

---

# A LEITURA E A ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cristina Carvalho\*

## RESUMO

O texto traz algumas reflexões de um estudo realizado em uma escola de formação de professores – particular e religiosa – localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, que teve por objetivo conhecer as relações e práticas de leitura e escrita de futuros professores no cotidiano da escola e as influências de tais práticas em sua formação. Ao final, algumas questões relativas às práticas de leitura e escrita observadas e ao contexto escolar são destacadas, procurando, assim, contribuir para se repensar uma política de formação de professores aliada a uma política de leitura e escrita.

**Palavras-chave:** formação de professores, leitura e escrita, cotidiano escolar.

Este texto apresenta algumas reflexões de um estudo realizado em uma escola<sup>1</sup> de formação de professores – particular e religiosa – localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, que teve por objetivo conhecer as relações e práticas de leitura e escrita de futuros professores no cotidiano da escola e as influências de tais práticas em sua formação.

Acreditando que as práticas de leitura e escrita que se desenvolvem em uma instituição escolar não são eventos neutros, mas estão relacionadas à história da instituição, à sua filosofia educacional, às concepções dos sujeitos que a realizam, a certas visões pedagógicas etc., algumas questões do cotidiano da escola são apresentadas. O que os alunos lêem e escrevem, o que trazem de fora para ler, o que se recusam a copiar, o que desperta seus interesses, tudo isso revela um determinado tipo de relação com seus mestres, com o ambiente escolar e uma forma de interação entre sua própria subjetividade e as situações de leitura e escrita. A prática pedagógica é estruturada a partir dos quadros de referência ideológicos, sociais e morais de todos os envolvidos na dinâmica escolar, e tais quadros se cruzam com todo o universo simbólico cultural que dá sentido a atitudes e comportamentos (PASSOS, 1996, p. 121).

## CONHECENDO UM POUCO AS ALUNAS/A ESCOLA

Reuniões não eram uma prática freqüente na escola. Os professores trabalhavam com autonomia e se relacionavam, em geral, com colegas de áreas afins; mas a fragmentação do trabalho escolar era um fato – Didática da Linguagem não trabalhava com livros de literatura, porque existia a disciplina “Literatura Infantil”; e Literatura Infantil, por sua vez, não discutia a linguagem em suas diferentes expressões porque cabia à Didática da Linguagem; e assim por diante. De um modo geral, o que se percebia era uma compartimentalização do ensino da língua portuguesa – não havia um momento onde os professores se encontrassem para discutir e traçar um planejamento em comum.

---

\*Doutoranda em Educação – PUC-Rio. Professora do Curso de Especialização em Educação Infantil – PUC-Rio.

<sup>1</sup>O trabalho de campo se desenvolveu ao longo de um ano letivo com a utilização de observação, entrevistas, análise de documentos, questionário e fotografia. Por questões éticas, o nome da escola, dos professores, coordenadores, alunos e funcionários não foram identificados. Os nomes utilizados são fictícios e escolhidos aleatoriamente.

---

As alunas eram alegres, brincalhonas, vaidosas em sua maioria; tudo era motivo de festa, risadas, brincadeira. Na 1ª série, em geral, eram muito jovens – 14/15 anos. Será possível optar por uma profissão nessa idade? Além do mais, era uma turma considerada agitada e com problemas de aprendizagem. Ainda no início do ano, professores já definiam as alunas que teriam dificuldades, que não passariam de ano, que “nada sabem e nada saberão”. Na verdade, esse é um fato que se repete no cotidiano das salas de aula e os professores nada fazem ao constatarem dificuldades de aprendizagem entre seus alunos. É a profecia auto-realizável.<sup>2</sup> Segundo Soares (1997), “a ‘profecia’ de que os alunos são candidatos ao fracasso cria, nos professores, uma expectativa negativa, que é transmitida, de forma inconsciente e não-intencional” (p. 34). O fato é que treze alunas da 1ª série e uma aluna da 3ª foram reprovadas ao final do ano. Diz Soares: “...a expectativa que uma pessoa tem sobre o comportamento de outra acaba por se converter em realidade, porque a ‘profecia’ que a expectativa esconde exerce influência – não intencional e sutil – sobre o comportamento tanto de quem ‘profetiza’ quanto de quem é objeto da profecia” (id.).

A preocupação com conteúdos trabalhados em séries anteriores e a necessidade de retomá-los para a continuidade do trabalho eram constantemente apontados pelos professores. Em geral, este era um momento delicado, por vezes irônico, onde as alunas se sentiam intimidadas e confessavam que não se lembravam de determinados conceitos. E o pior: demonstravam que já se acostumaram com os momentos onde eram tratadas como as grandes e únicas culpadas por falhas na formação que vinham recebendo.

Ainda com relação às turmas, eram muitas *as coisas* que circulavam, que apareciam inesperadamente dentro da sala de aula. Nas observações realizadas, os meus sentidos eram aguçados a todo momento: um cheiro de perfume – e um vidro estava sendo guardado na caixa; um grito – a pinça que fazia a sobrancelha era denunciada; o barulho de um objeto caído no chão – a escova que penteava o cabelo da amiga escorregara; um balanço na cadeira – o *walkman* aparecia nas mãos da aluna; um toque – o *teletrim* era lido antes de ser desligado; um cheiro de pêssego exalando pela sala – aparecia um chiclete novo; um garfo e uma faca – fatias de abacaxi eram retiradas de uma vasilha; os pirulitos predominavam – redondos e vermelhos... e assim transcorriam as aulas. Que mudanças ocorreram na relação das pessoas com a escola e com as “coisas”? Predomina a vontade e o desejo das pessoas não importando o lugar?

Praticamente todos os professores reforçavam a responsabilidade que envolve a escolha pela profissão-professor. Certamente esta deve ser ressaltada, mas no que se refere a essa profissão era possível perceber uma conotação diferente, por vezes dúbia, na fala dos professores:<sup>3</sup> ora a profissão era enaltecida, ora reforçava-se uma imagem de desagrado e insatisfação desta profissão que também escolheram. Ora colocava-se um peso pelo futuro das crianças nas costas das alunas, ora advertia-se para uma incapacidade de realizar algo produtivo. Sem pretender escamotear os problemas do magistério, é preciso destacar a postura contraditória com a qual muitos professores colocam-se frente à própria profissão, reforçando e transmitindo estes sentimentos na relação com as alunas (GATTI, 1996; NÓVOA, 1995).

---

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

<sup>3</sup>Conotação que também é possível perceber em cursos de graduação em Pedagogia.

---

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

A escola pesquisada oferecia um subsídio de 50% às alunas do curso de formação de professores e essa é também uma questão que precisa ser analisada com cuidado. Certamente, a proposta não é que se acabe com um incentivo à formação, contudo, é fundamental ressaltar a necessidade de se examinar critérios, conseqüências e causas de iniciativas como essa que fazem parte do projeto de algumas escolas – na fala de alunas, professores e coordenação, muitas pessoas procuravam o curso simplesmente por razões financeiras. Não será este um dos motivos de uma *não escolha* por parte das alunas? Quais as conseqüências no aproveitamento do curso? Alguma falha deve estar ocorrendo quando se ouve das alunas frases como esta: “Eles acham que porque a gente paga meia-mensalidade, estão fazendo favor”.

### UM PEQUENO MUNDO NO PAPEL

O que lêem e escrevem futuras professoras? Existe crise de leitura? As próprias alunas afirmaram que “há uma crise da leitura, que as pessoas lêem cada vez menos”, e apontaram alguns responsáveis: “Eu acho que a culpa é dos pais... deveriam estar junto – livro/pai/criança”; “Não têm mais a paciência, não têm interesse”; “E a televisão está digerindo cada vez mais a informação...”; “As pessoas querem tudo muito rápido”.

Mas mesmo sinalizando uma crise da leitura, uma perda da narrativa, algumas alunas falaram da leitura como possibilidade de liberdade, com emoção: “Ler foi das maiores aquisições que fiz na vida”; “Foi a melhor coisa que me aconteceu”; “Não ia saber viver sem ler. Fecho os olhos e as letras vêm na minha cabeça”.

A influência de alguém no gosto/desgosto pela leitura/escrita esteve sempre presente e a figura da mãe ou de outros parentes apareceu nos depoimentos. Livros e fatos marcantes também fizeram parte das lembranças: “Minha mãe gosta de escrever poesia... Isso me ajudou a gostar de escrever”; “Conheci livro com a minha mãe”; “Fazer cartas para a minha tia me ajudou a gostar de escrever”; “O meu pai foi muito importante, mas faleceu e eu era criança... mas eu via as cartas e os livros dele... eu queria saber como era o meu pai”.

Vários escritores relatam a presença de alguém na infância influenciando na relação estabelecida com a leitura e a escrita. Elias Canetti (1996), por exemplo, faz emergir de seu texto todo o fascínio que a literatura exerceu desde seus primeiros anos de vida, ressaltando a presença de alguns familiares e os desdobramentos dessa relação. O autor conta que gostava de observar e imitar os gestos de leitura do pai e o quanto o impressionava a imersão de seu pai nesses momentos: “Certa vez um visitante que entrara chamou; ele se voltou e me flagrou em meus imaginários movimentos de leitura. Então se dirigiu a mim, ainda antes de atender o visitante, e me explicou que o que importava eram as letras, muitas pequenas letras, nas quais ele bateu com o dedo. Em breve eu também saberia ler, disse ele, e despertou em mim um insaciável anseio pelas letras” (id., ib., p. 37).

Foi possível perceber o quanto as alunas gostavam de descrever fatos de suas vidas ligados a suas experiências em várias escolas e, nesses raros momentos, a troca e as experiências aconteciam; era, sem dúvida, um momento onde a narrativa se fazia presente trazendo reflexões acerca de

---

um passado, um presente e um futuro que se confundiam em meio aos nossos preconceitos e pré-conceitos. Uma aluna emocionou a todos ao lembrar que era muito boa em matemática, até o dia em que não compreendeu um conteúdo novo: “A professora tinha um carimbo e o meu caderno era todo carimbado com parabéns. Mas quando a professora foi ensinar conta de multiplicar com dois algarismos eu não entendi nada e errei tudo. O meu caderno ficou todo cheio de ‘insuficiente’. Eu chorei tanto. Ela tinha uma caixa linda, cheia de prêmios. Cada vez que você tirava dez ia lá na frente e ganhava uma medalha e um prêmio. Tinha aqueles que não iam nunca lá na frente, nunca tiraram nada. Só olhavam aquela caixa. Eu ficava triste por eles”.<sup>4</sup>

Os relatos sobre leitura e escrita falavam muito do uso dessas práticas na escola e resgata-  
vam uma história de desprazer e desgosto. Alguns depoimentos: “Na minha escola a leitura era hor-  
rível. Ficava todo mundo prestando atenção, duro feito pau, porque podia ser sua vez para continu-  
ar. Mas se perguntasse ninguém sabia o que estava lendo”; “A gente tinha era que decorar um poe-  
ma e falar lá na frente. Tremia toda. Se errasse, então! Não me lembro de nenhum poema. Só da  
cena”; “Eu tive uma professora que mandava a gente fazer redação e depois lia as piores na frente,  
contando ou escrevendo no quadro todos os erros que a gente fazia. As minhas sempre eram lidas.  
Todo mundo debochava. Eu odeio escrever”.

O livro didático era adotado pela maioria dos professores das disciplinas não pedagógicas,  
mas raramente despertava interesse e poucos eram vistos sobre as mesas; as alunas esclareceram  
que ficavam em casa ou no armário: “É muito grosso, pesado”; “Eu é que não vou carregar aquilo”;  
“É tudo igual. São muito ruins”; “O meu... eu nunca abri”. Os próprios professores faziam críticas e  
apontavam limitações: “A maioria dos livros didáticos trazem: ‘classifique as orações’. Aí o aluno  
decora que entre vírgulas é explicativa e depois não sabe o que fazer com isso; nem percebe que  
isso sustenta um sentido”. É preciso lembrar que a decisão de fazer um melhor livro didático é uma  
decisão política.

Contudo, ao longo do trabalho de campo, foi possível constatar que a leitura de livros (não  
didáticos) e de revistas se fazia presente no cotidiano da escola e na vida das alunas. Os livros cita-  
dos por elas eram muitos e os mais variados, assim como os estilos. Quase todas diziam estar lendo  
algum livro por escolha e não por solicitação da escola. Algumas afirmaram que certas leituras pro-  
vocaram mudanças em suas vidas, alterando o modo de pensar ou postura diante de fatos e pessoas.  
Os livros que apresentam histórias verídicas, autobiografias e que envolvam adolescentes aparece-  
ram, em geral, com destaque entre as leituras preferidas, como: *Depois daquela viagem*, *O diário  
secreto de Laura Palmer* e *O diário de Anne Frank*. “São livros escritos para a gente”; “Gosto de  
histórias do cotidiano, que falam da gente”, explicitaram algumas alunas.

Uma das professoras ressaltou a preferência das alunas pela Literatura Infantil.<sup>5</sup> Machado  
de Assis, Clarice Lispector, Mário Quintana, Graciliano Ramos, Lygia Bojunga também foram cita-  
dos, mas eram leituras pouco comentadas entre as alunas. A Bíblia também surgiu entre as leituras –  
com motivos e opiniões diferentes a discussão se fazia presente ao entrar no campo religioso. Para  
uma aluna: “a Bíblia possui uma linguagem própria que faz crescer na gramática, no Português”.

Contudo, o livro *O Mundo de Sofia* era a leitura por excelência nessa escola – apareceu na  
fala de todas as alunas; era adotado pelo professor de Filosofia, mas sua utilização não possuía uma

---

<sup>4</sup>Trecho retirado do diário de campo.

<sup>5</sup>Informação que se confirmou em questionário aplicado às alunas.

---

conotação de imposição. O que fazia o professor para que a leitura, apesar de obrigatória, fosse prazerosa? Segundo as alunas, “esse livro é obrigatório mas é diferente. A gente lê e discute”; “Assistimos filmes e depois fazemos relações com o livro. É bárbaro”. Ou seja, não é simplesmente a obrigatoriedade que torna o livro objeto de rejeição junto aos alunos, mas o uso que se faz dele.

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

Os professores percebiam, mas ignoravam: “Eu percebo circulando na sala revistas tipo *Sabrina, Querida...* mas é melhor fazer de conta que não está vendo”. Por que era melhor fazer de conta que não se percebia os materiais de leitura na sala de aula? Será que professores não consideravam esses folhetos como “materiais de leitura”? Por que ignorar o que despertava interesse nos alunos? Por que não perceber o que fazia parte da vida das alunas? Não seria esse um dos caminhos para se conhecer um pouco mais sobre os jovens e suas experiências no mundo de hoje? Questionar esse movimento seria admitir que a aula não é interessante? Não estariam esses jovens trazendo indícios de como aproximá-los da leitura e da escrita na escola?

Dauster (1997) destaca que a questão da leitura vai além da chamada grande literatura, abrangendo outras práticas e expressões, e que a referência à “crise da leitura” pode indicar o modelo que é orientador dessas avaliações – a leitura de livros considerados clássicos de autores consagrados. A autora levanta indícios de um mercado editorial promissor com o surgimento de uma literatura de “gosto duvidoso” e consumo rápido, assim como livros de autores clássicos em edições de baixo custo em bancas de jornal. Ressalta, ainda, a crescente instalação de locadoras de livros, frequentes noites de autógrafos, prêmios literários e coloca o uso do computador como suporte de leitura e escrita e não a representação da “morte” da leitura.

Defendendo a leitura de qualidade, os argumentos levantados por Dauster trazem para dentro deste texto as discussões relativas ao tratamento (ou a falta de) que a escola vem dando a materiais que, gostando ou não, concordando ou não, fazem parte da vida das alunas, da sociedade.

Já com relação ao jornal não houve consenso: algumas adorariam ter uma assinatura; outras liam todos os dias; outras, só o que as interessa, mas a maioria afirmou que não lia jornal e fizeram muitas críticas, ressaltando as dificuldades de lidar com esse tipo de material. Raras vezes foi possível ver um jornal na escola, nem mesmo com professores ou funcionários.

As alunas também ressaltaram um gosto pela escrita; em geral, escrever para desabafar, para resolver problemas pessoais, para fazer com que se sentissem melhor, “desde que não seja por obrigação”, mas, para algumas, até mesmo as exigências da escola eram bem vindas. O não gostar de escrever praticamente não apareceu: “Adoro escrever; se deixar, escrevo desde que acordo. Adoro escrever poesia, redação... gosto de escrever para as pessoas”; “Depois que passo para o papel me sinto melhor, mais aliviada”; “Eu gosto de me colocar... de colocar minha opinião através da escrita”.

É possível afirmar que, através da escrita, as alunas buscavam conhecer o outro e a si mesmas, a comunicação, o diálogo. Como se concordassem com Bakhtin, quando o autor diz que

---

“toda enunciação monológica, inclusive uma inscrição num monumento, constitui um elemento inalienável da comunicação verbal. Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (BAKHTIN, 1995, p. 98).

E a escrita se fez presente na sala de aula – alunas e professores escreviam muito; no entanto, em geral, parecia uma escrita sem sentido, sem mediação. Talvez fosse melhor dizer, copiava-se muito, pois era uma escrita percebida como “coisa” e não como prática. Durante uma aula, por exemplo, uma aluna questionou se afinal a educação era prática social. A professora mostrou no quadro a frase escrita: “A educação é prática social” e, dirigindo-se à cadeira da aluna apontou seu caderno, lembrando que ela acabara de copiar. A aluna comentou: “Caraca, eu acabei de escrever isso?”

As *agendas* circulavam pela sala todo o tempo e representavam o símbolo, não só de uma escrita, mas também de uma leitura coletiva. Uma escrevia, passava para a do lado, que lia e escrevia embaixo; a de trás já estava esperando e assim prosseguia o círculo até voltar à primeira. Era quando as agendas se constituíam em espaço da transgressão, acolhendo no interior de suas páginas o diálogo proibido de tantos momentos. Em geral eram grossas, volumosas, coloridas, com vários cliques ressaltando acontecimentos diversos: dias felizes, tristezas, poesias, compromissos (também os escolares). Mas o que predominava era uma escrita pessoal, com uma importância afetiva, que contava um pouco da história daquelas alunas. Embora a princípio as agendas tenham um caráter mais transitório acabavam funcionando como diário que o adolescente tendia a guardar como pertence pessoal – muito mais do que o caderno das disciplinas escolares... Já no início do ano, poucas eram as páginas em branco.

Os bilhetes também circulavam com grande frequência, e a troca era constante – iam e voltavam, passavam por duas, três, quatro ou mais mãos e os professores fingiam não perceber. Diálogos, desabafos, brincadeiras, confissões, poesias – uma escrita diversa, sigilosa, conjunta, particular, pública, perdida nos cestos de lixo daquelas salas.

O uso de apostilas – sem autoria – principalmente nas disciplinas pedagógicas, e de folhas mimeografadas era prática recorrente na escola. Os exercícios propostos eram respondidos nas próprias folhas ou no caderno, e a maneira como cuidavam desse material chamou a atenção: as folhas eram coladas nos cadernos ou fichários e recebiam destaque de canetinhas, lápis de cor, decalques, desenhos. Contudo, apesar do esmero com que tratavam essas folhas, a cada exercício realizado o desinteresse ficava latente entre as alunas. Apenas uma das atividades provocou reação diversa nas alunas: na aula de TOTI,<sup>6</sup> o exercício pedia que elas acrescentassem *um parágrafo a um outro*, já dado. Apesar de imaginar que a mesma prática iria se repetir – ninguém terminaria o exercício e copiariam o que a professora fizesse – naquele dia, todas quiseram ler o que haviam escrito. Era dia dos namorados... a escrita tinha sentido. Mas a professora não percebeu aquele momento, pois em seguida pediu que as alunas fizessem uma redação – descrição de um objeto, lugar ou animal – contendo: “introdução, desenvolvimento e conclusão”. A figura forte do namorado que havia despertado paixão, vontade de escrever, se diluiu no objeto, no animal, no lugar. O feitiço foi quebrado, a escrita perdeu o sentido e mais uma vez elas se arrastaram para concluir a tarefa. Kramer (1995) ressalta a necessidade de recuperarmos a capacidade de ser autor, de deixar rastros.

---

<sup>6</sup>TOTI – *Técnica de Orientação do Trabalho Intelectual*, onde várias técnicas consideradas de orientação intelectual são apresentadas.

---

## ESSA AULA É UM SHOW! – POSSIBILIDADES

Depois de meses na escola, ainda buscando caminhos que levassem à leitura e à escrita, a frase de uma aluna despertou meu interesse: “Você deveria assistir uma aula da professora Amanda. Didática da Linguagem. Vale a pena! Essa aula é um show”. Como então ignorar uma expressão não muito comum para uma adolescente se referir a uma professora? O que fazia ela para que a aula valesse a pena, se tornasse um show e encantasse a aluna?

A aluna estava certa! A aula foi um show! Foi possível perceber o quê, na prática da professora, encantava as alunas: o diálogo, a presença e o respeito pelo outro. O conteúdo fluía no próprio diálogo: as alunas colocavam suas dúvidas e inquietações, mas também suas certezas e seguranças. Numa só aula a professora falou de oralidade, língua, gramática, narrativa... e a linguagem se fazia presente, viva – *o show era o diálogo*. Utilizando-se da discussão de uma frase que surgiu entre as alunas, a professora falou em oração principal, período composto por subordinação, concordância nominal... A gramática veio à tona e elas agiram como se estivessem (re)descobrimo a gramática, vendo aqueles conteúdos pela primeira vez, ou pelo menos, daquela maneira.

Contudo, infelizmente, a liberdade pelo diálogo está se perdendo... “se antes, entre seres humanos em diálogo, a consideração pelo parceiro era natural, ela é agora substituída pela pergunta sobre o preço de seus sapatos ou de seu guarda-chuva” (BENJAMIN, 1995, p. 23).

É possível afirmar que com a professora Amanda as alunas liam e escreviam poesias, músicas, redações, enfim, o texto, escrito ou não, estava presente nas aulas e na vida das alunas através dessa professora. Acima de tudo, despertou nas alunas (ainda que não se possa assegurar) a importância, o gosto e o prazer pela leitura e pela escrita. Nas palavras da professora, “a semente está plantada”. O depoimento de uma aluna revelou: “É claro que a leitura faz falta... Você não vê a Amanda? É demais, lê tudo... tenho vontade de ser assim. Sei que não sou, mas entendo que é importante”.

A professora trabalhava com a linguagem nas suas diferentes manifestações, mostrando às alunas que o texto escrito não é o único, entendendo, portanto, a linguagem como uma forma de interação, como um lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos (GERALDI, 1997, p. 41).

## REVISITANDO O TEMA

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

A abordagem pedagógica que a escola faz da linguagem, principalmente em disciplinas que a princípio teriam a linguagem como foco de reflexão e aprendizagem, revelou um *tratamento instrumental* também com relação à linguagem. Portanto, a abordagem que os estudantes eram convidados a fazer em relação à linguagem e, conseqüentemente em relação ao ensino da Língua, pareceu ser avessa a maiores discussões.

---

Algumas provas, por exemplo, não suscitavam grandes reflexões; não tanto pelas questões levantadas, mas pela forma com que eram apresentadas; muitas vezes limitavam-se a questões objetivas, que solicitavam do aluno uma certa escolha previamente apresentada: “(...) *Dentre as frases a seguir, copie a única que não expressa uma crítica (...)*”. Ainda que algumas das questões de múltipla escolha pedissem uma justificativa ou comentário da opção feita por parte do aluno, o espaço oferecido a essas respostas era pequeno, o que parecia indicar a própria limitação que se esperava e se impunha às reflexões dos alunos. Tanto que, embora muitas provas fossem realizadas em dois tempos de aula, a maioria dos alunos terminava ao final dos primeiros quarenta minutos. Essa limitação da reflexão também ocorria mesmo quando se tratava de questões discursivas: na disciplina de Literatura Infantil, por exemplo, após a apresentação de um texto reflexivo sobre a importância da leitura na formação de jovens, uma das perguntas da prova era a seguinte: “Para você, quais são as causas do desinteresse dos jovens pelos livros?” Abaixo da questão seguiam-se apenas três linhas. Ou ainda, o que, além de instrumentalizar, pode significar recortar e colar, ao longo de um semestre, todas as letras do alfabeto a partir de moldes dados pela professora na aula de Artes?

O uso da leitura de um livro para se fazer prova também foi constatado na escola e as alunas utilizaram os recursos tão bem conhecidos pelos professores – “não comprei... mas fiz a prova numa boa”. Alguns professores reconheceram que poucos alunos lêem os livros solicitados, os que lêem, contam para os colegas e é o suficiente para realização da prova, mas continuavam adotando esse recurso. A aluna finge que leu e o professor faz de conta que não percebe! Dessa forma, o ensinar pela literatura continua sendo um dos responsáveis pelo desenvolvimento de um certo desgosto pelas práticas de leitura literária e um estímulo ao gosto exclusivo do futuro professor pela leitura de consumo – o que acaba por gerar uma aversão pelos livros, ao invés de criar-se o gosto pela leitura. Oswald (1997) convida “a escola a, em libertando-se de sua predileção por desenraizar a literatura do seio da cultura, inserindo-a numa abordagem educacional colonizadora, abrir espaços para que a leitura possa ser reescrita como prática de liberdade” (p. 200).

Por que a escola insiste em transformar o livro – objeto da cultura – em instrumento de avaliação interferindo, assim, na leitura enquanto processo criativo de produção de sentidos? Os livros são para serem lidos, trocados, debatidos, apreendidos de um modo ativo e não avaliados e aprisionados em um único significado contido em fichas, provas, resumos (KRAMER, 1995). Contudo, alguns professores demonstraram perceber a importância e a necessidade de se realizar um trabalho diferente com as alunas, onde a Língua Portuguesa se faça viva e, muitos, ressaltaram a responsabilidade da escola na formação do aluno leitor acreditando, portanto, na realização de um projeto “que consiga colocar o aluno leitor”, mas continuavam a propor atividades mecânicas, descontextualizadas.

A grande maioria das alunas afirmou que gosta de ler e que lêem muito; certamente há aquelas que disseram não gostar, mas foi um número muito reduzido. O gosto pela escrita foi quase unânime. Contudo, não existe um espaço na escola, dentro ou fora das aulas, para a *troca das leituras* realizadas pelas alunas. As entrevistas coletivas por mim realizadas transformaram-se em momentos de descoberta, diálogo, escuta/fala/presença do outro – um encontro entre alunas que pareciam desconhecidas umas das outras. Leituras comuns surgiram e surpreenderam a todas; ou seja, *as alunas lêem, mas não partilham suas leituras*.

Conforme já foi ressaltado, a escola tem como uma de suas funções tornar o aluno leitor e escritor, mas, o que tem feito para que tal meta se concretize? Como lida com a história, com a vida, com as experiências das pessoas? Que tratamento dá ao ler e escrever? Uma das alunas disse que

---

não partilha as leituras porque “quando fala de ler demais fica parecendo “nerd”.<sup>7</sup> Ou seja, entre as alunas, dentro da escola pesquisada, não há espaço para se dizer que leu, o que está lendo, o que gostaria de ler. Será que as adolescentes precisam esconder suas leituras? Será que a leitura tornou-se “nerd” dentro da escola?

Uma questão também merece ser destacada: nenhuma das alunas afirmou que consegue os livros através de empréstimo – nem da biblioteca, considerada voltada para o ensino superior, nem dos amigos – assim como não ganham livros de presente. Estaremos levando ao extremo o dito de que “livro não se empresta se não quiser perdê-lo?” Os livros não farão mais parte da lista de presentes oferecidos aos amigos? *Partilhar e trocar leituras* é um dos pontos fundamentais para se despertar o desejo pela leitura – os depoimentos das alunas reforçaram o que há muito é possível perceber no dia a dia, entre alunos, amigos e familiares (CHARTIER, 1996; MANGUEL, 1997).

Muitos professores apontaram o desinteresse das alunas como um dos motivos da baixa qualidade do ensino. Contudo, um dos professores levantou uma questão importante quanto ao mito de que o curso de formação de professores é mais fácil do que o regular – a carga horária dessas alunas é muito maior, cumprem inúmeras horas de estágios e há dias em que ficam no colégio de sete da manhã às seis horas da tarde. Além disso, foram inúmeros os momentos onde o interesse era percebido – elas participaram, discutiram de política à religião, transitaram por vários campos do conhecimento, trouxeram dúvidas e questões do estágio, não se intimidaram em perguntar, responder, errar, discutir, opinar... Às vésperas de eleições defenderam seus candidatos, argumentaram, ouviram as amigas, ponderaram, cederam, se exaltaram. Foi lastimável ouvir das alunas que se sentiam rejeitadas dentro da escola, que os professores afirmavam que não se interessavam por nada. Certamente os jovens não se interessam por tudo ou por qualquer coisa – buscam sentido e significado nas pequenas coisas (PASOLINI, 1990).

É plausível, então, dizer que as alunas não lêem e não gostam de escrever? Ou será admissível afirmar que lêem e escrevem muito? O que é possível assegurar é que as alunas lêem e escrevem sim, mas a leitura e a escrita que realizam não são sequer admitidas pela escola. Contudo, uma questão deve ser ressaltada: não há espaço para que alunas e professores *troquem* suas experiências, falem de suas leituras – preferidas ou não – partilhem uma escrita, conversem sobre os filmes assistidos, comentem sobre visitas realizadas a museus, exposições. Não estou aqui a defender apenas uma leitura de revistas, folhetos, fotonovelas... Amante da literatura, reconhecendo seu valor e sua importância, desejando que as leituras dos jovens não se reduzam a uma única modalidade, apostando na necessidade de despertar o interesse e o prazer por uma leitura de qualidade, resalto a necessidade de (re)conhecermos os jovens com quem lidamos, suas especificidades, seus desejos. Excluimos a cultura dos jovens da escola e lidamos com um modelo de cultura, como se possível fosse. Portanto, se desejamos incentivar hábitos de leitura e de escrita entre professores em formação, é fundamental que se conheça esse público, pois leituras, e também escritas, só se tornam significativas quando abrimos espaços de *troca*, quando assumem uma dimensão que não se esgota, quando se configuram em experiência compartilhada.

Dessa forma, com o intuito de *trocar*, espero que a análise crítica de algumas questões que surgiram a partir dessa pesquisa possa oferecer subsídios para se pensar alternativas de políticas públicas de formação de professores, de leitores e de produtores críticos de escrita.

---

<sup>7</sup>Nerd – CDF, intelectual, só pensa em estudar.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II: rua de mão única*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CANETTI, Elias. *A língua absolvida: história de uma juventude*. São Paulo: Cia da Letras, 1996.
- CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DAUSTER, Tania. Os paradoxos da leitura – sobre leitores, escritores e crise da leitura. *Revista Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, 1997.
- GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 98, p. 65-90, ago. 1996.
- GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Edições Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- NÓVOA, Antonio. *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1995.
- OSWALD, Maria Luiza. *Aprender com a literatura: uma leitura benjaminina da Lima Barreto*. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1997.
- PASOLINI, Pier Paolo. *Os jovens infelizes: antologia de ensaios corsários*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PASSOS, L. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, Julio (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. Rio de Janeiro: Summus, 1997.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escrita: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1997.

### **ABSTRACT**

*The text brings some reflections of a study accomplished at a school of teachers' formation – private and religious – located in the south area of the city of Rio de Janeiro, that had for objective to know the relationships and reading practices and futures teachers' writing in the daily of the school and the influences of such practices in his/her formation. At the end, some relative subjects to the reading practices and writing observed and to the school context they are outstanding, seeking, like this, to contribute to rethink a politics of allied formation of teachers to a reading politics and writing.*

**Keywords:** *teachers' formation, reading and writing, daily school.*

### **RESUMEN**

*El texto presenta algunas reflexiones de un estudio logrado en una escuela de la formación de maestros – privada y religiosa – localizada en el área sur de la ciudad de Río de Janeiro. Su objetivo es conocer las relaciones prácticas y la escritura de futuros maestros en el cotidiano de la escuela y las influencias de esas prácticas en su formación. Al final, algunos asuntos relativos a las prácticas de lectura y escritura observados y al contexto escolar son resaltados, buscando, así, que se contribuya para volver a pensar una política de formación de maestros aliada a una política de lectura y escritura.*

**Palabras-clave:** *formación de maestros, lectura y escritura, la cotidianidad escolar.*