

*Leitura e escrita nas vozes de futuros professores**

Dinorá Machado Melo

PUC-Rio/Centro Educacional de Niterói

Maria Lucia Souza e Mello

UERJ — FEBEF

Rita de Cássia P. Frangella

UERJ

Resumo

Este estudo integra uma pesquisa institucional que teve como objetivo analisar as práticas de leitura e escrita em escolas de formação de professores. Privilegiamos, como material de estudo para o presente trabalho, as entrevistas realizadas com o intuito de desvelar o envolvimento dos alunos, futuros professores, com a leitura e a escrita. O presente artigo foi construído entrelaçando os dados empíricos ao referencial teórico-metodológico, fundamentando-se na teoria crítica da cultura e da modernidade, em especial nos ensaios de Walter Benjamin, trazendo, também, contribuições de Mikhail Bakhtin. Teve como perspectiva entender a leitura e a escrita como experiência. Concluímos o estudo pretendendo estabelecer um diálogo com seus leitores, diálogo esse que possibilitará recriações sucessivas do texto.

Palavras-chave: linguagem, leitura, escrita, formação

Abstract

This study integrates an institutional research with the purpose of analyzing writing and reading practices into teacher's training courses. We appraise as a material of study for this research, the interviews performed with the intention to stimulate the involvement of current pupils, teachers of the future, with reading and writing practices. This present article was elaborated interlacing empiric data to the theoretic-metodological point of reference, basing itself on the critical theory of culture and modernity, specially on the Walter Benjamin's essays and also bringing out Mikhail Bakhtin's contribution. Our purpose was to understand the reading and writing practices as an experience. We concluded this study, intending to establish a dialog with its readers. This dialog will make possible successive recreations of the text.

Key words: Language, reading, writing, training

* Este estudo integra a pesquisa institucional "Cultura, Modernidade e Linguagem: o que lêem e escrevem, futuros professores e seus mestres", coordenada pela professora Sonia Kramer (PUC-Rio).

(...) pois um acontecimento vivido é finito, ou, pelo menos, encerrado na esfera do vivido, ao passo que o conhecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

Walter Benjamin

Introdução

Este estudo integra uma pesquisa institucional¹ e tem como objetivo analisar as práticas de leitura e escrita em escolas de formação de professores.² Privilegiamos, como material de estudo para o presente trabalho, as entrevistas³ realizadas na Escola Carmim,⁴ com o intuito de desvelar o envolvimento dos alunos, futuros professores, com a leitura e a escrita. O que lêem e escrevem futuros professores? Como se relacionam com a leitura e a escrita? Quais as concepções de leitura/escrita que subjazem essas práticas e que farão parte do encaminhamento desses futuros professores em sua atividade docente?

O presente texto foi construído entrelaçando os dados empíricos ao referencial teórico-metodológico. O estudo em questão está fundamentado na teoria crítica da cultura e da modernidade, em especial nos ensaios de

Walter Benjamin, trazendo, também, contribuições de Mikhail Bakhtin. Teve como perspectiva entender a leitura e a escrita como experiência. E o que faz da leitura e da escrita uma experiência é “entrar na corrente onde leitura e escrita são partilhadas e onde, tanto quem lê quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados, transformam-se.” (Kramer, 1999). Nesse sentido, a leitura e a escrita constituem-se como formadoras.

Memórias da roda — na roda da memória: relações e trajetórias com a leitura e a escrita

Chamaremos de roda os encontros que tivemos com os alunos da Escola Carmim. A roda é parte integrante do contexto das entrevistas coletivas com aqueles

¹ A pesquisa contou com financiamento do CNPq e FAPERJ.

² A pesquisa em questão foi desenvolvida em três escolas de formação de professores, duas públicas e uma particular, situadas em diferentes bairros da Cidade do Rio de Janeiro.

³ Foram realizadas duas entrevistas coletivas em cada uma das turmas 3 e 6 de 3ª série e uma entrevista com doze alunos que compõem o Grêmio da Escola e são, na sua maioria, alunos das turmas de 1ª série. Na segunda entrevista coletiva realizada com as turmas de 3ª série foi utilizado o vídeo “Leitura e escrita nas ruas do Rio de Janeiro”, produzido pela própria equipe de pesquisa.

⁴ Nome da Escola onde se desenvolveu a pesquisa. O nome da Escola, assim como de professores, funcionários e alunos, é fictício.

jovens, futuros professores. Nela se deram os gestos, as entoações, as contrapalavras. Momento único de compartilhar um tempo passado, memória de leituras. Como ciranda a girar, as narrativas fluíam e entrelaçavam-se umas às outras, tal qual cantigas de roda.

Comecei a ler no ano passado.

Eu comecei a ler com minha avó costurando.

Comecei a ler sentada no chão.

Intercâmbio de experiências, tradição, cultura, narrativa, linguagem... Linguagem como produção humana, construída no processo histórico das interações sociais daqueles jovens. Que interações ocorreram na família, na escola? Que relações foram estabelecidas com a leitura e a escrita? Mariana (T.3) destaca o papel da explicadora e da sua mãe. Eu fiz quatro anos no sábado e na segunda-feira eu fui pra explicadora. Então, com cinco anos, eu já sabia ler e escrever. Em casa eu sempre brinquei de escola, minha mãe ditava.

As lembranças dos livros infantis surgem e se incorporam às narrativas. Leonardo (T.3) lembra do Aladim, ressaltando que "era um Aladim bem

antigo? Desse tamanho e cheio de desenhos. Coleção antiga... livros azuis!" Sílvia (T.3) partilha da lembrança do colega: "Azul! Que tem Aladim, Branca de Neve, Pinóquio." Cor e forma. Não surgem nos relatos lembranças das interações com o texto. Quem lia? Em que momentos? Eram histórias divertidas, cheias de aventuras?

Recordações. As primeiras relações com a leitura e escrita deixaram rastros, marcas afetivas. Nas lembranças de Leonardo (T.3), as marcas do medo são reveladas: "Eu comecei a ler com minha avó costurando, ela pegava o livro de Comunicação e Expressão: lê isso pra mim. Aí chegava a hora do almoço e um pessoal do trabalho da minha mãe ia almoçar lá em casa. Aí chegava um rapaz, Hipólito, e dizia: Vamos ler? Cara, eu chorava de medo quando ele olhava pra minha cara: Tá errado!". Para Calvino (1994) o gosto é fruto da memória e o apreciar ou não apreciar algo é resultado de um processo acontecido na história. Augusta (T.3) diz: "No ginásio li vários livros. *A droga da obediência*, *A ilha perdida*. Eu me lembro, mas eu não lia com vontade. Eu tinha que entregar trabalhos." Ler para entregar trabalho, sem vontade... Bianca (T.6) passava o dia na casa da tia "que tem até hoje coleção

desses romances *Sabrina, Bianca*. É relíquia para ela. Ela falava assim: “Não mexe ali.” Comecei a ler ali, sentada no chão.” *Bianca, Sabrina*... Teve a aluna outras opções de leitura? A importância do recontar se estabelece. Rememorar coletivamente a história vivida abre possibilidades para que seja possível compreender o gostar ou não gostar de ler. Enunciados emergiram das entrevistas, recuperando um passado de leitor e escritor, (re)significando-o na linguagem que se presentificava, plena de ditos, de não ditos, de entoações, de contrapalavras e réplicas que se revelam neste diálogo:

Bia: Ah, estudar é uma coisa, agora ler por divertimento...

Gabi: Eu sou uma que leio, leio, leio. Li, até leio, mas não sei interpretar.

Sílvia: Mas isso é culpa de quem? É culpa lá do primário.

Bianca: Vouó viu a uva! Que é que vouó viu? Isso não é interpretação. É cópia!

Sílvia: Tudo começa lá, no bê a ba. (T.3)

Bê a bá, alfabeto, alfabetização, letramento, leitor / escritor. A leitura e escrita desses jovens operaram

transformações do ponto de vista lingüístico, cognitivo, social e afetivo? Que marcas deixou o processo de alfabetização? Vários alunos dizem lembrar de cartilha, caderno de caligrafia para a letra ficar bonita. Os alunos do grêmio comentam:

Meire: Eu fazia aqueles risquinhos de coordenação motora, caderno de caligrafia.

Renato: Eu não gostava de ler livro de escola, não!

Mércia: A primeira coisa que eu aprendi a ler foi meu nome. Foi difícil, também meu nome não ajuda, né?

Meire: Mas eu não acho que o nome é a primeira coisa que a gente lê. O nome a gente decora.

Renato: Eu... Eu não me lembro. Só sei que foi muito ruim. (1ª s.)

A possibilidade de refazer o caminho percorrido torna possível que o mundo, com suas complexas relações, se “mostre” a esses jovens e os obrigue a uma (re)leitura e, nela, as relações entre a leitura / escrita e a mídia se estabelecem na fala de Sílvia (T.6) — “a televisão prende você. Acaba uma coisa tem outra.” — e são reafirmadas por Bianca (T.6): “Até

comercial te prende. A pessoa fica alienada pela televisão. Ela perde convívio." As práticas sociais sofrem mudanças na contemporaneidade, e Antônia (T.6) reflete sobre elas, dizendo que "o grande inimigo da leitura e escrita é a televisão, a gente diz: Ah! Vai ver televisão! Não diz: Vai ler um livro!"

Os fios tecidos pela (re)memoração se entrelaçam ao presente. Como possibilitar a formação de leitores e escritores hoje? Sílvia (T.3) questiona as políticas públicas, dizendo que "as comunidades carentes dos morros, favelas, deveriam ter nelas uma biblioteca que desse acesso a toda comunidade a ler, porque a parte que fica mais inexperiente nessa coisa de ler, é a parte carente da sociedade." Aparecem as divergências. Leonardo (T.3) enfatiza o papel da escola: "Tem que ir é na escola, põe o filho na escola pra ter acesso." E Lucas (T.3) acrescenta: "A escola tem que fazer o seu papel!" Creuza (T.3) revela a importância das bibliotecas públicas e suas debilidades: "Na biblioteca municipal, na estadual, tem livros. São velhos, são "fracos", mas ensinam, ajudam a criança a pegar gosto pela leitura." O que leva Sílvia a ampliar o olhar dos colegas: "Tem muita escola pública que não tem biblioteca. Mas a Prefeitura, o Estado e

até o Presidente da República... eles querem é um povo analfabeto, que não pensa.

Ditos, não ditos, silêncios... A temática era única: leitura e escrita. Atar os fios tecidos pela memória às atuais histórias de leitura e escrita desses jovens é o desafio. Ainda lêem e escrevem? Gostam de ler?

O que lêem e escrevem os futuros professores?

Gostar, não gostar, não ter tempo... Como despertar em Kátia (T.6), que diz em tom incisivo: "Eu vou ser realista, eu não tenho tempo e não gosto de ler", o prazer de enredar-se na leitura de um conto, de um poema? Mas muitos dizem ler, o que nos leva a indagar: como escolhem suas leituras? "Pelo início da história", dizem vários alunos, o que é reafirmado por Marisa (T.6): "Se prender a atenção no início eu vou seguindo." E por Celi (T.6): "Não presto atenção no autor nem no título. É o início... se prender a atenção eu leio." Prosseguir a leitura implica gostar do início, mesmo para aqueles que dizem gostar muito de ler, como Rejane (T.6): "Eu gosto muito de ler. Eu li um livro de 400 páginas em dois dias, agora não leio um de 10, se o

livro for chato.”

Ao falarem dos motivos que os levam a escolher determinadas leituras, fazem referência ao livro enquanto suporte material: “Tem que ser um livro bem fininho”, diz Lucas (T.3). Também revelam os temas que lhes parecem significativos. Shirley (T.3) diz: “Quando eu vou ler um livro não passo da página dez! Aí eu peguei *A droga da obediência*, falava muito de adolescência...” Que outros temas os fazem passar da página dez?

Sílvia: As meninas de antigamente compravam mais livro de romance. Ultimamente é difícil...

Sílvia: Eu procuro mais um livro que relata pra mim o motivo pelo qual estamos aqui.

Diva e Bianca: Violetas na janela é um ótimo livro.

Maria: Uma busca interior!

Sílvia: Gosto muito de Paulo Coelho. Qualquer livro dele que sai eu vou lá e compro. (T.3)

Ao falarem dos temas escolhidos, os livros de Paulo Coelho são citados. Lêem não só seus livros, como também suas colunas veiculadas no jornal. Leonardo (T.3) diz: “Eu leio aquele Maktub do Paulo Coelho.” O que não o impede de

perceber a influência da mídia na escolha dos livros: “Mas também Paulo Coelho foi a mídia que levantou, eu ouvia falar pelas letras que ele fazia com Raul Seixas.” Mas a roda é espaço de réplicas, e a de Maria (T.3) se explicita: “Não, eu li... eu tentei ler *O alquimista*, não entendi nada, é uma história sem pé nem cabeça.”

Além das obras de Paulo Coelho, outros livros são lembrados: a Bíblia, que, para Maria (T.3), “não tem livro igual”; *A droga da obediência*, bastante citado; *Confissões de adolescente*; *Aventura no Monte Everest*; *A aventura encantada*; *A montanha encantada*, *Poliana*, “muito legal” segundo Miriam (T.6); *Vida a dois*, que Sara (T.6) diz tratar-se da história de casais que se separam, “só que não são casados ainda.”

Discordâncias, críticas... polissemia. Nesse espaço dialógico da roda eles (des)velam suas diversas leituras: “É, todo tempo você tá lendo.” “Eu vejo o cartaz lá, mesmo sem querer você lê uma informação, você tá todo tempo lendo”, diz Silvana (T.3). “Outdoor! gritam alguns.” Será o outdoor veículo de informação? Estímulo ao consumo? Revelam também interesse pela leitura de jornais e revistas. “Eu leio a página de esportes”, diz Lucas (T.3), complementando: “Todo dia eu leio

a página de esportes. Leio as coisas sobre guerra... Me interesse sobre essas coisas da guerra da Iugoslávia. Eu leio também história em quadrinho." "Uma coisa que eu adoro ler no jornal do domingo é o Caderno da TV", diz Bianca (T.3), logo seguida por Shirley (T.3). Sílvia (T.3) gosta de ler a parte de economia e "o que acontece fora do país." Jornal... diversidade de assuntos, múltiplas leituras.

O espaço da entrevista proporciona aos alunos do Grêmio uma reflexão. Carla comenta: "O professor de Geografia perguntou quem lia *O Globo*, *O Dia*... e ele acabou falando que os jornais são diferentes pelas classes sociais: *O Dia* e o *Extra* eram pra camadas mais pobres. Não gostei da colocação dele, mas é uma verdade. Ele falou que n' *O Globo* nunca vai sair na capa o que o *Extra* coloca."

O que mais lêem? Em suas narrativas revelam gostar de gibis e revistas: *Carícia*, *Raça*, *Capricho*, *Veja*, *Caras*, *Época*... Augusta (T.3) compra revista "vendo quem está na capa". Já Melina (T.3) esclarece: "Tendo adolescência e sexo eu compro." A circulação de revistas é comum e Alexia (1^{as}) comenta que "a revista vai passando e quando chega nas tuas mãos já tá até faltando folha." A leitura das revistas constitui um espaço de leitura compartilhada, comentada: traz consigo os

sentidos dados pelos diferentes leitores.

Aos poucos, as falas também vão revelando a possibilidade de um olhar que apreende, nessas leituras, as contradições presentes na sociedade:

Camila: O ruim dessas revistas é que só aparecem modelos branquinhos.

Berenice: Essas revistas são muito racistas. Eu leio muito Raça Brasil porque ali aparecem modelos negros (...) se é uma revista mandada só para o público negro... aí aparece um modelo branco.

Yone: Ela não é só pra negros...

Gislene: É interessante essas revistas que a gente lê... Carícia, Querida... Elas são para o público jovem das diferentes raças, então por que botam um monte de lourinha de olho azul?" (alunos do Grêmio)

A roda se mantém e, das falas, vão surgindo os indícios de um distanciamento entre o que lêem informalmente, de maneira descompromissada, e a leitura exigida pela escola. E na escrita, que relações são estabelecidas? Ao falarem sobre escrita, em suas lembranças associaram-na aos exercícios de coordenação motora, cópia do nome, caderno de caligrafia. E hoje, o que os relatos revelam? "Gosto de escrever,

copiar a matéria do quadro..." diz Flavia (T.3). Também Denise (T.6) comenta que só escreve quando copia a matéria. Os cadernos e fichários se revelam o lugar para a cópia, o registro das aulas. Haverá espaço para a escrita pessoal, subjetiva, na vida desses jovens? "Eu gosto de escrever carta pro meu namorado", afirma Sonia (T.6). "Eu também gosto de escrever carta", concorda Antonia (T.6). Augusta (T.3) escreve "quando tô chateada..." Bianca sintetiza: "Quando eu tô triste ou muito alegre, quando eu quero falar pra alguém e não consigo, aí eu começo a escrever." Mas outras formas de expressão escrita são reveladas. Eva (T.6) escreve poesia e Paulina (1^{as}) também; Lucas (T.3) conta que Leonardo, seu colega de turma, escreve música. "Ele é compositor, pagodeiro, verdade, ele escreve. Ele escuta uma palavra bonita... faz uma música."

Poesia, letra de música, carta, bilhete para o amigo... Escrita para comunicar-se, escrita para falar consigo mesmo, escrita pessoal para não ser vista pelo outro... "Eu escrevo mas não gosto que ninguém leia", afirma Augusta (T.3). Cláudia (T.3) escrevia, "mas aí minha mãe viu e nunca mais escrevi." O medo das marcas deixadas pela escrita revela-se um motivo para não mais escrever, embora alguns tenham seu espaço respeitado.

Escrita, marca de um tempo registrado, por muitos desses jovens, em agendas e diários. O que escrevem? Sílvia (T.3) diz: "Eu desabafo, meu diário já é deste tamanho!" "Eu escrevo...", diz Kátia (T.6), "só se o meu dia foi chato." "Eu não me conformo de escrever só isso na agenda...", discorda Denise (T.6), "fico pelo menos duas horas pensando em tudo que eu fiz." Mas alguns afirmam não ter "mais paciência de escrever diário". As narrativas vão desvendando as dificuldades, como as de Bruna (T.3): "Eu não escrevo porque não sei organizar meu pensamento, não sei botar no papel o que eu penso." E há a impossibilidade, para alguns, de relacionar a escrita pessoal com o universo da escola: "Eu sempre gostei de escrever e não tem nada a ver com a escola. Escrevo o que tá acontecendo no meu modo de ver as coisas." O texto da aluna da 1^{as}., membro do grêmio, fala da violência nas escolas. Estará a escola explorando as possibilidades de escrita através das quais os alunos se expressam e se constroem como autores?

E na escola de formação, o que lêem e escrevem?

A escola conhece as preferências de seus alunos? Trabalha a partir do interesse

demonstrado por esses jovens? Possibilita o contato com outras leituras, para que o gosto se construa a partir da diversidade? Rejane (T.6) oferece pistas, afirmando que “às vezes os professores julgam que gostam de ler só aqueles que lêem o que eles julgam que é importante.” Quando nada nos acontece ao ler ou escutar, afirma Larrosa (1998), “essa leitura ou escuta não se constituirão experiência e, portanto, não terão tido nada a ver com formação.” Estará “acontecendo” algo a esses jovens?

Shirley: Se a professora de Literatura passa um livro pra ler, ela dá o autor, a gente vai lá, compra e lê pra fazer o trabalho.

Sílvia: Os livros também são chatos. É um livro assim... É uma linguagem muito difícil!

Rosane: É, O Guarani é muito chato mesmo!

Maria: Aquele livro, O cortiço, é muito... (T.3)

Rejane (T.6) continua a revelar os paradoxos e as dificuldades dizendo “também ler já não é satisfatório quando o livro é ruim, ainda ter que ler com um dicionário do lado.” E acrescenta: “É, aqui na escola, a gente lê muito sobre os períodos literários. O Romântico, essas

coisas... sei lá. E nos livros vem o suplemento. Quase ninguém consegue fazer aquilo porque leu o livro, mas não apreendeu.” No entanto, ainda é Rejane a afirmar que “a juventude não gosta de ler” e propõe, então, “pra gente tem que ser imposto mesmo, porque, se não é imposto, ninguém vai ler e não se adquire conhecimento.” Sugere: “Vamos ler um livrinho por mês, ver qual período literário, vamos... vamos ler jornal.”

A prática de uso instrumental da literatura, a leitura prescritiva, se afirma nas falas desses jovens como um dos fatores que reforçam o desprazer pelo ato de ler. Haverá possibilidade de romper essa dicotomia? Leonardo (T.3) comenta sobre o estilo de Machado de Assis: “Não! Machado de Assis é muito detalhista, cara! Ele detalha como a porta é.” E Maria (T.3) comenta que gostou dos contos de Machado “que foram readaptados pros jovens numa outra linguagem”. Será essa outra linguagem a alternativa? Haverá abertura para que diálogos como esses dêem vida às leituras?

Sílvia (T.3) diz que para ser professor “tem que ler desde historinha infantil até os grandes romances”, porque “o aluno do primário pergunta muito, professor tem que tá atualizado”. “Eu acho que a leitura é fundamental”, diz Juliana (3ª s.

T.6), "mas não é necessário gostar, porque o gosto é pessoal." Acredita que "tem que ter o hábito de uma leitura, constantemente, pra sua fala ser boa, sua mente ser boa e pra você ficar dentro da situação." Como despertar nesses alunos o sabor que o saber proporciona?

Gosto, hábito... "Eu não gosto de ler mas eu, como professora, tenho que ter o hábito de ler", diz Carina (T.6), concordando com a colega: "O tema não é questão de gosto, ele passa a ser necessidade." E temas são retomados nos diálogos estabelecidos: "Mas eu acho que pra você adquirir o hábito de ler você tem que gostar daquilo", afirma Juliana (T.6). Cabe, então, à escola proporcionar o contato dos alunos com diferentes manifestações culturais, com leituras diversificadas, para que cada um amplie as suas possibilidades de escolha. Importam, também, as formas como se dão esses contatos, pois, a partir das impressões que ficam guardadas na memória, forma-se o gosto ou o desgosto.

"Se eu pudesse ficava o dia inteiro na biblioteca", afirma Milena (T.6). A biblioteca, espaço privilegiado de leitura, estará contribuindo, na Escola Carmim, para a formação de leitores e escritores? As colegas discordam de Milena e comentam:

Denise: Eu, hein! Só vou pra fazer trabalho!

Alunas, várias: Só a trabalho!

Alguém diz: Da biblioteca eu quero ficar bem longe.

Pelas falas das alunas, parece que a biblioteca, na maioria das vezes, é utilizada somente para realizar trabalhos propostos pelos professores. E como se dão as práticas de escrita na Escola Carmim? Sílvia (T.3) explica: "A professora chega na sala e fala "a redação de hoje é sobre a Ilha da Páscoa", aí você tem que fazer a Ilha da Páscoa em um tempo de aula." Os trabalhos propostos estão possibilitando espaço para a criação, a expressão, favorecendo aos alunos se tornarem escritores? Trícia (T.3) fala sobre suas dificuldades: "Odeio fazer redação. Acho que pra inventar as coisas eu não tenho imaginação. Agora, se é pra falar de mim..."

"O ruim da redação", diz Leonardo (T.3), "é que você desenvolve, passou pro papel e achou que era aquilo. Mas o engraçado é que a professora não tem idéia do que você quis." Segundo Trícia, "ela não viu com os mesmos olhos". Estará a escola organizando momentos para que se realizem trocas coletivas, facilitando, assim, o processo de elaboração mental dos alunos que se inicia pela linguagem

falada? Esse procedimento, provavelmente, auxiliaria Leonardo e seus colegas a organizar o pensamento e registrá-lo.

O conhecimento é construção coletiva, compartilhado dialogicamente, no entanto, os alunos refletem em suas falas as contradições vividas:

Bianca: Uma coisa que eu acho ruim é fazer redação na sala de aula, a professora estabelece um tema, daqui a pouco a da frente levanta e vem ver o que você fez, pega a sua idéia, põe na redação dela.

Shirley: Se eu pegar a idéia dela vai ficar mais fácil a minha redação.

Sílvia: Fica igual.

Milena: Mas eu acho que um trabalho desenvolvido em grupo fica bem mais rico porque são várias idéias.

O diálogo pressupõe a complementaridade de visões. A sala de aula está se constituindo em espaço de narrativa onde as vivências são partilhadas, possibilitando a troca entre alunos e professores?

Sílvia (T.2) não compreende a avaliação que o professor faz de suas redações: "Porque é regular, se escrevi muito e Juliana só escreveu pouco?" Aí

ele responde: "Ela colocou o que eu queria saber..." Estarão os professores considerando a polissemia do texto ou trabalham com a possibilidade de apenas um sentido? O que se entende por texto? "O texto é uma passagem escrita ou verbal que tem que estar bem articulada e ser significativa e passar uma mensagem", diz Creuza (T.3). Segundo sua colega, ela foi "a única que estudou da sala inteira." Mas Creuza retruca: "Só que eu não estudei, eu decorei." No entanto, Sílvia (T.3) questiona a conceituação, intervindo: "Não, ela não tá falando aquilo que é certo, tem muito texto que não passa uma mensagem", e acrescenta: "mas esse aí é um texto que o professor impôs para que nós lêssemos." A leitura e a escrita são ações dinâmicas e criativas, interlocução e diálogo que possibilita a compreensão. O leitor também cria significação, concorda, discorda, estabelece interação com o autor, mediado pelo texto que passa a ser produto de ambos.

Os alunos reconhecem que lêem e escrevem, durante o Curso de Formação de Professores, somente o "básico, que não sabem muito" mas acreditam que "dá para se defender", ao exercerem a futura profissão. A Escola Carmim estará possibilitando aos seus alunos vivenciarem

práticas de leitura e escrita para que sejam produtores dos próprios textos? Para que, ao prepararem suas aulas, não repitam os livros didáticos ou documentos oficiais e sejam capazes de uma leitura crítica desses materiais? Serão capazes de construir seus próprios caminhos, em interação com seus alunos?

Embora os alunos da Escola Carmim, em sua maioria, afirmem que não gostam de ler, reconhecem que, para o exercício da futura profissão, a leitura é necessária, "só que o curso normal não te dá esse tempo", afirma Kátia (T.6), e pergunta: "Mas, alguém aqui que faz estágio tem tempo pra ler?" E Rejane (T.6) complementa: "Todo mundo aqui leu *Clara dos Anjos*, teve que arranjar tempo pra ler, porque não vai deixar o dever da escola." Percebe-se, então, que a leitura tem sido realizada para atender as exigências da escola, mas que o tempo se torna curto, uma vez que é ocupado pelos trabalhos escolares, pelo curso vestibular realizado aos sábados e pelos estágios.

Estágios: entre observações e vivências do cotidiano escolar

E qual a finalidade do estágio? Como o tempo a ele destinado estará sendo

aproveitado? Que práticas de leitura e escrita os alunos têm observado e vivido, nesses momentos? Márcia (T.3) diz: "Eu no estágio estou aprendendo muito. Até o número 60 eu não sabia escrever... Eu aprendi no estágio, toda palavra que eu não sei, escrevo cem vezes, até aprender! Agora ler... Não é comigo não." A aluna tenta superar as deficiências na sua formação como leitora e escritora pela mecanização, através da repetição de palavras. No entanto, o estágio tem, como um dos objetivos, a inserção dos alunos em diferentes instituições escolares para conhecerem os seus processos de ensino.

Pati (T.3) conta que "fica deprimida. Antes do estágio eu ficava recriminando os professores: Ah!, porque deixam uns de lado, mas agora a gente tá fazendo estágio na quarta série. Só que tem três alunos que são debochados, respondem ao professor. Ontem, a gente deu aula, minha vontade era deixar aquele grupo lá e só me dedicar ao grupo que se interessa." Seu comentário é confirmado pela colega. Ao entrar em contato com a realidade vivida pelos professores, os alunos, futuros professores, se identificam com eles, mas terão oportunidade de discutir essas vivências com os profissionais responsáveis pela supervisão dos estágios?

“Eu estava conversando com o professor esses dias, que a gente deu estágio lá”, conta Leonardo (T.3), “a gente parou pra bater papo, aí ele tava falando que lá no colégio agora a aprovação é automática. Não reprova mais.” E acrescenta: “Tem uma garota lá que falou até novembro, aí eles meteram no tal curso de verão que é pra ajudar a pessoa a passar. Quer dizer, tem pessoas na C. A. que não sabem nem o A E I O U.”

Esse aluno realiza estágio numa escola da rede pública municipal; como ele, muitos outros. Terão eles conhecimento e discutirão os documentos oficiais, as diretrizes político-pedagógicas da Prefeitura do Rio de Janeiro? Terão oportunidades de discutir os princípios e critérios adotados nos diferentes momentos da avaliação?

Ao comentar sobre a influência do método de alfabetização na formação do leitor, Rejane (T.6) diz: “Aí eu não sei porque a gente... a gente ainda não tá nessa parte, porque a Lurdes (referindo-se à professora) ainda não deu isso... Eu só aprendi com um método. Eu não aprendi com cartilha. A gente ainda tá entrando nisso.” Rejane faz estágio desde a 2ª série, mas assinala que só poderá falar sobre as relações alfabetização/leitura/escrita quando a professora for

discutir os métodos de alfabetização. Que vínculos são estabelecidos entre teoria e prática? Em outra situação, Olga, turma 3, fala sobre o trabalho observado em uma classe de alfabetização: “A professora Alcina, da C. A. 9, todo dia chegava na sala, botava as crianças sentadas em rodinha, as crianças cantavam musiquinha e ela lia o livrinho pras crianças. Aí, do livrinho ela tirava palavrinhas ou frases, botava no quadro pras crianças desenharem o que estava escrito no quadro. Só que eu... na minha... opinião ela tava um pouquinho atrasada porque na C. A. as crianças têm que pelo menos saber ler o babá ou o bebê, nem isso eles sabiam.” Que teorias sobre os processos de construção de conhecimentos, sobre alfabetização, leitura e escrita estão subjacentes às falas dessas futuras professoras?

Mariana (T.6) esclarece: “Eu pego o G3. Então, são crianças de cinco anos... Tem criança que já está pronta, o desenvolvimento está próprio pra idade, tem crianças que vão mais além, mas tem aquela... é aquele negócio: o erro faz parte do processo. Eles sabem escrever o nome, porque naquele processo de tanto você ver, repetir, você vai gravar até reconhecer algumas letras.” Essas diferentes situações vividas e comentadas

pelas alunas são fatos concretos que possibilitam, entre outras reflexões, colocar em diálogo as teorias de Piaget e Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento. Assim, as discussões e estudos, durante as aulas das diferentes disciplinas, fundamentadas pela teoria, teriam como objetivo ampliar e aprofundar os conhecimentos das futuras professoras.

Qual o conteúdo das didáticas e outras disciplinas afins? Em suas aulas são discutidas as práticas observadas/vividas pelas alunas em seus estágios? Em que medida os futuros professores reproduzem em suas aulas o vivido por eles nas aulas do curso? Quando professores formados, terão um comportamento crítico em relação às situações vivenciadas?

Caminhos da futura profissão: apostas e escolhas

Consultados sobre suas propostas para trabalhar a leitura e a escrita com seus alunos, Rejane (T.6) propõe: "Uma coisa que eu acho interessante, que o professor devia trabalhar, é com o suplemento. Não é necessário nem dar prova. Aquilo já é uma prova, porque o suplemento, pra quem não apreendeu,

é horrível." As fichas de leitura, os suplementos, possibilitam a produção de diferentes sentidos em cada uma das leituras realizadas? Contribuem para o aluno "ter uma visão crítica, compreender o contexto e também saber dar a opinião deles?" Porque, segundo Paola (T.6), "a função do professor é formar o cidadão crítico."

Outras atividades são citadas pelos futuros professores: "Todo dia contar historinha para formar o hábito; fazer teatro de fantoche, música, dramatização; clube de leitura". E Sílvia (T.3) acrescenta: "Eu sempre vou levar pros meus alunos textos, assim, reportagens interessantes, para que eles entendam que a leitura é importante, é gostosa. Eu vou levar coisas que eles gostam, passar a leitura como coisa boa, como é... informação." Para os alunos se tornarem leitores e escritores é preciso que tenham a possibilidade de estabelecer uma relação viva, crítica e verdadeira com a língua. O contato com diferentes produções culturais acentua as possibilidades de ampliar os múltiplos sentidos da palavra, dando à linguagem a sua marca de pluralidade.

Sobre os objetivos que pretendem alcançar na futura profissão, quanto à leitura e à escrita, vários falam: "Saber

interpretar um texto.” Mas Paola (T.6) acha que é “difícil ensinar para o aluno ler e interpretar a leitura, um texto”, porque “é preciso assim... ter uma visão crítica, compreender o contexto, também saber entender a leitura, a redação, dar a opinião deles.” “Eu sempre vou passar a importância da leitura”, enfatiza Yone (T.6), “jamais vou falar pros meus alunos que eu odeio ler. Não vou dizer pra eles: olha, você também não lê, é um saco! Eu vou passar sempre a idéia de que ler é bom, vou incentivar, fazer com que gostem de ler.”

Mas é possível a um professor ou a uma professora que não gosta de ler e escrever, que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem, na leitura e na escrita?

Márcia (T.3) acredita que sim: “Eu consigo! A gente finge que gosta. Eu consigo...” E prossegue: “Eles se interessam, não brincam. Eu leio, mas eu odeio ler, redação então... É uma tortura para mim”. Suas afirmações provocam uma calorosa discussão entre as alunas:

Entrevistador: Que tarefa você propõe para perceber que eles se interessam?

Márcia: Você dá o texto, aí depois tem aquela interpretação... a maioria acerta, então... tá entendendo...

Sílvia: E você? Como passa pra eles? Porque... antes de você passar o texto, você tem que ler.

Márcia: Ué, eu não gosto, mas eu tenho que fingir que gosto.

Sofia: Não, Márcia, o que você faz pra incentivar?

Sílvia: É... aquele que não gosta de ler. Por aí você tá sendo mentirosa. Propaganda enganosa! (risos) É! Você diz “Não, gente, vamos ler, a leitura é muito boa”. E, por dentro: “Eu odeio, a leitura é um horror!!!” (dramatiza a situação). Ela disse que sabe que pode, mesmo fingindo porque o aluno acerta. Mas nem o aluno entendeu o que leu. A gente tem experiência disso, nem sempre.

Que relações com a leitura e a escrita Márcia estabeleceu ao longo de sua trajetória de vida que a levaram a não gostar de ler e de escrever? Ao relembrar e contar sua história, compreenderá as causas do seu desgosto? Terá, então, a oportunidade de reelaborar suas vivências, reconstituindo-se como leitora e escritora? De que maneira suas vivências influenciam sua prática?

Carina (T.6) pensa semelhante à colega e acredita que "todo professor tem assim... um... como é que se diz... tem um pouco de artista, vai saber contornar a situação". Referindo-se aos próprios professores, Maria (T.3) pergunta: "Você acha que todo professor aqui gosta de ler?" E Sílvia (T.3) lhe responde: "Não, nem todos... eu percebo... vem professor assim que pega o livro e diz: da página tal à página tal. Isso gosta de ler?"

Gostar de ler, ser artista, contornar situações... Além das contradições, dificuldades e limites que surgem das narrativas sobre como pretendem atuar, outros elementos vão se acrescentando, revelando a complexidade da opção profissional. "Se eu vou ser professora, eu tenho que estar predisposto, disposto opcionalmente; você tem que gostar da profissão", diz Kátia (T.6). Mesmo consciente das dificuldades que encontrará.

Segundo Sílvia (T.3), "nem todos aqui vão seguir a profissão de ser professor. Tem gente que vai entrar para lojinha, supermercado", e explica: "O campo já é bem ruim de entrar, na particular eles não contratam professores novos (...) e as escolas particulares que estão começando agora não pagam salário

digno. Então, quem acaba o normal faz concurso pro Município. Aí não passa... aí não tem escolha... tem que ir pro Shopping, pro supermercado... pra pagar sua faculdade." E continua, acrescentando: "É verdade gente! Numa turma que tem quarenta alunos, dez alunos conseguem entrar pra dar aula. Agora, o restante... ou não vai estudar ou não vai trabalhar, vai fazer faculdade durante o dia já que o pai pode pagar. Os pobres trabalham em qualquer lugar... pra pagar a faculdade!"

Que cursos pretendem fazer? Darão prosseguimento aos estudos iniciados?

Sílvia: Educação Física (seguida por várias alunas).

Várias: Estilista! Pedagogia! Direito! Matemática!

Alguém: Matemática, não. Desiste.

Sílvia: Eu ia fazer Direito mas desisti... é muito difícil entrar e também tem que ter muito dinheiro.

As opções apresentadas pelos alunos revelam escolhas limitadas pelo contexto histórico e sócio-cultural no qual, tanto eles, quanto os cursos de formação, estão inseridos. Para muitos deles esse curso, apesar do seu caráter profissionalizante, é apenas uma possibilidade de iniciar a carreira docente, já que admitem a

dificuldade de ingresso nesse mercado de trabalho, não estabelecem relações entre o ser professor e a escolha das carreiras.

Roda: ponto de partida e de chegada

Chamamos de roda os encontros com os alunos da Escola Carmim. Roda fisicamente desfeita ao final das entrevistas, mas que se perpetua num movimento que amplia e aprofunda o conhecimento sobre leitura e escrita desses futuros professores.

Através de suas narrativas pode-se perceber o papel da família na formação desses jovens. Seus relatos vêm acompanhados de lembranças de alguém que os apresentou a leitura/escrita. Ao falarem sobre o que lêem, demonstram pouco contato com romances ou mesmo livros didáticos e manifestam interesse maior por jornais e revistas (essas leituras espontâneas parecem não ser consideradas pela escola). Não citam nenhuma prática significativa que lhes tenha despertado o interesse, ao contrário, falam do desprazer que traz a leitura imposta pela escola, embora reconheçam que ela é necessária principalmente para o exercício da futura profissão. Não foram comentadas práticas significativas de

escrita na escola, evidenciando-se a escrita cópia, embora haja relatos de escritas com marcas de subjetividade: cartas, diários, poesias, agendas, letras de música.

Não se percebe, nas falas dos alunos, uma reflexão sobre a prática vivida nos estágios, relacionando-a à teoria. Parecem não ter contato com teorias mais atuais sobre educação. Quando avaliam seus conhecimentos, dizem que são poucos, mas não aprofundam uma análise do ensino que lhes é ministrado. Contraditoriamente, afirmam que, para começar a trabalhar, “dá para se safar”. Algumas alunas acreditam ser possível a um professor que não gosta de ler e escrever trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem.

Que trabalho pode ser realizado para propiciar o contato dos alunos com diferentes leituras, fazendo suas opções? Esses futuros professores dão pistas: “gostar do início”. De que forma a leitura pode ser apresentada para despertar o desejo de ler e ultrapassar o início, às vezes não muito atraente? E a escrita? A escrita é produção, deixa marcas, rastros, registra história. Por que fica sempre tão esquecida? Retoma-se, então, a questão: as práticas de leitura e escrita desenvolvidas nessa escola se constituem em experiências?

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. Discourse in life and discourse in art: Concerning sociological poetics. In: *Freudianism: a marxist critique*. New York, Academic Press, 1976. Tradução para o português de Cristóvão Tezza, para uso didático: mimeo.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e Estética; a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Volume 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRANGELLA, Rita de Cássia. *Com a palavra, a escrita*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1997. (Monografia.)
- FREITAS, Maria Teresa de A. *Vygotsky e Bakhtin*. São Paulo: Ática, 1995.
- JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- KRAMER, Sonia et alii. *Cultura, modernidade e linguagem: o que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999. (Relatório final de pesquisa.)
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: doenças, piruetas, mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998a.
- PAVÃO, Andrea. *A aventura da leitura e da escrita entre mestres de role playing games (RPG)*. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 1999.
- PAVÃO, Andréa, SOUZA E MELLO, Maria Lucia de, 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 Vigésima Segunda Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1999.
- SOUZA E MELLO, Maria Lucia de. *Planejamento em uma escola pública municipal: o que falam e escrevem professores de educação infantil, alfabetização e primeira série*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1998. (Dissertação, Mestrado.)