

## *Leitura: escrita e formação de professores*

### *Mapeando indagações, práticas e trajetórias de pesquisas*

Sonia Kramer

Professora do  
Departamento de Educação  
da PUC-Rio.

Este texto pretende apresentar a síntese da produção de uma equipe que vem pesquisando sobre leitura, escrita e cultura, bem como discutir alguns impasses do campo de trabalho e dilemas que precisam ser enfrentados.

Essa trajetória se inicia nos anos 80, mais especificamente em 1983, com a pesquisa sobre professores bem sucedidos na alfabetização de alunos da escola pública (Kramer e André, 1984)<sup>1</sup>. Após fazer esse estudo exploratório com 20 professores em 12 escolas, acompanhei durante um ano letivo, o trabalho de uma professora que conseguia alfabetizar todas as crianças das suas duas turmas, apesar das condições da escola em que atuava

e das diferenças de rendimento esperado das crianças (Kramer, Oswald, Pereira, 1987). O percurso começou com essas pesquisas, pela temática comum – a entrada no mundo da escrita. Estava consciente de que, nesse tipo de atividade, o mais importante é buscar ver, explicar e entender o que não está visível, é saber fazer as perguntas – nesse caso relativas a por que as professoras conseguiam alfabetizar as crianças e o que, na sua prática, garantia essa alfabetização –, mas permanecer inquieto com as respostas encontradas.

---

<sup>1</sup> A pesquisa integrava o Programa de Estudos sobre a Escola Básica/PUC-Rio, coordenado por Zaiia Brandão.

Aos poucos, à alfabetização se combinaram outros temas voltados ao campo onde se articulam leitura e escrita, políticas públicas e formação de professores (Kramer, 1989). O doutorado trouxe a oportunidade de fazer o desvio teórico necessário em busca de outros referenciais para estudar a questão: foram anos de grande aprendizado, da tônica sociológica e psicológica para o enfoque filosófico, em que Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky se tornaram importantes marcos.<sup>2</sup> A tese defendida em 1992 – um ensaio sobre linguagem e educação – é um dos resultados desse encontro. Depois da defesa (Kramer, 1993), o projeto Cultura, Modernidade e Linguagem, voltado ao estudo da leitura e escrita de professores, representou um nova inflexão, aprofundada pela orientação de teses, dissertações e monografias. E é sobre a produção que resultou dessas duas formas de trabalho teórico que me debruço neste texto.

Inicialmente, apresento as pesquisas realizadas nos três projetos institucionais desenvolvidos a partir do eixo Cultura, Modernidade e Linguagem: *O que narram, lêem e escrevem os professores* (1993-1995); *Leitura e escrita de*

*professores em sua histórias de vida e formação* (1995-1997) e *O que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres* (1997-1999). Em seguida, visito teses de doutorado, dissertações de mestrado e monografias de especialização feitas no período, em torno do marco teórico comum. Ao final, a título de comentários finais, discuto impasses do campo. Ao longo do texto, indico outras publicações da equipe que aprofundam os temas citados.

Vale lembrar que, durante o processo, variaram a composição e as condições de produção da equipe. Nos três projetos da pesquisa institucional, pudemos beneficiar-nos do clima intelectual da PUC, do apoio do CNPQ e FAPERJ, embora o excessivo número de formulários e relatórios tenha subtraído tempo precioso da pesquisa. Contudo, só foi possível estudar leitura, escrita e formação, entrevistar, observar e conhecer professores e escolas, graças aos alunos de graduação e pós-graduação que comigo trabalharam e

---

<sup>2</sup> *Pude contar naquele momento com Leandro Konder e Sarita Moisés, como orientadores, e com Solange Jobim e Souza e Maria Têresa Freitas, como colegas, os quatro como interlocutores, cúmplices na busca e no encontro teórico.*

trabalham, partilhando dúvidas e inquietações. Agradeço a cada um pela dedicação, carinho e crítica, pela seriedade na busca de conhecimento teórico e de respostas para a prática. Esse caminho de pesquisa só pôde ser percorrido porque foi coletivo. Mas a pesquisa se concretizou graças às escolas e professores que abriram suas portas, casas, salas de aula e seus corações para nos receber, contar, se deixar gravar, observar, fotografar. E mais: a pesquisa só tem sentido porque esses professores e escolas estão lá, no trabalho cotidiano, enfrentando as dificuldades. Se continuamos pesquisando e escrevendo é por ter a certeza de que na escola, em cada escola, também se faz história.

### **1. Cultura, modernidade e linguagem – um projeto coletivo em três tempos**

A teoria crítica da cultura e da modernidade, em especial as análises sobre linguagem, história e narrativa em Walter Benjamin, e os estudos de filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin forneceram as bases teóricas da pesquisa. Coletividade, narrativa, experiência, rememoração (Benjamin

1987a, 1987b), polissemia, diálogo, concepção de linguagem, palavra alheia e palavra própria, autoria e poder da escrita (Bakhtin, 1987, 1992 etc) são conceitos e temas que alicerçam essa trajetória. Mas além da dimensão filosófica e sociológica da linguagem, outros autores foram motivo de leitura apaixonada: Ítalo Calvino, Cannetti, Machado de Assis, Clarice Lispector, Mário de Andrade ou Carlos Drummond tornaram-se presença constante nas reuniões. Procurávamos com eles superar a denúncia que fazíamos de que a escola alija do estudo sobre a leitura e a escrita aqueles que fazem da escrita sua carne inquieta, produzindo literatura.

Visamos conhecer experiências dos professores entendendo que “o cronista que narra os acontecimentos sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (Benjamin, 1987a, p. 223): resgatar a história das pessoas significa vê-las se refazerem enquanto sujeitos, ouvir o que não foi expresso ou escutado, tomando as sobras como objeto de pesquisa, já que a memória de uma pessoa se liga à memória do grupo e à

coletividade. O sujeito constitui a linguagem e é por ela constituído (Vygotsky, 1984); lembrar é refazer, com imagens e palavras de hoje, as experiências do passado (re)inserindo-se, a partir da rememoração, no presente. Ler e escrever possibilitam refletir sobre o mundo, sobre os valores, a sociedade, a vida e a morte, constituindo-nos sujeitos. Por outro lado, Nóvoa (1992), Goodson (1992), Bosi (1994), Demartini et alii (1993), Sousa et alii (1996), entre outros, nos ajudaram a compreender os professores como pessoas e profissionais. As narrativas, entrevistas autobiográficas, relatos de vida ou histórias de vida foram tomadas como espaços de narrativa, abrindo-se, como textos que são, a diversas interpretações. Ao contar as histórias de leitura/escrita, os professores iam-se lembrando da sua vida, dando a ela outros sentidos, antevendo mudanças na sua prática.

Interessou-nos ouvir e analisar histórias de leitura/escrita e de formação, forjando uma prática de pesquisa que se preocupa também com as coisas simples e pequenas. Com essa meta, e apropriando-nos dos conhecimentos que o estudo da narrativa, leitura e da escrita de professores

favorece adquirir, pretendemos contribuir para políticas públicas de acesso à escrita, de formação de professores, de formação de leitores, concebendo a política educacional no bojo de uma política cultural e científica.

### ***1.1. O que narram, lêem e escrevem os professores<sup>3</sup>***

O projeto institucional começava aqui, a partir de um conjunto de indagações bastante repetido por nós em artigos ou debates, e que pode ser resumido nas seguintes questões: é possível que os professores tornem seus alunos leitores e pessoas que queiram escrever, gostem e não tenham medo de fazê-lo se eles mesmos não lêem e tremem diante da página em branco? Que experiências de leitura e escrita têm tido professores da pré-escola e das primeiras séries do primeiro grau? Foram entrevistados 32 professores de rede pública e/ou particular, com idade e tempo de magistério variados. As entrevistas foram feitas nas escolas onde trabalhavam ou em casa.

---

<sup>3</sup> Projeto interinstitucional (UERJ e PUC-Rio), desenvolvido sob coordenação de Kramer e Jobim e Souza. Ver, entre outros, Kramer (1995) e Kramer e Jobim e Souza, org. (1996).

Vários relatos criticaram o papel da escola na formação do leitor: pela imposição de leituras, provas, datas, argüições, resumos, fichas, sínteses, a leitura seria reduzida a matéria, a conteúdo escolar. Ao mesmo tempo, os relatos sobre escrita falavam de vergonha, de textos rasgados, ridicularizados, queimados, jogados fora (Kramer e Jobim e Souza, 1996). A partir desses relatos, indagamos: a escola produz leitores ou estes se formam apesar dela? (Kramer, 1995). Mesmo sendo indisputável seu papel como instância de cultura, parece que a escola - com a obrigatoriedade e a dissecação de textos - esteriliza as práticas de leitura e escrita. Muitos professores contaram que já tinham sido leitores, mas pararam de ler. Alguns voltaram anos depois; outros não. Concluimos que na formação do leitor, em vez de se polarizar livre escolha e obrigação, devem-se desenvolver práticas de leitura e escrita como experiência de cultura, que representem um convite à leitura e à escrita de adultos e crianças e que possibilitem voltar a ler e a escrever.

Por outro lado, durante esses dois anos, outras questões começavam a nos inquietar: as práticas e relações dos professores com a escrita se modificam

com as gerações? Como professores que atuaram em distintos momentos e contextos da história se relacionam com a escrita? De que modo as práticas de leitura e escrita foram (ou não) sendo marcadas pelas escolas que frequentaram? Tais perguntas originaram o projeto seguinte, no qual entrevistamos professores que se formaram e atuaram nos anos 20/30/40 e 50/60. E o que dizem dessas épocas e de suas práticas tais professores?

### ***1.2. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação***<sup>4</sup>

Qual o significado de ser professor nas décadas de 20, 30 e 40? Que práticas de leitura e escrita tinham os professores dessa época? Nas entrevistas<sup>5</sup> verificamos que os professores ficavam surpresos com nossas perguntas sobre leitura e escrita, como se considerassem impensável ensinar sem ter o hábito de

<sup>4</sup> Sobre essa etapa ver Kramer (1998; 1999), Menezes (1996), Frangella (1997), Kramer et alii (1997).

<sup>5</sup> Nesta etapa, foram entrevistadas seis professoras e um professor que começaram a atuar nos anos 20, 30 ou 40.

ler e escrever, como se isso fizesse, naturalmente, parte da identidade do professor. Realmente, ser professor naquela época era relacionar-se fortemente com a leitura e a escrita; hoje, ao contrário, a leitura e a escrita na escola parecem estar descoladas de práticas culturais e sociais e se reduzem a fichas, provas, livros de aprender a ler e escrever, livros para ler com data marcada.

No tempo em que esses professores ensinavam, a escola pública era vista como lugar de prestígio: estudar em escola pública dava status. Nos relatos, as experiências de leitura, escrita e cultura vinham associadas à figura do pai, da mãe, do irmão, avô, avó, da primeira professora ou de alguma pessoa que despertou nos entrevistados a paixão pelos livros, tornando-os leitores. Por outro lado, embora estivéssemos interessadas em leitura e escrita, ouvir pessoas de 72, 88 ou 95 anos nos fez repensar a escola de ontem e hoje e suas contradições (Kramer, 1998, 1999). Mais que lembrada, a história foi ressignificada. Para Bosi, *"a memória é a faculdade épica por excelência"*; *"a história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem,*

*prolongando o original, puxados por outros dedos"* (1994, p.90). Nós vivemos isso e aprendemos que mais do que contar o passado, os entrevistados queriam falar do presente e de seus planos para o futuro, planos de *"mudar o Brasil"*.

E as professoras que atuaram nos anos 50 e 60<sup>6</sup>? Se antes ser professor, ler e escrever eram partes de um só ofício, agora a formação assumia papel central: falar de ser professor era aqui falar de formação profissional, mas *"naquela época... não era escola normal que se chamava... era Instituto de Educação"* (Kramer et alii, 1997, p.58). Mais que formar professores, instituíam-se as pessoas de educação, impregnando-as de um ethos, de uma forma de ensinar, de uma prática considerada essencial para um professor. Quase todas as professoras entrevistadas mencionaram o rigoroso processo de seleção para entrar no Instituto; símbolo de classe e ascensão social, ele era citado com orgulho, como modelo de educação da época. Esse modelo indicava o caminho a ser percorrido pelas professoras, que

<sup>6</sup> Nesta etapa, foram entrevistadas seis professoras que começaram a atuar nos anos 50 e 60.

deveriam começar sua vida profissional com práticas adquiridas na escola em que se formaram. O Instituto assumia a tarefa de fornecer modelos de ensino e de aluno ideal, embora os depoimentos revelem que, nas situações concretas de sala de aula, surgiam conflitos entre a realidade suposta na formação e a realidade encontrada.

O Instituto tinha na instrução um dos alicerces da formação profissional. As professoras começavam cedo a ler e escrever. Segundo elas, tanto a família quanto a escola e os professores (muitos deles escritores) influenciaram seu envolvimento com a leitura e a escrita, que eram praticadas também fora da escola. Ao falarem da opção pelo magistério, da entrada no Instituto e de leitura e escrita, as professoras sinalizaram a importância que teve o Instituto na sua formação e na construção da sua identidade. Instituído-as de educação, constituindo-as como professoras, essa escola lhes deu formação de qualidade, influenciou no seu modo de ser professora e deixou lembranças dos mestres, dos anos lá vividos, nos rastros e marcas até hoje presentes em suas vidas.

*Esse projeto nos levou por uma trilha não esperada: o uso da fotografia na pesquisa, desvio metodológico importante. Trazidas por professores, as fotos foram peça-chave para alavancar a memória, potencializando narrativas e resgatando trajetórias. Algumas pesquisas ou textos<sup>7</sup>, além de dois ensaios fotográficos – um sobre retratos e histórias de professores e outro sobre leitura e escrita nas ruas do Rio de Janeiro (Leite et alii) – foram produzidos, mas escapa aos limites desse texto analisá-los aqui.*

### **1.3. Leitura e escrita de professores em três escolas de formação<sup>8</sup>**

Também baseado na teoria crítica da cultura, este projeto focalizou a leitura e escrita de alunos de três escolas de formação de professores situadas no Rio de Janeiro. O estudo precedeu e acompanhou o trabalho de campo. Referencial teórico e categorias de análise foram delineados a partir de Benjamin (1987a, 1987b), Bakhtin (1988a, 1982), Lélis (1996), Oswald (1997), Batista (1998), entre outros, o

<sup>7</sup> Ver Lopes, 1996, 1998; Lima e Frangella, 1997.

<sup>8</sup> Ver Kramer e Oswald, 1999.

que permitiu entender o papel da leitura na formação, a leitura e a literatura como experiência (Benjamin, 1987a) e o gosto como fruto da memória (Calvino, 1985), não do hábito. Pasolini (1990) engendrou importante reflexão sobre cultura, vida contemporânea e os jovens.

Eis o que foi feito: análise documental de arquivos e fichas das escolas; observação intensiva e entrevistas coletivas com alunos das turmas observadas (e os respectivos protocolos); fotografia. Por razões de ordem ética, as escolas não foram identificadas e arbitrou-se chamá-las de Azul, Carmim e Branco, as duas primeiras públicas e a última particular. As observações intensivas foram feitas em aulas de Língua Portuguesa, Didática da Linguagem, Metodologia da Alfabetização ou Métodos e Técnicas de Alfabetização, Literatura Infantil, Técnicas de Produção de Textos, mas aulas de Didática Geral e didáticas de outras áreas foram também observadas.

Uma aguda reflexão acompanhou o trabalho de campo, seus achados e implicações. São muitos os aspectos a abordar<sup>9</sup>, mas podemos dizer que nas escolas o trabalho com a língua escrita é reduzido à cobrança; cobra-se dos

alunos (futuros professores) crítica ao que observam dos professores, propõem-se-lhes que façam igual ou diferente, mas não se assume na prática o papel que é pregado. Os alunos, por sua vez, prestam contas aos professores repetindo, ou burlam a ordem, pintando as unhas na sala de aula, fazendo sobrelha, ouvindo *walkman* ou rindo com desdém. Encontramos professores que trabalham com leitura e escrita lendo e escrevendo, mas a maioria trata da língua de forma mecânica, repete clichês e insiste em práticas há muito questionadas. Não queremos culpar os professores, mas não podemos eximi-los de sua responsabilidade social. Sabemos que os problemas não se restringem às escolas de formação e remetem à situação do ensino médio, mas na escola normal há maior fragmentação do conhecimento. Cabe aqui uma indagação: não seria mais produtivo substituir conteúdos de validade duvidosa que se dispersam nas didáticas e metodologias (da linguagem, de língua portuguesa, da alfabetização) por

<sup>9</sup> Ver Kramer et alii, 1999; Pavão, Souza e Mello e Frangella, 1999a, 1999b; Carvalho, 1999.

disciplinas voltadas à língua e à literatura, em que os conhecimentos seriam integrados? Até que ponto as disciplinas pedagógicas ocupam o tempo e o espaço de trabalho com o conhecimento da língua, com os livros?

As conclusões apontam a distância entre o que fazem as escolas e os valores e práticas dos jovens. Professores que assistiram a nossas entrevistas com seus alunos se surpreenderam com o que ouviram, parecendo desconhecer e estranhar o que eles contaram sobre leitura e escrita. O projeto trouxe à tona também dilemas sobre a interação entre pesquisa e políticas sociais, abordados ao final, depois de uma breve visita às pesquisas feitas como requisitos acadêmicos por participantes da equipe ou interlocutores próximos.

## **2. Outros projetos simultâneos – teses, dissertações, monografias**

Além da pesquisa institucional, cada integrante da equipe tinha/tem seu próprio projeto, seus interesses de estudo, suas inquietações, seu prazo. Por outro lado, reunidos em torno de disciplinas oferecidas no programa de pós-graduação em educação da PUC-

Rio voltadas à concepção de infância, linguagem, alfabetização, leitura e escrita, muitos alunos – ainda que não integrando a equipe – leram e discutiram o referencial teórico delineado com base na teoria crítica da cultura e da modernidade, conciliando ou confrontando idéias e conceitos nela analisados com outros autores, obras ou abordagens. Os campos temáticos propostos aqui – escrita e poder, leitura e questões da escola; leitura, escrita e formação de professores; leitura, escrita e formação cultural – visam organizar a *posteriori* essa produção para efeito deste dossiê.

Preocupada com as relações entre **escrita e poder**, Barreiros (1997), com base em Bakhtin, Soares e Geraldi, analisou livros didáticos de didática da linguagem e métodos e técnicas de alfabetização usados em cursos de formação de professores, fazendo um balanço dos livros usados na formação inicial do professor. Seu estudo permitiu identificar que o livro didático é ainda um instrumento de ação e formação do professor; além disso, apontou a ausência da universidade na disputa por esse espaço e reclamou a urgência de uma política de formação que aposte na organização da escola e seu projeto

para tornar possível uma alfabetização que seja leitura do mundo e escrita da história.

Numa direção diferente, mas também estudando a escrita, Masello Leta (1995) analisou textos (questões e respostas) da prova de conhecimentos pedagógicos do concurso público para o magistério do município do Rio de Janeiro, realizado em 1992, para profes-sores de 5ª a 8ª séries. Seu referencial teórico, baseado em Bakhtin e na análise do discurso abordou os temas: concepção de linguagem e sujeito; educação e discurso pedagógico; condições de produção do discurso. Foram analisadas 118 provas e 10 questões dissertativas; a amostra assegurou presença de todas as habilitações; proporção entre o número de provas escolhidas de cada disciplina e o número de provas feitas; desempenho (notas baixas, altas e médias). Na maior parte dos textos-resposta havia repetição, idéias dogmáticas, jargões e redução das teorias ao senso comum. Alguns (poucos) tinham linguagem crítica e idéias mais abertas: analisavam a educação de forma ampla, escreviam textos com sujeito e chegavam a ousar na linguagem. Das 118 provas analisadas, 12 apresentaram discurso crítico (10,16%).

Ainda sobre escrita e poder, Salgado (1998) realizou uma pesquisa etnográfica densa com meninos de um internato. Analisou textos escolares, exigidos como tarefa escolar, e textos escritos na escola e internato a partir de situações planejadas, com o objetivo de conhecer a escrita de crianças e jovens em situação de exclusão social. A partir de referencial baseado em Bakhtin, os textos foram tomados como enunciados que se vinculam ao contexto social, cultural e histórico, sendo a escrita concebida não como instrumento, mas como ponto de encontro entre a subjetividade do autor e a sua cultura. Os textos escritos pelos meninos descortinam sua história, uma sofrida crítica à situação em que vivem, as tensões e conflitos com valores e práticas do internato, além do bonito e inesperado papel desempenhado pela escola.

Voltada a questões de **leitura e escola**, Corsino (1997) fez uma interface com outro projeto institucional<sup>10</sup> e se debruçou sobre usos e funções da leitura e escrita num

<sup>10</sup> "Níveis e conteúdos de alfabetização infanto-juvenil: pesquisa via survey domiciliar" também realizada no Departamento de Educação da PUC-Rio, esta pesquisa foi coordenada pelo Professor José Carmelo de Carvalho.

universo de 35 jovens, com idade entre 9 e 15 anos, de diferentes camadas sociais, mo-radores de diversas áreas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Em seu estudo qualitativo, a autora tomou leitura e escrita como prática que se constrói na história, discutiu alfabetismo, analfabetismo, letramento, escolaridade e a cidade como espaço de leitura e evidenciou o entrelaçamento entre alfabetismo e escolaridade, bem como as marcas das diferenças sócio-histórico-culturais, tão presentes no espaço urbano do Rio de Janeiro.

Souza e Mello (1998) analisou o que escrevem em seus planejamentos diários professoras de educação infantil, alfabetização e 1ª série de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro. Com base em Bakhtin, considera que a escrita dá forma aos planejamentos, refletindo as concepções dos professores sobre conhecimento e processos de ensino-aprendizagem. Os registros indicam que os alunos não são vistos como co-autores dos enunciados das atividades a eles destinadas. A linguagem é instrumental, não se constitui em espaço de interação e não permite o diálogo do leitor com o autor. Os espaços para a escrita são reduzidos. As atividades planejadas se asseme-

lham, em forma e conteúdo, às cartilhas e livros didáticos. Em um dos planejamentos, uma professora escreveu: "Eva vê a vovó. Ivo vê o vovô. Vovó dá uva à Eva".

Sobre **leitura, escrita e formação de professores**, Nunes (1995), com base em Paulo Freire e Bakhtin, entre-vistou professoras alfabetizadoras sobre a alfabetização de seus alunos e a sua própria. Os relatos falam de vazio e dor: uma professora contou que sua alfabetização foi muito triste e sofrida: *aquela escola parada, sem vida, os alunos desanimados, a professora copiando Bá Bé Bi no quadro e a gente no caderno...tudo sem sentido, decoreba, repetição*. Outra comentou: *às vezes faço igual ao que fizeram comigo. Eu não gosto de ler; éramos obrigados a ler e eu peguei trauma. Os meus alunos só lêem por obrigação. Será que vão ficar traumatizados que nem eu?*

Em seu estudo exploratório, Carvalho (1997) pesquisou práticas de leitura e escrita de futuros professores, entrevistando 16 alunas de terceira série de uma escola normal pública no Rio de Janeiro, e duas de suas professoras. Algumas das alunas disseram não gostar de ler, alegaram que não lêem por falta de tempo. Outras afirmaram gostar de ler, porém conseguiram lembrar poucos

títulos e só com muito esforço se lembraram de algum livro lido (além da Bíblia, foram citados apenas três). Indagadas sobre como pensam trabalhar leitura e escrita com crianças, mencionaram livros. As duas professoras entrevistadas disseram que lêem *quando têm tempo, que sempre falta*. Não se lembraram de nenhum livro de que tivessem gostado. Em turma, usavam textos ou apostilas. Uma contou que lia *textos atuais na área da educação*, e pretendia *“dar um livro por bimestre”*, mas o segundo bimestre estava no fim e as alunas não tinham lido algum livro. A escrita também apareceu pouco; apenas anotações e lembretes, porque *a memória já não funciona muito bem*. Este estudo ajudou a delinear o objeto da pesquisa institucional<sup>11</sup>. Nela, Carvalho (1999) mergulhou, com observações e entrevistas, nas práticas de leitura e escrita de futuras professoras, alunas de uma escola confessional, situada na zona sul do Rio de Janeiro.

Frangella (1997), provocada por questões da prática, buscou compreender como a relação do homem com a escrita se constituiu historicamente e como é construída no cotidiano da escola. Com base em Nóvoa, Vygotsky

e Luria, analisou como a escola lida com a língua escrita e criticou a formação que não trata os professores como sujeitos de uma escrita que deveriam fazer fluir. Partindo das perguntas *“poderiam as alunas (da escola de formação estudada) promover atividades reais de escrita negando sua própria história, negando o autor/sujeito que nunca puderam ser? Haveria na formação de professores práticas reais e gosto na escrita?”*, professora e alunas resgataram suas histórias com a escrita, fazendo das aulas espaço de criação, tempo de conversas fiadas e desfiadas, histórias refeitas a partir dos impasses gerados na prática cotidiana.

Santos (1998) teve o objetivo de analisar a relação das práticas de escrita de alfabetizadores (de escolas públicas de Juiz de Fora/MG) e seu trabalho em sala de aula. A partir de Bakhtin, Benjamin e Nóvoa, estudou a escola como espaço de leitura e escrita e as trajetórias das professoras com a escrita. Teve como metodologia as histórias de vida, entrevistando 7 professoras que iniciaram suas carreiras nos anos 80 e 90.

<sup>11</sup> Apresentada no item 1.3. deste texto.

Creio que a identidade da equipe, do ponto de vista temático e conceitual, se situa no campo que denominamos de **leitura, escrita e formação cultural**: infância e cultura vêm sendo tema de muitos trabalhos<sup>12</sup>, mas a pesquisa de Oswald (1997) é um marco. Em "Aprender com a literatura", a autora busca a origem do uso didatizante da literatura na escola a partir da obra de dois críticos da cultura - Walter Benjamin e Lima Barreto - e fornece subsídios importantes para se repensar a formação de professores. A pesquisa institucional nas três escolas de formação se beneficiou deste trabalho.

Nesta linha crítica da cultura, Pavão (1999) pesquisou *roleplayinggames*/RPG, em três campos empíricos: o mundo do RPG, um grupo de RPG e 23 mestres de RPG de várias idades e ambientes sociais do Rio de Janeiro e São Paulo. Com base em Bakhtin, Benjamin, Adorno, Larrosa e Jameson, estudou leitura/escrita e pós-modernidade. Seus achados mostram que os mestres de RPG trazem boas lembranças dos primeiros contatos com a leitura/escrita; a leitura de quadrinhos e desenhos animados da televisão parece contribuir para uma boa relação com a leitura-escrita; muitos mestres de RPG

se tornaram autores de livros de RPG, textos de revistas em quadrinhos, de terror, aventura, ficção científica e contos que publicam nos *fanzines* editados de modo alternativo. A autora pergunta: *essas práticas de leitura/escrita são experiência? De que forma estão envolvidas com as relações culturais nos países de capitalismo tardio?*

Já Lanzarini de Carvalho (1999), interessado em estética, analisou a relação de futuros professores com a linguagem, em particular no seu contato com o teatro como disciplina. Tendo como referencial Bakhtin, Benjamin e Ostrower, observou, durante seis meses, aulas de teatro em uma das escolas de formação da pesquisa institucional (a confessional). Em que pese a fragilidade das situações detectadas, o autor conseguiu captar como cada um pode assumir-se sujeito, restaurar elos desfeitos e redescobrir o significado da criação e da escrita como registro da palavra viva.

<sup>12</sup> Ver: as dissertações de Algebaile, Leite e Nogueira reunidas em Kramer e Leite (org.) 1996; as de Cabral, Porto e Peretra reunidas em Kramer e Leite (org.) 1998; Kramer, 1999a, 1999b; Gutmarães, Leite, Nunes e Kramer, 1999.

Vale citar algumas das pesquisas em andamento: duas teses de doutorado (uma sobre relações de professores com a escrita, parte da pesquisa institucional e cuja empiria são professores das três escolas de formação; outra sobre escrita em rede e cibercultura); duas dissertações de mestrado (uma sobre narrativa, leitura e literatura na obra de Ítalo Calvino; outra sobre estágio e dificuldades de leitura das alunas de uma das escolas da pesquisa institucional). Estão sendo iniciados projetos de duas dissertações (uma sobre literatura infantil em Cecília Meireles; outra sobre arte e informática) e uma tese (sobre professores de educação infantil e literatura). Enfim, muito trabalho; muitas alegrias...

Um desafio sempre presente na interação das dissertações, teses e pesquisa institucional diz respeito a como conciliar trabalho individual e trabalho coletivo: com frequência precisei abordar essa questão com mestrands e doutorandos, de maneira a mostrar que essas duas dimensões se articulam e que é fundamental todos se beneficiarem das produções. Muitos alunos têm dificuldade em compreender que podem usar os resultados da pesquisa coletiva – que é também

deles – nos seus projetos de mestrado e doutorado e que não há nada de errado em se aproveitar de passos dados em conjunto, de escolas estudadas por colegas, de leituras e reflexões feitas em grupo. É curioso que, mesmo estudando tanto Bakhtin, para muitos não é simples internalizar a relação entre palavra alheia e palavra própria no que se refere ao trabalho acadêmico, assumindo que pesquisar é verdadeiramente entrar nesta corrente de produção coletiva de linguagem.

### ***3. Leitura, escrita e formação: perspectivas e impasses de um campo***

Muitos são os trabalhos hoje realizados no campo da linguagem e letramento. A área tem recebido contribuições importantes e tem aberto frentes de pesquisa que se apropriam de referenciais da história, antropologia e lingüística, da filosofia etc. A pesquisa tem-se beneficiado dessa intensa, vasta, diversa e rica produção, o que permite dizer que, do ponto de vista teórico, as perspectivas são de abordagens transdisciplinares, em múltiplas e interessantes combinações. Por outro

lado – e esta não é uma questão recente no campo de estudos da alfabetização – nosso trabalho tem como meta o conhecimento teórico e as alternativas para a prática. Não que a pesquisa deva guiar-se somente pela urgência das respostas, mas não pode abrir mão de seu compromisso com elas. Nesse aspecto, impõe-se a necessidade de interagir com instâncias decisórias, divulgar resultados de pesquisa, devolvê-los a escolas e professores seja de modo direto, aos que participaram da pesquisa, seja indireto aos gestores de políticas, estudantes, futuros professores.

O compromisso de devolver os achados aos professores e às escolas em termos teóricos e práticos levou a equipe a discutir longamente a natureza do relatório que seria escrito. Preocupou-nos desde o início esse retorno do que iríamos encontrar nas escolas, refletir e analisar, tanto por razões acadêmicas, quanto políticas e éticas. A equipe procurou trazer de forma respeitosa o observado e discutido, sem abdicar de uma posição crítica diante da realidade. E como isso é mais fácil de falar que de fazer, definimos como eixo orientador da produção dos relatórios tomar os

professores e profissionais das escolas pesquisadas como leitores potenciais desses textos, sem banalizar ou simplificar as discussões, mas também sem desconsiderar o próprio campo, os sujeitos das situações observadas e as inúmeras facetas presentes no cotidiano, nem sempre captadas, registradas ou analisadas nos textos. Nos dois primeiros projetos – em que os sujeitos pesquisados eram os professores – a devolução se fez menos problemática: tratava-se de dar aos entrevistados cópias dos relatórios e textos e de disseminar, em forma de artigos ou apresentações orais, os resultados, de modo a socializar os resultados e nos expormos à crítica – prática a meu ver fundamental para o avanço do conhecimento científico que evolui (Japiassu, 1972), se desvia e refrata de maneira dinâmica. Mas no terceiro projeto – no qual pesquisamos professores e futuros professores de escolas – a devolução direta se fez mais delicada. E tensa. Esta não foi, entretanto, uma exceção.

Tanto as escolas quanto a Secretaria de Educação mostram ter tempos diferentes dos da pesquisa, e as situações de interação nem sempre são bem resolvidas: tanto há pesquisadores

que rapidamente divulgam resultados pela imprensa sem qualquer ética, quanto equipes de secretarias e de escolas que evitam a divulgação dos resultados para não expor problemas crônicos de suas redes. Por outro lado, questões de natureza política precisam ser levadas em conta para a compreensão das relações que estão em jogo aqui: pesquisadores e profissionais de escolas ou de secretarias de educação não são neutros ou ingênuos; os papéis que desempenham, as posições que ocupam, as idéias que defendem influenciam essas relações, facilitando-as ou não. De todo modo, apresentações ou conversas marcadas e adiadas, recados telefônicos e cartas não respondidas são (no nosso caso, foram) sintomas, sinais, exemplos de uma interação que está longe de ser fácil e cujos impasses não foram ainda superados.

Ao longo desses anos de pesquisa, embora tenhamos caminhado muito na equipe, com estudo, com rigor e dedicação, sistematizando recomendações para políticas públicas, não me sinto muito longe das conclusões a que cheguei no trabalho de doutorado (Kramer, 1993) no que diz respeito à interação entre a pesquisa e as políticas

públicas - trata-se de um trabalho com linguagem, relativo ao que se fala da escola, de como se escreve essa escola e o seu cotidiano. Essa mesma questão foi então abordada: entre os impasses enfrentados pelo campo, o que ainda merece muita atenção é a devolução de resultados de pesquisas, de maneira a assegurar recepção pelas escolas, apropriação pelas políticas públicas e incorporação ou refutação de resultados, seja em processos de elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares, seja em projetos de formação de professores. É inútil continuar pesquisando se não há retorno imediato? Não, pois as publicações favorecem retornos indiretos, para outras redes, equipes, professores que se encontram ávidos por ajuda e por mudança. É absurdo supor que os pesquisadores são os maiores interessados em ver resultados de seu trabalho teórico incorporados, e não as escolas ou professores. Devemos desconfiar de nós mesmos nessa questão, se pensarmos assim. Por outro lado, sabemos que a própria pesquisa, no campo da educação, necessita de que a realidade se modifique para que hipóteses falsas sejam revistas ou inferências equivocadas superadas, mas

o mais importante não é isso: quem paga a pesquisa é a população (a maior parte dos recursos são públicos) e é com a população que precisamos reafirmar nosso compromisso. Talvez os movimentos sociais e as categorias profissionais sejam bons parceiros nessa discussão. Valeria tentar.

De todo modo, é ainda do aprofundamento de questões relativas à teoria e empiria, história e cotidiano, verdade ou utilidade, prática e política que pode advir a superação de muitos dos impasses enfrentados. Talvez precisemos ser todos – pesquisadores e gestores da educação, da universidade ou das instâncias executoras – mais flexíveis, criativos e polêmicos do que temos sido, de modo a que possamos melhor entender que não há dois lados nessa interação. Menos disputa e presunção e mais senso crítico, espírito científico e humildade são ainda aspectos que poderiam ajudar a compreender essa relação difícil, lidar com ela e transformá-la numa direção que beneficie crianças e adultos. Na pesquisa recém-concluída, acentuamos que a leitura e a escrita precisam constituir-se como experiência para serem formadoras (Kramer et alii, 1999; Kramer,

1999). Cabe pensar que essa interação entre a produção acadêmica e as instâncias da prática não advirá de medidas burocráticas, mas de estratégias de atuação conjunta que propiciem a seus atores uma dimensão de experiência.

### **Referências bibliográficas**

- ANDRÉ, Marli e KRAMER, Sonia. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 65 (151): 523-37, set. 1984.
- BARREIROS, Cláudia H. *Alfabetização e poder na escola: um estudo de livros didáticos usados na formação do professor alfabetizador*. Dissertação de Mestrado em Educação, UERJ, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

- BATISTA, Antônio A. G. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 1997.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I, Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987a.
- \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas II, Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987b.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BUTT, Richard et alii. Collaborative autobiography and the teacher's voice. In: GOODSON, Ivor F. *Studying teachers' lives*. London: Routledge, 1992.
- CARVALHO, Maria Cristina. Infância, leitura e escrita: entrando com Vygotsky numa escola de formação de professores. In: KRAMER et alii. *Educação infantil em curso*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- CARVALHO, Maria Cristina. *Leitura, escrita e formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Rio, 1999.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.
- CHARTIER, Anne Marie. *Lectures personnelles et lectures professionnelles dans les trajectoires de/personnelles/ formation*. Versailles: IUFM, 1995. Mimeo.
- CHARTIER, Anne Marie. *La formation des enseignants en France et la création des instituts universitaires de formation des maîtres*. Versailles: IUFM, 1996. Mimeo.
- CHARTIER, Roger (org.). *As práticas da leitura*. Rio de Janeiro: Estação Liberdade, 1996.
- CORSINO, Patrícia. *Leitura e escrita na cidade: o curso de um rio. Pensando o alfabetismo dos jovens do Rio de Janeiro*, Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Rio, 1997.
- FERRAROTTI, Franco. *Histoire et histoires de vie*. Paris: Librairie des Méridiens, 1982.

- FRANGELLA, Rita de Cássia et alii. Ser professora, instituir-se professora: a trajetória no Instituto de Educação. In: KRAMER, et alii. *Relatório Final da Pesquis.* Rio de Janeiro: PUC, 1997. Mimeo
- FRANGELLA, Rita de Cássia. *Com palavra a escrita.* Monografia Especialização em Educação Infantil. PUC-Rio, 1997.
- FREITAS, Maria Teresa. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.* Campinas: Papirus, 1994.
- FREITAS, Maria Teresa. *Psicologia e Educação: um intertexto.* São Paulo: Ática, 1995.
- FREITAS, Maria Teresa (org). *Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica.* Rio de Janeiro: Ed. Ravil, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GOODSON, Ivor F. *Studying teacher's lives.* London: Routledge, 1992.
- HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. *Dialética do esclarecimento.* Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das ciências humanas.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1972.
- JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem.* Campinas: Papirus, 1994.
- KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia.* Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- KRAMER, Sônia, PEREIRA, Ana Beatriz e OSWALD, Maria Luiza. Um mergulho na alfabetização (ou: há muito o que revelar sobre o cotidiano da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Brasília, 68 (158): 65-97, jan./abr. 1987.
- KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Brasília, 70 (165): 189-207, mai./ago. 1989.

- PAVÃO, Andréa. *A aventura da leitura e da escrita entre mestres de roleplayinggames (RPG)*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Rio, 1999. Rio de Janeiro, Ed. Entrelugar, 1999.
- PAVÃO, Andréa, SOUZA e MELLO, Maria Lúcia e FRANGELLA, Rita de Cássia. *Leitura e escrita fora das salas de aula em uma escola de formação de professores: vivência ou experiência.*, Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu 1999a.
- \_\_\_\_\_ *Entre quadros e murais: a escrita numa escola de formação de professores: vivência ou experiência.* Poster 22ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1999b.
- SALGADO, Raquel Gonçalves - *Entre as vozes da disciplina e os sonhos de liberdade - as escritas de meninos de um internato*. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC - Rio, 1998.
- SANTOS, Ilka Schapper. *Trajetória de Professores: narrativas que trazem a palavra escrita*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Rio, 1998.
- SOUSA, Cynthia et alii. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*. 2: 61-76, 1996.
- SOUZA E MELLO, Maria Lúcia. *Planejamento em uma escola pública municipal: o que falam e escrevem professoras de Educação Infantil, Alfabetização e 1ª Série*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Rio, 1998.