
CULTURA ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: trabalhos monográficos em um curso normal superior

Andréa Pavão (IEAR-UFF)

RESUMO

O ponto de partida desta pesquisa é o pressuposto de que concluintes dos cursos de formação de professores devam ser capazes de atuar como *mediadores*, proporcionando a seus alunos não apenas o domínio da leitura e da escrita, como também a capacidade de fazer uso social das mesmas. O objetivo deste artigo, portanto, é investigar em que medida a formação em um Instituto Superior de Educação (ISE) favorece o desenvolvimento da carreira de futuros professores em relação à cultura escrita. Neste artigo, são apresentados dados sobre o *corpus* de trabalhos monográficos desenvolvidos em um Curso Normal Superior (CNS) de uma instituição tradicional que ostenta grande valor simbólico. Através de observação participante, entrevistas e análise documental, busca-se compreender a relação dos formandos tanto com a cultura escrita quanto com o trabalho de investigação. Os dados da pesquisa indicam que, para a maioria dos concluintes, a experiência de redigir um trabalho de pesquisa não altera significativamente a relação com a cultura escrita da qual são herdeiros. Os trabalhos monográficos parecem ter uso predominantemente litúrgico.

Palavras-chave: trabalhos monográficos, formação de professores, cultura escrita.

O objeto de investigação desenvolvido neste trabalho integra um projeto mais amplo de estudo comparativo sobre a relação de estudantes de cursos de formação de professores com a cultura escrita em três diferentes espaços: normal de nível médio, normal de nível superior e pedagogia (público e privado). Esta pesquisa fez parte de um projeto sobre a memória de um Instituto Superior de Educação (ISE) no Rio de Janeiro. O trabalho abarca os trabalhos monográficos defendidos desde a formatura da primeira turma em 2002 até dezembro de 2008. Espera-se que os concluintes dos cursos de formação de professores sejam capazes de atuar como mediadores (Petit, 1999), proporcionando a seus alunos a capacidade de fazer uso social da cultura escrita. Para isso, seria desejável que os professores fossem, eles mesmos, suficientemente familiarizados com as práticas de leitura e de escrita. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), espera-se, além disso, que o curso forme professores *críticos, reflexivos e pesquisadores*, tendo os trabalhos monográficos como a concretização destes objetivos de formação. Logo, estes trabalhos constituem *locus* privilegiado para conhecer a relação do formando com a cultura escrita e a experiência da investigação. Dados da pesquisa indicam que a maioria dos futuros professores tem origem nas classes trabalhadoras e, apesar de estarem inseridos em uma sociedade grafocêntrica, encontram-se em posição de desvantagem, uma vez que não são herdeiros diretos (em seu meio de socialização primária) da cultura escrita, sendo, portanto, leitores *oblatos* (VIEIRA, 1996), *trânsfugas* (LAHIRE, 1997), que compartilhem uma representação (MAUSS, 1974), ou disposição (BOURDIEU, 1996)

negativa sobre a cultura escrita. Assim, se pode dizer que necessitam de condições especiais de formação para desenvolverem suas carreiras (BECKER, 1963), em direção a práticas que transcendem o seu meio familiar. O objetivo deste artigo, portanto, é investigar em que medida o CNS favorece o desenvolvimento da carreira de futuros professores como competentes usuários da cultura escrita e pesquisadores.

CULTURA ESCRITA, EDUCAÇÃO FORMAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os chamados *literacy studies* se desenvolveram na década de 1960, por historiadores e antropólogos interessados em compreender os efeitos da escrita nas sociedades. Em 1963, o termo já aparece no título de um importante artigo de Jack Goody e Ian Watt, “The consequences of literacy” (GOODY, 2006). No Brasil, optou-se pela tradução direta, *letramento* (SOARES, 1998), em consonância com discussão empreendida pela Unesco a respeito das políticas de alfabetização. A expressão *cultura escrita* é a tradução adotada mais freqüentemente na língua espanhola, tanto na Espanha quanto nos países da América Latina.

Os trabalhos fundadores dos *Literacy Studies* (GOODY, HAVELOCK, OLSON) consideraram que a passagem da *cultura oral* à *cultura escrita* determina mudanças cognitivas importantes (GOODY, 1988, BERNSTEIN, 1996) ao sujeito letrado; basicamente, a capacidade de abstração, por ser a escrita um sistema de representação independente do meio de comunicação imediato.

Por esta razão, os inauguradores dos chamados *New Literacy Studies* consideraram que esta perspectiva estaria, através de uma ultrapassada lógica evolucionista, impondo uma etnocêntrica e hierárquica dicotomia entre as culturas, oral e escrita. Importa sublinhar que o próprio Goody tem se ocupado, incessantemente, em defender-se desta acusação, argumentando que reconhecer diferenças entre estas culturas não significa, necessariamente, pressupor uma relação hierárquica entre elas.

Os defensores do *modelo ideológico* (STREET, 2003), tendência dita mais *relativista*, consideram que todos estamos implicados na cultura escrita de algum modo determinado pelo contexto político, social, econômico. Estes autores defendem a circularidade entre oralidade e escrita, e acreditam que este seja o ponto de superação em relação ao que reconhecem como *modelo autônomo*.

A utilização dos dois termos expressa a grande polissemia do vocábulo *literacy*. Isso não constitui um problema; ao contrário, indica que existe disputa ideológica no campo, o que é uma evidência concreta da fecundidade do termo e do seu rendimento em outras áreas do conhecimento.

Chama atenção, sobretudo, o fato de a educação ser um dos campos de conhecimento que mais tem se apropriado dos *literacy studies*. Isto se justifica, em parte, pela própria natureza do campo da educação que, por não ser propriamente científico, segundo Teixeira (1969), apropria-se da produção de conhecimentos de campos limítrofes que o autor chamou de “ciências-fonte”. Ao mesmo tempo em que Teixeira reconhece que somente esta apropriação é capaz de afastar o campo da educação do “empirismo dogmático” e do “obscurantismo das tradições”, tornando-o *mais científico*, alerta-nos, também, para os perigos de *apropriações precipitadas*, de conhecimentos geridos em outros campos a partir de objetos alheios ao campo educacional, às suas especificidades e à sua complexidade tão particulares. Neste trabalho, o autor sugere como forma de superação deste risco: o desenvolvimento de pesquisas servindo-se do subsídio teórico das ciências-fontes, mas a partir de objetos da própria prática pedagógica.

No Brasil, nos anos de 1990, Magda Soares foi responsável pela introdução do termo *letramento* na discussão sobre alfabetização no Brasil, então fortemente marcada pelo par conceitual oralidade/escrita, bastante explorado nos trabalhos de Smolka (1995). Em livro, cujo capítulo didático se tornou leitura obrigatória nos cursos de formação de professores, Soares (1998, p. 40) define *letramento* como “estado ou condição de quem não apenas conhece o alfabeto e sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. No mesmo trabalho, a autora reforçará a circularidade entre oralidade e escrita fazendo uma afirmação que tem, até hoje, forte impacto tanto na formação docente, quanto na alfabetização no Brasil:

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma letrado (...) se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas (...) porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 24).

Esta afirmação provocou certo desequilíbrio entre *alfabetizar* e *letrar* sobre a prática docente, dando maior ênfase aos usos sociais em detrimento do domínio do sistema de representação alfabética. Seis anos mais tarde, Soares (2004) publicou um artigo buscando reafirmar a especificidade e necessidade de se “conhecer o alfabeto”, tanto quanto se fazer “uso social” da leitura e da escrita, defendendo a ideia de *alfabetizar letrando*.

De uma forma ou de outra, se concebemos a educação como um *fato social total* (DURKHEIM, 1954), onde se distinguem a *educação formal* (intencional e institucionalizada) da *educação informal* (que se dá nas redes de socialização, de forma não-intencional e não-institucional), parece claro que a educação formal se destaca na vida social por ser condição

necessária para o exercício da cidadania plena. Reconhece-se, igualmente, que a escrita é o meio privilegiado de transmissão do conhecimento na educação formal, ao contrário do processo de transmissão tal como se dá na educação informal, baseado na cultura oral e nos processos de socialização direta.

É preciso reconhecer, ainda, que o acesso à cultura escrita é desigual em uma sociedade de classes, o que justifica o grande interesse dos agentes da educação formal sobre os problemas implicados com o acesso e domínio pleno da escrita alfabética. Ainda que não se possa – em função do processo de globalização, do impacto dos meios de comunicação de massa e expansão da cibercultura – conceber um grupo social efetivamente excluído da *raison graphique* (GOODY, 1988), ou da *lógica escriturística* (CERTEAU, 1994), parece certo admitir que os diversos grupos sociais mantêm relações distintivas e hierárquicas com a cultura escrita (PETRUCCI, 2002).

Entre as distintas práticas e usos (seus objetos, seu grau de autonomia em relação a eles, etc.) da cultura escrita, existem as que têm maior ou menor valor simbólico em uma sociedade de classes. Essas distinções implicam, evidentemente, em relações de poder (GNERRE, 1998; PETRUCCI, 2002).

Neste sentido, para compreender como os indivíduos, em geral das classes trabalhadoras, se relacionam com a cultura escrita, em suas práticas sociais cotidianas, de uma forma que podemos chamar de periférica na ordem das relações de poder em torno da escrita alfabética, tomo de empréstimo o termo *oblato* (VIEIRA, 1996). Para Vieira, *oblato*s são aqueles que se fizeram leitores tardiamente por influências externas ao meio familiar. Trata-se de indivíduos que não são herdeiros diretos da cultura escrita, filhos de gente pouco ou não escolarizada, com precária familiaridade com a cultura escrita e acesso restrito a materiais impressos. Além disso, destinam a maior parte de seu tempo livre trabalhando e se deslocando do trabalho para casa e vice-versa. Estas condições exigem destes indivíduos um processo de *conversão* comparável ao dos cristãos novos (*oblato*s); é necessário *oferecer-se* ao mundo da cultura escrita, deslocando-se (*trânsfugas* – LAHIRE, 1997) de um mundo, predominantemente marcado pela cultura oral, em direção a outro, permeado pela cultura escrita, onde as práticas de ler e escrever têm um papel central, alterando, assim, seu perfil identitário, tanto quanto suas relações sociais, inclusive suas prioridades de consumo (CANCLINI, 1995), uso de sua privacidade, do silêncio e, por fim, de seu tempo livre.

Aqueles que têm oportunidade de conviver com mediadores em estágios avançados de usos sociais da cultura escrita (*níveis elevados de letramento*, para Soares), em seu meio de socialização primária iniciam sua própria carreira muito tenramente, de tal forma que as práticas de leitura e

escrita parecerão *naturais*. Mas não o são; para que esta carreira se desenvolva, é preciso um *ambiente* (FERREIRO, 1992) favorável com *mediadores* eficientes.

Retomemos, então, ao objeto de pesquisa deste trabalho: em que medida o Curso Normal Superior proporciona um *ambiente* adequado ao desenvolvimento da carreira dos estudantes em relação à cultura escrita? Ao final do curso, há ganhos qualitativos? Como se relacionam os formandos com a produção escrita nos seus trabalhos monográficos? A quais estratégias lançam mão para enfrentar o desafio? De que forma representam esta produção dentro do processo de formação? Estas são as questões que nortearam o desenho metodológico de investigação desta pesquisa.

APRESENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O trabalho de campo teve início em 2006, quando se estabeleceu, com auxílio da Faperj, o Projeto de Memória neste ISE, no interior do qual se desenvolveu o Núcleo de Antropologia da Cultura Escrita. Os trabalhos de observação participante se deram no próprio cotidiano do Curso, no qual era professora, orientadora e mantinha um caderno de campo, com informações colhidas no dia a dia institucional, a respeito da elaboração dos trabalhos monográficos e de suas defesas, que assistia sistematicamente, sempre que eram abertas ao público.

Esta foi a base para a redação de um roteiro de entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas foram feitas entre alunos em processo de elaboração, bem como os que concluíram seus trabalhos monográficos. Foram também ouvidos professores implementadores do CNS, que forneceram informações sobre a fundamentação teórica do PPP do curso, e o papel dos trabalhos monográficos no mesmo; além de orientadores e professores de Técnicas de Estudo e Pesquisa (um total de quatro disciplinas oferecidas ao longo de todo curso cujo objetivo é dar subsídios para o aluno elaborar seu trabalhos monográficos). Depoimentos importantes foram dados espontaneamente, muitas vezes em forma de desabafo ou confissão.

A pesquisa também contou com análise documental que começou a se desenvolver em 2007, de forma mais ou menos casual, quando assumi a Coordenação de Pesquisa e Extensão do CNS e tive acesso aos exemplares de trabalhos monográficos e demais material relativo às suas defesas.

O material encontrava-se bastante desorganizado. Os exemplares se amontoavam na sala da Coordenação do curso de forma descuidada. Iniciei, portanto, o trabalho de ordenação de um acervo institucional, com o objetivo inicial de preservação da memória. Logo percebi que o material

podia ser uma fonte de dados importantes para a compreensão da relação dos estudantes com a cultura escrita, passando a incluí-lo no desenho da investigação.

Para ordenar o material, contei com dois catálogos pré-existent: o relativo ao acervo da biblioteca da instituição e o catálogo organizado pela coordenadora de pesquisa anterior a mim. Não havia coincidência entre o conjunto de trabalhos monográficos reunidos e estas duas listagens. Este segundo catálogo, de junho de 2005, contém uma breve apresentação (de apenas duas páginas), uma listagem dos trabalhos monográficos defendidos pelas turmas de 2002 (44 exemplares), 2003 (32 exemplares), 2004 (49 exemplares) e 2005 (47 exemplares), além de um índice por nome dos autores. A listagem encontra-se organizada por ano, em ordem alfabética dos títulos dos trabalhos (total de 172), seguidos dos nomes dos autores, de um breve resumo, dos nomes dos orientadores dos trabalhos e data de apresentação.

Na apresentação deste catálogo, a autora adverte para o fato de o catálogo estar incompleto em virtude de alguns dos formandos não terem entregado a versão final. Esta revelou-se uma situação recorrente. A então coordenadora chama atenção, ainda, para o fato de a produção de trabalhos monográficos representar o “espaço possível” de pesquisa no ISE e que, a análise do conjunto de trabalhos monográficos disponíveis sugeria o delineamento de “diretrizes que poderão vir a se tornar futuras linhas de pesquisa”, passando a elencá-las e descrevê-las sucintamente. Estas linhas seriam: Linguagem, Conhecimento e Cultura; Práticas Pedagógicas e Cotidiano Escolar; Educação Especial; Movimentos Sociais e Formação de Professores. A autora sublinha ainda, nesta apresentação, o “cunho interdisciplinar” dos trabalhos monográficos e o fato de os objetos de pesquisa terem “sido construídos a partir da experiência vivenciada pelos alunos nos locais de estágio e/ou em seus espaços de profissionalização, o que dá à produção um caráter de pesquisa aplicada, desenvolvida em íntima conexão com a prática pedagógica”.

A partir da organização de todos os exemplares disponíveis, constituindo um acervo destinado exclusivamente à pesquisa, foi criado um banco de dados que, em dezembro de 2008, formava um corpus de 268 trabalhos monográficos, incluindo os 96 defendidos, apresentados e com as versões finais entregues, nos anos subsequentes ao trabalho até então sistematizado, relativo, portanto, aos anos de 2006, 2007 e 2008. Neste banco de dados foram acrescentadas, além dos dados contidos no catálogo anterior, algumas informações adicionais: palavras-chave, número de páginas e a categoria temática, a qual o trabalho se encaixava.

Os resumos do catálogo anterior foram revisados, pois, segundo a autora e sua colaboradora, a maioria deles não cumpria satisfatoriamente a sua função. Houve intenção de dar continuidade a

este trabalho de revisão, entretanto, optou-se por manter os 96 resumos adicionais em sua forma original, uma vez que a análise da redação havia se convertido em objeto de pesquisa.

Todos os resumos foram lidos e analisados em categorias temáticas com a ajuda de bolsistas de iniciação científica e voluntários¹. A categorização dos trabalhos foi feita a partir da leitura dos resumos e das palavras-chave. Pareceu-nos interessante tomar os resumos como expressão máxima de sua função social, qual seja; dar conta, sucintamente, dos elementos essenciais de um trabalho de investigação: objetivo de pesquisa, metodologia empregada, campo empírico, referencial teórico-metodológico e discussão dos dados. Compreendemos que, se o resumo não é capaz de expressar tais informações claramente ou, ainda, pode gerar equívocos de interpretação, isto é uma evidência de que as regras deste gênero discursivo não foram devidamente apropriadas, ao final do curso.

Doze trabalhos foram analisados na íntegra, e vários foram lidos transversalmente buscando-se ter uma ideia geral do espaço destinado à revisão bibliográfica, capítulo teórico ou histórico, referências bibliográficas, anexos e capítulo destinado à metodologia. Estes dados não chegaram a ser quantificados. O objetivo geral era verificar se os concluintes dominavam as regras do gênero do discurso “trabalho monográfico” e sua relação com a leitura e produção textual.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO CAMPO EMPÍRICO

Chama atenção, logo de início, a contradição entre o discurso proferido pela instituição sobre o papel dos trabalhos monográficos no PPP, como um diferencial entre outros cursos (era comum a comparação com cursos de Pedagogia de excelência, que não contavam com a elaboração de trabalhos monográficos como pré-requisito para a obtenção do título de pedagogo), e as condições de conservação dos mesmos.

No desenrolar da pesquisa de campo, foi possível *interpretar* (GEERTZ, 1979) que esta contradição não dizia respeito apenas ao estado de manutenção deste acervo, mas guardava íntima relação com os “rituais de defesas” que ali se realizavam, bastante concentrados nas suas *formas* e num tipo de sociabilidade (SIMMEL, 1983) própria dos rituais de celebração. Durante o trabalho de campo, foi possível perceber que as defesas de trabalhos monográficos assemelhavam-se bastante às cerimônias de formatura que pude assistir durante o trabalho etnográfico. Algumas eram bastante festivas: os formandos ornavam o auditório com flores, convidavam os amigos, os familiares faziam fotografias e, na apresentação, algumas vezes, eram lidos poemas e proferidas palavras que

¹ Este trabalho não teria sido possível, principalmente pela colaboração de Daniel Oliveira, Fernanda Paiva Caldeira, Luciana Cordeiro e Jacqueline Teixeira dos Santos.

causavam comoção geral. Em algumas ocasiões, eram abertas as portas do majestoso “Salão Nobre” da instituição. Os comentários sobre estas sessões giravam em torno do “foi lindo”, “muito emocionante”, “fulaninho estava ótimo”, “tinha Power Point e tudo”. Não era, definitivamente, um momento de troca acadêmica, com algumas boas e raras exceções. Os comentários dos membros da banca também ficavam, em geral, em um nível bastante superficial e padrão, reforçando esta linha interpretativa.

Uma evidência disso é o conjunto arquivado de atas produzidas pelas bancas examinadoras, também analisadas, e que, em sua grande maioria, se constituía de textos muito semelhantes que, indiscriminadamente, enalteciam as qualidades do trabalho, sua originalidade e pertinência do tema, concluindo com a sugestão de continuidade e aprofundamento da pesquisa em nível de pós-graduação. Mais tarde, pude concluir que tal procedimento era reflexo de uma expectativa gerada no imaginário social daquele curso, a partir de um ou dois casos exitosos de estudantes que, com grande empenho e destacado investimento de seus orientadores, haviam conseguido ingressar em cursos de mestrado em uma instituição de grande prestígio. Outro dado curioso a respeito do momento das defesas é que muitas aconteciam a portas fechadas. Houve coincidência entre a opção por não fazer a defesa aberta ao público e à precariedade do resultado final do trabalho. Havia, portanto, uma série de distintivos hierárquicos em torno do ritual das defesas.

A primeira investida no sentido de analisar este *corpus* se restringiu à ordenação do mesmo por categorias temáticas, segundo seu grau de recorrência. A categoria de maior abrangência é a de *Alfabetização, Leitura e Escrita*, com 48 exemplares. Isto se deve, naturalmente, à pertinência desta questão à área de concentração de atuação dos formandos, ou seja, as séries iniciais do Ensino Fundamental. O mesmo justifica a segunda posição para Educação Infantil (36). A grande concentração de orientações na área de História da Educação (36), seguramente se deve à grande influência do trabalho de pesquisa de duas professoras historiadoras (fundadoras e coordenadoras do Projeto de Memória do ISE) responsáveis pela orientação da maioria das monografias desta temática. Nesta categoria, encontram-se, também, alguns dos trabalhos mais rigorosos.

A pesquisa de campo indica que a escolha do orientador é motivada por razões diversas tais como: nível de exigência (em geral, são preferíveis os menos exigentes), capacidade de colaboração (facilitar acesso a material bibliográfico, e até redigir trechos da monografia, revisar, digitar e formatar os trabalhos²); afinidade afetiva; disponibilidade de tempo para dedicação à orientação e, ainda, coincidência de horários disponíveis entre as partes. A afinidade pelo tema de domínio do

² Muitos alunos não dispõem de computadores pessoais, o que dificulta sua relação com a escrita acadêmica. A instituição não dispunha, nesta época, de um laboratório de informática.

orientador pode ser preterida por motivações de ordem prática. Entre os “campeões de orientação”, ou seja, os professores que acumulam grandes quantidades de orientações concluídas e/ou em andamento, podem ser identificados diversos perfis; tanto os que concentram trabalhos numa mesma categoria temática, quanto professores que orientam temas muito variados e distantes de sua própria área de formação. A troca de orientador no meio do processo não é rara, o que acontece por motivações diversas. Alguns estudantes chegam com o trabalho pronto e procuram um orientador apenas para “assinar” a orientação. Alguns admitem receber ajuda de parentes e amigos mais experientes que podem chegar a redigir o trabalho para eles. Para “ajudar o aluno a se formar”, alguns orientadores aceitam o trabalho pronto. A condição de ser “trabalhador” é uma justificativa comum e, em geral, atenuante. Alguns orientadores *agregam valor* aos trabalhos monográficos e são requisitados entre os que têm maiores ambições acadêmicas, constituindo uma distinção importante entre os alunos mais dedicados.

A extensão dos trabalhos monográficos analisados varia entre 32 e 241 páginas. É curioso o lugar simbólico que ocupam os trabalhos mais extensos no imaginário de toda a comunidade. Normalmente, a extensão está associada à qualidade do trabalho, em termos de representação social. Embora o interesse desta pesquisa não tenha recaído precisamente na avaliação da qualidade dos trabalhos, até porque isto exigiria a definição de critérios muito bem construídos e uma análise aprofundada de cada uma das monografias em sua íntegra, é possível adiantar que, empiricamente, nem sempre a quantidade relaciona-se à qualidade. Muitas vezes, significando justamente o contrário. No entanto, a busca pela quantidade leva a determinadas estratégias de produção escrita que chamam atenção e que, estas sim, têm grande interesse para se compreender a relação de futuros professores com a cultura escrita e seus usos.

Para atingir a exigência de quantidade, lança-se mão de algumas estratégias recorrentes. A mais comum é a inclusão de um capítulo “teórico” que consiste em alongar ao máximo o resumo de um ou mais trabalhos clássicos de autores como Jean Piaget e Paulo Freire. Muitas vezes, também se lança mão de acréscimo de um capítulo “histórico”. Anexos e imagens também são usados para aumentar o número de páginas aos moldes das pesquisas escolares.

As análises de Alves (1992) e Castro (1978) sobre dissertações e teses de doutorado, guardadas as devidas proporções, são bem aplicáveis aos trabalhos monográficos analisados nesta etnografia. Pode-se identificar, claramente, alguns dos tipos que Alves enumera em seu artigo, a respeito da revisão bibliográfica: *arqueológico*, com “ênfase na visão diacrônica. No que se refere à educação, começa pelos jesuítas mesmo que o problema diga respeito à politecnicidade” (1992, p. 57); o tipo *patchwork* (uma colagem desprovida de um fio condutor); o *suspense* (discorre sobre pontos

que não têm relação evidente com o objeto de pesquisa anunciado), o *rococó* (com elementos meramente decorativos), o *Caderno B* (predileção por fontes secundárias. No nosso caso específico, a fonte preferida, infelizmente, é a *Revista Nova Escola*)³, o *apêndice inútil* (que normalmente recorre a um “contexto histórico”), *cronista social* (esforço por fazer referência aos autores em moda, ou “coringas”. No caso dos cursos de formação de professores, entre os mais citados estão Paulo Freire, Magda Soares, Piaget e, mais recentemente, tem sido bem quisto arranjar um modo de incluir algo de Certeau, Edgar Morin, e até de Deleuze e Derrida, em “redes e teias que se tecem e se interrelacionam numa complexidade interdisciplinar”). Há também o tipo *off the records* (uso de expressões que garantem o anonimato das fontes: “sabe-se”, “tem sido observado”, etc. Ideal para quando se ouviu o galo cantar e não se sabe muito bem aonde), *ventríloquo* (o estudante usa expressões como “para Fulano”, “segundo Sicrano”, para conceber autoridade a opiniões pessoais).

A análise deste acervo também nos permite dizer que grande parte dos trabalhos monográficos são menos trabalhos de investigação e mais projetos de ação, com tom prescritivo (“cabe ao professor”) e ideológico (“formar a consciência crítica”) ou, mais comumente, simples relatos de experiências pedagógicas. Assim, confunde-se frequentemente *objeto de pesquisa* com *objetivo de proposta de ação pedagógica* realizada durante o estágio e prática pedagógica ou como indicação do que *deveria ser desenvolvido*. Da mesma forma, a metodologia de pesquisa é confundida por metodologia de ação pedagógica futura e a justificativa, quase sempre, é compreendida ou com razões estritamente pessoais (“porque sempre me interessei por educação infantil, onde atuo há tantos anos”) ou justificativas de propostas de ações pedagógicas (“para conscientizar os professores que cabe a eles valorizar a bagagem do aluno”). Segundo os próprios alunos, as disciplinas de Técnicas de Estudo e Pesquisa, com raras exceções, não ajudam a desenvolver um trabalho de pesquisa, limitando-se ao ensino de regras da ABNT.

Neste sentido, a partir das contribuições de Castro (1978), podemos dizer que a maior parte dos trabalhos analisados não se constitui propriamente por trabalhos de pesquisa, como apregoado no PPP do curso e por seus implementadores. Nos melhores casos, são bons exercícios de redação e sistematização de leituras. Quando é realizado, de fato, algum trabalho de campo (e não uma experiência pedagógica com o pretexto de se realizar uma *pesquisação*), os dados raramente chegam a ser interpretados, como se os mesmos “falassem por si”. Os temas são quase sempre muito ambiciosos e indiscutivelmente inviáveis. Nas palavras de Castro, tomam “a história da humanidade como tema”. Nota-se, também, na maioria dos casos, o que o autor chama atenção em

³ Sobre esta publicação, ver interessante trabalho crítico: BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. Rev. Bras. Educ. [online]. 2007, vol. 12, n. 35, pp. 300-307.

seu artigo: um mau gerenciamento do tempo hábil para a redação do trabalho. Assim, o capítulo das considerações finais quase que invariavelmente é feito de forma apressada e descuidada, cabendo-lhe uma fração mínima e quase sempre desproporcional, tanto em qualidade, quanto em quantidade, em relação ao conjunto do trabalho.

Aprofundando a questão, notaremos que há, além de falta de fôlego e disposição crítica, um problema com a *escrita autógrafo*. Nas entrevistas, os alunos reconhecem ter mais disposição para escrever os capítulos de levantamento bibliográfico, histórico ou teórico. Justamente o capítulo final que requer maior investimento autoral, é onde admitem encontrar maior dificuldade.

A questão da autoria parece, sem dúvida, um dos pontos mais problemáticos. Entre a paráfrase e o uso excessivo de citações (Eco, 1983), o fantasma do plágio é uma realidade concreta. Este é, sem dúvida, um tema tabu não apenas nos cursos de graduação e, creio, deveria ser enfrentado com mais rigor. Durante os três anos de pesquisa, tive contato direto com diversos casos concretos. O mais grave foi o de um formando que fez toda sua monografia a partir de trechos integrais de uma tese de doutorado cuja autora eu mesma teria indicado como referência bibliográfica para o seu trabalho, na disciplina de Técnicas de Estudo e Pesquisa. Como Coordenadora de Pesquisa, comuniquei à banca que, por sua vez, recomendou que ele reescrevesse o trabalho fazendo referências à autora. O trabalho foi aprovado em segunda defesa, e o rapaz colou grau, sem ter feito mais do que um trabalho de “copy-paste”. Uma professora orientadora me procurou para dizer que sua aluna havia copiado toda a monografia da Internet. Outra história que chegou a mim através de declaração espontaneamente, foi o caso de uma aluna que comprou uma monografia e comentou a uma de suas professoras, com toda ingenuidade: “eu queria que fosse sobre síndrome de Down, sabe, porque eu tenho um sobrinho e me interessa muito por este tema, mas não tinha mais... sobre Down tem muita saída. Aí, a mulher me ofereceu “bebê de alto risco”. Ah, então, eu disse: me dá essa mesmo, que eu preciso me formar”. Segundo pesquisa de Silva (2008), o plágio nos trabalhos monográficos pode ser integral, parcial ou conceitual, a justificativa mais recorrente dos alunos é a falta de tempo, mas a pesquisadora reconhece dificuldade com a escrita aliada à facilidade de acesso a textos pela Internet. As entrevistas desenvolvidas na presente pesquisa ratificam os achados de Silva e de Pavão (2005).

Nota-se que a elaboração dos trabalhos monográficos é representada como o último passo de um rito de passagem que garante o almejado título de “nível superior completo”, sendo que, para a maioria dos formandos, isto significa um sacrifício e investimento necessários apenas para a melhoria das condições de empregabilidade, muitas vezes em outras áreas bem afastadas da educação.

Ainda sobre a redação dos trabalhos, chama atenção o uso excessivo e pouco consistente de expressões e metáforas (ALMEIDA, 2005) que fazem parte do “modismo pedagógico” como, por exemplo, a metáfora do *conhecimento em rede*. Assim como no trabalho de Almeida (1986), observou-se o uso de expressões que negam a função pedagógica de ensinar (“professor é aquele que de repente aprende”).

Quanto aos indicativos da relação dos formandos com a leitura, foram observados baixíssimos índices de registro de empréstimo de livros na biblioteca. A leitora mais assídua era uma menina de dez anos, filha de uma das alunas do curso, que deixava a filha na biblioteca do curso para poder assistir as aulas. Apenas nos períodos de provas, as curvas de empréstimo se elevavam ligeiramente e o espaço reservado à leitura acolhia um ou dois estudantes. Os entrevistados dizem não ter tempo, em função de seus horários de trabalho. Contraditoriamente, algumas bibliografias eram bastante extensas, com obras densas que não chegavam, no entanto, a serem citadas no corpo do texto. Nota-se, também, contradição entre o discurso teórico proferido e a natureza do próprio trabalho de pesquisa. Por exemplo, há trabalhos que citam autores críticos da historiografia clássica, mas que ostentam longos capítulos históricos nestes mesmos moldes, inclusive com marcadores do tipo: “então, surge a teoria psicogenética”. Outro exemplo são os inúmeros trabalhos que reverenciam a obra de Paulo Freire, sua simplicidade, e que não perdem a oportunidade de serem precisamente *verborrágicos e vazios*. Ainda sobre os indicadores de leitura, o problema da *superinterpretação* (ECO, 1997) é recorrente, o que parece evidenciar a dificuldade de apropriação significativa da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados da observação etnográfica somados às condições de conservação do acervo e ao conjunto de pareceres nos levam a concluir que a escrita dos trabalhos monográficos não é uma escrita para ser lida, efetivamente. Segundo Petrucci (2002), a relação entre o lugar de produção dos textos e os lugares de conservação nos oferece pistas sobre os usos e funções destas práticas de produção escrita. O autor chama atenção para o fato de que, via de regra, quando o lugar de produção coincide com o de conservação, esta escrita se destina “a usos internos, litúrgicos, (...) dos membros da mesma comunidade” (2002, p. 14), característica dos mosteiros. Ora, parece evidente que o uso principal da redação dos trabalhos monográficos é cumprir o que poderíamos chamar de *liturgia da formação superior*. É interessante notar que muitos destes trabalhos sequer eram encaminhados à biblioteca, onde poderiam se oferecer à leitura.

Retomemos, portanto, à questão inicial que norteou esta pesquisa: como os formandos do CNS se relacionam com a leitura e a produção escrita?

Muitos entrevistados reconhecem uma mudança desde seu ingresso no curso em relação à cultura escrita. Mas será que esta mudança é suficiente para que venham a atuar como mediadores na carreira de crianças que não dispõem de um *ambiente alfabetizador* no seu meio de socialização primária? Terão se afastado muito das práticas que criticam precisamente em seus trabalhos monográficos? Em que medida foram capazes, eles mesmos, de se aproximarem dos preceitos que proclamam em tom panfletário: de uma leitura significativa e uma escrita autoral?

Qual é a função afinal dos trabalhos monográficos? Quais são os seus usos? Claramente, o que vemos, com algumas exceções, é uma escrita meramente ornamental, que atende apenas aos apelos do rebuscamento lingüístico (mesmo que não se compreenda o que se escreve ou copia), do título pomposo, da bibliografia extensa, da palavra de ordem, do chavão repetido e requentado a exaustão e que, ao final, se esvazia de sentido.

O que me parece é que, nesta instituição, os trabalhos monográficos fazem parte de um ritual de passagem (GENNEP, 1978) e que seus usos são meramente litúrgicos, tanto quanto a própria formação em nível superior. Os quatro anos de curso não chegam a alterar significativamente a representação que estes alunos têm da cultura escrita, a não ser, talvez, pelo seu uso mais perverso; o do poder. Assim como o chefe nhambiquara descrito por Lévi-Strauss (1957), apesar de não terem chegado a aprender as regras e usos deste gênero discursivo que sustentam um autêntico trabalho monográfico, o ritual litúrgico lhes outorga um poder distintivo em relação a seu grupo social de origem. Reproduzem, assim, aquilo que tanto criticam das *classes dominantes*.

Os casos excepcionais estão relacionados à atuação de orientadores implicados nas práticas de pesquisa, leitura e escrita, que são ao mesmo tempo *exigentes* e, *colaboradores* sem, contudo, paternalizarem a relação de orientação a ponto de fazerem o trabalho para o aluno ou aceitarem trabalhos de alunos que não comparecem aos encontros de orientação. Estes professores atuam, portanto, como verdadeiros mediadores. A participação em grupos de pesquisa parece ser um diferencial importante para o bom desempenho dos estudantes na elaboração de seus trabalhos. Há trabalhos monográficos que são verdadeiras pérolas, constituindo-se, de fato, uma experiência significativa de iniciação científica e de reflexão na formação docente. Em função disto, a estes alunos abriram-se oportunidades profissionais que os diferenciam dos demais. Em geral, os alunos que formam esta categoria são aqueles cuja condição familiar lhes garante dedicação exclusiva aos estudos.

A partir da análise de resultados de trabalhos anteriores (PAVÃO, 2007), pode-se dizer que o ambiente da universidade, em comparação à formação em nível médio e mesmo em nível superior não universitário (caso da presente pesquisa que se desenvolveu em um ISE) é mais propício ao desenvolvimento da carreira de usuários da cultura escrita, principalmente pela qualidade do corpo docente e papel da pesquisa na vida institucional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Guido. *O Professor que não ensina*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1986.
- ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira. A educação formal e as metáforas do conhecimento: a busca de transformações nas concepções e práticas pedagógicas. In: *Ciência & Cognição*. Rio de Janeiro, vol. 06, 2005.
- ALVES, Alda Judith. A “Revisão da Bibliografia” em teses de dissertações: meus tipos inesquecíveis. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio, 1992.
- BECKER, H. S. Becoming a marijuana User. In: BECKER, Howard S. *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press, 1963.
- BERNSTEIN, Basil. *A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da Arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CANCLINI, Néstor G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- CASTRO, Cláudio M. Memórias de um orientador de tese. In: NUNES, Edson O. (Org.). *A aventura sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 3. ed. Trad.: Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- ECO, Umberto. A redação. In: *Como se faz uma tese*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1983.
- _____. Superinterpretando Textos. In: *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GOODY, Jack; WATT, Ian. *As conquistas do letramento*. Trad. Waldemas Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana, 2006.
- _____. *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Lição de Escrita. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Ed. Anhembi, 1957.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Edusp, 1974.
- PAVÃO, Andréa. El desafío de la página en blanco: la escritura de mujeres universitarias de sectores populares. In: DE LA PEÑA, M. del Val González. (Org.). *Mujer y cultura escrita: del mito al siglo XXI*. Gijón (Asturias): Ediciones Trea, 2005. p. 295-313.
- _____. A carreira de usuários da cultura escrita em espaços de formação de professores. In: ANPED. *Anais da 30ª Reunião Anual*. Caxambú: Anped, 2007.
- PETIT, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- PETRUCCI, A. *La Ciencia de la Escritura*. Primeira Lección de Paleografia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002.
- SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? *Revista Brasileira Educação* vol. 13, n. 38, 2008.

-
- SIMMEL, G. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: *Georg Simmel: sociologia*. Organizador [da coletânea] Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983.
- SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, p. 5-17. Abr. 2004.
- STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? In: *Current Issues in Comparative Education, Teachers College*. Columbia University, vol. 5: (2), 2003.
- TEIXEIRA, Anísio. Ciência e arte de educar. In: *Educação e o Mundo Moderno*. 2. ed., São Paulo: Ed. Nacional, 1977.
- VAN GENNEP, A. *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- VIEIRA, R. *Educação, tradição e mudança*. História de vida, prática e representações sociais. Tese (Doutorado em Educação, Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa: ISCTE, 1986.

RESUMO

Este trabalho parte del presupuesto de que quienes concluyen los cursos de formación de profesorado deban ser capaces de actuar como *mediadores*, proporcionando a sus alumnos no solamente el dominio de la lectura y la escritura sino también la capacidad de hacer un uso social de las mismas. El objetivo de este artículo, por tanto, es investigar en qué medida la formación en un instituto superior de educación (ISE) favorece el avance en la carrera de futuros profesores en relación con la cultura escrita. En este texto se presentan datos sobre el corpus de trabajos de fin de estudios realizados en un Curso Normal Superior (CNS) de una institución tradicional con un gran valor simbólico reconocido. Por medio de observación participante, entrevistas y análisis documental, se intenta comprender la relación de los estudiantes tanto con la cultura escrita como con el trabajo de investigación. Los datos de la indagación indican que, para la mayor parte de los que acaban estos estudios, la experiencia de redactar una monografía no altera significativamente la relación con la cultura escrita de la cual son herederos. Los trabajos de fin de estudios parecen tener un uso mayormente litúrgico.

Palabras-chave: trábalo monográficos, formación de profesores, cultura escrita.

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em maio de 2011