

# Currículo e saberes docentes: o que aprendemos pesquisando leitura e escrita em três escolas de formação de professores \*

---

Maria Luiza Oswald\*\* e Sonia Kramer\*\*\*

## RESUMO

O artigo se baseia em pesquisa sobre leitura e escrita de professores. Fundamenta-se na perspectiva da teoria crítica da cultura. Analisa a escrita e a leitura de futuros professores de três escolas de formação docente. Amplia a reflexão com questionamentos e recomendações a respeito de políticas públicas de formação de professores.

*Palavras-chave:* currículo, saberes docentes, políticas educacionais.

## ABSTRACT

This paper is based upon teacher's research on readings and writing. It relies upon the perspective of a cultural critical theory. It analyses the writing produced by teachers coming from three teaching schools. It widens questions and it gives more tips on teacher's public policies.

*Key-words:* curriculum, teaching knowledge, educational policies.

\* Parte deste trabalho foi apresentado na 20.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999 e parte na 10.<sup>a</sup> Reunião do ENDIPE, Rio de Janeiro, maio de 2000.

\*\* Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio e da Faculdade de Educação da UERJ.

\*\*\* Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio e professora aposentada da UERJ. sokramer@edu.puc-rio.br

Este texto se baseia na pesquisa sobre leitura e escrita de professores.<sup>1</sup> Após entrevistar professores de diferentes contextos e gerações e buscar compreender a relação que haviam estabelecido com a leitura e a escrita ao longo de suas histórias de vida e formação – investigações já publicadas por nós –, na presente pesquisa, entramos em três escolas de ensino médio, detendo-nos especialmente no trabalho realizado em aulas de Língua Portuguesa, Didática da Linguagem, Metodologia da Alfabetização (ou Métodos e Técnicas de Alfabetização), Literatura Infantil, Técnicas de Produção de Textos. Aulas de Didática Geral e didáticas de outras áreas foram também observadas. Fundamentado na teoria crítica da cultura e comprometido com políticas de leitura/escrita e de formação de professores, o projeto focalizou, portanto, a leitura e escrita de alunos de três escolas de formação de professores, no município do Rio de Janeiro.

O referencial teórico se fundamentou em BENJAMIN (1987a, 1987b) e BAKHTIN (1988a, 1982). Foram também objeto de estudo temas relativos à pesquisa<sup>2</sup> e à leitura/escrita.<sup>3</sup> Acreditamos que a leitura e escrita têm importante papel na formação; leitura e escrita são entendidas como experiência, com base na análise que BENJAMIN (1987a) faz deste conceito. Por outro lado, o gosto de ler, mais do que resultar de hábito, é visto como fruto da memória (CALVINO, 1985). As influências de mudanças recentes sobre a cultura contemporânea, os valores e os jovens foram também estudados pela equipe, a partir de BENJAMIN e PASOLINI, entre outros.

Como estratégias metodológicas, fizemos análise documental (de arquivos e fichas das escolas); observação intensiva e entrevistas coletivas com alunos das turmas observadas. A equipe se organizou em três grupos (compostos por mestrandos, doutorandos e graduandos). A fotografia foi usada em diversas etapas do projeto. Ao final de cada etapa relatórios parciais foram produzidos. Este texto se detém no material que é fruto da observação e nele fazemos referência tanto aos protocolos de campo quanto aos relatórios. Por razões de caráter ético, as escolas não estão identificadas. Arbitramos

1 A pesquisa teve apoio do CNPQ e da Faperj e se realizou no período de agosto de 1997 a julho de 1999.

2 LÜDKE e ANDRÉ (1985); ANDRÉ (1995); PENIN (1995); THIOLENT (1980, 1984); CARDOSO (1986); CHIZZOTI (1991); DAMATTA (1987); FAZENDA (1992); FERRAROTTI (1982); GOODSON (1992); HELLER (1970, 1987); GINZBURG (1995); LÉLIS (1996), NUNES (1978).

3 OLSON (1997), CARRAHER (1986), SOARES (1985a, 1985 b, 1988, 1989, 1991, 1993, 1995, 1998), CHARTIER (1995), KRAMER (1993, 1995, 1996, 1998), KRAMER e JOBIM (1996), OSWALD (1997), BARREIROS (1996), BATISTA (1998).

denominá-las Escola Azul, Carmim e Branco, sendo as duas primeiras públicas e a Branco particular.

Este texto está organizado em três momentos. Primeiro apresentamos as três escolas. Em seguida, abordamos a leitura e a escrita dos futuros professores. Ao final, ampliamos a reflexão com questionamentos e recomendações para políticas públicas de formação de professores. De antemão, é preciso dizer que o que observamos e ouvimos nas três escolas, mais do que enunciar problemas das instituições estudadas, denuncia o próprio trabalho que a universidade brasileira vem ou não fazendo. Ou seja, olhando para os professores, as escolas e suas práticas de leitura e escrita, enxergamos a nós mesmos. Este texto se propõe portanto a pensar o que precisamos com urgência fazer, desfazer ou refazer.

## **1 As escolas**

A entrada em campo coincidiu com uma greve deflagrada pelo ensino público estadual, no início de 1998. Este fato levou a equipe a retardar o início da pesquisa nas escolas Azul e Carmim, aguardando o término da greve e o retorno às atividades regulares. A observação na Escola Branco – particular, religiosa – teve início, pois, antes das outras. A dinâmica do trabalho de campo assumiu ritmos e características específicas tanto no que diz respeito ao contato com direção, professores e alunos, quanto à observação e entrevistas. Foi diverso também o acesso aos dados quantitativos de cada escola, ao perfil socioeconômico do corpo discente, à grade curricular, ao horário e à distribuição das aulas durante a semana.

Os espaços físicos ocupados pelas três escolas têm em comum o fato de serem amplos, bem conservados e limpos tanto em suas áreas externas, onde há jardins e pátios que garantem aos locais um ambiente agradável e acolhedor, quanto nas áreas internas em que sobressaem salas de aula espaçosas, pintadas, com equipamentos bem cuidados, revelando o zelo com que as instituições são administradas em termos materiais.

As três escolas são de diferentes portes: a Azul e a Carmim funcionam só como escolas de formação de professores. Há 1711 alunos na Azul, 798 na Carmim e 66 na Branco (um curso normal situado em uma escola de educação básica e superior). O corpo discente masculino das três é expressivamente minoritário (0,66%, 3% e 5,27% nas escolas Branco, Azul e Carmim res-

pectivamente) e seu contingente total provém de extratos menos favorecidos da população, o que reitera aspectos já conhecidos: feminização e proletarização do magistério primário.

Nas três escolas o número de alunos decresce de uma série para a seguinte, por causa da repetência e da evasão segundo as equipes pedagógicas das escolas Azul e Carmim. Para uma coordenadora, a evasão se deve à incapacidade das discentes de acompanharem os estudos.

Analisando os mapas estatísticos dos resultados do vestibular, dos últimos três anos, para a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) observamos, nas escolas Carmim e Azul, baixo percentual de inscrição e classificação.<sup>4</sup> Indicariam esses dados a terminalidade dos cursos? Poderia isto significar que tem razão a bibliografia ao denunciar a dimensão instrumental e técnica da formação para o magistério insuficiente para promover *letramento* científico e cultural de caráter mais amplo (SOARES, 1998)?

O cruzamento desses e outros dados com a observação contradiz o depoimento da um integrante da equipe pedagógica da escola Azul quanto às causas da evasão das alunas. Embora esse estudo tenha limites em relação à escolha e ao modo de observar as disciplinas, desigual nas três escolas, converge a conclusão quanto à dimensão instrumental da formação – a suposta “incapacidade das discentes” precisa ser contestada.

## 2 A leitura e a escrita de futuros professores na sala de aula<sup>5</sup>

### 2.1 - Aprendendo a ensinar a escrever

*“Ai, a gente escreve tanto...!” “Ah, professora, você vai passar coisas demais.”*

4 Esses dados não foram analisados pela equipe da escola Branco.

5 Embora as observações sobre leitura e escrita tenham sido feitas em outros espaços das escolas e de seus contextos, os limites desse texto nos fizeram eleger a sala de aula como foco de análise.

O quadro-negro é, por excelência, o espaço de escrita na sala de aula. Aos poucos vem sendo substituído por outros recursos e instrumentos, mas isso ainda não ocorre na Escola Branco. Nela, o quadro continua cumprindo seu conhecido papel, elo na comunicação escrita entre os mestres e seus alunos. Através dele, o professor determina o que será copiado por todos, estabelece prioridade, registra saberes.

Extraída do relatório da Escola Branco, essa análise revela o lugar e o valor da escrita nas salas de aula das três escolas: professores e alunas escrevem muito nesses espaços ou, melhor seria dizer, que copiam muito, como se pode ver nesses trechos dos protocolos de campo.

A professora [...] transpõe anotações pessoais de seu caderno ou de fichas para o quadro-negro – explicações sistematizadas sobre temas gramaticais (como definições e exemplos de morfema, afixos, radicais...) –, valendo-se de vários tipos de giz. As alunas olham para o quadro com pouco interesse e imitam, tanto quanto podem, a representação nos próprios cadernos. O processo às vezes se torna ainda mais circular quando a professora Iara [...] pede o caderno de uma aluna emprestado para usar em outra turma. (Aula de Língua Portuguesa – protocolo de campo Escola Branco, p. 7)

A professora Angela entra na sala e informa o conteúdo da matéria a ser dada: tipos de texto. Os alunos se preparam para copiar, cadernos e canetinhas sobre a mesa [...] No quadro ela escreve: “Tipos de texto literários (conto, novela, crônicas...), jornalístico (notícia, reportagens, artigos de opinião...), de informação, científico, institucionais, expositores, humorísticos, publicitários.” [...] A professora faz perguntas, mas ninguém se manifesta ou anota nada. Então, ela passa a ditar [...] . Toca o sinal e uma aluna desabaça: amém! (Aula de Didática da Linguagem – Protocolo de campo Escola Carmim, p. 11)

As primeiras copiam no quadro e as últimas do quadro, o que pode sugerir, neste contexto, uma aproximação entre escrita e poder. Se copiar no quadro permite supor a existência de uma escrita que faz sentido, inteligível ao menos para quem está escrevendo, o que a reveste senão de autoria, ao

menos de autoridade, copiar do quadro, nos exemplos acima, possibilita entrever apenas o escrito, escrita sem linguagem, que passa do quadro para o caderno sem mediação o que a destitui de autoria sendo, talvez por isso, percebida como “coisa”.

A fala da aluna da Escola Carmim em epígrafe, bem como os sublinhados nos relatos indicam o sentimento de rejeição que a escrita-cópia (ou escrita-coisa?) desperta nas alunas. Não dizem elas que a professora passa “coisas” demais? Não gostam de escrever ou não gostam de “copiar coisas”? Pois, ao que tudo indica, não é a cópia que não as seduz, ficando isso entrevisto no uso intenso, nas três escolas, de artefatos – canetinhas de diversas cores, borrachinhas, *liquid paper* – que se destinam a ornamentar o escrito. Não é também de escrever que não gostam, senão por que o percorrer contínuo das agendas, com páginas inteiras escritas, pelas salas de aula?

[...] Cheias...recheadas...volumosas, guardam um pouco da história daquelas alunas. Vários comentários aparecem no início, no meio ou no final das páginas. “Dia feliz”; “Hoje não tá legal”. (Protocolo de campo Escola Branco, p. 12)

Marita volta à leitura da apostila. Uma aluna esconde por baixo desta uma revista, dando um jeito de ler sem que Marita veja. Passa uma agenda. Páginas inteiras escritas. O que será que tanto escrevem? Será que encontraram o prazer de escrever? Estarão registrando a própria história, seus medos, seus anseios, suas angústias? (Protocolo de campo Escola Azul, p. 13)

Parece que não é escrever ou copiar que desagrada às alunas. Não será copiar “coisas” o que lhes provoca mal estar? Coisas que, como mostram os registros das observações, se referem aos conteúdos das disciplinas que, por diversos motivos, não chegam a se constituir em fundamento que favoreça o ofício de escrever. Ou que torne a escrita uma produção significativa.

[...] “Segundo exercício: substitua”... “São quantos exercícios, professora?”. Ela continua: “... o adjetivo su-per-la-ti-vo...”, “Repete aí, professora!” “...pelo a-na-lí-ti-co!” Enquanto ela vai ditando, a turma

vai falando e perguntando sem parar. “Bisbilhoteira ma-li-di-cen-tís-si-ma!” “O quê? Escreve no quadro” Ela escreve. “Professora...muito maléfica?”, “Nada a ver!” “O mar, vírgula, a ninguém pou-pa-va”. “Calma aí, professora.” “O que é isso?”, “Esse garoto possui um organismo fra-gi-lííí-si-mo, o aspecto da gruta era macabro, vírgula, tetér-ri-mo!”, “Na mesma frase?”, “...de terror?”, “...de terreno!”, “...de terra!”. A professora continua: “Ouvimos um apito a-cu-tís-si-mo”, “com c?”, “...com c!”, “Eu botei com dois s...”, “Cara, ela é muito burra!”. “Efigênia era puddíssíssima”, “Ai, coitada!”. A professora continua: “Zuza era um jogador...”, “Zuza!”, “...agilíssimo!”, “Zuza!”, “Bota qualquer um, Romário, Edmundo, tanto faz...Mas pi-géeer-ri-mo”, “Alguém me empresta o *liquid paper*?...”...Podem fazer”. Inicia-se o trabalho, alguns alunos conversam. A professora, concentrada nas suas tarefas, levanta-se, vai ao quadro, apaga-o e preenche-o com mais exercícios. (Aula de Língua Portuguesa – Protocolo de campo Escola Carmim, p. 10).

Conteúdo de gramática, superlativos. E assim, segue a língua portuguesa, tetérrima, pudíssíssima... “Ai coitada” – diz alguém para a Efigênia que era pudíssíssima... Por que Efigênia, por que pudíssíssima? E assim segue a língua portuguesa, estranha e descolada da realidade dos alunos.

O contraditório é que os professores dão indícios de que não seria essa a melhor maneira de aproximar as alunas da escrita, como mostra o exemplo a seguir:

Marita se interessa pelo estágio das alunas nas séries iniciais do ensino fundamental:

P - Quem está fazendo estágio em CA e 1ª série?

A/várias - eu!

P - A professora passa cópia para as crianças?

A1 - *De castigo*.

P - Se eu pedir para vocês escreverem mil vezes seu nome, vocês vão gostar?

A/várias - Não!

P - Então, não façam isso com seus alunos.

A/várias - Mas é o único jeito delas ficarem quietas. Escrevendo elas ficam quietas.

P - Às vezes a professora da alfabetização manda a criança decorar sílabas mu, ma, mo...Não tem sentido. Às vezes é com palavras. Agora escreve do lado do parágrafo: “Não use isto para alfabetizar”. (Aula de Metodologia da Alfabetização – Protocolo de campo Escola Azul, p. 17)

A professora Marita tem consciência de que a cópia compulsória e a memorização mecânica *não têm sentido* para alfabetizar crianças, mas o que não serve para alfabetizar as crianças é usado com as futuras professoras que devem copiar em seu cadernos, para melhor memorizar, o que não pode ser feito. Vale a pena ressaltar a menção de Marita ao que se faz com as palavras na alfabetização. Poderíamos dizer que sua fala revela uma condenação à dimensão de simulacro que se impõe às palavras na alfabetização.

As alunas concordam com o castigo. As alunas reclamam da prática da professora Marita e da instituição como um todo, mas só em nível de discurso, pois introjetam suas práticas, reproduzindo-as no estágio. Ou melhor, criticam a escola mas internalizam o que vivenciam nela. O que, enfim, lhe foi transmitido, através de experiências fragmentadas, banalizadas, empobrecidas.

Este não é um indício do caráter de simulacro que a palavra escrita, copiada do quadro sem mediação e sem sentido, assume na formação? Reclamar e criticar o que vivem na escola “da boca para fora” não está a sugerir o contato com uma palavra escrita que não se constitui como experiência? Não será por isso que se referem às palavras que copiam do quadro como “*coisas*”?

Os registros acima foram feitos nas observações de aulas – de Língua Portuguesa, Didática da Linguagem, Metodologia da Alfabetização – que, no conjunto, serviriam para dotar as alunas de um saber científico sobre o Português que se escreve – a gramática normativa –, para que esse saber pudesse contribuir com sua tarefa futura de ensinar crianças a ler e escrever. Ocorre que este saber, contraditoriamente ao que se espera, afasta da escrita. A análise do exemplo em que se vê a professora alertando as alunas a não repetirem com as crianças o que elas próprias são convidadas a fazer, em aulas que elas mesmas definem como de “*repasse*”, transforma esse objetivo do ensino do

Português em um anacronismo. BATISTA (1997) explica isso ao mostrar que a tendência usual desse ensino, de corrigir a produção discursiva, leva ao que Bourdieu denomina de *fetichismo da língua*, que refletiria um modo de se relacionar com a língua “em que ela é percebida como ‘coisa’, como algo que tem existência independente dos falantes, valendo por si mesma e em si mesma e devendo orientar a atividade linguística dos falantes, da qual, na verdade, é, porém, resultante.” (BATISTA, 1997, p. 108)

O registro de observação abaixo esclarece a compreensão da língua escrita como fetiche.

P - A produção de textos tem por objetivo formar um escritor competente. Conhece Paulo Coelho? Quem já leu?

A/várias - Eu!

A1 - Eu não conheço

P - O que você conclui a respeito de Paulo Coelho? Sobre o que ele escreve?

A/várias - Esotérico.

P - Muito bem! Usou a palavra certa. Você acha que ele é um escritor competente?

A/várias - Não!

A2 - Acho, ah, eu gosto.

P - E você, é escritora?

A/várias - Não!

A2 - Depende dos momentos...

P - Depende de que?

A/várias - De nossa inspiração...

A3 - Nesse momento eu me acho uma escritora.

A4 - Eu não acho.

P - Estou admirada de vocês confessarem que não são. Mais uma vez prova que vocês têm que ir para a Alfabetização e não para a Metodologia da Alfabetização. Eu esperava que vocês todas dissessem ser escritoras. Quem escreve é escritor!

A5 - Eu escrevo poesias de vez em quando...

A6 - Eu não sou escritor mas escrevo umas redações de vez em quando, bilhete para a namorada...

P - Isto é sério. Estão acabando de me confessar que são analfabetos. Escritor é quem escreve.

A6 - É copiar dever do quadro... (Aula de Metodologia da Alfabetização – Protocolo de campo Escola Azul)

Depois de todo esse diálogo que visava estimular a produção de textos, a professora, a mesma que se admirou dos alunos não se considerarem escritores, “pede para que escrevam uma frase com a palavra história e uma locução verbal. Com resistência as alunas escrevem” (Protocolo de campo da Escola Azul). Essas mesmas alunas entendiam que a escrita é fruto da inspiração; escreviam poesias; traziam para o papel o Português que falam, ou em outras palavras, estavam trazendo linguagem para a escrita. Como o fez o aluno que escrevia bilhetes para a namorada, mas não se considera escritor. Para ele, escrever “*é copiar dever do quadro*”.

Esse relato impõe perguntar: por que copia-se tanto no quadro e do quadro nas Escolas Branco, Carmim e Azul? Certo é que os professores precisam ensinar e os alunos aprender, mas seria esta a melhor maneira de favorecer que professoras e alunas pudessem desgarrar o ensino da escrita dos objetivos escolares instrumentais, passando a plantar linguagem na escrita?

E, com a leitura, como se relacionam as alunas?

## 2.2 Aprendendo a ensinar a ler

*“Vocês precisam ler mais... a leitura é que vai ampliar o vocabulário de vocês.”*

*Estudar [...] é um tipo de leitura particular, uma leitura que parece inserir-se no mesmo padrão da “cópia”. Pode-se escrever neste padrão, mas pode-se também ler dentro desta lógica: lê-se e repete-se o que se leu, procurando decorar o conteúdo.*

Tal alerta de uma professora da escola Carmim sucedeu muitos esclarecimentos pedidos pelas alunas: problemas de vocabulário, sobre as questões da prova de Didática da Matemática. Se, isolada, a fala pode sugerir interesse e cuidado, analisada em relação ao conjunto das leituras observadas nas três escolas, ela permite que se presuma seu caráter prescritivo.

Vários alunos estudavam e ‘liam’ um livro didático. Uma aluna comenta que precisa colocar a matéria na sua cabeça e, para tal, repete em voz alta longos trechos do livro, tropeçando nas palavras cujo significado desconhece. Quando topa com uma, a leitura perde a fluidez, por fim consegue pronunciar... “conhecimento prévio?”, “aquisição?”...isso não entra na minha cabeça! (Pátio da escola, horário do recreio, época de provas – Protocolo de campo Escola Carmim, p. 19)

P - Berenice, ponto é para parar. Vírgula não. Você leu tudo como se fosse ponto. Cuidado!...Eu tenho razão. Preciso mandar ler, não preciso?

A/várias - Precisa.

P - No dia da leitura eu estarei gravando a leitura. Vocês têm que aprender a ler oralmente. Como vão ler para as crianças?...Você, lendo desse jeito, me avisa onde vai trabalhar para eu não colocar meus netos.

A/várias - Ih, a professora é grossa...(baixinho)

A - Eu não vou dar aula! Ainda bem que ano que vem eu vou fazer prova para a Marinha.

P - Se o aluno não sabe ler, ele deve ser alfabetizado.

A/várias - Até no 2º grau?

P - Sim. Se não der para ensinar a ensinar a ler e escrever, eu ensino a ler e a escrever. Por isso que o ensino vai mal. As pessoas não sabem escrever...*não lêem, não interpretam...* (Aula de Metodologia da Alfabetização – Protocolo de campo Escola Azul, p. 15)

Depois de indicar a leitura de “Ou isto ou aquilo”, poema de Cecília Meireles, a professora escreve (e as alunas copiam):

Trabalho do 4.º Bi

- 1) Fale sobre a idéia central da primeira poesia e associe essa idéia à realidade de hoje.
- 2) Escolha um poema e faça comentários gerais: idéia central, estrutura do poema, rimas etc...
- 3) O último poema recebe o nome do livro. Explique a idéia, justificando o título do livro. (Aula de Literatura Infantil - Protocolo de campo, Escola Branco)

Podemos chamar de leitura a essa busca, nos textos, de elementos (“coisas?”) que, supostamente, garantiriam a apropriação de maior vocabulário, pontuação, de disciplina para submeter a liberdade de interpretar aos desígnios escolares da literatura? E o esforço de colocar a matéria na cabeça corresponde à leitura? São experiências de leitura o que alunas/os e professoras/es exercem nas escolas investigadas? Cabe ressaltar desses achados, o que a bibliografia já vem denunciando sobre o uso inadequado da literatura na escola (OSWALD, 1997, entre outros). Utilizados na perspectiva de “educar pela literatura”, os textos literários perdem sua dimensão de gratuidade, passível de investir a leitura de um caráter convidativo e sedutor, passando a fazer parte do rol das leituras escolares como “meros exercícios para prestar contas à contabilidade escolar e suas exigências burocráticas.” (KRAMER, 1995, p. 153)

“290 páginas. Um saco!” “Ele não sabe passar para as pessoas o que ele escreve.” “Muito chato”. (Aula de Metodologia da Alfabetização – Protocolo de campo da Escola Azul, p. 9)

Depoimentos como esse, referentes ao *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, poderiam ser um indício de que as alunas não convivem na escola com práticas de leitura nem com práticas de escrita, já que tudo o que lêem, e que diz respeito à organização do conhecimento em disciplinas escolares, é reunido n’ “um saco”. Não pensamos que todas as leituras exigidas pela escola devem despertar prazer, mas que precisam ser constituídas como experiências: leituras e escritas cujos diferentes sabores (CALVINO, 1985) permitiriam aos leitores se relacionarem com elas em função do que cada uma, em suas múltiplas especificidades, têm a lhes oferecer.

Essa possibilidade de a leitura favorecer preferências diversas, relativas à literatura ou aos conhecimentos científicos, não foi observada nas escolas investigadas. Um das explicações para isso poderia ser a presença, nesses espaços de formação inicial, de um caráter duplamente instrumental da leitura, igualmente verificado nos achados sobre as práticas de escrita, que pode ser traduzido pela tarefa que compete aos formadores de professores de “ensinar a ensinar a ler e a escrever”. O registro acima, de uma aula de Metodologia da Alfabetização, na Escola Azul, traduz o que queremos dizer. Nele, vemos a preocupação da professora não com a produção de sentidos que o texto oferece, mas com os pré-requisitos da técnica da leitura em voz alta que, ignorados pelas alunas, as fizeram merecedoras da ameaça: “se o aluno não sabe ler, ele deve ser alfabetizado”. O contraditório é que a escola parece entender que “saber ler” envolve a produção de sentidos que, por sua vez, implica em “ler outras coisas”.

Numa certa atividade que implica a compreensão dos enunciados de leitura, surge a expressão *conhecimento prévio*, que suscita indagações por parte dos alunos...

Andréa [professora] perguntou: “Vamos lá, o que é *prévio*? O que vem antes, o que a gente aprende antes da escola...” Outra aluna pergunta: “E o que é *aquisição*?”. A professora responde com uma advertência: “Ah! Isso eu não posso dizer... é a tal história, quem sabe ler, interpretar, quem sabe português, se dá bem na prova... vocês precisam ler. (Aula de Didática da Matemática – Protocolo de campo da Escola Carmim, p. 20)

[...] “Pessoa muito *soberba*, o que é isso mesmo?” “Pessoa que se engrandece”, responde a professora. Em outro exercício aparece a palavra *anedota* e alguém pergunta o significado. Marta [professora] responde: “Não sabem o que é *anedota*?! Meu Deus! É preciso ler outras coisas... isso é falta de leitura mesmo... *anedota* é o mesmo que *piada*!” (Aula de Língua Portuguesa – Protocolo de campo da Escola Carmim, p. 20)

É demais extrair desses registros a idéia de que saber ler envolve a experiência da leitura, “ler outras coisas”? “Ah!, isso eu não posso dizer... é a tal história...” Que história? A de jovens às quais, por não lerem “antes da escola”, resta o vaticínio de permanecerem *analfabetas*? Essa queixa se amplia para além dos muros das escolas de formação de professores, principalmente quando os alunos provêm dos estratos menos privilegiados da sociedade – sua condição de não-leitores é, na maioria das vezes, atribuída à ausência de capital cultural. Ocorre que isso fica mais grave quando se trata de alunas futuras professoras. Nesse caso, a cobrança pelo dito “analfabetismo” provém de uma concepção da professora como mero instrumento de alfabetismo. Nesse sentido, superar a incapacidade de ser leitor significa instrumentalizar-se para propiciar às crianças a condição de leitoras. Não é à toa que as insistentes advertências “vocês precisam ler!” sejam recorrentemente ignoradas. Ler o que e para quê?

Mas isto não quer dizer que as alunas das três escolas não lêem. Há, nas três, uma intensa circulação de revistas femininas, como *Querida, Ana Maria, Amiga*, de folhetos de venda de produtos *Avon e Natura*. Este achado permite supor que essas leituras, veiculadas pela indústria cultural, não são as

“outras coisas” que as jovens deveriam ler para superar a “tal história...”, já que, apesar de freqüentes, não reverterem o que é resultado da “falta de leitura mesmo”.

Ficam as perguntas: que “outras coisas” são essas que lidas preencheriam a “falta de leitura”, sendo capazes de transformar a “tal história...”? Não caberia à escola favorecer a leitura das “outras coisas”? Quem rompe o continuum do círculo vicioso da aluna que não sabe ler porque não tem leituras anteriores à escola que, por sua vez, a afasta ainda mais da leitura ao lhe impor leituras que não fazem nenhum sentido para ela?

### **3 Aprofundando as indagações sobre leitura/escrita e trazendo recomendações para políticas públicas de formação de professores**

O que observamos e ouvimos na pesquisa traz o desafio de buscar sugestões para políticas de leitura/escrita e formação. O que nos move é a certeza de que *a incapacidade das discentes para acompanhar os estudos* não é a principal causa da falência da escola normal – essa falência pode ser subvertida desde que se compreenda a sua história como narrativa.

Desde o início do trabalho de campo, a equipe foi tomada de surpresa ao observar atividades – realizadas com alunos do ensino médio, eles mesmos futuros professores – idênticas às feitas com crianças pequenas na escola fundamental, e que também neste nível merecem a nossa crítica. Exercícios repetitivos, tarefas voltadas à gramática de modo mecânico, situações onde se ensina a ler ou a escrever mas pouco se escreve e lê trouxeram perplexidade ao grupo. Simultaneamente à investigação nas três escolas, uma das integrantes da equipe concluía sua dissertação de mestrado, na qual observara classes de alfabetização de crianças. Por várias vezes, nos questionamos sobre o conteúdo das observações e sobre as semelhanças identificadas na escola de formação de professoras e nas classes da escola fundamental. Mas quem sabe teriam se enganado as observadoras não percebendo que eram aulas de demonstração do que deviam fazer com as crianças?, perguntamos. Se realizadas com crianças as atividades já não pareciam adequadas ou produtivas pela concepção de linguagem, leitura e escrita que carregam e pelo pouco significado social e cultural que possuíam; feitas com jovens adolescentes, em nome de aprenderem a ensinar, tais aulas de repasse – como as alunas se

referiam ao ensino do ensino – eram lamentáveis. E é apenas este aspecto que norteia estas reflexões finais.

Será que além de uma história escolar de repetência, exclusão e da falta de acesso a bens culturais, os alunos futuros professores aprendem pela repetição? Não se trata sequer de reprodução de conteúdos, valores e práticas, mas da mera repetição de exercícios – presentes nas situações de campo aqui descritas – que deveriam repetir também com suas crianças, futuras alunas; trata-se do ensino do ensino da língua. E como ensinar a língua a quem não a domina, não a vive como experiência, a não ser lendo e escrevendo? Como ensinar a ler e escrever a quem não lê literatura e não aprendeu o gosto pela poesia? Se lembrarmos que para professores a leitura e a escrita eram constituintes do ofício de ser professor, como pretender formar professores sem leitura e sem escrita reais? Cabe falar em escola de formação de professores nesse contexto?

Em muitas das situações observadas, o trabalho com a língua escrita é reduzido à cobrança e contabilidade: cobra-se dos alunos crítica ao que, como estagiários, observam dos professores, propõe-se-lhes que façam geral ou diferente, mas não se assume na prática o papel que é pregado. Os alunos, por sua vez, prestam contas ao poder do professor, repetindo, ou burlam a ordem, pintando as unhas na sala de aula, fazendo sobancelha, ouvindo walkman ou tão somente rindo com desdém. Como falar em escola de formação de professores neste contexto?

A posição da equipe, explicitada inclusive no início deste trabalho, é a de não culpabilizar os professores pela baixa qualidade do ensino, velha e atual questão. Mas não se pode eximi-los da responsabilidade social que têm. Sabemos, por outro lado, que a própria situação do ensino médio não é boa; os problemas não se restringem às escolas de formação. Porém, além de não servir como consolo e de só agravar o que já é grave, vale lembrar que na escola “normal” sofre-se mais pela fragmentação do conhecimento nos diferentes cursos. Não seria mais produtivo substituir conteúdos de validade duvidosa que se dispersam nas didáticas e metodologias (da linguagem de língua portuguesa, da alfabetização, além de literatura brasileira, infantil etc) por disciplinas voltada à língua portuguesa e literatura onde os conhecimentos seriam articulados e integrados? Até que ponto as chamadas disciplinas pedagógicas apenas estão a ocupar o precioso tempo e o raro espaço de trabalho com o conhecimento da língua, com os livros? Como formar professores nesse contexto, a não ser com políticas de educação e cultura concebidas e concretizadas numa perspectiva de democratização do conhecimento, para que os professores e futuros professores possam fazer da leitura e da escrita uma experiência real, próxima, cotidiana? Bibliotecas escolares são ainda –

é preciso reiterar – fundamentais. De nada adiantará elevar progressivamente os requisitos educacionais para a formação do professor, em nada acrescentará travestir as escolas de formação de professores de nível médio em escolas ou institutos superiores se essa realidade não for visceralmente transformada. Moacyr SCLIAR (1995) diz:

Escrevo há muito tempo. Costumo dizer que, se ainda não aprendi, não foi por falta de prática, porque comecei muito cedo. Na verdade, todas as minhas recordações estão ligadas a ouvir e contar histórias. Não só as histórias dos personagens que me encantaram, o Saci-Pererê, o Neguinho do Pastoreio, Hércules, Os Argonautas, Mickey Mouse, Tarzan, Os Macabeus, Os Piratas, “Tom Sawyer”, “Zacco e Vanzete”, mas também as minhas próprias histórias, as histórias dos meus personagens, essas criaturas reais ou imaginárias com que convivi desde a infância. (SCLIAR, 1995, p. 162)

E o próprio SCLIAR (1995) conclui:

Se acharmos que não há valor nenhum no trabalho da palavra escrita, que tanto faz um programa de televisão como uma peça de Shakespeare, que tanto faz uma história em quadrinhos como um livro da Clarice Lispector ou um “video-game”, então teremos renunciado ao nosso próprio futuro. (SCLIAR, 1995, p. 176)

Podemos dizer hoje que a realização da pesquisa *Cultura, modernidade e linguagem* – nos projetos que a constituíram – focalizou experiências e trajetórias de leitura e escrita de professores de pré-escolar e primeiros anos da escola fundamental (projeto desenvolvido de 1993 a 1995), de professores de diferentes gerações (de 1995 a 1997) e de professores e futuros professores em três escolas de formação (de 1997 a 1999), com o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento e para a revisão, o aprimoramento e a transformação da prática.

Com base nos estudos desses anos, a partir do entendimento de leitura e escrita como experiência e após esta pesquisa em três escolas de formação de professores, em que foram feitas observações, entrevistas, análises e refle-

xões, consideramos ser nosso papel sistematizar recomendações para: (1) políticas públicas – elaboradas e implementadas por secretarias, ministérios ou programas de educação e cultura; (2) escolas (as que tão bem nos receberam e a tantas outras que trabalham com formação de professores); e (3) universidades, particularmente aos profissionais que atuam e são responsáveis por cursos de Letras e Pedagogia.

Tais recomendações se justificam na medida em que a leitura tem uma enorme contribuição a dar ao processo de educação dos professores como pessoas que pensam o mundo criticamente e se repensam, e a escrita favorece a sua constituição como sujeitos que revêem a sua própria história, individual e coletiva, e podem dar a essa história novos sentidos. Por outro lado, essa formação irá instrumentalizar os professores para que eles tornem seus alunos pessoas que lêem, escrevem e conseguem aprender com a literatura – romances, poesia, contos, ficção – num processo de socialização do conhecimento que é direito de todos – crianças, jovens e adultos; alunos e professores – pois todos somos cidadãos, sujeitos da história e da cultura.

Todos temos uma grande responsabilidade social diante das crianças, jovens e adultos com quem atuamos. Nós mesmos (professores, profissionais da educação, diretores) muitas vezes não tivemos nosso direito respeitado, não nos tornamos leitores, temos medo de escrever, deixamos de ler, não gostamos que leiam o que escrevemos. Trata-se de propiciar a todos – a nós mesmos também – oportunidades de ler, escrever, voltar a ler ou perder a vergonha de escrever.

### **Recomendamos aos gestores das políticas públicas:**

- elaborar e implementar programas de bibliotecas públicas (fixas e volantes) – infantis, juvenis e adultas – garantindo riqueza de acervo, manutenção adequada e horário de funcionamento que viabilize acesso de todos;
- elaborar e implementar políticas que incentivem e subsidiem a criação de rodas, círculos, grupos de leitura e de produção escrita, com a estruturação de espaços em instituições públicas, particulares e comunitárias;
- criar subsídios para baratear livros literários e fomentar a doação pelas

editoras a escolas, creches, pré-escolas, associações, sindicatos, centros culturais, hospitais, igrejas, clubes.

- substituir a ênfase nos livros didáticos pelos livros literários.

## **Recomendamos às escolas de formação**

- rever sua organização curricular no que se refere especialmente às disciplinas voltadas à linguagem, leitura e escrita (didática da linguagem, metodologias de alfabetização, língua portuguesa e literatura, produção de textos e disciplinas voltadas à arte).
- reunir periodicamente os professores dessas disciplinas ou, ao menos, criar espaços para que esses professores conheçam os programas uns dos outros, planejem de modo integrado, melhor aproveitando o tempo disponível com os alunos.
- criar espaços, no interior dessas disciplinas, para que alunos e professores possam falar de suas relações com a leitura e escrita, suas experiências, que possam contar suas trajetórias, se gostam ou não de ler e porquê. Para que possam começar ou voltar a ler e escrever.
- trabalhar com a leitura e escrita de livros literários, poesias, clássicos da literatura brasileira, evitando impor datas, fichas de leitura, provas de livros, resumos de histórias. Tal como o bebês aprendem a falar nas relações sociais cotidianas e não através de situações didaticamente planejadas, assim como crianças e adultos aprendem a ler e escrever, lendo e escrevendo, para em seguida aprender as normas gramaticais da língua (e essa tem sido uma conquista teórica importante dos últimos vinte anos), da mesma forma é fundamental que crianças, jovens e adultos tenham oportunidade de ler literatura em situações e contextos de interação que tornem possível aprender com a literatura, para só mais tarde (ou em seguida) insistir em gêneros, estilos ou escolas literárias.
- incentivar profissionais que gostam de ler para que se tornem responsáveis pelas bibliotecas escolares e salas de leitura ou, pelo menos, evitar lotar nas bibliotecas os professores que assumem odiar os livros e a leitura.
- criar rodas, círculos, grupos de leitura e de produção escrita, espaços reais de ler e escrever, dos quais possam participar professores e alunos, crianças, jovens e adultos, onde seja possível ler e escrever longe das

obrigações curriculares, sem nota, sem fichas. Lembrar que não adianta criar esses espaços por decreto.

- repensar as relações que são estabelecidas nas escolas com os jovens, em especial a ênfase dada pelas escolas de formação ao ensino do ensino e à repetição de tarefas, ao invés da produção de leitura e escrita reais, com significado.

### **Recomendamos aos cursos de Letras e Pedagogia:**

- rever as disciplinas voltadas à língua portuguesa e à literatura, às didáticas – geral, da linguagem e específicas –, às metodologias e métodos de alfabetização, de modo a superar seu caráter instrumental – evitando que apenas valorizem e imponham atividades de leitura com data marcada, fichas de leitura, provas de livros, resumos de histórias – e favorecendo que se tornem espaços de formação de pessoas que sejam leitoras e que escrevam.
- abrir espaços nos cursos e no interior das disciplinas para que trabalhem com a leitura e escrita de livros literários, poesias, clássicos da literatura. Tal como o bebês aprendem a falar nas relações sociais cotidianas e não através de situações didaticamente planejadas, tal como crianças e adultos aprendem a ler e escrever, lendo e escrevendo, para em seguida trabalhar as formas e normas gramaticais da língua (e essa tem sido uma conquista teórica importante dos últimos vinte anos), da mesma forma é fundamental que os profissionais formados em Letras e Pedagogia compreendam a necessidade de introduzir crianças, jovens e adultos no mundo da literatura, lendo, em situações e contextos de interação que tornem possível aprender com a literatura, para mais tarde (ou em seguida) insistir em gêneros, estilos ou escolas literárias.
- elaborar e implementar, junto às escolas de formação, projetos de educação de professores entendidos como espaços de formação cultural.

Enfim, não fazemos recomendações individuais a professores ou futuros professores porque a tônica desta pesquisa e da intervenção em que acreditamos é a de que a ação educativa é sempre coletiva. Entendemos que cabe às políticas, às instituições (escolas de formação e universidades) e aos professores desencadear processos. E confiamos que os professores e os futuros

professores – das escolas de formação aqui estudadas e das escolas em geral – saberão ser leitores críticos deste material e de sua própria prática em educação, em leitura e escrita. E que se sentirão convidados e entrar nas interessantes páginas da literatura como experiência.

Com base nas lições aprendidas na pesquisa, compreendemos a leitura e a escrita como parte importante da nossa formação cultural, como direito de todos, sendo nossa responsabilidade social forjar situações, práticas, condições que tornem esse direito um fato.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov. V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988a.
- \_\_\_\_\_. *Estética de la creación verbal*. Argentina: Siglo Veintiuno, 1982.
- BARREIROS, C. H. *Alfabetização e poder: um estudo de livros didáticos usados na formação do(a) professor(a) alfabetizador(a)*. Rio de Janeiro, 1997. Dissertação (Mestrado) - UERJ.
- BATISTA, A. A. G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, A. A. G. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 1997.
- BENJANIM, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Documentos de cultura – Documentos de barbárie (seleção e apres. de BOLLE, W.)*. São Paulo: Cultrix/USP, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas I – Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987a.
- \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas II – Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987b.
- CALVINO, I. *Se numa noite de inverno um viajante*. 2. ed. Lisboa: Vega, [19-].

- \_\_\_\_\_. *O castelo dos destinos cruzados*. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Sei propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Palomar*. Madrid: Alianza Editorial, 1985.
- \_\_\_\_\_. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990b.
- \_\_\_\_\_. A palavra escrita e a não-escrita. *Idéias*, 3 ago. 1996.
- CARDOSO, R. (Org). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CHARTIER, A. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, p. 17-52, set./dez. 1995.
- CHIZOTTI, A. *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- DAMATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- FAZENDA, I. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERRAROTTI, F. *Histoire et histoires de vie*. Paris: Librairie des Meridiens, 1982.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GAGNEBIN, J. *Walter Benjamin: os cacos da história*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- \_\_\_\_\_. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

- GOODSON, I. *Studying teacher's lives*. London: Routledge, 1992.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia da vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1987.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. Ler, escrever e contar: os professores e suas experiências com livros (a escola produz não leitores?). In: *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Ed. Escola de Professores, 1995.
- \_\_\_\_\_. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação/ANPED*, São Paulo, n. 7, p. 19-41, jan.-abr. 1998a.
- KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.
- LÉLIS, I. *A polissemia do magistério: entre mitos e histórias*. Rio de Janeiro, 1996. Tese (Doutorado) - PUC-RJ.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens educativas*. São Paulo: E.P.U., 1985.
- NUNES, E. (Org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- OLSON, D. R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.
- OSWALD, M. L. M. B. *Aprender com a literatura: uma leitura benjaminiana de Lima Barreto*. Rio de Janeiro, 1997. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-RJ.
- PASOLINI, P. P. *Empirismo hereje*. Lisboa: Assirio e Alvim, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Caos – crônicas políticas*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Diálogo com Pasolini: escritos (1957/1984)*. São Paulo: Nova Stella, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Os jovens infelizes – antologia de ensaios corsários*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PENIN, S. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1995.
- PROUST, M. *Sobre a leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

SCLIAR, M. A função educativa da leitura literária. In: ABREU, Márcia. *Leituras no Brasil*. [S. l.]: Mercado das Letras, 1995. p. 161-177.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985a.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização no Brasil – o estado do conhecimento*. Brasília: REDUC/ INEP, 1989.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1985b.

\_\_\_\_\_. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. *Leitura – perspectivas interdisciplinares*. [S. l.: s. n.], 1988. p. 18-37.

\_\_\_\_\_. Em busca da qualidade em alfabetização: em busca ... de quê?. In: SOARES, M. B. et al. *Escola básica*. [S. l.: s. n.], 1993. Coletânea CBE, p. 45-53.

\_\_\_\_\_. *Metamemória-Memórias*. Travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, p. 5-16, set./out./nov., 1995.

\_\_\_\_\_. *Letramento: em tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE Autêntica, 1998.

SOUSA, C. et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação / ANPED*, São Paulo, n. 2, p. 61-76, maio/ago. 1996.

THIOLLENT, M. J. M. *Crítica metodológica: investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1980.

\_\_\_\_\_. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 45-50, maio 1984.