmo e a gente não tivesse tantas opções de divertimento assim.

Considera-se uma boa leitora, e a justificativa para isso é o fato de que além de gostar de ler, gosta de falar sobre o que está lendo, *“embora não escreva”*. Acha importante o comentário sobre o que leu ou está lendo, gosta de saber o que as outras pessoas têm a dizer sobre o que estão lendo. Participa de comunidades no orkut sobre Machado de Assis e outros autores, onde tem oportunidade de tecer considerações e ter acesso a opinião de outras pessoas. Lembra que o comentário é uma das estratégias que utiliza com seus alunos para despertar o interesse de seus alunos para a leitura, *“porque eu falo de minhas leituras com muita paixão”*.

Quando estava fazendo o Curso Normal, ela e mais duas amigas escreviam muito; inclusive tinham um caderno, a que só elas tinham acesso. Utilizavam para “conversar” na sala de aula: falavam de suas histórias, seus problemas, angústias, escreviam poemas. Nessa época ela e uma amiga diziam que seriam escritoras. Hoje as duas são professoras de português, e ela não escreve:

Não escrevo, porque eu sou muito crítica. Toda vez que eu escrevo, eu sempre acho que não está bom. Mas eu dizia, antes, no tempo que eu não tinha esse bloqueio, que eu ia ser escritora. (...) Mas, conforme eu fui aprendendo, conhecendo as coisas da língua, eu fui ficando muito crítica, e eu falava: bom... se eu me arriscava a escrever alguma coisa, eu mesma ficava procurando o que que tinha ali de valor naquele poema, que figuras de linguagem tinha e, de repente, eu não achava exatamente o que eu queria, Deus me livre! Aí eu fui parando, fui parando e parei mesmo. Hoje não escrevo mais não, só redação.

A produção de escrita voltada para seu trabalho é sempre pontual: elabora questões para avaliações, prepara redações para as entrevistas do início do ano letivo ou escreve projetos para as escolas em que trabalha.

Diz que com o passar do tempo ficou exigente, *“e cada vez mais eu achava que os outros escreviam bem, e eu escrevia menos. Então, eu realmente não sou muito escritora, sou mais leitora.”*. Quando se põe a escrever, *“sempre”* acha que não está bom, que poderia estar melhor.

Mas, em meio a essas falas que caracterizam uma não produtora de textos escritos, revela-se uma prática de escrita bastante ativa na internet:

Se for no MSN, a única diferença minha pro que os alunos escrevem é que eu ponho acento nas coisas, mas abrevio igualzinho a eles. É... escrevo, assim, muito informal. [SIM, MAS...] Mas escrevo, sei que ali ninguém tá ligando como eu tô escrevendo, mas sim do que eu tô falando; agora, quando eu vou escrever em orkut, alguma comunidade que eu vou falar alguma coisa, eu procuro ser altamente cuidadosa e escrever o menos possível, porque eu tenho, às vezes, uma sensação, quando escrevo, que eu não estou falando tudo que eu quero falar. Talvez porque eu tenha conhecido muita gente que escreve muito bem e eu...

Nas falas dos jovens sujeitos desta pesquisa há indícios que me levaram a inferir que, quando se referiam aos atos de ler e escrever, estavam se referindo a práticas de leitura e escrita legitimadas, aquelas unicamente norteadas pela norma padrão. Parece que é o que ocorre com P4: escrever é fazê-lo como preconizado pela norma padrão, e não só o padrão gramatical, mas também um padrão estilístico. Os momentos em que pratica a escrita de forma espontânea – e até prazerosa! –, não são considerados. Quando relata sua prática de escrita no ambiente de algumas comunidades do orkut, provavelmente por ela consideradas freqüentadas por pessoas *“cultas”*, o fantasma de uma prática norteadada pela norma padrão volta a assombrar, e seu *“bloqueio”* volta a se instalar. E isso acontece, possivelmente, porque ela acredita que os membros dessas comunidades que ela freqüenta escrevam *“muito bem”*. O que significa escrever (muito) bem?

[a pessoa] que sabe escrever... caraca! Eu não sei!... A pessoa que sabe escrever, eu acho que é aquela pessoa que escreve com segurança, é... sem medo de tá escrevendo besteira, sem ser muito crítica com ela mesma. É aquela pessoa que quando escreve todo mundo que lê, entende e gosta, porque está escrevendo bem, com criatividade; que faz com que as outras pessoas parem e leiam... *“puxa, que legal, que texto legal!”*, eu acho que essa é a pessoa que sabe escrever. Acho que são poucas.

Ainda que sejam feitas algumas ponderações, a imagem que esta professora tem sobre quem sabe escrever, e muito provavelmente também nossos alunos, é um mito. Aliás, ela mesma reconhece isso:

“(...) Então eu acho que um grande escritor, eu acho que nem sempre ele vai acertar, nem sempre ele vai fazer com que todo mundo goste do que ele está escrevendo. Sei lá, acho que esse cara não existe, não. Deve ser algum ET”.

E neste caso o mito não tem servido como ponto de reflexão, mas sim como ideal a ser alcançado ou como obstáculo para que um sujeito possa dizer sua palavra. Este mito pode ser encontrado, por exemplo, nos livros didáticos: como todos sabemos, e com isso convivemos, os exemplos de boa fala e boa escrita desses livros, somente nos últimos anos deixaram de ser apenas os “monstros sagrados” da literatura brasileira. E mesmo nos tempos atuais, esses exemplos se diversificaram sim, mas dentro de uma mesma variedade lingüística, a variedade padrão. De toda forma, a imagem de bom produtor de texto, e também de bom leitor, dificilmente coincide com os representantes das classes populares. Esses só figuram nas páginas dos livros didáticos, atualmente, nas seções dedicadas à variedade lingüística, e de forma bastante restrita.

Sobre o leitor ideal ela diz que

a pessoa que sabe ler é aquela pessoa que consegue ler sobre todos os assuntos, os mais diversificados possíveis e entender o que tá lendo. Aquela pessoa que só consegue ler sobre uma determinada coisa, ele não é um leitor completo. Então a pessoa tem que ler sobre tudo, mesmo que ele não tenha conhecimento do assunto, sair dali com algum entendimento.

Ainda que a imagem de bom leitor possa estar ligada à erudição, sua concepção de leitor pode ser caracterizada como mais democrática que a imagem de bom produtor de textos, ainda que ela acredite na possibilidade de “*um leitor completo*” – o que será “um leitor completo”? –. Aliás, me parece haver uma contradição com relação a isso, pois acredito que ela aponte mais para a necessidade de estarmos abertos as mais variadas visões de mundo, do que da necessidade de acumularmos grande quantidade de conhecimento.

P5

Com experiência de vinte anos no magistério, P5 já trabalhou na rede particular, mas a maior parte desse tempo foi dedicado à escola pública. Fez o Curso Normal em uma tradicional escola de formação de professores de Niterói, o IEPIC; licenciou-se em História, depois retornou à faculdade para fazer o bacharelado. Fez uma especialização em Técnicas e Planejamento de Ensino e outra em História Contemporânea.

A irmã mais velha era professora e ela a acompanhava: *“eu era a ajudante da professora (...) e achava interessante esse ambiente escolar”*. Mas essa não foi sua primeira opção, inicialmente gostaria de trabalhar em alguma profissão ligada à área da saúde, mas *“com o passar do tempo, eu percebi que não era aquilo que eu queria mesmo, né, havia sangue demais, recurso de menos, e eu sentia a dor das pessoas, o sofrimento das pessoas, então, eu optei mesmo em ser professora.”*.

Trabalha com o segundo segmento do ensino fundamental, na rede de escolas públicas de São Gonçalo e com o ensino médio na Rede do Estado do Rio de Janeiro e já trabalhou, inclusive, com pré-escolar.

Apesar de ser professora de História, ou talvez em função disso, já ministrou aula de Filosofia, Sociologia, Geografia, em uma época de falta de professores para essas disciplinas na escola David Capistrano. Lembra que neste período trabalhou com todas as turmas do colégio – que funcionava apenas no horário diurno –, chegando a ter vinte e oito diários de classe.

Buscando em sua história como foi formada a leitora que é hoje, chega aos pais que, a despeito de terem tido pouco estímulo para a leitura, eram muito sensíveis no tocante à necessidade de leitura para seus filhos. Apesar do baixo poder aquisitivo da família, o pai levava os filhos para assistir a apresentações de teatro de fantoches, a mãe comprava livros de histórias infantis, como Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O Patinho Feio.

O sonho dos meus pais era ver, e eles conseguiram isso, graças a Deus, era ver todos os filhos deles com faculdade, com estudo, então eles economizavam até na, na vestimenta, em algo pra eles, pra reverter em algo positivo pra gente. Então eu sempre tive pelo menos um pouco de acesso à leitura em função deles, em função disso. Meu pai sempre trazia historinha em quadrinho, né, eu lembro de super herói, turma da Mônica, né, eu sempre tive... almanaque, então, quando criança eu tive um estímulo até interessante, não eram livros pesados, até porque com a falta, né, de livros assim, com muita leitura, até porque eles não tinham isso, né, na vida deles,

né, mas eles tentaram fazer com que a gente gostasse de ler e de estudar. Então durante o meu período fundamental [do ensino fundamental] eu tive pouca leitura em si, né, só o que a escola me exigia mesmo.

Com relação à participação da escola nesta formação, diz que apenas no Curso Normal teve uma leitura voltada para os grandes clássicos. Lembra-se que para estudar nesta escola, em sua época, era necessário participar de um concurso bastante rigoroso, onde concorriam pessoas que faziam o primeiro grau nas tradicionais escolas católicas de Niterói. Acreditava haver, entre ela e as colegas de turma que vieram dessas escolas, uma grande distância no que diz respeito a um tipo de vivência cultural, que buscou diminuir:

eu percebi que eu, eu ia... eu tinha que recuperar um grande fosso, né, uma grande distância que havia entre eu e elas. E aí eu comecei a... a... a pegar os meus horários vagos e ir pra biblioteca, né, então eu ganhei o apelido de Museuzinho porque eu sempre tinha um livro ao meu lado(...) Então eu li quase todos os clássicos de Machado de Assis, que eu gostava de Machado de Assis, eu li Orígenes Lessa, e eu comecei a gostar tanto, que eu comecei a ler até no ônibus, então é... eu não era um... não era uma pessoa, assim, muito... popular, né, geralmente as pessoas que gostam muito de ler não são muito populares, (...). Então eu não era uma pessoa muito popular, então, em função disso, né, de não ter muitos amigos, eu acabei ficando amiga do livro, e eles ficaram sendo meus companheiros.

O gosto pela leitura não é incondicional, há leituras que considera *“muito pesadas, e você lê por obrigação”*. Exemplo disso, nas ciências humanas, são os escritos de Marx, especialmente os mais voltados para economia: *“isso pra mim é uma leitura pesada, porque ele é todo recheado de uma série de conceitos, não é algo que me agrada”*. Diz gostar mais dos textos da área da história das mentalidades, ou da psicologia associada à história social: *“a leitura pra mim fica muito mais fácil, eu assimilo até melhor; na parte de História, voltada pra economia eu tenho muita dificuldade, então eu tenho que voltar sempre aos parágrafos anteriores pra tentar pensar sobre aquilo”*.

Em sua vida, atualmente, não há lugar para leitura de fruição. Lê com regularidade, mas somente textos voltados para o seu trabalho:

Não, leitura de lazer, não. (...) Eu não tenho espaço, assim, eu vou pegar uma tarde de um sábado pra fazer uma leitura, assim, sem compromissos ligados a minha área ou ao meu trabalho, não tenho, não tenho esse espaço. É lógico que quando você pega jornal, você acaba caindo, né, em algum artigo que não seja da área, você acha interessante e você lê, mas não algo assim que seja direcionado

Lê revistas especializadas em História, como as lançadas pela Biblioteca Nacional, a revista Superinteressante e, quando *“tem condições”*, relê livros antigos de autores consagrados ligados à sua área; quando tem acesso, lê revistas voltadas para assuntos mais

gerais da educação. A leitura de jornal não é diária, normalmente o faz nas quintas-feiras, quando vem um encarte sobre turismo, e nos finais de semana.

Sua prática de leitura é marcada pelo seu trabalho, pelas necessidades de seu trabalho, indiciando uma prática de leitura bastante pragmática. Trata-se de uma leitura instrumental e uma noção de produção de conhecimento centrada na transferência. Os textos são portadores de verdades, e não portadores de visões de mundo. Corre-se o risco de não se levar em conta que os textos escritos defendem teses e, portanto, são frutos da luta pela hegemonia na sociedade.

Ler um texto de história não significa apenas tomar conhecimento de fatos ocorridos em determinado momento, descobertas ou teorias, mas também entrar em contato com modos de descrição e análise de uma realidade e, também, com os pressupostos daquele que apresenta uma versão de determinada realidade; no entanto, a subjetividade dos textos científicos, objetivos, geralmente é ignorada.

P5 declara que gosta de escrever quando há um interlocutor específico: gosta de escrever cartas, bilhetes, dedicatórias em livros. A escrita do tipo ensaio é realizada com dificuldade. Lembra-se quando teve que escrever a monografia no final da pós-graduação e foi preciso se *"adequar ao esquema"*; o resultado final desse tipo de trabalho é satisfatório,

mas o processo em si, pra mim é cansativo, né, porque você vai... eu escrevo várias vezes, são várias idéias que eu quero colocar, eu gosto de botar um texto bonito, palavras mais eruditas, né, eu gosto disso, então, é um trabalho pra mim mesmo, escrever, pra mim, é um trabalho.

Suas lembranças a levam ao Curso Normal. Lembra-se de que tinha dificuldades neste período, e o que principalmente a ajudou a superar tais dificuldades foi a exigência dos professores; cita como exemplo a professora de História, que aplicava provas com duas questões e pedia que os alunos concordassem ou discordassem das afirmações e justificassem seus posicionamentos. Além disso, *"ela descontava erro de português, então você tinha que ser muito boa pra você escrever"*. Isso a obrigou, por exemplo, a ser mais objetiva em seus textos e a se posicionar. Hoje em dia escreve, basicamente, por motivos profissionais, como sintetizar conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

Não se considera uma boa leitora, é muito crítica, e inicialmente diz que é uma leitora regular. Para ela, o bom leitor é aquele que frequenta ambientes como as livrarias do tipo

megastore, e que lê uma variedade de obras, "*que sabe o que ele tá falando, ele sabe identificar cada escritor em seu período*". Além disso,

sempre tem no JB, né, as leituras, os livros mais importantes, né, do... do ano, do semestre, as leituras, né, e essas leituras não estão, não estão inseridas na minha vida, né, então eu acho que quem lê isso tudo, deve ser um bom leitor

Ainda refletindo sobre o tema, se declara "*uma leitora por necessidade*":

por causa da minha área, eu tenho que ler, porque sou professora, eu lido com ser humano

Um pouco mais adiante se assume, também, uma "*leitora de massa*":

Eu acho que sou uma leitora de massa, bem parecida com a massa brasileira, sei ler, mas não é aquela leitura erudita.

Provavelmente o que ela chama aqui de leitura erudita se relacione com o que falam os jovens desta pesquisa, quando consideram apenas um tipo de leitura – e com isso também uma determinada visão de mundo – como legítima. E esse tipo de concepção se confirma também pela maneira que se refere à lista de livros mais vendidos ou recomendados pelo Jornal do Brasil, um jornal impresso tipicamente dirigido à classe média, e que pressupõe um tipo de leitor e de leitura.

3.2.1 – Leitura, produção de textos e prática docente: o que falam os professores

Observar como esses professores se fizeram – e foram feitos – leitores e produtores de textos, buscar onde se fundam as maneiras como concebem a leitura e a produção de textos; trazer o leitor e o produtor de texto que são, foi o objetivo até aqui.

Uma vez que o pressuposto deste trabalho é que as concepções de leitores e produtores de texto encontradas, especialmente, junto a alunos e professores influenciam o trabalho desenvolvido na escola, a partir daqui o que se pretende é aprofundar a análise das concepções trazidas pelos professores, relacionando-as de forma mais objetiva com o fazer pedagógico, buscando os pressupostos básicos que sustentam suas concepções. Para tanto, procurou-se em suas falas as formas de compreensão de texto; como entendem as especificidades dos textos de suas disciplinas; o que entendem por ensinar a ler e a

escrever, e se consideram necessário, no ensino médio, ensinar ao aluno ler e escrever; como trabalham produção de leitura e de textos com seus alunos; como acham que a escola prepara o aluno para o domínio da leitura e da produção de texto.

3.2.1.1 – A leitura

O objetivo principal da leitura é a compreensão; aliás, esse é o objetivo de qualquer interação. Paulo Freire diz que *“a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”* (1985:12). Compreensão. Que significados há para isso? Que sentidos podem ser atribuídos à *compreensão*? Como se compreende um texto escrito? Que relação pode haver entre com se concebe a compreensão de texto e a prática docente?

A compreensão de um texto para os professores, de maneira geral, liga-se diretamente ao que podemos chamar de *conhecimento de língua*:

tem que conhecer o mínimo da língua, não é, que ela [a pessoa] fala e do livro que ela vai ler pra poder entender o que ela tá lendo. Porque se ela começa a ler um livro que ela não entende nada, eu acho que ela vai abandonar, a não ser, a não ser que ela assuma um compromisso, igual quando você está estudando língua estrangeira, que se põe o dicionário do lado e vai traduzindo, mas se ela não tem esse compromisso, ela abandona a leitura. Então, ela tem que ter um mínimo de conhecimento é... gramatical, da língua mesmo, estrutura da língua pra poder é... compreender... compreender o texto. **(P1)**

eu procuro sempre a trabalhar com meus alunos, desde a sétima série, a pegar o texto, a ler o texto parágrafo por parágrafo, a ver as palavras que eles não estão compreendendo, a escrever do lado, o que, o que... a idéia central daquele parágrafo (...) a importância deles terem dicionário, de ver Jornal Nacional, de... “ah, não sei, o que significa essa palavra”, então, vamos lá, vamos procurar no dicionário, vamos ver o que que é **(P5)**

primeira coisa que você tem que fazer é o levantamento do vocabulário; a segunda coisa, aí já é mais complicado, porque o dicionário, você tá ali, né, porque na nossa língua uma mesma palavra, ela pode ter vários sentidos; é tentar adequar o sentido das palavras que você não sabe àquele contexto. **(P4)**

Em vários momentos das entrevistas, e não apenas neste dedicado à compreensão de um texto, o aparato gramatical da língua padrão e o desconhecimento do significado das palavras surgem como importantes obstáculos para uma leitura proficiente. A importância

dada ao dicionário tem como pressuposto que o principal fator para compreensão de um texto é o entendimento do significado das palavras e que todos os significados possíveis estão no dicionário. Essa noção tem como base a crença de que a palavra reflete a realidade.

Para continuar as análises acerca da compreensão, uma reflexão sobre o que entra em jogo nesse processo é necessária. Começamos, então, pela idéia de que a palavra reflete a realidade. Tal percepção com relação à palavra não leva em conta que esta é um signo ideológico (BAKHTIN, 1995), e, conseqüentemente, não se reconhece o conflito pela determinação do significado do mesmo. Acredito ser necessário, aqui, refletirmos acerca da palavra como um signo ideológico e na conseqüente tensão instaurada a partir dessa propriedade da palavra.

É esta tensão que caracteriza um signo, pois, mesmo fazendo parte de uma realidade, *“ele reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior”* (Idem: 31). O domínio do signo é o domínio da ideologia: o que faz com que um corpo, um instrumento seja caracterizado como signo é a percepção que se tem dele, ou seja, um sentido que não pertence intrinsecamente ao objeto, mas que é atribuído a ele.

A atribuição de sentido não ocorre através de acordos harmônicos dentro de grupos sociais organizados, ao contrário, especialmente tratando-se dos signos lingüísticos: o confronto de interesses sociais – a luta de classes – é o que determina a plurivalência social do signo ideológico: *“o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”* (Idem: 46).

Bakhtin diz ainda que *“aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico”,* ou seja, *“o entrecruzamento dos índices de valor”, “faz dele um instrumento de refração e deformação do ser”* (Idem: 47). A classe dominante tenta conter a principal característica do signo, a plurivalência, impondo a este uma monovalência *“a fim de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava”*.

Mais adiante, no capítulo intitulado “Língua, fala e enunciação”, o autor dirá que

O sistema lingüístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação. (Idem: 92)

Aquilo que, normalmente, chamamos de conhecimento gramatical, aquele ligado à norma – resultado da reflexão de alguns sobre a língua – *“é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados”* (Ibidem).

Analisando o uso da língua pelo sujeito na posição de locutor ou de receptor, Bakhtin dirá, sobre o primeiro, que este se serve da língua para suas necessidades concretas – *“para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala”* (Ibidem) –, e que para ele (o locutor), o centro de gravidade da língua reside na nova significação que essa forma adquire no contexto. Ou seja, o locutor orienta-se pelo sentido que quer imprimir a esta ou aquela forma, em um contexto específico.

Sobre o receptor ele dirá que *“o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade, e não somente sua conformidade à norma”* (Idem: 93).

Para o locutor e o receptor interessam, na verdade, o que a língua tem de variável e flexível, o signo. A forma da língua é apreendida como um signo, arena de luta de classes, *“e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo”* (Ibidem).

Sobre a questão do signo e do sinal, Bakhtin alerta ainda que o processo de compreensão não deve ser confundido com o processo de identificação: *“o signo é descodificado; só o sinal é identificado”*:

Enquanto uma forma lingüística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor lingüístico. (...) o elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que **aquilo que constitui a descodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular**, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo. (Idem: 94, grifo meu)

E, ratificando o caráter móvel do signo, afirma que *“para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística”*. Para o falante, as formas lingüísticas estão orientadas pelas – e para – enunciações concretas, impregnadas por contextos ideológicos concretos.

Abordando o processo de interação através da palavra escrita e ressaltando *“a importância da história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente”*, Geraldi (1995: 10) chama a atenção para dois importantes aspectos que, segundo ele, são importantes e essenciais: o reconhecimento e a compreensão.

O reconhecimento do outro e dos recursos expressivos mobilizados é uma condição necessária para que a interação aconteça, mas não é condição suficiente. É preciso reconhecer e ao mesmo tempo ultrapassar o reconhecimento para compreender o que se diz, o que se ouve, o que se lê. Neste sentido, todo enunciado é co-produzido pelos sujeitos envolvidos no processo de produção (...)

Bakhtin diz, inclusive, que *“é justamente a compreensão no sentido próprio, a compreensão da evolução, a que se encontra na base da resposta”* (Op.citc,0: 94, nota de rodapé), na base da interação verbal. A interação é uma relação entre sujeitos social e historicamente localizados, portanto, a compreensão só pode se dar entre esses sujeitos, e não entre sujeitos e significados das formas lingüísticas, especialmente quando estas são marcadas, sobretudo, pela univocidade.

As relações sociais não são apenas mediadas pela linguagem, antes, são constituídas por ela – especialmente pela linguagem verbal – através da atividade discursiva. A atividade discursiva não é uma questão de recuperação de significados dos textos; mais que isso, implica uma relação tensa, de poder, entre interlocutores, estabelecida através da atribuição de sentido às “estáveis” formas lingüísticas.

O discurso verbal é um evento social; ele não está auto-encerrado no sentido de alguma quantidade lingüística abstrata, nem pode ser derivado psicologicamente da consciência subjetiva do falante tomada em isolamento. (VOLOSHINOV, 1976: 10)

Nesse sentido, compreender é, antes de tudo, uma atividade criativa. Compreender é responder às palavras de seu interlocutor, é recriar a partir das palavras do outro e de nossa visão de mundo, que é constituída ao longo da vida a partir de condições materiais objetivas. Compreender não é tentar reproduzir o sentido atribuído por outrem, mas atribuir novos sentidos. O discurso não é uma reunião de formas lingüísticas, mas um evento essencialmente social.

Retomando a análise, se, por um lado, o conhecimento sobre a língua e, de modo especial, o uso do dicionário, ganha relevo na fala docente, por outro é também abordado com certa hesitação, por alguns desses professores:

a segunda coisa, aí já é mais complicado, porque o dicionário, você tá ali, né, porque na nossa uma mesma palavra, ela pode ter vários sentidos; é tentar adequar o sentido das palavras que você não sabe àquele contexto. Eu acho que aí mora a maior dificuldade das pessoas pra entenderem um texto, porque, é... não consegue... se isso não for uma prática, uma coisa que se exercite, normalmente orientada por alguém, que vá colocar o sinônimo mais próximo, né, porque a gente costuma dizer que nem existe sinônimos exatos, mas o que mais se aproxime pra pessoa, pra pessoa poder fazer aquele entendimento, né, daquele contexto. **(P4)**

A interferência do contexto é reconhecida pelos docentes, mas parece que a referência recai especialmente na recuperação do contexto de produção do texto pelo seu locutor, sendo, de certa forma, esquecido o contexto da produção da leitura, ou seja, o contexto do leitor.

Outro dado importante diz respeito, basicamente, à leitura escolar, à leitura obrigatória, que tem caráter crucial:

Primeiro ele tem... antes de mais nada, querer ler o texto. Porque se ele vai ler obrigado, isso já é uma barreira, um obstáculo. **(P1)**

O fator vontade é decisivo. Querer ler é uma atitude positiva com relação à atividade da leitura. O interesse pela leitura que parte do sujeito leitor recupera a relação leitura e texto, esvaziada e reificada (ZILBERMAN & SILVA, 1988), na sociedade, de maneira geral, e na escola, de modo particular.

A leitura na escola tem um fim pragmático e imediatista. A prática de leitura na escola, de maneira geral, tem como fim o aprendizado de conteúdos com os quais, na maioria das vezes, os alunos – e, não raro, o professor –, não consegue relacionar com o mundo da vida. O texto, porque afastado da corrente discursiva do qual faz parte, deixa de fazer sentido para uma vida fora dos muros da escola e, na escola, faz sentido apenas como suporte para um determinado conteúdo. O texto (discurso materializado) perde o caráter de elemento de constituição de subjetividade, e fica restrito ao caráter de objeto de ensino.

Dado fundamental para entendermos as concepções dos professores sobre a compreensão de um texto é o fato de acreditarem na possibilidade de leitura linear e em um processo cumulativo como estratégias de leitura.

Eu, eu sou muito intuitiva, né, não tenho uma técnica (...). O que eu faço, eu leio, vou lendo parágrafo por parágrafo, tento entender o que cada parágrafo fala pra você ter a noção do todo, pra mim é isso aí, né, a partir daquele texto eu começo a pensar sobre. (...)Eu não sei, esse é o meu padrão, né, eu pego o texto e fico teorizando sobre, né, a essência dele. **(P5)**

O problema é o seguinte: existem pessoas que têm uma capacidade de armazenar, mas a maioria só tem uma capacidade de ler linearmente, acho que é isso. Então, primeiro ele [o texto] tem que ser bem claro. (INCOMPREENSÍVEL) Agora, o problema é o patrimônio cultural que eles [os alunos] trazem. **(P2)**

Olha, o processo de compreensão, na realidade, você tem que... que... usar algumas etapas que é propriamente a leitura, a codificação, não é, transformar aquele código todo em pensamento, transformar esse pensamento em questionamento (...)o ler, realmente, é quando você olha, lê, compreende, transforma e aí você cria uma idéia sobre aquele determinado texto (...) **(P3)**

Não considero que o problema esteja tão-somente nesse tipo de concepção, mas, principalmente, na relação de causa e efeito aí estabelecida. Em uma concepção dessa natureza, ficam de fora importantes elementos constitutivos da produção de leitura, como a própria noção de inconclusibilidade da compreensão. Da forma como os professores colocam a questão da compreensão, mesmo consideradas as hesitações, esta fica configurada como um produto acabado. Compreender tem como conseqüências não só respostas, mas também novas perguntas, sem as quais as respostas separam-se do diálogo e entram no conhecimento sistêmico (BAKHTIN, 2003: 408), concluído, impossível de se renovar.

Direcionando a questão da compreensão de um texto para as especificidades das disciplinas, a tônica volta a ser o entendimento do significado das palavras, o conhecimento do vocabulário, com ênfase para aqueles considerados característicos das disciplinas, e não às especificidades discursivas desses campos de comunicação.

eles lêem "monarca", mas eles não sabem que monarca é rei, entendeu, e isso é assustador, então muitas vezes eu paro e eu tenho que trabalhar com eles o quê, o vocabulário, explicar pra eles que monarca é rei, o que que é parlamentarismo, o que é democracia (...) **(P5)**

Se as palavras são sinônimas, em princípio, poderíamos lançar mão de qualquer uma delas. E o que fazemos é escolher, dentre tantas, uma. Essa escolha já é um posicionamento que efetivamos a partir daquilo que consideramos bom ou mau, melhor ou pior; essa escolha está diretamente ligada ao sentido que esta ou aquela forma lingüística pode assumir para o sujeito falante (e também para seu interlocutor, uma vez que o *endereçamento* é parte constitutiva do enunciado). Nesse sentido, o horizonte axiológico do sujeito falante, horizonte este que nasce em uma determinada esfera social, é determinante.

Não se trata apenas do sentido que se pode atribuir às palavras em questão, mas o que, de fato, elas encerram: o posicionamento deste ou daquele sujeito em um evento, em

um determinado momento histórico e social. Um pouco mais a frente, essa mesma professora aponta uma questão que acredito poder ajudar a refletir melhor sobre isso:

eles têm dificuldade de tempo em História, eles têm dificuldade de compreensão do que eu tô falando. Como é que eu posso trabalhar democracia no período romano e na atualidade? **(P5)**

Provavelmente, a dificuldade não resida exatamente em compreender o que a professora fala, mas sim, relacionar o que ela fala sobre democracia, por exemplo, com o que os alunos vivem em suas experiências ou das experiências de outros com as quais eles entram em contato: com que conceito (ou conceitos) de democracia a sociedade opera hoje? Como este conceito se relaciona com a democracia grega? A complexidade dessa questão, que é só um exemplo, evidencia que não se trata apenas de conhecer o significado – especialmente aquele dicionarizado – das palavras. Não se trata de reconhecer um sinal, mas sim, de compreender um signo: *“compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos”* (BAKHTIN, 1995: 34). Além do fato de que, com já foi dito anteriormente, compreender é tomar posição ativa, é entrar na luta pelos sentidos dos signos que estão em jogo, especialmente sobre aqueles que abarcam conceitos essenciais para a sociedade.

Quanto à particularidade dos textos na disciplina de língua portuguesa, duas questões fundamentais surgem a partir das falas das professoras: uma, qual a especificidade de um texto dessa (ou nessa) disciplina? E a outra, que de alguma maneira se relaciona com a origem dessa pesquisa, qual o objetivo dessa disciplina no ensino médio?

Eu acho que até hoje eu não fui fazer no ensino médio o que eu tinha que fazer, e eu acho que não vou fazer nunca. Porque o objetivo do ensino médio é aprofundar, é você trabalhar com questão. Não tinha nem que dar aula de gramática, eu tinha que trabalhar com questões, com textos dentro daquilo tudo que ele já sabia. Mas não é o que acontece. **(P4)**

Sinceramente eu acho que... nunca pensei, acho que ele pre... eu, eu achava, você tá falando aí, que tem que ter um conhecimento específico. É... eu, como a língua portuguesa é uma matéria, por exemplo, Química, Física, no ensino médio, o aluno só tá vendo agora, quer dizer, ele vai vendo isso em Ciências, sem saber que tá vendo, né; a Língua Portuguesa, ela é sempre chamada de LP, o aluno vem desde a alfabetização estudando, é, então, assim, eu acho que ele precisa saber o que ele precisa pra... pra Física e Química, o que muda são os termos técnicos, na minha opinião, é... mas, talvez deva ter alguma coisa que ele precisa saber que eu não sei, que eu não parei pra pensar. **(P1)**

Antes de qualquer coisa, precisamos refletir e definir qual é, ou qual deve ser, o objeto de ensino de língua materna, e isso em qualquer nível escolar, da alfabetização ao

nível superior – e sobre este último não me refiro apenas ao curso de Letras. Hoje observamos um objeto aparentemente diverso, com forte tendência à imposição e afirmação de uma determinada variedade que traz a marca das classes dominantes a título de língua padrão. Para além dos estudos contemporâneos da sociolingüística, da filosofia da linguagem, da alfabetização, do letramento, entre outros, há um discurso corrente, crítico ao ensino da gramática tradicional que, independente de sua efetivação através da prática em sala de aula, revela a sensibilidade do corpo docente, e até do discente, para a improdutividade do ensino de língua centrado na normatização e na nomenclatura gramatical, tal como até hoje é largamente praticado nas escolas. Permanecer apenas na percepção de que as estratégias de ensino de língua materna não têm se mostrado eficazes ao propósito de que os egressos da educação básica sejam leitores e produtores de textos proficientes, aponta para a pouca ou rara instrumentalização, especialmente teórica, dos professores para que, seguros, possam superar a sensibilização e passar para uma ação efetiva.

Mas será, de fato, o objeto de ensino da língua materna indefinido? Não será o caso de admitirmos que seu objeto atual é (e sempre foi) a reafirmação da variedade de prestígio como língua padrão, e redefinirmos qual deve sê-lo?

Aprender a ler e a escrever não é uma atividade que se restrinja a um determinado período da vida, e a própria dinâmica da vida social, que nos coloca em contato o tempo todo com novos produtos da criação humana, mostra que esta é uma atividade constante em uma sociedade onde a escrita exerce papel central nas relações cotidianas. Nesse contexto, aprender a ler e a escrever não se restringe a ter acesso a uma técnica, mas significa também – e isso é fundamental para a constituição de um sujeito autônomo – ampliar as possibilidades de participação nas mais diversas esferas discursivas de nossa sociedade. Especialmente para as classes populares, o acesso a essas discursividades impregnadas pela escrita, além de se consolidar como elemento de constituição, configura-se como instrumento contra-hegemônico, de luta contra privilégios, discriminação, desigualdade.

Considerar as especificidades dos textos trabalhados na disciplina de língua portuguesa talvez seja, na verdade, refletir sobre como nos posicionamos diante do objeto língua: se o entendemos como um legado a ser transmitido para as novas gerações ou como um produto em processo, sempre transformando mulheres e homens e sendo transformado por eles. Talvez isso ajude a definir a especificidade do texto na disciplina de língua

portuguesa e nos ajude, também, a resolver o problema do *marco zero*: professores desta disciplina temos sempre a sensação de estarmos começando, e não dando prosseguimento ou aprofundando às questões da língua.

Levando-se em conta que aprender a ler e a escrever não é uma atividade concluída, pois no dia-a-dia deparamo-nos com eventos e gêneros que sempre nos exigem novas compreensões, ensinar a ler e a escrever não pode ser uma atividade concluída e finalizada em determinada fase do ensino fundamental.

Ensinar a ler e a escrever, para os professores, pode ser oportunizar que os não alfabetizados, especialmente as crianças, entrem em contato com a leitura e a escrita de forma prazerosa; pode ser também possibilitar acesso aos códigos da escrita, *“mas não pode ficar nisso, senão vai ficar só na comunicação oral”* (P2); possibilitar a associação entre as formas escritas e palavras que já ouvimos. De maneira geral, a opinião dos professores a este respeito, mesmo as professoras que trabalharam com educação infantil, inclusive com alfabetização, essa atividade é algo impreciso, de difícil definição.

Ensinar a ler e a escrever de fato é dotar o educando da tecnologia da escrita; dotar alguém dessa tecnologia é mais que ensinar a ler e escrever sílabas, palavras, frases. É também mostrar-lhe que as convenções escritas não se resumem a isso, mas também a outros sinais gráficos, como os sinais de pontuação ou os acentos gráficos. É observar a construção de parágrafo escrito, essa unidade de sentido um pouco mais complexa que uma frase.

Mas ensinar a ler e a escrever, para além de tornar alguém um hábil manipulador de uma tecnologia, é inserir um indivíduo no mundo da escrita, e este é formado pelas mais diversas formas de ver o mundo real. Então não basta ler a palavra, é preciso ler o texto, embrenhar-se por sua sintaxe e referências, entendendo-o como a materialização do discurso, pois é este – o discurso – a unidade mínima de sentido, e não a palavra isolada de seu enunciado, de seu contexto. É a materialidade social do discurso que faz com que um texto tenha sentido, e não as palavras em si. Um discurso revela uma forma de compreender o mundo, além de constituir uma dada realidade.

Cada campo da criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. (BAKHTIN, 1995: 33)

Que importância pode ter no trabalho de um professor do ensino médio o que ele concebe como ensinar a ler e a escrever? Será que os estudantes no ensino médio ainda precisam de orientação no que diz respeito à leitura e à produção de textos?

A professora que considera não ter realizado, até hoje, o trabalho que deveria no ensino médio, porque neste nível de ensino é necessário ainda trabalhar com questões que os egressos do ensino fundamental já deveriam ter compreendido, diz que mesmo se tivéssemos o aluno ideal, ainda assim haveria muito a ser feito no sentido de tornar o aluno um leitor cada vez mais competente:

A gente não ia mais ter essa questão da nomenclatura, mas a gente ia ter a questão do aprofundamento, levar os alunos a outros horizontes (...) Dentro da literatura, por exemplo, a gente entender e perceber, associar coisas.
(P4)

De maneira geral, os professores consideram que no ensino médio precisamos ensinar nossos alunos a ler e escrever, e justificam isso apontando a dificuldade com que realizam as atividades de leitura e produção de texto. Essa realidade, de alguma maneira, ofusca o porquê, no ensino médio, ser necessário, ainda, orientar, instruir o estudante no que diz respeito à leitura e a produção de texto porque ela sempre nos remeterá àquilo que anteriormente chamei de *o problema do marco zero*.

Como assinala a professora acima, teríamos, sim, muito que fazer se os estudantes chegassem a esse nível de ensino, de fato, preparados para ele, com o grau de letramento³¹ esperado: há um universo novo com o qual o estudante deste nível de ensino entra em contato e que deve ser por ele explorado, analisado, vivido; dentre tantas novidades e assuntos já conhecidos que ganham novas abordagens, aos professores caberá orientá-lo, inclusive no que diz respeito à leitura e escrita, e não só nas aulas de língua portuguesa, mas também nas outras disciplinas, pois nestas, de modo especial, os estudantes entram em contato com vários gêneros estranhos às suas experiências.

Os outros docentes parecem intuir que ainda há o que ensinar no que diz respeito a essas duas atividades e o campo de conhecimento das disciplinas que lecionam. Reconhecem que os alunos adentram em um universo novo em vários sentidos, desde a lógica das relações pessoais até as especificidades de suas disciplinas, mas com relação à questão da linguagem parecem acreditar que se trata de uma questão meramente técnica.

³¹ Não desconsidero aqui as polêmicas existentes sobre a expressão "graus de letramento", mas não se pode perder de vista que os estudantes do ensino médio vão desenvolver estudos para os quais alguns conhecimentos do ensino fundamental precisam estar sedimentados.

O reconhecimento, por parte dos professores, de que textos propostos para o ensino médio não fazem parte da vida dos alunos, é uma porta para uma reflexão aprofundada sobre a necessidade de se realizar um trabalho voltado especificamente para a produção de leitura e de textos em qualquer disciplina. Mas as reflexões, imprescindíveis para que possamos avançar, são atropeladas pelas demandas do cotidiano, que pedem respostas urgentes e criam um círculo vicioso e um ambiente entorpecido, afastando possibilidades de ir além da intuição.

E isso se reflete nas declarações que fazem alguns professores quanto ao espaço reservado para a leitura em suas aulas:

a leitura na minha disciplina tem a coisa do... do... você... da atividade de repente, uma coisa da curiosidade, por exemplo, um termo, uma atividade nova que aconteça, um caso, um padrão que apareça novo, ou então simplesmente é... surgiu uma doença nova que tá deixando o pessoal aí meio que... então geralmente eu faço a questão que eles tragam alguns textos, que eles procurem, tragam, a gente lê alguma coisa sobre o assunto, e aí eu vou mostrando a eles aonde esses assuntos... se... se... dependendo da fonte se ela tem validade ou não **(P3)**

eu tenho dois tempos semanais, então isso já começa com um, pra mim sendo um problema, porque eu tenho um conteúdo, eu tenho que trabalhar esse conteúdo, né, e com tempos muito pequenos, as vezes tem semanas em que eu não vejo os alunos, porque cai em feriado, isso pra mim é um complicador muito sério. (...) eu peço pra que eles, né, trabalhem com o capítulo, eles estão lendo, estão fichando, eu sempre peço pra alguém ler **(P5)**

o ideal seria mandar o aluno, eu cheguei a fazer isso, (INCOMPREENSÍVEL) eles me doaram uma porção de livros, coloquei na biblioteca: leia. "Ah, mas num tô entendendo"; "meu filho, você tem que pegar um dicionário e deixar do lado..."; mas não dá tempo, porque com doze tempos... sabe o que eu fiz nesse bimestre passado, que eu estive doente: "galera, eu quero na próxima aula, é individual, resumo do capítulo lido" **(P2)**

Apesar de o texto escrito ser o principal material utilizado nas aulas, a atividade de leitura parece pontual, além de sugerir um caráter puramente instrumental. O objetivo da leitura é a informação a ser extraída do texto em questão, para que se possa trabalhar determinado conteúdo. É necessário, aqui, chamar atenção para o fato de que esse tipo de "estratégia" de leitura dificilmente gera compreensão de um fenômeno ou de um fato histórico, uma vez que sua principal orientação é para uma assimilação do tipo "decoreba".

Conforme apontado pelos professores, há ainda a preocupação com o famigerado extenso conteúdo que não cabe em uma carga horária semanal, muitas vezes, exígua. Também o desânimo é um fator, frente às reais condições de trabalho com que convivemos, professores e alunos, com relação ao desenvolvimento da leitura e produção de textos, que

vai desde a formação dos professores – inclusive os de português – à disponibilidade de material, passando pela própria formação dos alunos que chegam ao ensino médio.

todo ano eu peço que os alunos vão à biblioteca, escolham um livro e eles leiam, e... eu não gosto de dar trabalho escrito de leitura, sobre a leitura de um livro nem prova sobre a leitura de um livro; então, eu acho sempre que eles vão colar, que eles vão...que eles não vão ler, e trabalho em grupo, então, de livro, eu acho que talvez um leia no grupo, então eu fico meio desestimulada de fazer esse tipo de trabalho. E aí eu peço que eles escolham, cada um, cada aluno escolha um livro e conte pra turma a história do livro. Eu acho que esse trabalho, eu não tenho certeza, eu acho que estimula, pelo... como eu falei antes, há uns minutos atrás, é, pelo menos uma minoria se estimula, e... porque cada um vai contar a sua história. (...) por enquanto eu tenho feito esse trabalho e os alunos ficam pedindo que eu repita, mas, é... eu acho que a quantidade de livros na escola não é suficiente, porque eu não poderia permitir que uma turma, por exemplo, lesse os mesmos livros, porque já foi contada a história pra turma, teria que ser outros, eu não sei se seria suficiente. Então eu trabalho desse jeito, mas é uma vez por ano, né, praticamente, eu gostaria de fazer isso mais. **(P1)**

Esse depoimento não revela apenas o desânimo citado anteriormente, mas também certo espontaneísmo, que tem marcado a prática docente. E não seria equivocados dizer que este último é resultado, entre outras coisas, da formação acadêmica dos professores no que diz respeito ao trabalho com leitura e produção de texto com os alunos, e que ambos refletem a quantas anda a face pedagógica das políticas públicas de educação: com certa frequência, as secretarias de educação dos estados materializam novas fórmulas e estratégias para que ensinemos este ou aquele conteúdo aos alunos; e é bom que lembremos que dificilmente os docentes aderem a essas propostas.

Os professores declaram que a escola não forma leitor, e justificam isso de várias maneiras: a já, várias vezes, declarada, prisão ao conteúdo curricular; o tempo exíguo; a falta de sintonia entre a escola e a sociedade de maneira geral. Esta última, inclusive, abordada a partir de dois aspectos, como podemos observar na fala das duas professoras:

Eu acho que não. Não, porque o mundo mudou, os filhos mudaram com os pais, os pais mudaram com os filhos, e a escola não mudou. A escola mudou pouco em função, assim, do que o mundo mudou, de como as coisas mudaram, é, a escola não consegue acompanhar, tanto na tecnologia quanto no material humano. Acho que a escola mudou muito pouco, então eu acho que não. **(P4)**

a impressão que eu tenho é que quando o aluno entra na escola, assim, a vida fica lá fora, não existe vida no sentido, assim, de alegria, de prazer dentro da escola; existe, eu acho que existe, mas, é... às vezes existe assim, na relação entre as pessoas, nas brincadeiras do professor; na hora de estudar mesmo, de falar da... do assunto, essa, essa... esse prazer se perde. (...) eu acho que até nós, professores, nos habituamos a “agora eu estou na

escola”, o prazer e a vida ficaram lá fora, é, e eu lamento por isso, porque eu acho que isso é devido a um sistema que a gente vive, a sociedade que a gente vive e as exigências, é, que não batem com a vida, as exigências vão contra a vida. **(P1)**

Um dos professores, que vem trabalhando com turmas de terceira série do ensino médio, nos últimos anos, reconhece que *“os alunos acabam saindo ainda com alguma problemática com relação à leitura e a escrita”*. E diz que isso acontece mesmo com um trabalho conjunto dos professores, que se dá a partir da observação de um aluno ou outro que venha apresentando dificuldades que destoem das demais. Ou seja, um trabalho voltado para o desenvolvimento da leitura e escrita de um aluno normalmente acontece quando há casos que discrepem do conjunto.

Apesar da queixa geral com relação à competência leitora do alunado do ensino médio e do reconhecimento de que eles precisam ler, os depoimentos anteriormente apresentados revelam que o espaço reservado para o ensino e a prática de leitura, com vistas à formação do leitor – notadamente o leitor crítico –, ou não existe, ou é marcado por um caráter embrionário, que não evolui, especialmente pela falta de um objetivo que esteja estruturado em pressupostos baseados em uma reflexão que leve em conta teoria e prática. Ou se quer chegar a um leitor enciclopédico, que leia de tudo um pouco, a título de estar em contato com *“os mais diversos tipos de linguagens”* e dessa forma estar inserido no mundo globalizado, onde ser *“especialista em generalidades”* é o mais importante – e talvez isso se relacione com o *“aprender a aprender”* propagado pelos documentos oficiais voltados para a organização curricular; ou busca-se um leitor fruto de uma representação social pautada em uma imagem romântica, em que a leitura praticamente o coloca em contato com o divino.

3.2.1.2 – A produção de textos

A questão lançada aos professores sobre o lugar da produção de textos em suas disciplinas ratificou uma fala comum nas escolas – e fora delas –: cabe aos professores de português efetivarem esse trabalho. Obviamente isso não é *“aprendido”* em lugar algum, é como um axioma. Mas há um outro lado: uma vez que, de alguma maneira, esse assunto esteja sendo colocado em debate, essa *“verdade”* está perdendo o seu estatuto como tal: quando aquilo que parece natural começa a ser citado, discutido, questionado, refutado,

significa que estamos caminhando para sua desnaturalização e, conseqüentemente, vislumbramos possibilidades de construir algo novo, ainda que muito lentamente.

Para os professores das disciplinas diferentes daquela de língua materna, produzir textos está basicamente restrito aos exercícios, resumos, avaliações e, esporadicamente, alguma redação. A principal justificativa para a pouca produção escrita por parte dos alunos nestas disciplinas é, novamente, a falta de tempo e o conteúdo extenso.

o espaço deles pra escrita? Geralmente a parte de exercício, que aí eu termino a bateria de conteúdo e aí eu passo para a parte de exercício, entendeu, é, a escrita, às vezes eu paro o conteúdo que eu vejo que tá muito difícil, (...) o que eu faço, eu paro, geralmente eu paro aí, no meio, e peço, gente, o que eu expliquei, escreve. Eu faço isso, mas com meu conteúdo, entendeu, assim que é a minha forma de trabalhar. **(P5)**

As professoras de português apresentam práticas bastante distintas, como podemos observar abaixo: uma se assemelha ao que foi dito pelos professores das outras disciplinas; a outra, no seu relato, revela uma estratégia voltada para a formação de um produtor de textos.

Eu dou uma proposta de redação bimestral, uma. Meus alunos escrevem mais em questões do livro didático porque algumas perguntas que você vai responder, você tem que mesmo desenvolver, né, uma idéia. Mas, atualmente, eu tenho dado uma redação uma redação bimestral. É uma proposta, esse ano especificamente eu não fiz nenhum trabalho, assim, de estimulação, dei propostas, né, bimestrais, pra que eles desenvolvessem. **(P1)**

A gente começa mesmo a escrever através mesmo de textos, opiniões, pequenos textos, um parágrafo, até chegar a fazer uma redação. Não me preocupo muito com a estrutura da redação, porque os alunos... 'professora, quero aprender redação'; então eles acham que existe uma fórmula mágica de se ensinar redação, uma técnica que você vai escrever, se vai escrever muito bem. (...) Eu acho que é o maior engano, "ah, o aluno tem que escrever, no segundo, no terceiro ano, uma redação toda semana pra sair escrevendo bem"; não vai sair escrevendo bem, não vai dominar a técnica. Dominar a técnica eu acho que é o último passo. Primeiro você tem que... desenvolver esse hábito da escrita, exercitar isso muito bem, fazer muitas... pequenas coisas, porque é nas pequenas coisas que você vê os grandes erros, os grandes defeitos, e ir consertando, trabalhando por ali. **(P4)**

Podemos observar ainda, nestes dois depoimentos que apesar de P4 tecer críticas com relação à forma que normalmente o ensino de produção de texto é realizado, seu fim acaba sendo o desenvolvimento e domínio da técnica da escrita, da mesma forma que P1.

Nos dois casos, a produção de textos parece não se relacionar com a interlocução, com a interação e com a constituição de um sujeito crítico.

O que significa escrever na escola? Com que objetivo se escreve na escola? O que se pretende quando se trabalha a atividade de escrita com os estudantes? O que, de fato, orienta o trabalho de produção de texto nesta escola?

Vale chamar atenção para uma observação feita pelas duas professoras, lobo abaixo: as condições objetivas para o desenvolvimento de um trabalho voltado para a formação do produtor de textos.

quando eu comecei a trabalhar no ensino médio, eu dava mais redações, só que eu comecei a ficar muito enrolada pra corrigir, então eu parei. **(P1)**

numa sala de quarenta, cinqüenta, mesmo no ensino médio, não tem como, não tem jeito. Eu acredito ser esse o caminho, né, só que tem que ter uma estrutura que seja, que torne isso possível, essa estrutura nunca mais vi, nunca mais trabalhei. Uma pena. **(P4)**

Desenvolver um trabalho de produção de escrita com um grande número de alunos em uma sala é praticamente impossível, uma vez que esse é um tipo de trabalho em que a atenção individual é imprescindível. Acrescente-se a isso um outro agravante: o fato de muitos professores trabalharem em várias escolas para composição salarial, diminuindo as chances de organização de um trabalho exclusivamente voltado para o desenvolvimento da escrita dos alunos.

Algo já citado anteriormente, de suma importância deve ser lembrado: também para os professores a produção de textos não é bem recebida, é bloqueada, difícil, muito pouco praticada; provavelmente isso seja, também, um fator para a não efetivação do trabalho de produção dos alunos. Além disso, o que vimos até aqui com relação à escrita, inclusive com os alunos, levou-me a considerar que se a atividade de leitura tem um fim pragmático, isso eleva-se consideravelmente em se tratando da produção de textos. Ao menos quando lêem, esses sujeitos acreditam que estejam produzindo conhecimento, ainda que suas concepções de leitura sejam questionáveis, mas em se tratando da atividade de escrita, parece que essa possibilidade não é cogitada. Pode-se, ainda, apontar a alta valorização da leitura em detrimento da produção da escrita, acompanhada das possíveis crenças que embasam essa idéia, como veremos a seguir.

3.2.1.3 – Um mito: quem lê muito escreve bem

Assim como os alunos, alguns professores acreditam que quem lê, escreve bem ou que é necessário ler muito para escrever bem.

a própria leitura também facilita você a... a escrever, então, com o passar do tempo, com o... o exercício da leitura facilita também você ter um pouco essa coisa do organizar pensamento pra poder ser escrito, então você consegue visualizar um texto antes de colocar ele no papel **(P3)**

eu acho que foi uma das coisas que contribuíram pra eu escrever bem é essa minha, essa, é, é, essa minha regularidade com leitura, porque você lê, você vai, assim, percebendo quando usar vírgula, que muitas vezes é uma coisa assim, que você tem que usar em alguns momentos, mas outros é opcional, então você vai até percebendo estilos, maneiras de usar **(P1)**

pra você escrever bem tem que ler. Não tem como escrever bem sem leitura, porque amplia seu vocabulário, é... te desinibe, eu acho que há uma série de fatores que faz... **(P4)**

Inicialmente é necessário refletir sobre o que os professores querem dizer com “escrever bem”: escrever com correção, de acordo com a norma preconizada pela variedade de prestígio; transcrever um pensamento ordenado; escrever com segurança, com criatividade.

As duas primeiras acepções vão ao encontro do padrão. A questão é que o padrão de uma língua normalmente está associado à variedade de prestígio, à variedade das classes dominantes, e não porque haja atributos intrínsecos da língua nesta variedade que justifique que ela ocupe o lugar do padrão, mas trata-se, sim, da disputa pelo poder. De certa forma, defender uma escrita padronizada pode configurar uma postura ingênua diante das questões de poder que envolvem a constituição do sujeito, língua e suas variedades. Um dos professores, em outro momento da entrevista, quando fala de um produtor de textos ideal, diz que

o bom escritor, não precisa ser aquele que seja prolixo, que escreva milhares de coisas, mas que o que ele escreve pode ser entendido, pode ser compreendido por outro, que ele consiga passar todas as informações dele de uma maneira plausível, correta, dentro de um padrão, porque a gente vive em padrões. **(P3)**

Essa fala reafirma não apenas a idéia de um padrão de língua ou de escrita, mas também de um padrão de como pensar, para além da ordenação do pensamento. Ainda, a

linguagem é concebida como transparente e o autor do texto tem total controle sobre os sentidos possíveis daquilo que produziu. Sugere-se que um produtor de textos consiga *“passar todas as informações”* e que *“o que ele escreve pode ser compreendido por outro”*. Neste caso, se um leitor não conseguiu compreender um texto, o problema é de seu autor.

Para a terceira acepção do que seja escrever bem, encontramos uma outra definição que também se alinha com o dito sobre as anteriores. Escrever com segurança é, segundo a professora, escrever *“sem medo de tá escrevendo besteira”*. Não escrever besteira pode ser entendido como estar pensando, escrevendo *dentro dos padrões*, uma vez que passível de ser censurado ou criticado é aquilo que, de alguma maneira, chama a atenção, que foge ao padrão.

E a criatividade? O que pode significar escrever com criatividade? Com que matrizes discursivas se alinha a *“criatividade”*? Escrever é enunciar, e enunciar é uma atividade essencialmente criadora; assumir isso pressupõe o sujeito como agente no processo de significação, e não apenas o locutor, mas também o interlocutor. Pressupõe um sujeito consciente do processo de significação.

No entanto, a conotação largamente conferida à criatividade na escrita é ser esse um atributo do texto responsável pela sedução do leitor, e, portanto, torná-lo palatável; ou é algo sem definição – então pode ser qualquer coisa e nada –, e não porque seja uma abstração da realidade que exija um raciocínio altamente elaborado, mas porque, muito provavelmente, não exista um texto escrito que todos aqueles que o leram tenham adorado. Lembro aqui, conforme discutido no capítulo 1, do papel ativo do leitor na construção de sentidos e todas as implicações que envolvem a interação texto-leitor.

Ao mesmo tempo em que os professores afirmam a máxima de que a leitura ajuda no desempenho da escrita ou de que quem lê escreve bem, revelam suas inseguranças com a própria escrita, sejam elas da ordem da correção ortográfica, da organização das idéias, da comparação de suas produções com produções alheias consideradas *“boas”*. A contradição de suas afirmações reside no fato de que, como pudemos constatar anteriormente, são pessoas que lêem com regularidade, o que os define como leitores.

Contraditório é, ainda, o que podemos observar a partir desta análise de dados, na seção dedicada ao olhar do professor sobre a leitura: o tempo que os professores destinam à leitura – e não a busca de informações sobre um conteúdo ou o exercício de interpretação –

ou não existe ou é bastante reduzido. Se, de fato, acreditam que o exercício da leitura ajuda na produção de um bom texto escrito, então a leitura precisa ser objeto de ensino, e não instrumento de recuperação de informações dos conteúdos das disciplinas; dessa forma, seria necessário que se reservasse tempo expressivo para a realização de tal atividade.

3.2.2 – A produção oral

Frago diz que *“o ser humano é por natureza um ser que fala. Que fala ou cala, que ouve ou escuta. Onde há seres humanos pode haver ou não escrita, mas sempre há linguagem. O oral é o primeiro”* (1993: 84). Pensando nisso e na dialética que há entre oralidade e escrita, interessou-me saber o que pensavam os professores sobre o lugar e o papel da oralidade em sala de aula.

muitas vezes eu tenho que controlar a oralidade, no sentido de que eu preciso concluir o que eu quero explicar, né, eu faço, é... várias, é... observações, e a cada final de observação eu digo, alguma coisa, alguém quer falar alguma coisa, né, e aí sim começa a parte da oralidade. (...) Eu acho [importante o uso da oralidade em sala de aula], porque se não, eu nunca vou saber o que que... se eu estou sendo compreendida ou não (...) não é um espaço “agora nós vamos fazer uma aula de debates, e tal”, eu não tenho, infelizmente, eu não posso chegar a ter esse... né, momento, esse ápice, porque eles vêm com muitas dificuldades... de compreensão de palavras, e eu preciso trabalhar isso com eles, porque senão não vai haver debate nenhum, né, então eu deixo pra eles discutirem quando eles podem. (...) tem que ter um momento pra ouvir aluno, sim, mas não é um momento específico dentro de um programa, entendeu, acho que todo momento é o momento onde há diálogo dentro da sala de aula. **(P5)**

a questão oral, ela é importante, ela faz parte do conjunto, né, pra se compreender, porque o que acontece, os termos, eles têm que ser, muitas vezes, pronunciados pra que eles acostumem (...) aí quando você fala e escreve, você junta essas duas atividades, e que na verdade acabam todas elas formando um conjunto, a parte oral, a parte escrita e a parte de leitura, elas formam um conjunto pra poder se passar e se receber como conhecimento, então a questão da oralidade também é interessante porque o aluno expressa o que ele tá pensando de uma maneira mais direta **(P3)**

Assim como a leitura e a escrita, a oralidade é principalmente tomada como instrumento pedagógico. É um meio de se transmitir o conteúdo para os alunos, para verificar a assimilação ou não deste e também para fixação de conteúdos; de uma maneira

um tanto indefinida, pode até vir a ser possibilidade de expressão do aluno. Assim concebida, tal qual a leitura e a escrita, está destituída de sua capacidade de produção.

Pode, ainda, ser concebida como um conteúdo a ser trabalhado, e nesse aspecto, volta-se para a variedade culta da língua, para a norma padrão, pondo em relevo o aspecto da correção:

é muito importante a gente trabalhar a oralidade mostrando o que o mundo culto pede como a gente fale e como a gente fala, fazendo, fazendo os alunos observarem essa diferença (...) quando eu tô dando aula de concordância, eu procuro ser o mais natural possível, e muitas vezes “olha, eu já ia errando na concordância, como é que eu tenho que falar?”, né, então a gente vai, vai trabalhando oralidade dessa forma. Eu acho que a gente não tem que tentar mudar o modo do aluno falar, não; eu acho que a gente tem que mostrar as diversas possibilidades da fala. Agora, quando o modo que ele fala incomoda ele, (...) aí eu acho que a gente tem que ajudar, porque eu acho que a pessoa tem o direito de melhorar. **(P4)**

De fato, melhorar é um direito. Mas o que significa melhorar, especialmente em se tratando da forma de falar? Historicamente, “melhorar” a forma de expressar-se pela oralidade tem sido assumir a forma de falar do invasor, do colonizador, da classe dominante. Assumir a forma de falar desse estrangeiro tem sido ser dominado por uma determinada visão social e cultural. A fala de um aluno pode incomodá-lo quando ele, portador de uma variedade diferente da variedade de prestígio, se sente em desvantagem, discriminado e mesmo envergonhado pela sua forma de se expressar, e tem consciência do quanto a expressão oral o marca e anuncia sua origem.

Moysés (1995: 55), discutindo algumas transformações que marcam a passagem de um mundo oral para o mundo da escrita, no século XIX, e centrando essas análises na forma como os negros, primeiro na condição de escravos e depois na de libertos, se “apropriaram” de uma forma de expressão que não era sua declara que

(...) a estratégia de separação por etnias e por comunidades lingüísticas. Uma separação estratégica por diferenças, feita pelo branco para que o escravo não possa reconhecer-se no outro, para que não tenha a palavra desse outro como ponte de expressão, que lhe permita reconhecer-se nele e em sua palavra, fazendo-o seu interlocutor. O outro é o negro, que está junto dele, que partilha a mesma condição, mas que não o compreende. Estão separados por diferenças, antagonismos vindos de lutas anteriores, mas principalmente pelas variações entre as línguas, que, o outro, o branco, explora estrategicamente, evitando que surja a cooperação, a comunicação, para que restem na não-compreensão, no silêncio, no isolamento. O mecanismo é o desdobramento através das diferenças. É diferente do outro, o negro, e é diferente do outro, o branco, que os domina e estimula as diferenças até que estas se anulem entre si pela confrontação com sua dominação, pela interiorização da dominação do

branco, pressuposto da condição escrava. A essa interiorização corresponde uma perda de identidade étnica.

Sobre isso, Berenblum (2003: 64) afirma que uma das especificidades do modelo colonial português diz respeito à intensidade do tráfico de escravos africanos, *“e que as formas de seleção e distribuição dos escravos dificultavam o assentamento de importantes concentrações étnicas, culturais ou lingüísticas, fazendo com que durante a época colonial, as línguas africanas tivessem uma penetração muito menor que as indígenas”*. Vale lembrar que tanto os africanos quanto os índios eram ágrafos.

Quero retomar aqui uma citação de Goulart (2003), já mencionada anteriormente, em que a autora refere-se à oralidade *“como canal capaz de garantir a identidade e a memória dos sujeitos sociais”*. O apagamento das diferenças é na verdade, o apagamento da história de um sujeito, e este apagamento, como bem nos mostra a história da formação do povo e da cultura brasileira, é a anulação de uma cultura, notadamente através da imposição de uma outra.

Dessa forma, negar a oralidade como forma legítima de expressão da inteligência humana, por um lado, é negar todo conhecimento produzido a partir de outros sistemas de referência, e por outro, é negar a possibilidade de constituição dos alunos – e também dos professores –, uma vez que são negadas suas próprias contrapalavras.

3.3 – A Orientadora Educacional

Como já foi dito anteriormente, inicialmente, seriam sujeitos desta investigação apenas professores e alunos. No entanto, depois de analisados os questionários sentiu-se a necessidade de inserir a pessoa responsável pela orientação pedagógica da escola e uma pessoa responsável pela biblioteca – dessa última falaremos mais adiante –. Em 2004, a orientadora pedagógica aposentou-se, a Orientadora Educacional, doravante OE, que sempre esteve envolvida com as rotinas da orientação pedagógica, passou a desempenhar, também, esta função.

OE trabalha com alfabetização desde que tinha dezesseis anos, e se ocupou da função de orientadora educacional antes mesmo de ter iniciado a graduação na área, em escolas privadas. Depois de concluída a graduação, fez especialização em Métodos e

Técnicas de Ensino. Professora do Governo do Estado do Rio de Janeiro há dezessete anos, iniciou suas funções em um Centro Integrado de Educação Pública – CIEP – como alfabetizadora, trabalho que realizou por oito anos. Depois disso trabalhou com a segunda série do ensino fundamental por dois anos; posteriormente, foi trabalhar na escola David Capistrano.

Lembrando do trabalho no CIEP, diz que ele tem uma função interessante, pois *“a gente não só trabalhava com o aluno ensinando a ler e a escrever, mas também preparando pra vida, porque são crianças que vêm muito cruas”*. Achava importante que os alunos tivessem uma leitura de mundo, que fossem participativos, que se inserissem no mundo. Muitos dos alunos que alfabetizara estavam concluindo o ensino médio em 2005, de modo que, de alguma maneira, ela pode observar que *“a sementinha”* que plantou, germinou e cresceu.

Sua opção pela orientação educacional está diretamente vinculada à sua prática junto às crianças das classes populares, especialmente, mas também com outras de classe média.

você nota alguns problemas que algumas crianças têm de abandono, de dificuldade de aprendizagem por problemas pessoais, então eu acho que a minha escolha de orientador foi mais nesse caminho, de tentar trazer um auxílio pra esses alunos e tentar ajudá-los também, não só na transmissão de conhecimento, mas também na parte social, na parte afetiva desses alunos, então eu acho que tem tudo a ver.

Refletindo sobre sua relação com a leitura e a escrita, diz que, desde que começou a trabalhar como educadora teve de reavaliar algumas concepções. Antes sua visão era de aluna, daquilo que haviam transmitido para ela. Aliás, declara não ter sido formada uma aluna leitora, e atribui isso ao fato de que, na época em que estudara, não havia um trabalho na escola voltado para isso, para desenvolver o gosto, o prazer pela leitura. Em determinado momento de sua prática como professora – *“e abro um parêntese para dizer que 90% das coisas que a gente aprende como professor a gente aprende dentro da sala de aula mesmo, infelizmente”* – percebeu que teria que rever questões pessoais e encarar a leitura como algo muito importante para ela mesma. Precisou ser *“autodidata”* e aprender uma série de coisas para atingir seu aluno *“porque quando eu me vi pela primeira vez dentro de uma sala de aula, 90% das coisas que eu havia aprendido dentro das escolas, ali, pra aprender a ensinar, não valeram de nada”*.

Viera de uma família em que a leitura não era valorizada, não ocupava um lugar importante. Para ela, seus pais eram frutos de uma época em que não se queria que as

peessoas se esclarecessem, portanto, não havia estímulo à leitura, ao contrário. Ela sofrera o reflexo disso, até perceber que precisava romper com este comportamento e investir na leitura para que pudesse trabalhar com seus alunos. E neste processo, desenvolveu o gosto pela leitura e foi percebendo a sua importância. Conclui que primeiro teve que aprender, para depois ensinar.

Aliás, perceber a dimensão social da leitura foi importante, não só pela possibilidade de acesso a conhecimentos e teorias pedagógicos, mas especialmente por poder compreender algumas situações com as quais teria de lidar em seu trabalho:

E passei isso não só pros meus alunos... tentei passar, porque também é muito complicado a gente lidar com crianças que não têm livros em casa, que a única função do jornal, muitas vezes, era de higiene pessoal mesmo, porque eles nem sabiam o que era aquilo, vinha enrolando mercadorias, então, você fazer esse trabalho é muito difícil, então eu fui buscar caminhos pra poder mostrar praquela criança que aquele... que o jornal, que a revista, que qualquer lugar que ele lesse alguma coisa, aquilo podia transmitir algum tipo de conhecimento.

Britto (2003: 133), analisando uma charge, cujo personagem central é um menino que vive em um lixão de Porto Alegre, e que, através da vitrine de uma *bookstore*, observa duas crianças que lá dentro se encontram manipulando livros, exclama o seguinte para sua mãe: *“Mãe... ela já tá no segundo livro!”*, diz o seguinte:

O que podemos dizer é que essa criança não se formará leitora mesmo que haja belíssimos programas de formação de leitor e uma real intenção de incluí-la no processo, e isso não porque ela não queira ou não tenha estímulo, mas porque está objetivamente excluída do mercado de consumo de livros e dos espaços sociais em que os conhecimentos e capacidade relacionados à leitura são importantes.

Alheia a essa consideração, a OE, discorrendo sobre o papel da escola, afirma que *“a escola tem uma função, que na minha concepção é a maior de todas, que é o resgate, porque muitos alunos são resgatados dentro da escola, então a escola, eu acho que é o único local, pra muitos jovens, de mudança de vida”*.

Essa visão messiânica de educação escolar se irmana com outra bastante difundida na sociedade: a de que a leitura é necessariamente uma coisa boa – já me referi a isso anteriormente. Aliás, ambas as idéias são carro-chefe do discurso de qualquer candidato a cargo eletivo em nossa sociedade, e não seria exagero dizer o quanto de leviano pode haver nessas falas. Não podemos, jamais, deixar de perguntar, tanto com relação à educação escolar quanto à leitura, porque mais importante que as respostas, talvez seja a nossa

capacidade para questionar. Por exemplo, antes de perguntarmos o que devemos ler, precisamos perguntar por que ou para que ler. Não que não haja objetivos quando das campanhas de alfabetização em massa ou de promoção de leitura; acontece que eles não são de fato explicitados, e geralmente são camuflados em frases do tipo “dar oportunidade de uma pessoa exercer plenamente sua cidadania” ou no próprio consenso de que a educação ou a leitura, por si só, resolverão problemas sócio-econômicos.

O que não podemos esquecer é que as pessoas que, normalmente, são alvo desse tipo de campanha – geralmente programas de curta duração – continuam não tendo acesso a uma série de bens materiais fundamentais para o exercício de seus direitos, especialmente o de viver. Que diferença pode haver entre um indivíduo analfabeto e outro alfabetizado que para fazer uma única refeição por dia precisam chafurdar em um lixão? Não saber ler e escrever ou realizar tais atividades de forma precária não são fatores *de* exclusão social. São fatores *da* exclusão social.

3.3.1 – A leitura

Para ela a pessoa que lê

é uma pessoa politizada, é uma pessoa preparada pra vida e é uma pessoa capaz de, a qualquer momento, se expor, de... de passar uma idéia, que pode ser dela ou pode ser uma idéia de alguém que ela tenha lido e que ela tenha gostado.

Esse comentário, de certa forma, tem base em suas próprias experiências com a leitura, mas também se apóia no pressuposto de que a leitura é necessariamente positiva. Mas, não se pode negar que indica, também, uma concepção de leitura como possibilidade real de formação de um sujeito crítico. Trata-se, então, de questionar a posição do sujeito com relação ao que seja ler ou escrever; talvez, mais que isso, qual o posicionamento das pessoas de maneira geral, e dos profissionais da educação, em particular, sobre a escrita mesma: se a encaram como um instrumento de comunicação ou como um bem cultural produzido por mulheres e homens ao longo da história da humanidade.

Um posicionamento com relação a isso é de fundamental importância para aqueles que trabalham com educação, em função da centralidade da escola no que diz respeito à

aquisição da escrita, porque ler não é necessariamente bom. Há pessoas que lêem muito, no entanto, vivem em estado de alienação.

A OE acredita que um trabalho de orientação de leitura e escrita com os alunos do ensino médio é necessário, pois considera que *“tudo na vida é processo, e até hoje, enquanto adulto, a gente tá aprendendo a aprender”*. Novamente ela vai argumentar sobre a necessidade de se *resgatar* os alunos. Desta vez trata-se de resgatá-los para a leitura e para a escrita.

É resgatado aquele mantido em cativeiro. Que cativeiro será esse em que encontram-se alguns jovens e adultos? Será o cativeiro da oralidade, hoje, já tão marcada pela escrita, mas ainda oralidade? Será a escrita a salvação?

Mas, não será o contrário? Não poderão aqueles já designados leitores serem escravos, viverem subjugados? Não podemos esquecer que, como poderoso instrumento de subjugação das majorias com pouco ou nenhum poder, a leitura tem se prestado muito mais à dominação que à libertação. Sobre isso, Grenfell (1991:28) fala de

uma falsa democratização da distribuição do saber da escrita, pois o que acontece, na verdade, é uma distribuição das possibilidades de conservação do poder constituído. A manutenção da ordem agora não caberá somente aos filhos da elite, mas a todos os envolvidos no processo de produção. Ironicamente uma “democratização” das possibilidades da manutenção do status quo.

E para reforçar sua afirmação, cita Lévi Strauss (apud GNERRE, 2003: 58):

a função primária da comunicação escrita é a de favorecer a escravidão... Ainda que a escrita não haja sido suficiente para consolidar o conhecimento, ela foi talvez indispensável para fortalecer a dominação...

A promoção da leitura é uma questão política, e a alfabetização não é *a condição* para que se tenha acesso ao mundo das letras, especialmente em uma sociedade complexa como a nossa. Neste sentido, a leitura deve ser vista, antes de tudo, como um direito (Britto e Barzotto, 1998).

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. (GNERRE, 2003: 22)

3.3.2 – A produção de textos

OE, pensando na função do escrever, há algum tempo, quando as imagens não tinham o apelo que têm hoje, acredita que o ato de escrever perdeu espaço na vida das pessoas no dia-a-dia – e eu pergunto que espaço terá sido esse e para que pessoas? –. Mas identifica importante característica atualmente:

eu acho que aquele que sabe escrever bem, ele passou a ter uma importância muito grande porque não é uma coisa muito habitual, então eu acho que a escrita veio valorizar a pessoa que escreve, ela tem um valor acima dos outros

Anteriormente tivemos oportunidade de ver essa idéia, quase que com as mesmas palavras, enunciada por um dos jovens participantes desta pesquisa. A escrita tem um valor; para aquele que sabe ler e escrever “bem”, a escrita passa a funcionar como atributo que valoriza seu portador. Certamente esse é um dos motivos que fazem do ato de escrever – e escrever “bem”, especialmente – objeto de desejo de muitos, apagando quase que completamente sua face constitutiva do sujeito.

através da escrita a gente passa os nossos anseios, a gente consegue... eu acho que não existe uma outra maneira mais interessante de expressar quem somos nós, verdadeiramente, do que a escrita porque ali o aluno se solta, o adulto se solta, é o momento de intimidade da gente com o papel, então muitas coisas a gente consegue até entender da gente mesmo, escrevendo.

Esta outra consideração traz uma compreensão sobre o ato de escrever que não necessariamente se contrapõe à primeira declaração. Considero ser essa uma outra face de tal ato, que permite trazer para a discussão uma outra possibilidade de pensarmos a produção da escrita. Ainda que esta fala revele uma concepção de produção de texto aliada de uma noção idealista, onde se crê que escrever é absolutamente emocional, não podemos perder de vista que ela vislumbra uma produção real, e não aquela produção escolar, geralmente artificial, sem nenhuma relação com aquele que a produz. Essa discussão é pautada, também, nas experiências de produção de texto de meus alunos.

Tenho observado que em algumas atividades meus alunos têm produzido textos, e não copiado, respondido perguntas, etc. E que momentos são esses? São momentos em que eles narram histórias: as suas, de conhecidos, de familiares, fatos que presenciaram. Geralmente são atividades absolutamente marcadas pela autonomia da produção. Estou chamando de produção com autonomia aquele texto em que é perceptível a consciência de seu autor frente ao próprio objeto – a escrita – e a atividade que está desenvolvendo. São textos em que a intenção do autor, de certa forma, guia o nosso olhar, o olhar do

interlocutor. São textos que trazem questionamentos, respostas a possíveis perguntas do interlocutor, digressões, enfim, são textos marcados pela consciência do outro, pela dialogia.

A escrita precisa servir para que possamos falar de nossos anseios, expressar quem somos *“verdadeiramente”*, emitirmos opiniões, dizer se gostamos ou se não gostamos. Precisamos, de fato, sentirmo-nos soltos, sem amarras, donos das nossas palavras – ainda que de fato sejam de todos; mas se de todos, também nossas –, agentes, sujeitos.

3.4 – Responsável pela biblioteca

A responsável pela biblioteca, identificada como **B**, trabalha na rede estadual de educação há 17 anos. Antes de ir trabalhar na escola onde a pesquisa foi realizada, trabalhou em uma unidade próxima dali, no mesmo bairro. Este estabelecimento, na verdade, não funcionava como uma escola, era a Casa da Criança, que atendia crianças em idade pré-escolar. Lá, B diz que executou várias tarefas: cuidou de crianças, trabalhou na cozinha, se ocupava da limpeza, não havia uma função determinada, *“fazia de tudo”*. Lá não havia biblioteca ou mesmo sala de leitura.

Seu cargo, desde que foi admitida, é de Auxiliar de Educação. Pela descrição que ela faz, auxiliar de educação é como um *“faz tudo”*, realiza funções de acordo com a necessidade da unidade em que se está lotado. Ela informa, ainda, que este cargo a habilita a trabalhar em alguns setores de uma unidade escolar, como inspetora de alunos, na secretaria ou mesmo na biblioteca.

Quando foi trabalhar na escola David Capistrano, em 2002, logo foi para a biblioteca. E isso se deu em função de problemas de saúde, e não porque estivesse habilitada para isso. Confessa que, inicialmente, ficara apavorada, e nem tanto por causa do trabalho na biblioteca, mas porque trabalharia com adolescentes: *“primeiro os adolescentes, né, que eu tinha um medo terrível”*. Com relação ao trabalho na biblioteca, diz que sempre gostou de livros, de ler e isso não a assustou muito, além do fato de que muitas pessoas a ajudavam.

Trabalhar na biblioteca não era, e não é, apenas uma questão de conhecer as rotinas daquele setor, mas especialmente atender um público de adolescentes e jovens que lá chegavam pedindo indicação de onde poderiam encontrar um livro que tratasse de um

assunto específico. Trabalhar na biblioteca significava, então, conhecer a demanda de seu público principal, mas no início não era assim, então, ela assim se dirigia aos alunos:

eu sou nova aqui, não entendo também, procura aí. É em que matéria que é? 'Ah, tia, é Biologia', então, vai lá, na parte de Biologia; é Matemática, ali, vai lá.

Atualmente sente-se segura, o convívio com os livros, a leitura, *"quando tenho um tempinho"*, daquilo que os adolescentes e jovens solicitam a ajudou: *"a gente pega tudo, né?"*.

Afirma que sempre gostou de ler. Lê revistas; livros, *"assim, só se me interessar muito"*. Sua leitura regular é a de jornal e uma revista semanal que a escola recebe. Mas essa leitura habitual é realizada na escola, em casa não tem muito tempo, lê *"alguns livrinhos"* da igreja que frequenta e a Bíblia.

Passou a ler com maior frequência quando foi trabalhar na biblioteca da escola: *"também tinha que ler mais os livros porque toda hora eles: 'onde tá isso, onde tá aquilo, tia?'"*. Foi ganhando intimidade com os livros, ao menos os da biblioteca. Diz ainda que a outra funcionária que foi para a biblioteca, em 2005, trabalhar no horário da tarde *"lê à beça aqui, você precisa ver, lê jornal, lê tudo!"*.

3.4.1 – Biblioteca: um local de pesquisa

B declara que o público da biblioteca é formado pelos alunos; professores, raramente, a frequentam. Os professores, quando vão à biblioteca, o fazem *"sempre pra pegar livros deles, da matéria deles"*, livros didáticos. Há na biblioteca uma estante com livros³² destinados exclusivamente aos professores, mas que, neste período de quatro anos em que a biblioteca tem aberto diariamente, poucos foram emprestados.

Na entrevista com os professores, apenas uma declara pegar livros emprestados, em geral, para as filhas. Os outros que afirmaram ir à biblioteca, o fazem para verificar o acervo relativo às disciplinas que ministram, buscando saber se há material disponível para os trabalhos que pretendem solicitar que seus alunos façam.

³² Dentre esses livros, estão alguns títulos de Paulo Freire, Marilena Chauí, Darci Ribeiro, Alcir Pécora, Antônio Augusto Batista, Manoel de Barros, por exemplo.

Todos concordam que o acervo da biblioteca deixa muito a desejar, pois é desatualizado, muitos livros didáticos, há poucos exemplares de alguns títulos fundamentais – quando há esses títulos –, entre outras coisas.

O acervo, assim, é um acervo pequeno, tem... pelo menos pra área de ciências, apesar de ter uma quantidade grande de livros, mas essa quantidade grande de livros não é representativo, porque a quantidade está inversamente proporcional ao número de títulos, né, porque têm muitos livros de uma determinada, de uma determinada editora, de um determinado título, porém tem um acervo bem interessante, não só pra, no meu caso, pra Biologia, tem um acervo interessante também pro lado da História (...) **(P3)**

No entanto, P5 diz o seguinte:

Eu fui à biblioteca. Eu achei que a biblioteca, aqui do colégio, está muito pobre; pobre em conteúdo – isso no aspecto de História – pobre em livro; eu até, parece incrível, mas ontem eu já tava olhando assim pra minha, pro meu material de... pro meu acervo, que eu tenho em casa, e disse assim: eu tenho livro demais, então vou levar livro pra biblioteca. (...) eu sinto que a biblioteca é muito fraquinha, e eu só usei o espaço da parte do vídeo. Até mesmo a pesquisa que eu queria fazer sobre ditadura, correlacionando o Capistrano, e eu pensei que tivesse, que houvesse material sobre o Capistrano [*David Capistrano, que dá nome à escola*] você tá sabendo que só tem uma folha, que segundo ela [*a pessoa responsável pela biblioteca*], é colada num quadro. Então não tem como você trabalhar com uma, uma biblioteca sem que ela tenha o que é fundamental pra ela, que são livros, né, isso dentro de História... por exemplo, poderia tentar trabalhar Machado de Assis, poderia, no século dezenove, maravilha. Só que, como, eu poderia trabalhar com isso sem ter vários exemplares? Eu não posso chegar pra um aluno aqui, "compre tal livro"; há uma dificuldade de fazer xérox do meu conteúdo! **(P5)**

As professoras de língua materna ressaltam a importância da biblioteca, declaram que não é a ideal, mas que há lá coisas interessantes, incentivam que os alunos a freqüentem, mas criticam a falta de obras, tanto os títulos quanto as quantidade por título. Uma delas, inclusive, critica a quantidade de livros didáticos encontrados em suas estantes – que, aliás, é a maior parte do acervo.

Os jovens vão até lá especialmente para fazer pesquisas, "*trabalhos e mais trabalhos*". B diz que eles "*pegam livros pra ler também, lêem livros, fazem pesquisa*". Os livros que eles voluntariamente pegam emprestados ou lêem ali mesmo na biblioteca versam sobre doenças sexualmente transmissíveis, especialmente a Aids, ou cuidados com o corpo. Livro por indicação do professor, para ser lido, que não configura exatamente uma pesquisa, B diz que é uma vez por ano, apenas. É também do interesse dos alunos leituras que

consideram ser úteis para o vestibular, como a revista semanal que a escola recebe, que, segundo B, eles gostam muito.

B acha que os alunos gostam da biblioteca, não vão até lá apenas para realizar as tarefas solicitadas pelo professor, mas gostam de estar lá, de ir conversar, de pegar um livro na estante para ficar lendo enquanto aguardam o intervalo entre uma aula e outra. De acordo com a observação dela, aqueles alunos que são leitores

São alunos tranqüilos, né, educados, são alunos que tão bem na escola, não é de bagunceira; eu vejo por esse lado. Todos, assim, que eu conheço, que eu sei que lê muito, são assim.

Sua descrição do aluno leitor certamente coincide com um ideal de leitor que a sociedade desenha: educados, saem-se bem na escola, são comportados, entre outros predicados positivos e valorizados em nossa sociedade.

Durante esta análise de dados, observei algo que não havia me dado conta durante a entrevista com B nem durante a transcrição. Uma pergunta que fiz para ela, acabou expondo, para mim, uma das faces da leitura escolar – provavelmente a dominante. Objetivando informações sobre o que iam fazer na biblioteca os jovens, ao que ela respondeu que basicamente pesquisas, trabalhos, perguntei o seguinte: *“mas eles não pegam livros pra eles?”*. Essa pergunta traz um não dito que eu considero revelador: outros livros que os alunos possam retirar na biblioteca, que não por iniciativa deles, mas sim por estímulo de alguma pesquisa ou estudo para alguma disciplina não é *para ele*. Provavelmente é para o professor ou para a escola, ou para qualquer outra coisa, menos para ele. De alguma maneira isso caracteriza a leitura, e também a escrita, escolar: não é para o educando. Isso me leva a fazer outra pergunta, especialmente em função do principal público dessa biblioteca: em que medida essa biblioteca atende a seus usuários? Essa biblioteca tem como objetivo contribuir para formar os jovens e adultos que por ela passam em leitores?

O jornal diário que chega à escola foi bem recebido pelos alunos, *“tá boa a leitura de jornal, eles pesquisam o jornal todo, lê a parte toda. Lê tudo.”*. B diz que com a implantação do jornal diário, e também do computador, a frequência aumentou.

O computador na biblioteca não alterou a procura pelos livros, não só porque o número é insuficiente – há apenas um equipamento, o que, sem dúvida, está muito longe de

atender a demanda –, mas também porque os alunos *“falam que tem professor que não gosta de aceitar trabalho da internet, que tem que ser feito no livro”*.

Quero finalizar chamando a atenção para o que justifica o título que nomeia esta seção, além das próprias declarações dos sujeitos dessa pesquisa, especialmente de B. Analisando o livro de presença da biblioteca, do ano de 2005, observei que os motivos que levam até lá seus usuários podem ser assim interpretados: aproximadamente 90% das atividades lá realizadas dividem-se em pesquisa, empréstimo de dicionário de língua estrangeira ou língua materna, assistir a vídeo. A procura pelos dicionários, tanto de língua estrangeira como os de língua materna normalmente são motivadas pelos professores; esse procedimento para as disciplinas de língua estrangeira é facilmente entendido, e até justificado. Para outras disciplinas, muito provavelmente, a justificativa acompanha as declarações feitas pelos professores sujeitos desta pesquisa, no que diz respeito ao obstáculo que representa o não conhecimento do significado das palavras e a importância do uso do dicionário pelos alunos. Lembro que quase todos os professores sujeitos dessa pesquisa declararam ser muito importante que os alunos conheçam o significado das palavras e que, para isso, o uso do dicionário é fundamental.

Apesar de contarmos com um auditório equipado com videocassete e uma sala exclusiva para DVD, a biblioteca também tem equipamento de reprodução de VHS, para eventuais necessidades. O uso da biblioteca para exibição de vídeos, normalmente acontece quando os outros espaços reservados para isso estão ocupados e é uma atividade realizada pelo professor no horário de sua aula, e não uma atividade promovida pela biblioteca.

O acervo, como já sinalizado, é formado por um grande número de livros didáticos, apostilas, enciclopédias e mini-dicionários. Há uma série de revistas disponíveis para pesquisas dos alunos, e também alguns jornais são arquivados para esse fim. Livros de literatura brasileira existem em número insuficiente, não só com relação à variedade de títulos, como também à quantidade por título, como fora falado pelos professores. Livros que abordem assuntos de interesse dos adolescentes e jovens alunos da escola são escassos, como informou B. Livros que tenham sido enviados pelo governo do Estado ou pelo governo Federal, através de programas de incentivo à leitura, largamente divulgados nas grandes mídias, constituem uma parte ínfima do acervo da biblioteca.

É importante dizer também que a biblioteca está instalada em um cômodo que originalmente era uma sala de aula, pois não fora projetado um espaço específico para esse

fim – e essa é uma prova, dentre tantas, da importância que tem a promoção da leitura para o governo do Estado, e mais particularmente, para a Secretaria Estadual de Educação. Aliás, este já é o terceiro espaço que a biblioteca ocupa na escola. Ela é uma iniciativa da comunidade escolar – provavelmente em função da necessidade, e não do direito – e é preservada por causa da preocupação e consciência dos gestores que passaram pela escola e aqueles que lá estão.

Ao que parece, o principal objetivo da biblioteca é facilitar o acesso do aluno à informações através de alguns (poucos) materiais para a realização de pesquisa escolar. O objetivo de formação de leitor, de incentivo à leitura passa ao largo da função dessa biblioteca – e provavelmente também das poucas bibliotecas de outras unidades escolares, com raríssimas exceções. Dessa forma, a dimensão cultural de uma biblioteca é afetada de tal forma que esta, praticamente, inexistente.

Para concluir, tomo emprestado algumas palavras de Silva (1986: 72), que tão bem se encaixam nesse caso:

(...) não basta que a biblioteca execute somente as tarefas técnicas de difusão da informação; é necessário que ela exerça influência ativa e dinâmica no contexto envolvente, preocupando-se com a qualidade do seu acervo e dos seus serviços, com a origem e necessidades dos usuários, com a democratização do seu espaço, e com o planejamento de programas sócio-culturais.

Para que esta realidade vivida pela e na biblioteca desta escola, e em várias outras, se modifique, não basta a boa vontade da comunidade escolar. É necessário que as secretarias de educação, de culturas e outros organismos responsáveis pelo incremento e promoção da leitura assumam suas responsabilidades, que vão desde providenciar que as bibliotecas possam contar com o acervo atualizado e instalações adequadas, passando pela contratação de profissionais qualificados para a realização do trabalho que precisa ser desenvolvido em uma biblioteca, no sentido de que a leitura possa ser usufruída como um direito, e não como mais um instrumento necessário para a sobrevivência ou ascensão social.

4 – Considerações finais

A origem desta pesquisa não foi exatamente uma questão, no sentido que pode ter esta palavra na esfera dos estudos acadêmicos. Esta investigação foi motivada, principalmente, pelas inquietações, desassossegos e, não raro, angústias de uma profissional que trabalha com alunos da etapa final da educação básica, que se via – e se vê, ainda, muitas vezes – “de mãos atadas”, “em um beco sem saída”, sufocada por um complexo de fatores que faz da leitura e da escrita na escola, de maneira geral, atividades sem significado, mecanizadas, desprazerosas.

O caminho percorrido nesta investigação, que se inicia na preparação da proposta de projeto de pesquisa para esse Programa de Pós-Graduação, aponta para o emaranhado que envolve a problemática que se tornou a leitura e a escrita. Envolvidas tais atividades pela necessidade e pela instrução, ficam destituídas da dimensão constitutiva, formadora e transformadora do sujeito, afastando o ser humano daquilo que o caracteriza, a atividade da linguagem, porque esta é tratada como habilidade mecânica.

É pela linguagem que o ser humano interage com o outro, produz e é produzido, e tendo a linguagem verbal papel fundamental nas relações humanas, por se tratar do *fenômeno ideológico por excelência* (BAKHTIN, 1995: 36), além do fato de a escrita ter um papel central nas relações sociais em nossa sociedade, ler e escrever são atividades imprescindíveis, por um lado, pela ampliação das possibilidades de interação, e, conseqüentemente, de constituição do sujeito; e, por outro, pelas necessidades objetivas de sobrevivência em uma sociedade em que a escrita ganha relevo como um bem material, e não como um bem cultural produzido pela humanidade e, como tal, direito de mulheres e homens.

Crianças e pais das camadas populares vêem a aprendizagem da leitura como um instrumento para obtenção de melhores condições de vida – a leitura é avaliada em função de interesses utilitários. Já crianças e pais das classes favorecidas vêem a leitura como mais uma alternativa de expressão, de comunicação, nunca como exigência do e para o mundo do trabalho. Em nossa sociedade capitalista, reforça-se essa diferenciação do valor da leitura para dominantes e dominados, pois ela confere à escrita “um papel discriminativo” que pereniza privilégios: para os dominados, o valor do ler-escrever é “um valor de produtividade e não um valor que afirma o sujeito e

lhe franqueia a diversidade de conhecimento" (SOARES, 1988:22, grifos da autora)

A leitura e a escrita deixam de se relacionar com o texto e com o sujeito, e ficam estabelecidas relações com o mundo do trabalho, com o mercado. Dessa forma a experiência com a leitura e a escrita, como atividades significativas, é absolutamente desconectada do cotidiano, especialmente na escola. Zilberman e Silva (1988: 14) dizem que, *"desvinculado de seu objeto, o ato da leitura torna-se intransitivo e inexplicável"*. Aprender a ler e a escrever é valorizado *"porque a condição de leitor é requisito indispensável à ascensão a novos graus de ensino e da sociedade"* (Ibidem). A leitura e a escrita deixam de ser uma experiência vivida, experimentada, sentida pelo sujeito, e passam a ser, quase que exclusivamente, um requisito indispensável à ascensão social.

Como se pôde observar ao longo da análise de dados, as concepções dos sujeitos dessa pesquisa ancoram-se ora em crenças – "quem lê muito, escreve bem" –, ora em questões concretas que a sociedade nos coloca, como o fato de serem leitura e escrita instrumentos necessários à movimentação em uma sociedade como a nossa; revelou uma noção de língua única, inclusive pelos alunos, indicando a desvalorização das variedades lingüísticas faladas/escritas pelos educandos. Mostrou, também, que leitura e produção de textos não são objeto de ensino/aprendizagem, ao menos neste nível de ensino, mas meios de se chegar aos conteúdos ou de avaliação da aprendizagem destes. Dessa forma, esta pesquisa aponta para a necessidade de reflexão sobre o papel da leitura e da produção de textos na vida das pessoas, e o seu lugar na escola.

Da produção de textos – ou da ausência dela

De maneira geral, observamos a relação de um sujeito com a escrita através de sua produção textual: é por ela que, comumente, se avalia seu desempenho na modalidade escrita da língua, e é também a partir daí que aquele que não domina esta modalidade fica mais exposto. Meu olhar mesmo, nesta pesquisa, buscou durante um bom tempo o produtor de textos muito mais que o leitor, no entanto, aquele não se revelava. No grupo dos alunos, apenas um declarou ter o hábito de escrever, mas ressaltou que sempre com um dicionário do lado, e o objetivo dessa atividade realizada de forma "espontânea" era o *treino*, conforme ele declarou. Dessa forma, dizia ele, não tinha problema para escrever na escola. Já os de professores e a orientadora educacional, todos revelaram desconforto com tal atividade, e

alguns, inclusive, evitam-na. Escrever, somente por obrigação. Uma professora declara, até mesmo, que *“somos mais leitores que escritores”* e que o *“exercício da escrita não tem sido fácil não”*.

Importante, igualmente, é o fato de que raras são as pesquisas voltadas para a produção de textos em fases posteriores à alfabetização. Sobre isso, também, falam Masello Leta (Op. cit) e Pavão (2004) em suas teses de doutorado, esta última, inclusive, chamando a atenção para o fato de haver estratégias claras para formação de leitores, mas poucas iniciativas para formação de escritores.

Os sujeitos desta pesquisa sempre que se referiram à produção de textos o faziam com certa reverência, evidenciando, por um lado, o mito que circunscreve tal atividade e, por outro, o quanto podemos estar, grande parte da sociedade, impedidos de nos expressar, de dizer nossa palavra, de intervir nas decisões públicas e privadas que dependem da palavra escrita. A preocupação primeira expressa por esses sujeitos volta-se para a correção, para a adequação à norma padrão, para o ajuste de sua forma de expressão que se aproxime o mais possível da forma lingüística dominante.

Todos declararam ser muito importante ler e escrever, mas ressaltaram que ler é mais importante que escrever: através da leitura entra-se em contato com todo tipo de conhecimento, aprende-se mais, ampliando-se a leitura de mundo. A importância dada para a leitura, em detrimento da escrita, levou-me a supor que se desconsidera a possibilidade de construção de conhecimento através da produção textual, e a considerar que a predominância da cópia sobre a criação, na escola, reforça um pensamento dessa natureza.

Ler, de certa forma, é uma atividade generalizada, provavelmente porque considerada capital para que possamos transitar, “funcionar” no tipo de sociedade que vivemos, altamente industrializada. E isso pode ser uma ilusão: com a aquisição da escrita e sua utilização voltada quase que exclusivamente para a leitura, indivíduos podem se considerar inseridos de modo efetivo na sociedade, em pé de igualdade com aqueles que tm acesso a qualquer bem material – aliás, as propagandas em torno de campanhas de alfabetização encarregam-se muito bem de disseminar tal idéia –, no entanto, se refletirmos por alguns instantes e olharmos ao redor, veremos que um grande número de alfabetizados estão excluídos, sobrevivem à margem desta sociedade marcada pelo consumo e competição.

Mesmo que se diga que um dos principais objetivos da escola é transmitir conhecimento e que esta transmissão se dê especialmente através de materiais escritos, e que por causa disso a leitura tem importância incontestável, é preciso destacar a necessidade de investimento na produção de textos, entendendo esta como espaço para manifestação, expressão e de constituição do sujeito, além de espaço legítimo de produção de conhecimento. Por ser a produção textual uma forma específica de organização do pensamento, o seu exercício de modo significativo – portanto verdadeiramente inserida na vida do sujeito – oportunizar uma reflexão diferenciada daquela rotinizada pelos acontecimentos cotidianos, estes tão necessários para nossa organização, mas ao mesmo tempo responsáveis, em conjunto com outros fatores, pelo apagamento do singular, do plural, em favor do mesmo, do coletivo voltado para o pensamento único.

A produção de textos dentro e fora da escola, para muitos sujeitos, não tem o menor significado. Isso, aparentemente, é uma contradição em tempos de afirmação dos direitos. A todos é concedido o direito de livre expressão. Mas como a livre expressão se o sujeito está impedido de exprimir-se através de uma das modalidades de expressão da linguagem verbal, a escrita? Como exercer a livre expressão se o que se permite, na verdade, é repetir idéias produzidas por outrem? Quais são as reais condições de produção de textos que têm mulheres e homens nessa sociedade? O que tem sido produzir textos na escola?

Em uma aula que eu ministrava, este ano, 2006, com uma turma da primeira série do ensino médio, do horário noturno, aconteceu um fato interessante. Trabalhando o conteúdo língua, linguagem, propus aos alunos que refletíssemos sobre a seguinte questão: *“o que é estudar língua portuguesa?”*. Eles começaram a falar o que pensavam e eu ia escrevendo no quadro, em forma de tópico, seus comentários: *para aprender a escrever; para aprender a falar; para aprender a fazer redação; para aprender substantivo, adjetivo, etc.* Destaquei os tópicos para *aprender a escrever* e *para aprender a fazer redação*, pois aquilo chamara minha atenção, e pedi que me explicassem o que queriam dizer com aquilo, perguntando se não era a mesma coisa, ao que eles responderam, todos, que não. Aprender a escrever significa aprender a escrever as palavras corretamente, a utilizar a pontuação, fazer concordâncias, etc.; aprender a fazer redação é escrever de acordo com um modelo bem determinado: é necessário que a redação tenha introdução, desenvolvimento e conclusão, um determinado número de linhas, tema determinado, etc.

Neste período, havia solicitado que produzissem um trabalho em que narrassem a história de suas famílias – dos avós até seus irmãos: quem eram essas pessoas, do que elas

gostavam, o que faziam, como se relacionavam com elas, que importância que eles tinham em suas vidas – e perguntei-lhes se tal trabalho se encaixava na categoria redação, ao que eles responderam que não, aquele trabalho era uma história, e não uma redação sobre suas famílias. Quando solicitei que fizessem esse trabalho, muitos resistiram, pareciam não quererem falar sobre suas histórias, então, eu esperava que eles relatassem uma coisa ou outra sobre suas famílias ou que simplesmente fizessem listas com os nomes e alguns poucos adjetivos que se relacionassem com essas pessoas. No entanto, a maioria dos trabalhos de fato eram narrativas, e muitas delas com marcas claras dos sujeitos que as escreviam, como alguns que se permitiam brincar com o leitor de seu texto.

A redação há muito deixou de ser um modo de redigir, o que implicaria o posicionamento do sujeito frente à atividade da escrita, para ser apenas um *“trabalho ou exercício escolar que versa sobre um assunto dado, ou de livre escolha, e se destina a ensinar o aluno a redigir corretamente, com seguimento lógico de idéias”* (FERREIRA, 1466). Redigir corretamente, especialmente na escola tem sido utilizar uma fórmula, inclusive com uma lista de palavras apropriadas que se deve usar nessa ocasião, de modo que versar sobre um assunto é a última coisa com que se ocupa – quando se ocupa – aquele que vai escrever uma redação. A preocupação é encaixar as palavras apropriadas, normalmente oriundas de um quadro de referências estranho àquele que escreve. Dessa forma, escrever torna-se, mesmo, uma atividade sem sentido, e isto porque o sujeito não se reconhece dentro daquela discursividade tida como a correta para esse tipo de texto, além desse modelo praticamente inviabilizar a possibilidade de diálogo, uma vez que, para este se estabeleça, é necessário que um eu e um tu, situados no mundo, se instaurem.

Das experiências de leitura e escrita vividas pelos professores e sua relação com a prática docente

No capítulo 3, aponte para o fato de que os professores não levam em conta suas experiências de formação de leitores e produtores de texto ao longo de suas vidas quando refletem sobre as práticas dos alunos. Tal percepção começou a tomar forma quando da transcrição das entrevistas dos professores, pois eles foram estimulados a falar sobre suas experiências com leitura e produção de texto e como foram formados os leitores e produtores de textos que são hoje. Os momentos das entrevistas foram bastante singulares e, com os docentes, foram não só ocasiões de coletas de dados e diálogo, mas

também oportunizaram aos entrevistados rememorar alguns acontecimentos de suas vidas que se relacionavam com suas trajetórias de leitores e produtores de texto, inclusive, reconhecido por alguns professores que se referiram a essa dimensão da entrevista naquele momento:

Engraçado, eu acho que eu sempre tive essa facilidade, eu não sei de onde... quer dizer, eu tenho uma idéia sim, é, mas... eu to lembrando agora que quando eu fazia redação na escola, eu detestava, eu virava pra professora e falava assim: "professora, manda eu subir e descer duzentas vezes a escada, mas não manda eu fazer redação"; mas pura preguiça, porque quando eu começava a fazer, eu fazia muito bem, tirava notas boas. É... quando você me perguntou, me deu um branco, assim. De onde veio isso, eu não sei de onde veio. Mas agora eu acho que uma coisa assim, que eu acho que teve muita influência, esse meu professor de Português, ele era pastor da minha igreja (...) **(P1)**

Você me fez lembrar, não é exatamente na internet, mas é um momento que eu escrevo e que eu acho até que eu faço bem, mas eu também acho que a coisa técnica ta acompanhando, é quando eu escrevo os projetos. **(P4)**

Inicialmente essa questão chamou minha atenção porque quando os professores discorriam sobre seus tempos de escola básica, de certa forma, repetiam as falas dos jovens: as lembranças dos primeiros contatos com o mundo da escrita, o encantamento das descobertas na infância; a relação com a escrita na escola na adolescência, quando, para alguns foi a oportunidade de um contato mais intenso com a leitura, especialmente, ainda que guiado pela necessidade e pela instrução; no presente, quando a relação com a leitura e a produção de textos, especialmente esta última, já está marcada por objetivos outros que se sobrepõem à própria natureza da linguagem, desbotando-a pela precisão, pelo utilitarismo, pela objetivação.

Acredito que a rememoração seja relevante para a prática docente, especialmente por este se tratar de um grupo de professores em que, de acordo com seus relatos, a maioria origina-se de famílias em que a leitura e a escrita não eram atividades fundamentais, conforme declara a orientadora educacional, que completa afirmando que assim era, *"não porque as pessoas da minha família não achavam aquilo importante, mas porque não era característica deles"*. Apenas dois professores relataram a influência de um dos pais em suas histórias de leitores; alguns relacionavam a situação econômica de suas famílias como obstáculo para o livre acesso ao material escrito e a outras atividades culturais. Outros citaram, ainda, os esforços realizados para conseguirem ultrapassar a barreira da *"sonegação de material escrito às classes populares"* (SOARES, 1988), como a professora que, para superar o que ela considerava uma das diferenças que havia entre ela e as colegas oriundas

da classe média, quando fizera o curso normal, ocupava quase todo seu tempo livre com os livros da biblioteca da escola.

Os professores falam, ainda, de sua relação com a produção de texto, e alguns até se lembram de um tempo em que escreviam sem preocupação alguma, sem censura, sem se preocuparem com o olhar alheio, mas a maioria fala – quando fala –, hoje, de uma atividade limitada, rara, difícil e que não faz parte de seu cotidiano. Nas raras vezes em que escrevem, isso está ligado à obrigação profissional – e é bom lembrar que nessas ocasiões, geralmente, trata-se de cópias – ou acadêmica, como é o caso da professora que está fazendo outra graduação.

As histórias de formação de leitores dos alunos também são marcadas pela sonegação de material escrito, por um ambiente familiar que não favorece experiências significativas com as atividades de leitura e escrita; a produção de textos, geralmente, é tão próxima do sagrado que eles preferem não se arriscar, e só escrevem quando absolutamente necessário, normalmente na escola, onde essa prática é marcada pela cópia ou pela anotação das palavras do professor. No entanto, apesar de terem tanto em comum, os professores não se reconhecem nos alunos, ainda que estes forneçam importante excedente de visão³³ que, conjugado ao vivido do professor, é uma experiência formativa das mais relevantes.

Dessa forma, a atividade de rememoração de experiências, para a prática docente, precisa ser elevada à categoria de método de compreensão da realidade vivida pelo professor e pelo aluno, no presente, porque este não se explica e nem se explicita por si só. Normalmente, quando nós, professores, nos remetemos ao passado, o fazemos para afirmar que tudo era melhor, o alunado era mais interessado, mais responsável, não escrevia ou lia como o fazem os alunos de hoje, etc. No entanto, essa forma de lidar com o nosso passado não tem ajudado em nossa prática porque obscurece o que há de mais importante em nossas histórias de leitores e produtores de texto: as experiências que vivemos. Kramer afirma que

As histórias de vida e as histórias de leitura/escrita, no nosso caso, são um importante suporte teórico-metodológico no qual o professor, ao lembrar de sua vida, vai dando a ela outros sentidos, antevendo mudanças na sua

³³ Excedente de visão é a possibilidade que eu tenho de ver/vivenciar no/do outro aquilo que é inacessível a ele, uma vez que eu posso “abarcá-la” a ela [a personagem] e sua vida e completá-la até fazer dela um todo com os elementos que de certo modo são inacessíveis a ela e nela mesma: com a plenitude da imagem externa, o fundo que está por trás dela, a sua relação com o acontecimento da morte e do futuro absoluto, etc. (...)” (BAKHTIN, 2003: 12)

prática. Isso representa reunir a pessoa e o profissional que nele foram separados, não mais divorciando vida e trabalho. (1995:23)

E lembra, ainda, que *“o sujeito constitui a linguagem e é constituído por ela. Pela linguagem, revivemos e re-fazemos a experiência vivida”* (Ibidem). Fazer e refazer a experiência vivida é o que caracteriza o ser humano como um ser da produção, uma vez que não somos determinados pela natureza. Masello Leta (2002: 184), remetendo-se a Benjamin (1994) fala do 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 tal realização. Já a experiência se torna infinita, perdura, por ser compartilhada, contada ao outro”*.

Levando-se em conta que projetamos o futuro com os pés no presente e os olhos no passado, elevar a rememoração da experiência vivida à categoria de metodologia do trabalho pedagógico pode possibilitar que enxerguemos as reais causas de serem leitura e escrita, na sociedade e na escola, uma problemática.

Finalmente

Voltei à academia, depois de graduada, motivada pela problemática *leitura e escrita*. No entanto, a minha perspectiva apontava para os sujeitos alunos e professores, ainda que eu intuisse a complexidade de tal problemática, mas tudo era muito difuso, os fios encontravam-se de tal forma emaranhados que não era possível achar uma ponta para que se seguisse o rastro que levasse ao centro – ou aos centros – do problema.

Minha pergunta de partida – *que concepções de leitores e produtores de textos circulam na escola?* –, que de fato norteou esta pesquisa do início ao fim, é construída, inclusive, a partir de minha intuição e do estudo de teorias que relacionavam sujeito, linguagem e produção. Percebia na minha própria experiência com a linguagem e nas observações assistemáticas em minhas aulas a importância e a centralidade da linguagem na vida humana.

Um dos resultados dessa pesquisa é ter percebido a necessidade de redimensionar a intuição enquanto uma categoria epistemológica do fazer pedagógico, pois é a intuição o resultado de nossas percepções assistemáticas do cotidiano, e este não é linear, como pode

ser suposto, ao contrário, é na rotina que vivemos a dialética do cosmos e do caos; o cotidiano é de uma complexidade tal que não seria exagerado afirmar que quanto mais organizado, mais caótico, porque, de certa forma, as ações não têm início nem fim, se ligam umas as outras como se fosse um só acontecimento. E tratando-se do cotidiano escolar isso pode ser conferido com exatidão impressionante.

A intuição é fruto do singular, que não vemos porque nossos olhos estão habituados com e pela rotina. Necessitamos da rotina que nos organiza e a nossas ações. A questão é que essa organização rotiniza os acontecimentos, apagando, para nós, o singular. No entanto, é o singular o material da intuição, não conseguimos ver nos acontecimentos sua singularidade, o evêntico, mas apenas a repetição que nos faz acreditar que nada é produzido no ordinário, tamanha é a (quase) perfeição da realidade construída pelo cotidiano.

De modo fundamental, a reflexão das experiências que constituíram o docente, associada à ponderação acerca daquilo que intuímos, especialmente a partir dos acontecimentos ocorridos na escola, dentro e fora da sala de aula, e aos estudos teóricos da área da educação, mas não só, pois hoje podemos contar com outras áreas de conhecimento que têm se debruçado de forma intensa sobre questões voltadas para a educação, pode ser uma chave importante para cogitarmos a respeito das condições de produção da leitura e da escrita na escola, ato tão necessário em uma instituição tão cara à sociedade moderna, que tende para a homogeneização, mas, porque abriga o cosmos e também o caos, vive a contradição, a tensão mesma, do centrípeto e do centrífugo, da reprodução e da produção, do velho e da renovação. Retomando Alfredo Bosi (1999) e o enigma do olhar, digo, com ele, que

Valores culturais e estilos de pensar configuram a visão do mundo do romancista, e esta pode ora coincidir com a ideologia dominante no seu meio, ora afastar-se dela e julgá-la. Objeto do olhar e modo de ver são fenômenos de qualidade diversa; é o segundo que dá forma e sentido ao primeiro.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Beatriz. (2005). Amigos de Fé. *Onda Jovem*, São Paulo, Edição 1, maio/2005. Luneta. ondajovem.terra.com.br
- AMORIM, Marília. (2003). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa.
- _____. (2003). A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. **Em:** FREITAS, M^a Teresa; SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia. *Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez
- BAKHTIN, Mikhail. (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes
- _____. (V. N. Volochínov) (1995). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BENJAMIN, Walter. (1978). O narrador – observações acerca da obra de Nicolau Lescov. **Em:** *Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas – Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Pág. 63-81. (Os Pensadores)
- BERENBLUM, Andrea. (2003). *A invenção da palavra oficial – identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BORDENAVE, Juan E. Dias. (1987). *Além dos meios e mensagens: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência*. Petrópolis: Vozes.
- BOSI, Alfredo. (1999). Machado de Assis – o enigma do olhar. **Em:** *Revista Cult*, Abril/99.
- BRANDÃO, Zaia. (2002). *Pesquisa em Educação: Conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. (2003). *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. São Paulo: Mercado de Letras (Coleção Idéias sobre Linguagem)
- _____. & Barzotto, Valdir Heitor. (1998). Promoção X mitificação da leitura. **Em:** *Boletim ALB*, n^o. 3, agosto.
- CARRANO, Paulo. (2006). Juventude e participação no Brasil – interdições e possibilidades. **Em:** *Revista Democracia Viva*, n^o. 30, jan/mar, pág. 3-5. www.ibase.br/pubibase
- _____. (2000). Juventudes: as identidades são múltiplas. **Em:** *Revista Movimento*. Faculdade de Educação/UFF. Rio de Janeiro: DP&A.
- CARVALHO, Ana Maria Sá de. (2005). O professor formador de leitores e escritores: saberes e competências. **Em:** *Leitura: teoria e prática*. Campinas: ALB; São Paulo: Global Editora. Ano 23, n^o. 45, pág. 53-58.
- DAYRELL, Juarez. (S/D). *A escola como espaço sócio-cultural*. www.fae.ufmg.br:8080/objuventude
- _____. (2003). *O jovem como sujeito social*. **Em:** *Revista Brasileira de Educação*, n^o. 24, set., out., nov., dez., pág. 40-52.
- DAYRELL, Juarez & CARRANO, Paulo César R. (2002). *Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo*. www.uff.br/objovem
- DAYRELL, Juarez & GOMES, Nilma Lino. (s/d?). *A juventude no Brasil*. www.fae.ufmg.br:8080/objuventude
- DICIONÁRIO de Língua Portuguesa On-line. www.priberam.pt/dicionarios.aspx

- FARACO, Carlos Alberto. (2003). *Linguagem e Diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Nova Fronteira: Rio de Janeiro.
- FRAGO, Antônio Viñao. (1993) *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FRANCHI, Carlos. (1977). Linguagem – Atividade Constitutiva. **Em**: *Almanaque 5 – Cadernos de Literatura e Ensaio*. Editora Brasiliense, pág. 9-27.
- FREIRE, Paulo. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- FREITAS, M^a Teresa, SOUZA, Solange Jobim e & KRAMER, Sônia. (2003). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. (Orgs). São Paulo: Cortez.
- GERALDI, João Wanderley. (2003a). A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. **Em**: VAL, Maria das Graças Costa. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG.
- _____. (2003b). Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. **Em**: FREITAS, M^a Teresa; SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia. *Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez
- _____. (1997). Da redação à produção de textos. **Em**: CHAPPIANI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1995) *Convívio paradoxal com o ensino da leitura e da escrita*. Caxambu: Texto em versão preliminar, escrito para discussão em mesa-redonda do GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 18^a Reunião Anual da ANPED.
- GNERRRE, MAURIZIO. (1998). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- GOULART, Cecília. (2005). Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do estudo. Niterói: UFF, 2005, mimeo.
- _____. (2003). Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para pesquisa e para a prática pedagógica. **Em**: FREITAS, M^a Teresa; SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia. *Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez.
- GRENPELL, Adrete Terezinha Matias. (1991). *Vozes em contraponto: da redação escolar à emergência dos sujeitos na produção dos textos*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (Dissertação de Mestrado)
- IMBERT, Francis. (2003). *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano.
- IBASE & POLIS. (2005). Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas (Relatório Final). www.ibase.br/pubibase
- KALMAN, Judith. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. **Em**: *Revista Brasileira de Educação*, nº 26, mai/jun/jul/ago, 2004.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.) (1995). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras.
- KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores. **Em**: *Revista Brasileira de Educação*, nº 7 jan/fev/mar/abr, pág. 19-41.

- MASELLO LETA, Maria. (2002). *Relações de Professores com a escrita: um estudo em duas escolas de formação*. Rio de Janeiro, Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica. (Tese de Doutorado)
- MELO, Dinorá Machado. (2003). *Professora, é pra ler ou pra entender? – um estudo sobre a leitura de futuros professores*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã.
- MORIN, Edgar. (2004) *Saberes Globais e Saberes Locais: o olhar transdisciplinar*. Participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond.
- MOYSÉS, Sarita Affonso. (1995). Literatura e história – imagens de leitura e de leitores no Brasil no século XIX. **Em**: *Revista Brasileira de Educação*, nº 0 set/out/nov/dez, pág. 53-62.
- _____. (1985a). Alfabetização: estratégia do código ou confronto da história? **Em**: *Educação e Sociedade*, São Paulo, 22, set/dez, pág. 84-93.
- _____. (1985b). “... a leitura do mundo precede a leitura da palavra”... **Em**: *Cadernos Cedes*, São Paulo, nº. 14.
- NEVES, Iara Coceição Bitencourt et all (Org.). (2004). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. (2001). *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (1998). Identidade lingüística escolar. **Em**: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP.
- _____. (1988). O inteligível, o interpretável e o compreensível. **Em**: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.) (1988). *Leitura – perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática.
- _____. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Pontes.
- PAVÃO, Andrea. (2004). *Inclusão e exclusão das camadas populares na universidade: o papel da leitura e da escrita*. Rio de Janeiro, Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica. (Tese de Doutorado)
- PEREGRINO, Mônica & CARRANO, Paulo R. (2004). Escolas e jovens que se habitam: desafios cotidianos e de fins de semana. Em: COSTA, Adriano (Org.). *Escola da Família*. São Paulo: FDE, Série Idéias, nº 32. www.raaab.org.br/artigos.htm
- QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas. (2000). *A Leitura e a Escrita no Ensino Médio: uma análise do trabalho docente com o texto verbal escrito*. Goiânia, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. (Dissertação de Mestrado)
- RODRIGUES, Rosângela H. (2005). Os gêneros do discurso na perspectiva da linguagem: a abordagem de Bakhtin. Em: MEURER, J.L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Org) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- ROJO, Roxane. (2005). Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. Em: MEURER, J.L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Org) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- SANTOS, Edmilson Santos dos & MANDARINO, Cláudio Marques. (2005). Juventude e Religião: cenários no âmbito do lazer. **Em**: REVER – Revista de Estudos da Religião, São Paulo, nº 3, Ano 5, pág. 161-177. www.pucsp.br/rever

- SIGNORINI, Inês. (Org.) (1998). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP.
- _____. (1995). Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. **In:** KLEIMAN, Ângela B. (Org.) (1995). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. (1986). *Leitura na escola e na biblioteca*. São Paulo: Papirus.
- SOARES, Magda. (2002). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale.
- _____. (1995). Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Em:** *Revista Brasileira de Educação*, nº 0 set/out/nov/dez, pág. 5-16.
- _____. (1988). As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. **Em:** ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.) (1988). *Leitura – perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática.
- STUBBS, Michael. (2002). A língua na educação. **Em:** BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael & GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola.
- SPOSITO, Marília Pontes. (1996). Juventude: crise, identidade e escola. **Em:** *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG. www.multirio.rj.gov.br/seculo21
- SOUZA, Solange Jobim e. (2003). Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. **Em:** FREITAS, M^a Teresa; SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia. *Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez.
- VARGAS GIL, Carmem Zeli et all. (2006) *Por uma política de direitos na educação*. **Em:** *Revista Democracia Viva*, nº 30, jan/mar, pág. 6-11.
- VOLOSHINOV, V.N. (1976). *Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica)*. Tradução de Cristóvão Tezza para uso didático. Texto Original: VOLOSHINOV, V.N. *Discourse in life and discourse in art (concerning sociological poetics)*. Em: _____ Freudianism. A Marxist critique. Nes Uork Acameci Press, 1976.
- ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.) (1988). *Leitura – perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática.

Anexos**ANEXO 1****QUESTIONÁRIO PROFESSORES**

NOME: _____

NASCIMENTO: _____

HÁ QUANTO TEMPO LECIONA: _____

1) Que motivos levam você a ler e escrever (marque quantas opções achar necessário e especifique o que lê e/ou escreve):

() atividade profissional

() atividade escolar

() formação pessoal

() entretenimento

() necessidade cotidiano

() outros

2) A leitura é uma necessidade no seu dia-a-dia? Por quê?

3) Em sua família, que tipo de leitura é comum (jornal, revista, gibi, livro [de que tipo], outros)?

4) Há estante de livros em sua casa? Onde? Com que tipo de livros? (romances, enciclopédias, livros didáticos, dicionários, religiosos, outros)

5) Que importância tem a leitura e a escrita para a sua disciplina?

6) Você trabalha leitura e escrita em suas aulas? Como?

7) Caracterize a pessoa que sabe escrever.

8) Que papel tem a oralidade em suas aulas?

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO ALUNOS

Nome: _____

Nascimento: _____

1) Há estante de livros em sua casa? Onde? Com que tipo de livros? (romances, enciclopédias, livros didáticos, dicionários, religiosos, outros)

2) Em sua família, que tipo de leitura é comum (jornal, revista, gibi, livro [de que tipo], outros)?

3) Que motivos levam você a ler e escrever (marque quantas opções achar necessário e especifique o que lê e/ou escreve):

() atividade profissional

() atividade escolar

() formação pessoal

() entretenimento

() necessidade cotidiano

() outros

4) A leitura é uma necessidade no seu dia-a-dia? Por quê?

5) Qual a importância de ler e escrever?

6) Você gosta de ler e escrever?

7) Caracterize a pessoa que sabe escrever.

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. O que te levou a ser professor?
2. Depois da graduação você fez algum outro curso? Qual?
3. Você lê com regularidade? O quê? Por quê?
4. Você gosta de ler? Se sim, o que proporcionou esse *gostar de ler*?
5. Que motivos te levam a escrever? Você gosta de escrever?
6. O que principalmente contribuiu para o leitor que você é hoje? (o mesmo para a escrita)
7. Você se considera um bom leitor? Por quê?
8. Como você acha que se compreende um texto?
9. Você trabalhada a escrita de seus alunos? Como? Por quê?
10. Que lugar tem a leitura para a sua disciplina? Como você a trabalha?
11. Do que você acha que um aluno precisa para ler um texto específico de sua disciplina?
12. O que é ensinar a ler e a escrever para você?
13. Como você acha que a escola prepara o aluno no que se refere ao domínio da leitura e da escrita?
14. Caracterize a pessoa que sabe ler e escrever.

ANEXO 4

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM ALUNOS

- 1 – O que você costuma fazer para se divertir?
- 2 – De que tipo de música você gosta?
- 3 – Com que outras atividades você está envolvido, além da escola? Qual a importância delas?
- 4 – Como foi e como é o seu contato com a leitura e a escrita?
- 5 – Que importância você acha que tem ler e escrever?
- 6 – Como você acha que se aprende a ler e escrever?
- 7 – A leitura e a escrita de alguma maneira contribuem para os projetos que você tem para a sua vida?
- 8 – O que você lê? Você costuma ler regularmente? O quê?
- 9 – De maneira geral, que motivos levam você a escrever?
- 10 – Caracterize a pessoa que sabe ler e escrever.
- 11 – De que maneira a escola contribuiu para o leitor que você é hoje?
- 12 – Fora da escola, o que contribuiu para sua formação de leitor?
- 13 – Que coisas têm contribuído para sua formação, de maneira geral?
- 14 – Você acha que a leitura é uma fonte de lazer?

ANEXO 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA ORIENTADORA EDUCACIONAL

1. Qual a função da escola?
2. Que lugar você acha que tem de ter a leitura na escola? Por quê?
3. Como você acha que se deve trabalhar a leitura na escola? (o mesmo para a escrita)
3. Do que uma pessoa precisa para ler?
4. O que é ensinar a ler e escrever para você?
5. Como você acha que a escola prepara o aluno para o domínio da leitura e da escrita?
6. Caracterize a pessoa que sabe ler e escrever.
7. Você acha que a leitura e a escrita devem ser trabalhadas nas diversas disciplinas? Por quê?
8. Como você acha que a escola tem preparado o aluno para a leitura e a escrita?
 9. Que importância você acha que tem ler e escrever?

ANEXO 6

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA

- 1 – O que você fazia antes de vir trabalhar na biblioteca?
- 2 – Há quanto tempo você é responsável pela biblioteca nesta escola?
- 3 – Quem costuma freqüentar a biblioteca da escola?
- 4 – Que tipo de material consultam os alunos? Com que objetivos?
- 5 – Que tipo de material consultam os professores? Com que objetivos?
- 6 – Como você avalia o acervo da biblioteca?
- 7 – Como você caracterizaria o leitor dessa escola?