

JULIANA ORMASTRONI DE CARVALHO SANTOS

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA
FORMAÇÃO DO PROFESSORANDO DO CURSO DE
PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação na área de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. João Baptista de Almeida Júnior.

PUC-CAMPINAS

2006

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA
FORMAÇÃO DO PROFESSORANDO DO CURSO DE
PEDAGOGIA

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação na área de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. João Baptista de Almeida Júnior.

PUC-CAMPINAS

2006

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autor (a): SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho.

Título: “LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSORANDO NO CURSO DE PEDAGOGIA”

Orientadora: Prof. Dr. João Baptista de Almeida Junior

Dissertação de Mestrado em Educação

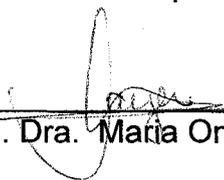
Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 20/06/2006.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. João Baptista de Almeida Junior



Profa. Dra. Maria Onice Payer



Profa. Dra. Maria Inês Giardi Lucena



A Deus, que me possibilitou a realização deste trabalho.

A meus pais, que mesmo sem compreenderem, aceitaram minhas decisões e sempre zelaram por mim.

A mim mesma, por ter alcançado essa conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a Quem recorri tantas vezes com pedidos de força, ânimo, paciência e sabedoria e a Quem sempre me socorreu.

A minha mãe, por tudo o que fez e faz por mim, pelo amor incondicional.

A meu pai, que me ensinou e me ensina sobre a vida.

Ao meu orientador, JB, pelos valiosos apontamentos e contribuições.

A Pedro, pelas caronas, os almoços, os passeios e as contribuições indiretas.

À Ângela, que me ensinou o significado de ousar, amiga com quem reparti tantos momentos acadêmicos e pessoais.

A Jurandir, pelas caronas, conversas e pelo exemplo de solidariedade.

À Rosário e Wanderley, pelas palavras de esperança e incentivo.

Aos professores do mestrado da PUCCAMP, pela competência.

Ao pessoal da secretaria e da biblioteca, pela disponibilidade e eficiência.

A todos os meus professores, sem exceção.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao pessoal da instituição pesquisada, pela abertura e atenção.

RESUMO

SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho. **Leitura e produção de textos escritos na formação do professorando do curso de Pedagogia**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2006, 151 p. Orientador: Prof. Dr. João Baptista de Almeida Junior.

Este trabalho, que se insere na linha de pesquisa “*Estudos em Avaliação*”, tem por objetivo avaliar as práticas de leitura e de escrita vivenciadas pelas professorandas do curso de Pedagogia de uma instituição particular localizada no interior do estado de São Paulo. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise do Projeto Pedagógico do curso pesquisado e aplicação de um questionário a uma classe de 41 ultimanistas do curso. O questionário constou de perguntas que visavam traçar o perfil dos respondentes e de perguntas sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na graduação. As respostas foram analisadas em torno de duas categorias relativas à habilidade de leitura e à habilidade de escrita, das quais foram constatadas várias modalidades de exercício. Os dados demonstram que a leitura, na graduação, é trabalhada, na maioria das vezes pelo professor, para promover o entendimento da classe acerca de um texto proposto anteriormente, reduzindo o tempo de debate e reflexão sobre o mesmo. Constatou-se também que a metodologia mais empregada pelos professores é uma forma didática nomeada “leitura dinâmica”. Na visão das professorandas, a leitura é considerada: fonte de informação, de conhecimento e de cultura; meio para desenvolverem o pensamento crítico e meio para se divertirem. Quanto à escrita, revelam que é empregada em resumos de textos, no relato de experiências, na avaliação e no registro de reflexões pessoais. Frequentemente, há retorno da produção escrita às professorandas com comentários, notas ou direcionamentos específicos apostos pelo professor, convidando-as a um exercício de reescrita. Observou-se, nas respostas das professorandas, preocupação com os conteúdos da mídia.

Palavras-chave: Estudos em Avaliação; Curso de Pedagogia; Projeto Pedagógico; Leitura e Produção de Textos.

ABSTRACT

SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho. **Reading and written text production in teacher instruction of the Pedagogy Course**. Master's Degree Essay in Education. PUC-Campinas, 2006, 151 p. Assitant Research Professor: Dr. João Baptista de Almeida Junior.

This work, which is insert in "Studies in Evaluation" research line, has for main goal to evaluate the reading and writing practice lived deeply by the Pedagogy course teachers at an particular institution located in São Paulo state countryside. The methodology procedures used were: analysis of the Pedagogical Project of the researched course and application of a questionnaire to a classroom of 41 last-year students of the course. The questionnaire consisted of questions that intended to trace the profile of the people who answered it and questions on developed reading and writing practice in the graduation. The answers had been analyzed around two categories related to the ability of reading and the ability of writing, which has been evidenced several modalities of exercise. The data demonstrate that the reading in the graduation is worked, in the most of the time, by the professor to promote the agreement of the classroom about a text considered previously, reducing the time of debate and reflection on the same. It also evidenced that the methodology most used by the teachers is a didactic form nominated "dynamic reading". In the teachers' vision, the reading is considered: culture and knowledge and information source; a way to develop the critical thought and to have fun. About the writing, they demonstrate that it is used in text summaries, in the story of experiences, the evaluation and the register of personal reflections. Frequently, it has return of the written production to teachers with commentaries, notes or specific focus by the professor, inviting them for a rewrite exercise. It was observed, in the teachers' answers, concerning with media contents.

Word-key: Studies in Evaluation; Pedagogy Course; Pedagogy Project; Reading an Text Production.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
 CAPÍTULO I	
A questão da leitura e da escrita na sociedade da informação	07
1. Sociedade e informação: mudanças econômicas e políticas.	22
2. Transformações culturais na sociedade da informação.....	30
3. As novas tecnologias de informação e a educação.....	42
 CAPÍTULO II	
A leitura e escrita na formação do professor	51
1. O papel da escola face às novas exigências sociais.....	51
2. A leitura e a escrita nos discursos oficiais sobre Educação.....	60
3. A linguagem, a escrita e a formação do professor.....	66
 CAPÍTULO III	
Leitura e produção de textos em um curso de Pedagogia: a visão dos professorandos	72
1. Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	73
1.2. O curso de Pedagogia em foco.....	76
2. Análise do Projeto Político-pedagógico do curso.....	77
3. Exercícios de leitura e produção de textos dos professorandos.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	145

INTRODUÇÃO

Esta dissertação pretende avaliar as práticas de formação de professores de Pedagogia no que diz respeito ao uso da linguagem na forma de compreensão da leitura e escrita. Para isso, concentramo-nos sobre os processos de leitura e escrita implementados no âmbito de um curso de Pedagogia a fim de verificar a leitura enquanto exercício de interpretação e compreensão e a escrita como forma de registro e comunicação.

A pesquisa foi realizada em um centro universitário particular de uma cidade do interior do estado de São Paulo e teve como foco o curso de Pedagogia da Instituição. No intuito de descrever e analisar as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelo graduando, foram levantadas, por meio de questionários, as concepções dos professorandos do quinto semestre de um curso de três anos, sujeitos escolhidos por comporem a turma que vivenciou, no primeiro semestre de 2006, a maior parte do curso. A proposta do curso também foi verificada por meio da análise do Projeto Político-pedagógico enquanto documento possivelmente proporcionador dessas práticas.

Os objetivos do presente trabalho são:

- a) Identificar as metodologias de ensino mais freqüentes empregadas pelos docentes em sala de aula de um curso de Pedagogia, nas quais as práticas de leitura e de escrita sejam necessárias.
- b) Identificar, dos alunos concluintes de um curso de Pedagogia, as percepções referentes ao período de formação, quanto às atividades de produções de seus próprios textos e quanto à importância que conferem à prática social da escrita.
- c) Analisar possibilidades para uma formação diferenciada de professorandos do curso de Pedagogia, no tocante ao trabalho com leitura e produção de texto.

Abordar a leitura e a escrita enquanto exercícios sociais da linguagem, num curso de formação para professores, implica esclarecer a importância das mesmas na construção do sujeito e, mais especificamente, do futuro educador. Conforme Kramer (1993), Vigotski (2000) e Freire (1992), a linguagem tem uma função conscientizadora e social, na medida em que o homem utiliza-a, entre outros instrumentos, para internalizar conhecimentos produzidos histórico e culturalmente. Dessa forma, a linguagem tem o papel de constituinte do ser humano, é componente essencial de um sujeito social e histórico, pela qual se torna autor autônomo e coletivo quando “se faz e que faz a história porque produz e é produzido como sujeito social na linguagem” (KRAMER, 1993, p. 12).

Não somente a linguagem constitui o sujeito de modo intrínseco na forma de relacionar-se socialmente na história e, na contemporaneidade, em face de poder de mercado (PAYER, 2005), no âmbito educacional, a linguagem, na forma material

do discurso, é a ferramenta essencial na construção dos saberes escolares e na conferência crítica da validade social desses saberes.

Utilizada inicialmente para referir-se a objetos e seres ou nomeá-los, a linguagem possibilita também o contato consigo mesma, exercendo uma função essencial na formação da consciência. Bakhtin afirma ainda ser a linguagem um signo ideológico, pois

(...) penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos [de modo que] será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriam caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (1992, p. 41).

Entretanto, a questão da linguagem, apesar de amplamente debatida ao longo da história, desde as discussões na Grécia Antiga para saber se a relação entre as palavras e os objetos que nomeiam é arbitrária ou não (Orlandi, 1995), até a importância que assume hoje enquanto instrumento de tomada de consciência e de expressão do sujeito, é trabalhada, geralmente, de maneira mecânica nas escolas. Em tais instituições, a questão da linguagem fecha-se sobre a imposição da norma culta, privilegiada em restrição às demais formas de falar trazidas pelos professores e alunos, caindo, a palavra, muitas vezes, como afirma Citelli (2001), no erro de ser objeto de estudo descritivo, metalingüístico. Faz-se necessário esclarecer que o enfoque dado à leitura e à escrita, neste trabalho, não é descritivo, mas recai sobre a perspectiva da formação de professores que se preparam no curso de Pedagogia e precisam realizar a leitura enquanto compreensão do social e a escrita enquanto exercício impresso da língua, para trabalharem estas habilidades com seus futuros alunos. Defende-se que o professor precisa desenvolver as habilidades lecto-

escritas não apenas como uma técnica, mas que construa a consciência sobre a importância social e histórica dessas atividades ligadas à linguagem humana a fim de proporcionar o mesmo desenvolvimento nos alunos. Admite-se que o professor não é o único responsável pela orientação dos alunos na construção das habilidades da leitura e da escrita. A família, os meios de comunicação, a sociedade como um todo, criando uma ambiência adequada de uso da língua, sem desvios ou extravagâncias, podem contribuir para o exercício dessas habilidades. No entanto, a escolarização, em todos os níveis, é período de intensidade desse exercício e, sem dúvida, o professor é o grande incentivador e modelo para que isso ocorra.

Outra questão relevante para tratarmos aqui, em relação à escrita, conforme denuncia Geraldi (2001), é o predomínio da tendência estigmatizante das escolas, onde “a produção de textos foge ao sentido de uso da língua, pois os alunos escrevem para o professor e o emprego da língua é artificial” (GERALDI, 2001, p. 65). Britto (2001, p.126), por sua vez, “reconhece que, nos exercícios e provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real quando o aprendiz é obrigado a escrever sobre um assunto desconhecido e de nenhum interesse para ele”.

Outra dificuldade enfrentada pelo discente encontra-se no momento de expressar-se, quando é obrigado a deixar de utilizar sua variante lingüística usual e empregar a variação de prestígio valorizada pela escola. Referindo-se a esse problema, afirma Camacho (1988, p.20) que, “dentre os valores e atitudes ministrados pela escola, inclui-se o ensino da língua vernácula e, por extensão, a variação lingüística que acaba reduzindo-se ao ensino de um padrão normativo de

correção”. Para Franchi (1998), a imposição, pelos professores, da norma padrão da linguagem tem reflexo na criatividade em textos escritos dos alunos.

As observações citadas anteriormente justificam, em parte, as dificuldades observadas nas produções de textos dos alunos, problema que faz parte do cotidiano das escolas brasileiras, detectado desde as séries iniciais e que apresentam continuidade nas séries subseqüentes.

No Ensino Superior e na pós-graduação, também é possível presenciar esta dificuldade no momento em que o aluno precisa escrever monografias e dissertações, já que a “expressão escrita requer, antes de mais nada, uma apropriação do objeto da escrita” (FAZENDA, 2000, p. 13). O ensino superior acaba por não conseguir superar as lacunas deixadas pela formação básica, principalmente em relação à escrita, visto que muitos alunos passam pela graduação sem exercer essa atividade com a devida freqüência ou sem obter retorno de seus textos escritos, fatos que impedem o desenvolvimento da habilidade de escrever na sua formação acadêmica.

Observa-se, de modo geral, que há um círculo em constante rotação, no qual o aluno cursa o primeiro ciclo de Ensino Fundamental e termina-o com defasagens na sua formação. Na continuidade de seus estudos e conclusão do Ensino Fundamental, o educando ainda prevalece com inúmeras dificuldades em relação à leitura, escrita e produção de texto. Se tiver oportunidade, ingressa no Ensino Médio e o conclui sem ainda dominar o sistema escrito. No ensino superior, esse problema também não é solucionado, principalmente se for considerado que o domínio das habilidades lecto-escritas deve ser pré-requisito para o ingresso nesse nível de ensino, e não objetivo dele. A continuidade ao círculo acontece quando o

futuro professor, durante a formação acadêmica, não consegue desenvolver-se como usuário efetivo da língua nacional, de modo a construir instrumentos necessários para que se consolide como um sujeito sócio-histórico e cultural e desenvolva domínios de competência capazes de auxiliar na formação de seus futuros alunos leitores e escritores de fato, também inseridos, de modo consciente, na sociedade atual como cidadãos.

Ressalta-se ainda a importância da escrita na formação docente com a transcrição dos questionamentos e considerações de Leta:

A escrita é um instrumento de domínio ou de libertação? O que escrevem, como, para que, para quem e em que condições escrevem os professores? Vale ressaltar que abordo a escrita entendendo-a como prática social e cultural, relevante na formação do sujeito e constituidora da identidade e da subjetividade dos professores; a dimensão formadora da escrita é concebida aqui, para além de seu caráter instrumental, como experiência cultural, inserida na história, e, portanto, pensando o sujeito, a coletividade em seu tempo e espaço. Compreender a escrita como experiência é entender que favorece a formação de professores na perspectiva da teoria social crítica, ou seja, formação como prática não mecânica, impessoal, a-histórica e linear, mas como experiência compreendida e criticada, como criação de linguagem humana, como produção de homens que se fazem sempre na história e que fazem a história (2002, p. 14).

Reconhece-se que a metáfora entre um círculo e o desenvolvimento do aluno em relação à escrita aparenta ser simplista, visto que outras forças de naturezas política, econômica e social atuam neste círculo vicioso. Tais fatores serão abordados no primeiro capítulo com a contextualização da sociedade contemporânea, na qual se assiste à dominação dos que possuem capacidade social e individual como prática de escrever sobre os portadores da competência da oralidade (GNERRE, 2001).

Frente a essas considerações, pergunta-se: o que o curso de Pedagogia pode fazer para melhorar a formação dos futuros professores em relação ao trabalho

com a escrita, a fim de parar este círculo e começar um novo caminho? Nos cursos de formação, os futuros professores têm possibilidades de vivenciar experiências de leitura e escrita diferentes daquelas citadas anteriormente por Geraldini (2001), Camacho (1988) e Britto (2001)? Aos alunos de Pedagogia é oferecida a oportunidade de construir concepções diferenciadas a respeito do uso da escrita, de maneira que esta se torne instrumento efetivo de trabalho, registro e reflexão?

Considerando-se a importância da língua escrita, meio pelo qual o homem comunica-se, tem condições de participação social efetiva, constrói visões de mundo e produz conhecimentos, justifica-se a relevância da investigação da formação docente relativa ao uso da língua escrita no que se refere à leitura e à produção de textos.

Os problemas encontrados nos textos desde os primeiros ciclos e que permanecem após o período de escolarização do Ensino Fundamental, fato comprovado pelas avaliações como o SARESP, o ENEM, e até mesmo o ENADE, suscitam questionamentos sobre a formação do professor voltada para a questão da leitura e da produção de textos. A investigação das possibilidades de leitura, escrita e usos da linguagem que estão presentes no curso de formação de professores que atuarão na Educação Básica justifica-se também por meio da consideração de Imbernón, segundo o qual

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante, já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc são assumidos como processos usuais da profissão (2004, p. 41).

Acredita-se que a formação docente adequada, em que o futuro professor tem possibilidades de desenvolver as habilidades lecto-escritas, interfere de maneira positiva na sua atuação e, conseqüentemente, reverte-se numa formação mais coerente aos alunos da Educação Básica, no tocante à leitura e à escrita.

A fim de atingir os objetivos propostos, o trabalho foi estruturado da seguinte maneira:

O primeiro capítulo procura contextualizar a sociedade em meio aos avanços da tecnologia e da informação, processos que trazem implicações e transformações para o conhecimento e para a vida social como um todo, principalmente, aos modos de inserção das escolas neste contexto. Para a organização desse capítulo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, na tentativa de perceber as novas relações que se estabelecem na economia, no mercado de trabalho, na cultura e suas conseqüências na educação superior, mais especificamente, no uso da linguagem escrita.

A reformulação do papel da escola diante das novas formas de conhecimento e as propostas das políticas educacionais para o atendimento das novas demandas da sociedade da informação são os temas aprofundados no segundo capítulo.

No terceiro capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, a saber, aplicação de questionários a quarenta e uma professorandas do quinto nível do curso de Pedagogia e análise do Projeto Pedagógico do curso pesquisado, e o estudo do Projeto Político-pedagógico do curso e das práticas de leitura e escritas desenvolvidas na graduação, seguidas das considerações finais.

Capítulo I

A questão da leitura e da escrita na sociedade da informação

Trânsito
Tal qual me vês,
há séculos em mim:
números, nomes, o lugar dos mundos
é o poder do sem fim.

Inútil perguntar
por palavras que disse:
histórias vão de circunstância,
coisas de desespero ou de meiguice.

(mísera concessão,
no trajeto que faço:
postal de viagem, endereço efêmero,
álibi para a sombra do meu passo...)

começo mais além:
onde tudo isso acaba, e é solidão.
Onde se abraçam terra e céu, caladamente,
E nada mais precisa de explicação.
(MEIRELES, 1997, p. 253-254)

Este capítulo tem como objetivo refletir acerca das mudanças da sociedade decorrentes da revolução tecnológica, assim como as conseqüências destas transformações ocorridas no âmbito da educação, mais precisamente, no tocante ao exercício da leitura e da escrita.

A sociedade moderna vive um período de grandes contradições. A ciência contribui para o desenvolvimento da tecnologia, a ponto de diminuir distâncias, produzir máquinas dotadas de inteligência artificial, encontrar solução para doenças até então incuráveis e realizar pesquisas genéticas com vistas à clonagem humana. No entanto, caminham, ao lado do grande avanço tecnológico, ameaças como a

fome, explosão demográfica, guerra nuclear, destruição ambiental e o uso inadequado da engenharia genética. Se, por um lado, o avanço científico e tecnológico auxilia na evolução de vários problemas sociais, por outro, é insuficiente para resolver velhos problemas de convivência social e de relacionamento humano.

Segundo Schaff (1995), o mundo passou por duas grandes revoluções nos últimos três séculos. A primeira, situada entre o final do século XVIII e começo do século XIX, substituiu, na produção, a força física do homem pelas máquinas, inicialmente movidas a vapor e, mais adiante, à eletricidade. A ampliação das capacidades intelectuais do homem, que acarreta a substituição do trabalho humano por autômatos, consiste na segunda revolução. Ambas têm em comum o avanço qualitativo operado no desenvolvimento da tecnologia, mas se diferenciam nas transformações que causaram no trabalho humano: a primeira trouxe-lhe facilidades, enquanto a segunda aspira à eliminação do trabalho e sua substituição pela automação.

Castells associa esse processo histórico mais recente, ao qual denomina “revolução da tecnologia da informação”, a um intervalo da história “cuja característica é a transformação de nossa cultura material pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação” (1999, p. 49). Entre as tecnologias da informação, classifica a microeletrônica, a computação, a telecomunicação/ radiodifusão, a optoeletrônica e a engenharia genética.

Um novo mundo se forma com base na revolução da tecnologia da informação; na crise econômica do estatismo e do capitalismo, acompanhada de

conseqüente reestruturação de ambos; no apogeu de movimentos sócio-culturais, como o feminismo e o ambientalismo e numa nova cultura da virtualidade.

Castells refere-se, ainda, ao nascimento de uma nova realidade sócio-econômica, na qual

por intermédio da tecnologia, redes de capital, trabalho, de informação e de mercados conectaram funções, pessoas e locais valiosos ao redor do mundo ao mesmo tempo em que desconectaram as populações e territórios desprovidos de valor e interesse para a dinâmica do capitalismo global (2000, p. 413).

Contudo, observa-se uma importância desmedida conferida ao progresso tecnológico da informação. Na afirmação de Chesneaux, "novas tecnologias foram elevadas à dignidade de um conceito; tornaram-se emblema salvador da modernidade em crise, seu sinal de unificação" (1996, p. 109).

Disso, decorrem os vários exemplos de terminologias usadas para definir a sociedade que atribui grande importância à tecnologia da informação: 'sociedade da informação, do conhecimento, informacional, informática, em rede' e outros.

Segundo Castells (1999, p. 46), uma distinção pode ser feita entre os termos "sociedade informacional" e "sociedade da informação". A primeira expressão "indica o atributo específico de organização em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais da produtividade e poder". Já a sociedade da informação ou era da informação enfatiza o papel da informação na sociedade de maneira mais abrangente, visto que evoca um mundo construído em torno das tecnologias da informação, da informatização e da infovia, que trazem, em si, significados implícitos de transformações para todos os âmbitos da sociedade. Trata-se de uma sociedade que se organiza em torno de um

paradigma tecnológico baseado nas tecnologias da informação, as quais não se efetivam como centro de conhecimentos e informações, mas se caracterizam pela aplicação dos mesmos para gerar conhecimentos e dispositivos de processamento da informação, em um ciclo cumulativo entre a inovação e seu uso.

A terminologia adotada neste trabalho será 'sociedade da informação', que se caracteriza, conforme Schaff (1995), pela dominação tecnológica, acarretando profundas mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais.

Chesneaux oferece mais detalhes sobre a sociedade da informação através da seguinte caracterização da mesma:

o planeta é 'teleguiado' tanto pelas redes que a técnica aí tece em todos os sentidos, quanto pelos fluxos e circuitos de atividade econômica. O 'tecnocosmo' é tão hegemônico quanto o mercado mundial. Os computadores são utilizados pela 'revolução permanente' dos satélites de comunicação, cujos sinais são recebidos em todos os pontos do globo. (1996, p. 80).

Percebe-se que, no paradigma tecnológico, a informação torna-se base da sociedade, mas não pode ser centro dela, pois não é estável a ponto de trazer-lhe segurança e estabilidade. As tecnologias da informação, enquanto base deste novo paradigma, moldam o tecnicismo geral e atingem todos os âmbitos sociais, econômicos e políticos, inclusive e, especialmente, o educacional.

Os efeitos da sociedade da informação sobre a educação são sentidos de forma mais acentuada na importância atribuída à informação, constatação preocupante quando se considera que

[...] informar é oferecer notícias, que devem conter não só informes, mas também noções das coisas [...], embora seja preciso esclarecer logo que informação não é conhecimento e nem um saber no sentido heurístico do termo. Com efeito, a informação por si não implica o conhecimento das coisas informadas, pois é possível alguém ser muito bem informado a respeito de muitas coisas, mas ao mesmo tempo não entendê-las. Portanto,

quando alguém diz que a informação produz somente noções, fala corretamente. (SARTORI, 2001, p. 64).

O acesso à informação não é suficiente para a elaboração do conhecimento, “construído, na sua forma e no seu conteúdo por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio” (BECKER, 1993, p. 25).

A consequência mais visível da sociedade da informação, segundo Castells (2000), é o agravamento das formas de exclusão, principalmente nos países emergentes.

Uma das formas de exclusão mais comum refere-se ao analfabetismo funcional. Muitos alunos freqüentam os bancos escolares sem a oportunidade de desenvolverem, no entanto, as competências de leitura e escrita, reduzindo-as à simples decodificação de letras.

Outra face da exclusão social refere-se ao não pertencimento a uma classe capacitada e equipada que se caracteriza pelo uso e domínio das tecnologias da comunicação, ou seja, à exclusão digital. São pessoas que não fazem parte do mundo da Internet, home page, videogames, TV a cabo, telefones celulares e que, por isso, têm uma participação ainda menor nos benefícios alcançados pela ciência. É preciso lembrar que o analfabetismo funcional precede e acompanha a exclusão digital, tornando mais preocupante a situação de quem não sabe expressar-se através de um documento escrito ou de quem faz uma leitura desprovida de compreensão, do que a não inserção no mundo das tecnologias da informação. Se a informação de conteúdos acontece de forma superficial, mais grave é a situação de quem não sabe analisar a origem da informação, averiguá-la por meio de pesquisas

em livros ou outros meios, emitir uma opinião sobre ela, expressar sua concordância ou indignação a respeito dela através da escrita. O desenvolvimento das habilidades lecto-escritas contribui para que o sujeito possa receber, interpretar, refletir sobre a informação e posicionar-se em relação a ela e para que o mesmo se insira, de maneira consciente, no contexto das tecnologias digitais. A verbalização, a expressão escrita, a leitura, o entendimento, a interpretação e a comunicação são habilidades que devem preceder o acesso às novas tecnologias e, por isso, a preocupação da educação, em qualquer nível do ensino, deve recair sobre a construção desse conhecimento antes de se pensar a inclusão digital. Em outras palavras, mais importante do que ter o que dizer, ou seja, de possuir uma gama ampla e variada de informações superficiais que são apenas repetidas pelos sujeitos sociais, sem nenhum tipo de análise, é o saber dizer, ou saber expressar-se.

Além do aumento das desigualdades sociais e da exclusão que culminam na decadência ainda maior da situação de alguns países, veremos, a seguir, outras transformações provocadas pela revolução da tecnologia da informação.

1. Sociedade e informação: mudanças econômicas e políticas

Ao se analisar as transformações sociais ocorridas a partir da revolução da tecnologia da informação, constata-se que a sociedade atual deposita grande relevância no conhecimento, como base do crescimento da produtividade da economia moderna.

Segundo Castells:

a geração de riqueza, o exercício do poder e a criação de códigos culturais passaram a depender da capacidade tecnológica das sociedades e dos indivíduos, sendo a tecnologia da informação o elemento principal dessa capacidade (2000, p. 412).

Nessa perspectiva, aumenta a importância das profissões que trabalham com conteúdo de informação e conhecimentos em suas atividades. A organização social passa a ser informacional, pois o sistema produtivo gira em torno da maximização da produtividade por meio do desenvolvimento e da difusão de tecnologias da informação e pelos pré-requisitos para seu uso.

Entre as mudanças na formação econômica da sociedade, fruto da automação e da robotização, vislumbra-se o dramático quadro do desemprego estrutural em grande escala, agravado pela ausência de capacitação do trabalhador nas habilidades lecto-escritas que os imperativos do mercado exigem para a empregabilidade.

Relacionando a questão da empregabilidade às práticas da linguagem e da escrita, registra-se a observação de que essas práticas têm sido cada vez mais requisitadas em concursos promovidos por bancos, secretarias de educação e de saúde, por meio de provas que apresentam questões dissertativas nas quais o candidato necessita demonstrar competência para ler e interpretar a proposta e discorrer sobre ela. É preciso que o candidato saiba comunicar-se bem, expressar suas idéias através da produção de textos escritos, empregar a escrita para usar a Internet, ler e compreender manuais, preencher formulários, enfim, a leitura e a escrita têm uma função social que jamais será anulada pela tecnologia.

Castells (1999) refere-se ainda ao surgimento de outros modelos de mercado de trabalho, com base em novas relações entre trabalhadores e produtos. A sociedade moderna passa por uma economia informacional, dado que a

produtividade e a competitividade dependem da geração, processamento e aplicação eficaz da informação baseada em conhecimento.

Como consequência dessa mudança paradigmática da economia e das relações de trabalho, Castells (2000) constata, mais recentemente, uma tendência de individualização do trabalho na forma do trabalho autônomo ou da mão-de-obra assalariada, contratada individualmente com base num mercado desregulamentado, prática bastante comum na economia formal urbana.

Tal tendência reafirma a existência de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente, em termos de formação profissional, no qual grande valorização é atribuída às profissões ligadas aos conteúdos de informação e conhecimento, fato que faz da leitura e da escrita instrumentos essenciais para que os profissionais se apropriem do produto informação. O trabalhador da sociedade vigente carece estar sempre atualizado a respeito dos acontecimentos locais e mundiais, necessidade que remete também à precisão do domínio das habilidades lecto-escritas, já que a leitura é uma rica fonte de informação encontrada em jornais, revistas e sites. Uma leitura que não se reduz à simples decodificação e reconhecimento dos textos abordados, mas implica compreensão do que se lê, reconhecimento da legitimidade das fontes, diálogo com os autores, inferências, críticas a respeito do que foi lido e capacidade de síntese para comunicação; atividades que demandam habilidades lecto-escritas.

Em continuidade à análise das transformações econômicas geradas pela revolução das tecnologias da informação, Castells (1999) também assinala o surgimento do informacionalismo, um modo de desenvolvimento, cuja fonte de

produtividade encontra-se na tecnologia da geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos.

Este novo modo de desenvolvimento que ganha especificidade na “ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos como principal fonte de produtividade” (CASTELLS, 1999, p. 35) tem promovido uma reestruturação do capitalismo, dando origem ao capitalismo informacional. Trata-se de um processo que teve início na década de oitenta a partir da aceleração, encaminhamento e formação do paradigma da tecnologia da informação. Em resumo, as reformas pretendiam aprofundar a lógica capitalista de busca de lucros; aumentar a produtividade do trabalho e do capital; globalizar a produção; direcionar o apoio estatal para ganhos de produtividade e competitividade das economias nacionais. A inovação tecnológica, o informacionalismo, o enfraquecimento da mão-de-obra sindicalizada, a flexibilidade e a adaptabilidade foram fundamentais para o avanço e a eficiência da reestruturação do sistema capitalista.

As novas tecnologias da informação desempenharam papel decisivo ao facilitarem o surgimento desse capitalismo flexível e rejuvenescido, proporcionando ferramentas para a formação de redes, comunicação a distância, armazenamento/ processamento de informação, individualização coordenada do trabalho e concentração e descentralização simultâneas do processo decisório (CASTELLS, 2000, p. 412- 413).

Dessa maneira, percebe-se, face às alterações recentes no sistema econômico, que as novas relações de trabalho requerem trabalhadores em constante processo de formação, pois sempre haverá novos conhecimentos a serem aprendidos. Ou seja, reforça-se a necessidade de formação de trabalhadores que tenham autonomia para aprender, iniciativa para pesquisar, ler e manter-se atualizado, tarefas que são desenvolvidas por meio das habilidades lecto-escritas. A

presente pesquisa não pretende reforçar o discurso neoliberal, mas reconhece uma mudança no mercado de trabalho que implica numa nova formação para o trabalhador.

Para Schaff (1995), o trabalho manual e remunerado desaparecerá paulatinamente da sociedade, fato que extinguirá a classe trabalhadora e a classe proprietária. Assim, as classes sociais tendem a modificar-se por meio da substituição dos membros integrantes de cada classe e, no lugar dos proprietários, surgiriam os cientistas, engenheiros, técnicos e administradores, sendo que a informação passa a adquirir o valor substitutivo da propriedade dos meios de produção.

Com base no tema da “propriedade” de informação é possível citar a proposta do concurso de redação lançado por uma emissora de TV de ampla repercussão nacional. O tema proposto “Inclusão digital: o mundo na ponta dos dedos” sugeria que se abordasse também a exclusão social de quem não se encontra familiarizado e integrado com a sociedade da informação. Observa-se a contradição da proposta que, de certa forma, acompanha a irregularidade pela qual passa a sociedade entre a primazia da informação e a secundarização do conhecimento. A redação exigia do candidato, simultaneamente, duas habilidades: uma ligada ao nível técnico, ou seja, conhecimentos de termos e usos ligados à tecnologia, e outra relacionada ao nível cognitivo do domínio da escrita, à capacidade de escrever um texto inteligível, de dissertar e de apresentar clareza e coerência de pensamento. De um lado, o candidato deveria empregar seus saberes a respeito das tecnologias, demonstrando fazer parte da inclusão digital ao ter

informações para falar sobre ela. Por outro lado, necessitava demonstrar criticidade, reflexão, domínio da escrita, capacidade de análise, conhecimento mais amplo a respeito da sociedade, já que o termo “inclusão” mantém relação direta com a “exclusão”.

Esse fato revela que, para o homem atual, não basta estar informado e integrado às tecnologias, é preciso também conhecer, pensar, analisar, indagar, relacionar e refletir a respeito das informações recebidas. A própria sociedade da informação traz uma incoerência quando supervaloriza a informação, mas não se contenta com ela, pois em todas as esferas sociais – econômica, política, educacional, etc – o conhecimento continua sendo o instrumento requisitado, com a ironia de que também se encontra cada vez mais esquecido e menos procurado pela população frente ao monopólio da informação. Talvez, dada a primazia atribuída à informação, as pessoas não estejam conseguindo perceber que o diamante que se quer lapidar, como uma ação minuciosa e dedicada semelhante de um ourives, é o conhecimento.

Outra ameaça, provocada pelo fortalecimento das empresas multinacionais e impulsionada pela globalização econômica, é o monopólio que exercem essas empresas na circulação de informações. Portadoras de flexibilidade na produção e nos serviços, as multinacionais manipuladoras de informações podem usá-las de maneiras diversas e ramificadas através da capacidade dominante de exploração da mesma, resultando numa nova forma de imperialismo.

Nesse quadro, o papel centralizador do Estado deixa de ser o de cuidar do bem-social e reduz-se à necessidade de coordenar e desenvolver as operações ligadas à planificação econômica, à coleta e armazenamento de informações sobre

os indivíduos e aos setores de informações centralizadas, como assuntos meteorológicos e ecológicos.

Para Castells, “a globalização do capital, a ‘multilaterização’ das instituições de poder e a descentralização da autoridade para governos regionais e locais ocasionam uma nova geometria do poder, levando a uma nova forma de Estado, o Estado em rede” (2000, p. 423). Interesses e valores são representados por estratégias nas redes de relação entre instituições; a política informacional é colocada em prática por manipulação de símbolos da mídia, num espaço de relações de poder em constantes mudanças. Ainda segundo Castells:

Jogos estratégicos, representação sob medida e liderança personalizada substituem eleitorados de classes, mobilização ideológica e controle partidário, características da política da era industrial. À medida que a política se torna um teatro, e as instituições políticas são mais agências de negociação que locais de poder, os cidadãos de todo o mundo defendem-se por meio do voto para impedir que o Estado os prejudique, em vez de confiarem a ele a representação de sua vontade (2000, p. 424).

Novamente, enfatiza-se a questão do desenvolvimento das habilidades lecto-escritas em que o sujeito possa compreender o que ouve ou lê, desconfiar das palavras e dos não-ditos, posicionar-se frente aos discursos que circulam na sociedade, formular um pensamento sobre eles e expressá-lo com clareza e coerência. Saber usar a palavra é necessário para a construção do pensamento, pois, conforme Merleau-Ponty

Nunca há [...] pensamento que seja completamente pensamento e não peça a palavras o meio de aparecer a si mesmo. Pensamento e palavras descontam-se reciprocamente. Substituem-se continuamente um ao outro [...] todo pensamento vem das palavras e para elas regressa, toda palavra nasceu em pensamentos e neles termina (1962, p. 28-29).

Outra consideração de Schaff (1995) a respeito da política refere-se aos avanços da microeletrônica, que podem viabilizar o surgimento de uma democracia baseada na descentralização do poder, das decisões políticas e da produção, associada ao aumento da liberdade e responsabilidades individuais e à liberdade de pensamento científico. Contudo, no reverso da medalha, surge a possibilidade da conservação dos instrumentos de poder que controlam a sociedade, trazendo a possibilidade de ditaduras centralizadas e totalitárias, respaldadas na posse e manipulação da informação.

Para afastar essa ameaça, a população deve estar atenta aos acontecimentos e preocupar-se em conhecê-los, de modo a, simplesmente, não se expor à mera recepção de informação sobre os fatos. Vale reiterar que a posse da informação não garante a percepção real dos fatos, muito menos uma análise adequada deles. Por isso, se o anseio da sociedade é estabelecer um sistema de governo no qual lhe seja assegurada a participação política consciente de todos, cabe a cada cidadão, mais que se manter informado, tomar decisões de conhecer, indagar e refletir sobre os fatos, intenções e interesses implícitos nas propostas governamentais.

Desse modo, é possível considerar a competência da leitura e da escrita como um dos requisitos para a conquista da democracia e do conhecimento. Importa, na sociedade da informação, formar leitores e escritores capazes de produzir seus textos a partir das informações em circulação, de expressar suas idéias, de analisar diferentes pontos de vista, de promover conclusões, de sintetizar pensamentos, de narrar fatos e acontecimentos, de expressar-se verbalmente por

meio de todos os veículos possíveis e disponíveis, enfim, de usar toda sua capacidade comunicativa e de pôr em prática a leitura crítica, que se

movimenta sempre no horizonte do bom senso, buscando e detectando o cerne das contradições da realidade. Dessa forma, pela leitura crítica, o sujeito abala o mundo das certezas [...], elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às idéias referidas pelos textos (SILVA, 1998, p. 26).

Para analisar as possibilidades da construção da criticidade frente aos fatos sociais e da leitura crítica dos textos que circulam na sociedade partiremos para a reflexão sobre as mudanças provocadas pelo advento do paradigma tecnológico no âmbito cultural, a fim de entender como os meios de comunicação de massa e a conseqüente mudança de hábitos em relação à escrita e à leitura têm influenciado, positiva ou negativamente, a educação.

2. Transformações culturais na sociedade da informação

No contexto da atual globalização, em que informações de qualquer parte do mundo podem ser trocadas e acompanhadas, praticamente, no momento simultâneo em que acontecem, há de se prever uma mudança na formação cultural dos sujeitos. A façanha alcançada pelo homem de transmitir mensagens com rapidez para grande quantidade de pessoas por meio dos meios de comunicação de massa “exige uma cultura capaz de homogeneizar a visão de mundo das diversas populações (...), ultrapassando barreiras de classe social e facilitando, por essas razões, o controle das massas” (SANTOS, 1996, p. 68). Para Chauí (2000), a cultura de massa está impregnada de valores da classe dominante e empobrecida

intelectualmente pelas restrições impostas pelas elites. Essa nova cultura invade espaços longínquos e isolados; produz reflexos no cotidiano das pessoas, em suas crenças religiosas, participação política e costumes, de forma geral, e move uma indústria cultural que despeja jingles, modas, veicula valores e modos de pensar através de propagandas, programas televisivos, filmes e outros recursos. Conseqüentemente, age também sobre a economia, favorecendo o crescimento das indústrias radiofônicas, cinematográficas e televisivas, crescimento que é acompanhado pela velocidade da circulação de informações.

Diante da circulação de imagens, notícias, informações, diálogos mantidos em línguas distintas e realidades diferentes, o ser humano, além da cultura local com que mantém contato, passa a assimilar e adquirir elementos da cultura universal, ou seja, de uma cultura globalizada, chamada por Sartori (2001) de “não-cultura,” caracterizada pelo domínio de uma determinada cultura especificamente eleita como a “cultura universal” devido à supremacia econômica do país que a produz.

A integração das sociedades no planeta em uma única rede, como sugere Castells (1999), com o desenvolvimento dos novos meios de informação e comunicação, leva a supor o surgimento de uma cultura global ou globalizada (a exemplo do fenômeno de globalização econômica), uma cultura cosmopolita. Há críticos que demonstram tratar-se de um fenômeno de dominação de uma cultura, a de massa, sem raízes nacionais e sem identidade histórica. Essa suposta integração cultural leva o sujeito a construir a idéia de cidadão do mundo que, involuntariamente, através do contato cotidiano e inconsciente com informações de variadas fontes e naturezas, supera sua cultura nacional e assimila também a cultura global. Segundo Castells (1999), o sentimento de cidadão cosmopolita dos indivíduos

acaba destruindo o de simples cidadão, de modo que a identidade passa a se sentir ameaçada.

Decorrentes dessa massificação de uma cultura que se sobrepõe às demais e as submete, é que se constata a diminuição do patriotismo nas pessoas, a depreciação da cultura propriamente nacional e, conseqüentemente, da língua pátria. A perda da motivação para o falar bem, para o reconhecimento e a leitura de obras brasileiras e para a reflexão sobre os usos da língua nacional recai negativamente sobre o ato de escrever, visto que sem as duas primeiras habilidades bem desenvolvidas – a fala e a leitura – torna-se difícil praticar a escrita com eficiência.

Esclarecendo o efeito da diversidade de culturas propagadas pelos meios de comunicação eletrônica sobre a cultura nacional, Castells (1999) afirma que esta não é negada pela mídia, mas absorvida. As mensagens acabam sendo segmentadas tanto pelos mercados quanto pelos usuários da mídia que a diversificam de acordo com seus interesses.

Ao analisar a questão da cultura de massa e a problemática da produção de texto, é preciso apontar os efeitos dessa cultura para o que as pessoas dizem, pensam e escrevem. Os propagadores da cultura de massa procuram atingir o maior número de pessoas possível, por isso trabalham com a média, ou seja, procuram apresentar programações com conteúdos pouco elaborados, mas também pouco elementares, que despertam o interesse por apresentarem assuntos de conhecimento de uma grande maioria e evitam o desinteresse por não tratarem de temas de maneira muito primária, dando a impressão de que a informação apresentada é banal e desnecessária. Em outras palavras, o conteúdo veiculado pelas mídias, com raras exceções dos programas de qualidade, é mediano, pouco

acrescenta ao senso comum, dá a impressão de que é um conhecimento, mas, na verdade, é parte pouco aprofundada de um tema, passível de chamar e manter a atenção do espectador. É um conhecimento que se situa na média do senso comum e, portanto, tende a homogeneizar o que as pessoas pensam, falam e escrevem. O conteúdo midiático de programas de grande audiência massifica, iguala, procura atingir a todos com um mesmo nível de informação, desrespeitando as diferenças individuais e regionais.

Como conseqüência, a grande maioria das pessoas passa a repetir o que é propagado pela mídia, pois seus discursos e opiniões são influenciados pelo que é veiculado pelos meios de comunicação e, de certa forma, acabam sendo anulados frente a esta influência. As diferenças entre os enunciados tornam-se enfraquecidas diante da massificação, de modo que as pessoas apresentam argumentos de acordo com o que está sendo propagado pela mídia.

Um exemplo da massificação que gera a repetição e a ausência de discussão foi a campanha relacionada ao referendo sobre o desarmamento civil, veiculada por uma emissora da TV aberta, transmitida em outubro de 2005. O canal emitia, em vários momentos de sua programação diária, propagandas que tentavam convencer a população a votar a favor do desarmamento, mas não apresentava as vantagens e as desvantagens das escolhas – contra ou a favor da questão – ou seja, não eram oferecidas oportunidades para que o sujeito se colocasse diante da situação, conhecesse suas implicações, refletisse, fizesse sua escolha e construísse seus argumentos sobre o assunto. O que ele era induzido a fazer, de acordo com a propaganda, era apresentar uma opinião a favor do que já estava preestabelecido pela televisão. Eis um exemplo do imperativo da mídia, segundo a qual o sujeito

deve acatar uma opinião sem refletir muito a respeito. Constata-se a pouca abertura oferecida pelos meios de comunicação para o sujeito construir a argumentação, com base na reflexão, quando as questões da realidade já são apresentadas pela mídia, muitas vezes, como questões resolvidas.

Além da necessidade de formar pessoas mais críticas frente ao que é propagado pelos meios de comunicação de massa, Sartori (2001) alerta para a qualidade do que é transmitido por tais meios, visto que, muitas vezes, as informações constituem uma “sub-cultura”. Ao abordar a cultura enquanto sinônimo de saber, caracterizando como pessoa culta aquela que é formada por meio de boas leituras, o autor menciona a possibilidade da geração futura constituir-se por jovens incultos, vítimas da “cultura da não-cultura” veiculada pela mídia, que comunica mais pela comunicação, como as imagens e os sons, do que pelo conteúdo. Trata-se de “uma ‘não-cultura’ (ignorância cultural)” (SARTORI, 2001, p. 27), que se vangloria pela popularidade, mas acaba por anular a cultura do livro, considerada elitista, e causa uma perda do ponto de vista qualitativo, contribuindo para a disseminação da sub-cultura.

Associa-se à questão da sub-cultura outro aspecto de extrema importância: o conhecimento e o acesso aos novos bens de consumo – os recursos multimídicos que propagam grande quantidade de informações e imagens. O acesso a esse novo mundo de informações estréia, de certa forma, um novo modo de poder, ou seja, o poder daqueles que possuem conhecimento tecnológico sobre os que não os têm, aumentando, ainda mais, a divisão social, fenômeno conhecido por exclusão digital, analisado anteriormente. Semelhante estratificação cultural observa-se entre os usuários da multimídia, configurando-se na separação entre aqueles que têm

conhecimento para procurar a mensagem e tirar proveito da interação como lhes convém e os que somente recebem a informação.

Reconhece-se, contudo, que nem todo cidadão é totalmente passivo e ingênuo diante da mídia, que muitos deles a analisam com espírito crítico. Contudo, destaca-se que os meios de comunicação podem ser usados como recurso de aprendizagem e de criticidade, por meio de análise das informações e imagens veiculadas pela mídia. Trabalhar com a ideologia presente em programas e propagandas, despertando no jovem o olhar crítico e a autonomia para perceber o imperativo da mídia e os programas combinados, é um exemplo de uso dos recursos midiáticos na formação do aluno. O uso da TV, da Internet, do computador, do rádio e do jornal em sala de aula traz uma imensa gama de possibilidades de trabalho, como o estudo da linguagem usada nesses meios de comunicação, a veracidade das informações, as ideologias presentes em cada programa, a discussão de valores (no caso de seriados televisivos), a questão da originalidade de textos que não devem ser simplesmente copiados da Internet, enfim, o uso consciente de tais meios possibilita ao aluno olhá-los com mais cautela e criticidade e transformar a “não-cultura”, citada por Sartori, em autonomia para selecionar e analisar informações e programas.

Em termos de religião, valores tradicionais, moralidade, ou seja, da cultura enquanto maneira de “conceber e organizar a vida social” (SANTOS, 1996, p. 24), há que se considerar o enfraquecimento desses hábitos sociais frente à nova forma de transmissão baseada em sinais eletrônicos digitalizados, tipográfica, audiovisual ou mediada por computadores.

Segundo Castells (1999), há o enfraquecimento do poder simbólico dos emissores tradicionais transmitidos por meio de hábitos sociais historicamente codificados, ou seja, pela comunicação oral: religião, moralidade, autoridade, ideologia política. Para o autor, o modo tradicional de transmissão destes hábitos, a comunicação verbal expressa pela oralidade – fala, sermões, discursos – acaba perdendo espaço para a comunicação eletrônica. Esta constatação é problemática caso se considere a importância da fala para a constituição do pensamento e vice-versa, como afirma Vigotski:

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (1998, p.151).

Freitas (2005) e Chartier (2002) assinalam uma nova relação da palavra, da leitura e da escrita, mediada pelo uso do computador. Conforme Freitas,

A leitura não é mais linear e se converte agora em um outro termo: navegar [...] O hipertexto informatizado nos dá condições de atingir milhares de obras imagináveis atrás de uma palavra ou ícone, uma infinidade de possibilidades de ação, muitos caminhos para navegar [...] a tela informática surge como uma nova forma de ler [...], o suporte digital está permitindo novas formas de leitura e de escrita. Pode-se até falar de uma leitura e uma escrita coletiva (2005, p. 16-17).

Chartier (2002) também se volta para a questão da leitura hipertextual. Segundo o autor, em relação ao texto lido no computador, a textualidade eletrônica implica um novo processo de leitura, que se dá na tela de forma descontínua e sem a percepção da identidade e da coerência da totalidade textual. O problema que se constata é o surgimento de uma

[...] inquietação ou confusão dos leitores, que devem enfrentar o desaparecimento dos critérios imediatos, visíveis, materiais que lhe

permitted distinguishing, classifying and hierarchizing the discourses. What becomes more difficult, however, is the perception of the work as a work. Reading on the screen is generally discontinuous, and seeks, starting from key words or thematic rubrics, the textual fragment to which it wishes to appropriate itself. [...] In a certain sense, in the digital world all textual identities are like data banks that search for fragments whose reading absolutely does not presuppose comprehension (CHARTIER, 2002, p. 23).

These changes affect also the modalities of argumentation, since the reader can construct his thoughts relating various ideas and texts simultaneously, thanks to the multiplication of hypertextual vehicles. The electronic text characterizes itself also by being open, mobile and malleable, susceptible to possible interferences from the reader, who can cut out, paste and extend the text. The reading of this type of text relies on the textuality, at the same time, infinite and fragmented.

Chartier (2002) points out, still, in relation to electronic textuality, the emergence of a new non-verbal decipherable language for all: the emoticons, which use, in a pictographic way, some characters of the keyboard (commas, parentheses, period and comma, two dots, besides types of fantasies like ☺, ☹, ;-), :-@) to indicate the meaning of words like joy, sadness, irony, anger, etc.

Another cultural phenomenon resulting from the intense communication of television, which does not allow interaction and even less verbalization on the part of the user, to which Castells (1999) refers, is the loss of the ability to narrate, argue and organize thought in words that is observed in today's young people. This phenomenon is accentuated by the fact that the communication of the last generations has established itself, predominantly, under an imagetic register of information, a fact that implies a lesser use of verbal and written codes by young people. On the other hand, some means of electronic communication, like the Internet, allow a positive interaction between the user and the language, since the subject needs to read and write to communicate.

através de e-mails ou em salas de bate papo. Assim, admite-se que o uso do computador pode ser válido enquanto fonte de pesquisa, sem que o usuário deixe de lado livros, enciclopédias e jornais e desde que esteja preparado para usar tal recurso de maneira adequada, não se limitando a copiar arquivos da Internet, mas em saber pesquisar usando tal recurso.

Com o surgimento dos emoticons e de uma nova linguagem, cujos “enunciados [...] são breves e concisos, expressos através de uma escrita geralmente abreviada, cujos aspectos normativos são de segunda ordem” (BERNARDES e VIEIRA, 2005, p. 55), há que se considerar que essas novas linguagens constituem registros criados pela própria necessidade da comunicação, registros que se incorporam à linguagem, num movimento natural de evolução da mesma, haja vista o que a linguagem “tem de mais fecundo e mais próprio: seus modos de existir e de significar. Generosamente, ela ressurgue, infinitas vezes para ser explicada” (ORLANDI, 1995, p. 65).

A função da escola não é rejeitar as variantes lingüísticas estigmatizadas em privilégio da variante de prestígio, mas cabe ao sistema escolar

[...]a tarefa essencial de oferecer à criança, no tocante ao ensino da língua [...] [nacional], os instrumentos necessários para que ela possa adequar seu ato verbal às necessidades reais que lhe impõe a situação: basicamente, o ensino de padrões lingüísticos impostos como prestigiosos pelas classes dominantes (CAMACHO, 1988, p. 18)

Desse modo, defende-se que o aluno tenha possibilidades de entrar em contato e interpretar diversos tipos de texto e de diferentes fontes: imagéticos, orais e escritos e possa também, desenvolver habilidades para expressar-se de forma adequada a variadas situações, de modo a empregar a linguagem formal ou informal

com competência na oralidade e na escrita e, para tanto, o educando necessita da intervenção docente.

Falar, ainda, de cultura enquanto processo social, histórico, produto coletivo da atividade humana, “território bem atual das lutas sociais” (SANTOS, 1996, p. 45), implica reconhecer, além das mudanças ocorridas com a humanidade ao longo do progresso tecnológico, as transformações verificadas no tempo e espaço culturais decorrentes desse progresso. Assim, observa-se que o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação, impulsionado pelo processo de globalização, trouxe para o homem novos cenário e ritmo de vida. Espaços culturais são invadidos por redes de fast foods e outdoors de multinacionais e acabam despojados, deste modo, de sua característica local, de seu sentido cultural e geográfico, para ganhar ares globais. Na análise de Chesneaux, o espaço toma a forma de:

interconexões, redes, circuitos, cadeias, fluxos, termos que se apresentam naturalmente à mente, quando se procura analisar as modalidades novas do espaço moderno; traduzem a relação fundamental da mobilidade, da qual procedem as tendências à ‘onipresença’ e os sistemas fora do chão. As singulares posições no espaço concreto têm uma importância meramente secundária, o ambiente real não representa senão uma ‘baixa prioridade’. É, pois, segundo uma lógica circular que se organiza a atividade econômica e a produção cultural, a vida cotidiana e as estruturas edificadas (1996, p. 20).

Tal descaracterização do espaço faz com que o homem perca, em partes, o sentimento de pertencimento a um determinado lugar, e, conseqüentemente, perca parte de sua historicidade, embora, conforme Payer, a “noção de memória ‘parece subjacente’ à análise das formações discursivas” (2006, p.33). O homem, sem história, perde o interesse pela narração de suas vivências e, se não as verbaliza,

prejudica o desenvolvimento desta faculdade humana. Segundo Kramer e Jobim e Souza, o homem vive

[...] uma concepção de modernidade que torna a experiência humana medíocre; que a transforma em vivência e reação a choques; que produz o declínio da faculdade de intercambiar experiência desse homem coisificado, o que acaba redundando no empobrecimento da sua humanidade e arriscando extinguir a própria arte de narrar (já que a narração não é apenas produto da voz, mas de tudo o que foi aprendido na vida social) (1996, p. 15).

Kramer e Jobim e Souza afirmam ainda que “professores e alunos estão cada vez mais impedidos de deixar rastros” (1996, p. 16), ou seja, falam e narram cada vez menos suas experiências, pois enfrentam dificuldades em deixar rastros num espaço já marcado por slogans e outdoors de patentes conhecidas. Nessa situação de ambiência artificial, surge a questão de caráter educacional: como docentes e educandos podem descrever espaços familiares e como falar de si, se o tempo e o espaço históricos encontram-se descaracterizados pelos efeitos da globalização?

Segundo Bauman (2001), o poder não mais depende dos limites do espaço, tornou-se extraterritorial e isto, talvez, tenha contribuído, conseqüentemente, para a descaracterização espacial e cultural. A habilidade de descrição do espaço, de ambientes e de personagens passa por uma redução cultural, na medida em que os relatos pessoais ou a descrição verbal são substituídos por referências a imagens estereotípicas retiradas de TVs, fotografias, Internet ou revistas. Os meios massivos de comunicação transmitem imagens e hábitos culturais de quaisquer lugares imagináveis, em tempo, praticamente, simultâneo. A supressão das distâncias espaciais através da veiculação de imagens e notícias retoma a discussão sobre a

predominância da imagem na sociedade. A imagem de um lugar não precisa ser descrita ou narrada, pode facilmente ser vista em qualquer meio de comunicação, perdendo-se, dessa forma, uma possibilidade para o desenvolvimento da descrição. O ato de narrar pode ser substituído por uma foto que demonstre um acontecimento, como uma viagem a um país desconhecido, culminando na perda da possibilidade da narração. Uma das conseqüências da perda do hábito de narrar, descrever e verbalizar é também a perda da competência para escrever, já que o desenvolvimento da fala precede o da escrita.

A relação do sujeito com o espaço no mundo virtual também passa por transformações, pois o espaço deixa de ser estático, longínquo, na medida em que pode ser, a qualquer momento, “visitado”, incluindo possíveis diálogos com os habitantes nativos por meio da Internet. É interessante observar que a mesma mobilidade do espaço, entendida como a possibilidade de “conhecer” virtualmente vários locais do mundo por meio da automação, também passa a ser uma característica do texto eletrônico, “um texto móvel, maleável, aberto”, segundo Chartier (2002, p.25). O leitor pode intervir em seu próprio conteúdo, recortar, colar e recompor as unidades textuais. Nesse processo, a escrita praticamente desaparece, pois o ato de escrever um texto reduz-se ao ato de recortar um arquivo da Internet, deslocá-lo, fazer eventuais correções e adequações, sem a necessidade de o sujeito apropriar-se do conteúdo sobre o qual deve escrever, nem se preocupar com a parte formal da escrita e, muito menos, de refletir sobre o assunto discorrido. Essa prática, para os jovens que apenas repetem o que vêem na mídia, parece resolver o problema da supressão da verbalização, no entanto, remete a uma questão ainda mais grave: a ausência de argumentação, já que escrever é um exercício de

pesquisa, elaboração de proposições, revisão, reescrita, diálogo com o texto, preocupação com a inteligibilidade, volta às idéias colocadas no papel e reconsideração das mesmas, para retomadas, defesa de argumentos ou conclusões.

Outra dimensão cultural, associada à sociedade da informação, é o tempo, que se encontra cada vez mais efêmero, com seu conceito apagado, “já que passado, presente e futuro podem ser programados para interagir entre si na mesma mensagem” (CASTELLS, 1999, p. 397).

A propensão da atualidade à mudança e ao desprendimento do tempo e do espaço leva ao surgimento de uma nova cultura que, transcendendo a dimensão física, baseia-se na representação e dá à luz a cultura da virtualidade real. Segundo Castells, trata-se:

de um sistema em que a própria realidade (ou seja, a experiência simbólica/material das pessoas) é inteiramente captada, totalmente imersa em uma composição de imagens virtuais no mundo de faz-de-conta, no qual as experiências não apenas se encontram na tela comunicadora da experiência, mas se transformam na experiência (1999, p. 395).

Há que se considerar também que as tecnologias da informação exercem influência também no tempo e espaço escolares, trazendo para o processo educacional, implicações que serão analisadas a seguir.

3. As novas tecnologias de informação e a Educação

Relacionar aprendizagem formal, entendida aqui como aquela ocorrida nas escolas, a partir de objetivos e conteúdos definidos e aprendizagem a partir dos recursos midiáticos, implica algumas considerações.

Ao analisar os efeitos da televisão sobre a formação de crianças e jovens, Greenfields (1988) afirma que a aprendizagem ocorre de maneira mais fácil quando se observa uma imagem em movimento. Defende também que a associação entre um conhecimento novo e outro já existente e a repetição constituem recursos para receber informações sobre a representação bidimensional de um espaço tridimensional, assimilar conhecimentos sobre a ação, processo e transformação física através da exposição a todos os tipos de programas de televisão e filmes. Segundo a autora, a tecnologia e seus recursos produzem efeitos no pensamento muito mais acentuados do que qualquer conteúdo específico.

Entretanto, com exceção dos programas educativos de qualidade, é preciso registrar o pequeno número de programas deste nível existente. Pfromm Netto oferece um quadro lamentável da televisão educativa nacional

[...] representado por obstáculos financeiros, tecnológicos e legais [...]. Razões que nada têm a ver com o ensino e a cultura são por vezes muito mais poderosas do que os argumentos dos especialistas em televisão a serviço da educação. Além disso, larga parte do território nacional não é atingida pelas emissoras educativas existentes. Nas televisões comerciais brasileiras, o tempo voltado a programas estritamente de ensino é limitado ou simplesmente não existe (2001, p. 108-109).

Os programas educativos da televisão podem trazer contribuições para a educação, no entanto, na realidade, poucas emissoras preocupam-se em produzir tais programas. Além do mais, a utilização adequada da TV implica uma formação docente que possibilite ao professor preparar alunos que desenvolvam a capacidade de análise e a criticidade ao utilizar esse meio de comunicação. Também é necessário destacar as influências e as interferências que tal uso causa nas práticas de leitura e escrita, já que o tempo destinado a assistir TV é incomparavelmente

maior àquele destinado a tais atividades, de modo que se observa conseqüente redução da capacidade de verbalização e de argumentação.

Apesar de a televisão ser líder dos meios de comunicação, devido a grande audiência que possui, há que se considerar também os efeitos de outras tecnologias sobre a educação: o computador e a Internet.

Computadores cada vez menores e mais rápidos são produzidos e aperfeiçoados a cada dia e seduzem os jovens ao unir imagens, sons, movimentos e realidades simuladas, isto é, virtuais. Indeterminados fins, como jogar, escrever, fazer trabalhos escolares, mandar mensagens e conversar com os colegas virtualmente são atribuídos à nova tecnologia.

Greenfields (1988), no seu estudo para verificar qual é a relação entre os meios de comunicação e o desenvolvimento do pensamento, concluiu que o computador é bastante atraente pelo fato de ser dinâmico, interativo e programável. Essas características permitem que o usuário influencie o que acontece na tela e faça seus próprios programas, agindo de modo interativo, diferentemente da televisão.

Em relação à temática desse trabalho, ou seja, à leitura e à escrita, registram-se, na educação, as transformações pelas quais passaram essas atividades e que não foram acompanhadas pela escola. A leitura a partir do hipertexto, de uma tela móvel, a escritura baseada em abreviações, símbolos, recortes e colagem de textos são realidades que, com raras exceções, não fazem parte das salas de aulas.

Segundo Greenfields, a escrita na tela também é mais vantajosa porque

torna públicos os processos individuais de pensamento, abertos àqueles que a observarem. Transforma a escrita em um objeto físico facilmente observável, que pode ser manipulado de várias formas por outras pessoas. Desse modo, o computador torna a atividade particular de escrever em uma atividade potencialmente pública e social (1988, p. 116).

A autora defende também que a aquisição da escrita é um processo de abstração que auxilia o desenvolvimento da etapa operatória formal, estabelecida por Piaget e definida como o nível em que o “pensamento torna-se livre das limitações da realidade concreta” (Davis e Oliveira, 1994, p.44). Assim, a habilidade de escrever teria extrema importância para o desenvolvimento das representações mentais, já que envolve o pensamento sobre o que se vai escrever, a seleção de vocábulos, a estruturação do texto, a adequação desse à proposta temática, inferências e antecipações. Além disso, a revisão é um momento no qual o autor pode “manipular” o texto, modificá-lo, testar suas hipóteses. Nesse processo de revisão ou de edição de textos, o computador é de grande valia para que o aluno atinja o nível das operações formais, porque permite “recortar” partes, “colá-las” e mudá-las de lugar, testando seus efeitos.

O computador apresenta-se, assim, como uma nova maneira para que se registre a palavra escrita, substituindo os tradicionais papel e lápis, tornando-se um meio mais moderno e atraente para o trabalho de educação.

Greenfields (1998) desconfia que a maior contribuição do computador é motivacional, ou seja, a atração que provoca nos alunos. Deveras, um dos recursos provenientes do computador, cuja popularidade cresce consideravelmente é a Internet. A rede de comunicação que nasceu com fins militares nos Estados Unidos e desenvolveu-se com a colaboração da ciência, hoje, permite a compactação de som,

imagens e dados, é capaz de comunicar todo tipo de símbolo sem a necessidade de monitoramento, permitindo uma comunicação com pessoas de todo o planeta.

A possibilidade de interação presente na Internet é uma questão valorizada nesse meio de comunicação. Enquanto a TV é um instrumento monovalente, transmissora de imagens para um telespectador passivo, os multimídias apresentam a vantagem da interação, podem ser usados para diversos fins e programados de acordo com as necessidades de cada usuário.

Outra vantagem da Internet é a retomada do código verbal, já que recupera o exercício da leitura e da escrita, embora as imagens também estejam presentes nela. Para Sartori, o uso da Internet é positivo quando o internauta utiliza-se de suas informações para prover algum interesse intelectual, como meio para adquirir informações e conhecimentos.

Contudo, o uso do computador e da Internet também acarreta alguns problemas. Um deles é a redução do contato humano a um contato virtual, no qual se pode confundir virtualidade com realidade de fato. Com efeito, constata-se a perda da percepção entre o falso e o verdadeiro, o existente e o imaginário e o empobrecimento dos relacionamentos humanos. Quanto à última consequência citada, há que se considerar que os sujeitos, pessoalmente, conversam, narram e verbalizam menos, fato que provoca, também, a redução das oportunidades de argumentação, visto que a troca e defesa de pontos de vista raramente acontecem. Para a tarefa de produção de textos, tal redução torna-se ainda mais perceptível, pois se não há o que falar, menos haverá para escrever.

É curioso observar que os meios de comunicação abordados, portadores de moderna tecnologia, parecem exercer um efeito retroativo no tocante à linguagem

verbal e à própria comunicação. Na sociedade contemporânea, os recursos tecnológicos são valorizados de maneira que acabam tornando-se mais atraentes do que o próprio ser humano. A automação é mais prazerosa do que o ato de ouvir e expressar-se. Tem-se a impressão de que é mais válido receber informações, conversar através de meios virtuais, interagir com jogos e máquinas, ficar exposto a notícias efêmeras do que se relacionar intersubjetivamente. Verbos e expressões como “teclar”, “deletar”, “msn”, “orkut”, “hacker” e tantas outras são cada vez mais freqüentes na Língua Portuguesa e em outros idiomas e substituem o diálogo, o contato pessoal, a leitura, a expressão escrita e o convívio social. O sujeito social parece, hoje, adaptar-se mais às máquinas, de tal forma que os contatos humanos, quer doméstico, quer entre amigos, são, paulatinamente, suprimidos ou extintos diante da supremacia tecnológica.

Questiona-se até que ponto a televisão, o computador e a Internet preencheram o espaço antes reservado para o diálogo, para a divagação do espírito, para a leitura de notícias seguida de uma pausa para reflexão sobre elas, para a leitura enquanto meio de evasão, dando oportunidades para que a imaginação e a criatividade viessem à tona. Acredita-se que pouco tempo sobrou para a observação, para o abandono ao exercício do enxergar e não meramente do ver, para a expressão oral e escrita, para a discussão de pontos de vista, para a construção de opiniões e para o desenvolvimento da autonomia do pensamento. Tem-se a impressão de que, quanto mais se aumentam os recursos para o ato de comunicar, menos ele acontece de fato. Procura-se por onde anda a fala, a palavra, os sentidos, os significados, a expressão, os sentimentos, as experiências, a vida.

Há a forte desconfiança de que os elementos procurados acima se perderam em meio a imagens, notícias, mensagens, mas é necessário encontrá-los e um dos caminhos, salvo suas restrições, é a educação.

A sociedade da informação apresenta, em relação ao avanço das tecnologias, dois novos desafios. Um deles refere-se à superação do obstáculo de acesso das populações menos favorecidas a fim de se evitar a info-exclusão. O outro desafio recai sobre a necessidade de formar pessoas com competência para selecionar e processar as informações, isto é, promover “o desenvolvimento da capacidade de discernir entre a informação válida e inválida, correta ou incorreta, pertinente ou supérflua. Acrescente-lhe a competência para organizar o pensamento e a ação” (ALARCÃO, 2003, p.12- 13).

Pensar na inclusão digital remete, antes de tudo, à solução da exclusão social. A proposta de uso da tecnologia na educação procede a uma questão muito mais ampla e não menos importante: as acentuadas diferenças sociais e a situação de miséria nas quais vive grande parcela da população. No entanto, tal análise não cabe à proposta deste trabalho, de modo que foram analisadas algumas conseqüências das informações e das tecnologias que as propagam no desenvolvimento discente.

Um outro apontamento a ser feito em relação à influência dos recursos multimidiáticos na educação diz respeito à relevância dada à imagem e a secundarização da linguagem verbal. Considerar a imagem como meio que expressa, por si só, qualquer mensagem, acarreta levar em conta a desvalorização e redução da linguagem verbal e escrita à mera função de descrever o que é visto no vídeo. A ênfase dada à visão acaba por causar o adormecimento dos outros sentidos

humanos, não menos importantes para que se observe e investigue os objetos de aprendizagem que se apresentam nas escolas e na vida. Como consequência, os alunos do Terceiro Milênio pouco usam suas capacidades de ouvir, falar, comunicar, sentir, pegar, observar e, mais que isso, deixam de experimentar novas formas de conhecer a não ser aquela estabelecida por qualquer instrumento que utilize o vídeo. Desse modo, o imperialismo da visão passiva de imagens compromete a tarefa de construção do conhecimento que se faz a partir da ação, pois, como bem observa Sartori (2001, p. 125), a “[...] experiência direta e pessoal [do homem multimidiático] está toda resolvida em apertar botões de um teclado e ler respostas numa tela. Para ele não há aprendizagem realizada pelo conhecer fazendo”.

Torna-se necessário repensar a formação de professores diante dos novos acontecimentos e das novas fontes de saber, diante das preocupantes informações que desinformam e da “sub-cultura” que se impõe (SARTORI, 2001). Esse será o assunto do próximo capítulo, no qual serão analisadas as considerações sobre a formação docente em tempos de informação, imagens e notícias.

Cabe aqui chamar a atenção para o papel do professor que, a partir de uma preparação adequada e da disponibilização de recursos, pode assumir a tarefa de orientar os alunos a se manterem informados, a partir da escolha de programas, sem caírem na ingenuidade e sem perderem o senso crítico. Ressalta-se também a necessidade de oferecimento de condições de trabalho adequadas ao docente, como melhor remuneração a fim de que não necessite empregar-se em várias instituições, e assim, disponibilize de tempo para conhecer as possibilidades de uso dos recursos tecnológicos e dos meios de comunicação na educação; cursos de formação

continuada que o preparem para utilizar tais recursos e facilidade de acesso aos aparelhos tecnológicos da escola.

Acredita-se que a educação pode beneficiar-se da tecnologia e da mídia, mas para isso, é necessária uma formação mais adequada dos professores, para que utilizem esses recursos como meio de aprendizagem e de desenvolvimento do olhar crítico, além da melhoria das condições de trabalho docente.

Capítulo II

A leitura e a escrita na formação do professor

Leitura enquanto uma forma de participação, somente é possível de ser realizada entre os homens. Os signos impressos, registrando as diferentes experiências humanas, apenas medeiam as relações que devem existir entre os homens — relações estas que dinamizam o mundo cultural. Sendo um tipo específico de comunicação, a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural (SILVA, 2000, p. 41).

Este capítulo visa apresentar as mudanças ocorridas no processo educacional na sociedade da informação. Também tem como finalidade analisar as propostas oficiais no que dizem respeito à leitura e à escrita na educação básica e na formação de professores.

1. O papel da escola face às novas exigências sociais

No capítulo anterior, observou-se que, na sociedade da informação, o conhecimento adquire uma importância social, econômica e política nunca observada até então. Constatou-se também que a revolução científica e tecnológica tem demandado novas exigências educacionais que permitem conciliar os avanços e

suas conseqüências, provenientes dessa revolução, a uma formação com base na construção da diversidade de conhecimentos e de valores.

Diante dessas constatações, surgem novos desafios para a instituição escolar e para os professores: produzir novas potencialidades passíveis, ao mesmo tempo, de relacionar-se às novas tecnologias de informações, sem se submeter a elas, mas gerando a possibilidade de, com elas, construir saberes significativos. A transmissão de conhecimentos centrada exclusivamente no professor já não faz mais sentido; hoje existem outras fontes incomparavelmente mais eficientes, que possibilitam maior diversificação e atualização das informações.

Todavia, a grande circulação de informações não garante a construção de conhecimentos, muito menos que se assegure a educação de alguém que a ela se submeta. Ao contrário, há um consenso de que o aluno, de qualquer nível educacional, sabe cada vez menos, como de resto, pensa, fala e argumenta com menos freqüência.

Surge a necessidade de se propor diferentes estratégias para a formação de professores, pois é impossível dar continuidade à visão obsoleta de que o docente transmite conhecimentos, enquanto o aluno adquire-os. A participação do sujeito na sociedade implica que ele desenvolva as habilidades para selecionar, interpretar e processar as informações que circulam, refletir e posicionar-se frente a elas, relacioná-las, selecioná-las ou descartá-las ante a utilidade no trabalho ou no cotidiano, transformando-as em conhecimento através da reflexão e da utilização prática.

A sociedade pós-moderna que, segundo Alves (2001), Castells (1999) e Bigun e Green (1998), tem como uma de suas características o imperialismo da

informação, faz surgir um tipo singular de estudante, com novas capacidades e necessidades. Na caracterização de Bigun e Green, um estudante cuja

“[...] construção social e discursiva [...] envolve um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, mas que, de forma alguma, está limitada a ela. Entre essas forças e fatores estão os meios de comunicação de massa, o rock e a cultura da droga, assim como várias outras formações subculturais” (1998, p.210).

Frente à descontinuidade do tempo cronológico, com a aceleração do tempo do mercado, numa sociedade neoliberal, os jovens perdem a noção de história e passam a ver a forma humana como provisória. Surge um novo tipo de estudante que se forma a partir do nexos entre a cultura juvenil e o complexo global da mídia e converge em novos modos de ser e de tornar-se humano.

Com as novas tecnologias, conhecimentos não sistematizados entram na escola e ocupam o espaço do saber, que precisa ser recuperado para que se compreenda essa interface e se faça uso adequado das informações advindas. Aos poucos, vai-se estabelecendo uma relação mais íntima entre a escola e a mídia, cresce a importância desta e da cultura da informação no processo de escolarização e, conseqüentemente, no processo de formação integral dos estudantes, de modo que se tornam necessárias revisões dos conteúdos curriculares e de práticas educacionais vigentes. Surge um novo perfil de estudantes, jovens que caminham para “a vida adulta muito menos informados do que precisariam estar, tanto sobre o mundo em que vivem quanto sobre seu lugar nele” (BIGUN e GREEN, 1998, p. 220), fato que acarreta na necessidade de revisão do papel da instituição escolar.

Considere-se ainda que a tecnologia provoca mudanças epistemológicas, como confirmam os autores:

O que precisa ser enfatizado e investigado, entretanto, é que essa grande mudança cultural e epistemológica envolve mudanças em termos de tecnologia e pedagogia e, portanto, novas compreensões da relação entre tecnologias e pedagogias, escolarização e cultura da mídia. Apenas agora estamos começando a registrar a importância educacional e cultural da imagem como um novo princípio organizacional para as relações sociais e as subjetividades. Considerados em conjunto com a informação, esses princípios emergentes contribuem para moldar formas cambiantes de currículo e alfabetismo, novas relações entre textualidade e subjetividade e novas efetivações da racionalidade e da cognição (BIGUN e GREEN, 1998, p. 221- 222).

Em meio às transformações das formas como os conhecimentos são veiculados ou reduzidos pela mídia em informações desconexas e da maneira como são construídos ou, simplesmente, reproduzidos, encontram-se a escola e seus sujeitos, que ainda acreditam na aquisição do conhecimento de modo linear e hierarquizado. Na escola, o saber teórico antecede à prática, é tratado de forma compartimentada e colocado em ordem crescente de dificuldades, “dividido em parcelas menores, em ‘tópicos’, que se constituem numa cadeia de pré-requisitos, sem os quais não se alcança um saber mais elevado” (PIMENTEL, 1993, p. 63).

No entanto, a tendência escolar de repassar conhecimentos de forma estática e racional não encontra espaço na contemporaneidade e passa por momentos de tensão ao entrar em contradição com as exigências da sociedade atual. Alves (2001) aponta duas tensões instauradas entre a escola e as necessidades da época vigente.

A primeira delas refere-se ao mercado do trabalho, que se volta não somente para sujeitos com formação aprofundada, mas enfatiza a competência de resolução de problemas práticos, a habilidade de estabelecer e manter relações e de estar sempre disposto a aprender e de argumentar.

A segunda tensão vivenciada pela escola encontra-se na chamada construção do conhecimento em rede, na qual a idéia de aquisição de saberes por meio da linearidade e da hierarquização é superada por múltiplas conexões e interpretações produzidas em zonas de contatos móveis. A prática social e os fatos culturais tornam-se espaços de criação de conhecimento para o homem, espaços relevantes nos quais este cidadão tem possibilidade de construir saberes partindo de inúmeros caminhos e experiências, ou seja, estabelecendo os mais variados tipos de relações entre informações a partir de suas interações sociais.

Tais mudanças implicam novos desafios à realidade escolar quanto ao fazer pedagógico, à estruturação curricular e às relações da educação com a sociedade. A sociedade necessita de uma instituição escolar em que haja possibilidade de formulações teóricas com vistas à resolução de problemas práticos, que proporcione a interação entre as exigências da atualidade e a formação de um sujeito mais crítico, que saiba relacionar saberes de diferentes áreas, analisá-los, conhecer e fazer uso das novas tecnologias e que também saiba equilibrar sua subjetividade com a comunicação social em direção a um trabalho coletivo e criativo.

Saviani (2001) também analisa a necessidade de reformulação do conhecimento do papel da escola diante das exigências da atual sociedade. Para ele, o conhecimento é considerado pela sociedade como potência material, já que a indústria o incorpora no processo produtivo. Desse modo, quanto mais avança o processo urbano-industrial, maior se torna a exigência da expansão escolar. A escola, enquanto instituição educativa, ligada ao progresso urbano, tem um papel político voltado para a formação da cidadania e do cidadão. A instituição escolar assume a forma dominante de educação na sociedade atual, devido à absorção, por

parte deste órgão, de todas as funções educativas que antes eram desenvolvidas fora da escola. Assim, a escola reveste-se de importância enquanto espaço de construção de conhecimento, de participação efetiva e de formação crítica.

Frente a tais considerações, questiona-se o papel que a escola assume hoje na sociedade que converte a ciência e o conhecimento em potência material, na qual o saber é a maior fonte de lucros e que requer que o sujeito esteja a par das mais variadas áreas do conhecimento. Uma instituição que só repete conteúdos genéricos e elementares desalinha-se da sociedade que requer do sujeito habilidades de comunicação e de relacionamentos e capacidade de constante atualização no campo do conhecimento específico, de análise de informações e do uso eficiente da palavra oral e escrita para o exercício consciente da cidadania.

Na atualidade, com o processo de globalização, o mercado de trabalho passa a exigir dos trabalhadores uma formação intelectual mais ampla e aberta para novas e constantes aprendizagens e exige, também, da escola, a revisão de seu papel. A escola não pode mais aceitar o quadro descrito por Arroyo (2000), que a caracteriza como um lugar de passagem, de importância secundária, caracterizado pela pobreza cultural, política e humana; uma instituição mais voltada à oferta de conteúdos disciplinares, ao cumprimento de cargas horárias e ao aulismo que não contribuem para uma formação humana e profissional efetivas.

Para que a escola torne-se mais adequada às novas demandas da sociedade, uma das dimensões a serem redirecionadas é a formação do professor, já que este constitui “a voz dos novos dispositivos de escolarização” (NÓVOA, 1995, p. 16). Deve-se considerar que a mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Portanto, há que se propor uma nova relação entre o

professorando e o conhecimento, que não pode continuar sendo visto “como algo acabado, pronto, encerrado em si mesmo, sem conexão com sua produção histórica” (CORTELLA, 2001, p. 101).

Nessa perspectiva, cabe aos cursos de Pedagogia abrir possibilidades para que o professorando possa perceber que “o conhecimento é fruto de convenção, isto é, de acordos circunstanciais que não necessariamente representam a única possibilidade de interpretação da realidade” (CORTELLA, 2001, p. 104) e, que, por isso, os textos, leituras e teorias dos cursos de formação não constituem verdade única. Cabe também oferecerem espaços e tempos para que um conhecimento significativo seja construído com o exercício da escrita, eliminando as experiências negativas de: educação bancária, conhecimento único, racionalismo, centralismo do professor e da desconsideração das histórias discentes.

Dada a relevância do conhecimento, elemento ligado à história humana e à sociedade, e, portanto, à dimensão política, fruto da elaboração inteiramente social, fato que o torna também elemento conscientizador, é importante que os cursos de Pedagogia organizem práticas de formação que possibilitem ao futuro professor perceber o conhecimento como meio para alcançar uma percepção mais consciente da realidade e de sua prática. Para que isso ocorra, o saber não pode simplesmente ser transmitido de forma fragmentada, muito menos minimalista. A percepção docente do conhecimento como elemento necessário para a conscientização e para a reflexão implica numa formação inicial que se distancie da prática tecnicista da educação e efetive-se em práticas de questionamento e flexibilidade intelectual, possibilitando a construção de saberes a partir de investigações e de análises.

O processo de formação do professor integra também a construção de competências que lhe permitam contribuir nas determinações curriculares, desenvolver suas próprias metodologias de pesquisa, exercer seu papel político, aplicar avaliações formadoras e ter consciência de sua prática pedagógica. A percepção da escola enquanto espaço no qual pode acontecer a reprodução de conhecimentos e de injustiças ou, contrariamente, o início de análises e inovações a partir das contradições sociais pode ser desenvolvida nos cursos de formação.

Segundo Freire (1992), a preocupação da Universidade, e incluem-se aqui, os cursos superiores de formação docente, deve girar em torno de dois momentos fundamentais que se relacionam como conhecimento e se completam permanentemente: um deles é o momento em que se conhece o conhecimento existente, produzido; o outro é o momento em que se produz um novo conhecimento. O primeiro momento é preponderantemente o da docência, o de ensinar e aprender conteúdos e o segundo momento, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. Os dois processos complementam-se: não há docência verdadeira na qual não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, do mesmo modo que o desenvolvimento de uma pesquisa desdobra-se em ensino que implica aprendizagem. O papel da Universidade é ensinar, formar e pesquisar, além de minimizar a distância entre o estudo acadêmico e as classes populares.

O exercício regular da escrita constitui uma habilidade a ser desenvolvida no espaço pedagógico da Universidade, habilidade que se relaciona ao conhecimento produzido na docência e na pesquisa. Essa produção de conhecimento por meio da escrita acontece quando o professor transforma em

pesquisa as suas inquietações, possibilitando que suas perguntas materializem-se por meio de palavras e ganhem sentidos e novas reflexões a partir da compreensão de sua própria ação docente. Desse modo, a escrita enquanto processo de produção de conhecimentos é o meio pelo qual o professor tem possibilidades de registrar suas dúvidas, retomar momentos de sua prática, anotar suas impressões para reavaliá-las e pensar novas metodologias de trabalho.

A percepção do professor da resistência ou desinteresse dos alunos em produzir textos só pode ser transformada em questões investigativas pelo docente se ele estiver atento e souber refletir sobre sua prática e os seus resultados, gerando hipóteses que serão testadas, culminando em novas perguntas e pesquisas para novas propostas pedagógicas. A constatação de que o problema, em relação à produção de texto, não se encontra apenas no aluno, mas pode ter suas raízes na prática do professor e na escola, como descreve Geraldi (2001), só acontecerá se o docente tiver uma concepção de que a escrita faz parte da comunicação e que, em situações nas quais a produção textual volta-se somente para a leitura e correção do professor, o uso da língua torna-se superficial.

Britto (2001) reforça essa constatação ao afirmar que o caráter interlocutivo da linguagem na escola é marcado pela presença do professor, um interlocutor onipresente. Na situação escolar, o aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados, tendo como interlocutor um único leitor: o professor, que irá corrigir e avaliar seu texto. O resultado é que,

Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do 'gosto' e da visão de língua do professor (BRITTO, 2001, p. 120).

Tais considerações precisam estar presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia que objetivam a formação de professores que trabalharão com alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental.

A fim de organizar a educação como um todo, inclusive os cursos superiores, são elaborados documentos, diretrizes e pareceres que norteiam o ensino no país. No intuito de identificar as finalidades das propostas educacionais, de compreender a organização dos cursos de Pedagogia e de perceber as possibilidades destes em relação à formação de professores, far-se-á uma análise dos principais documentos oficiais relacionados à educação e à formação de professores, destacando as indicações referentes ao exercício da leitura e da produção de texto.

2. A leitura e a escrita nos discursos oficiais sobre Educação

Nova realidade desponta nas escolas: são alunos cujos hábitos, valores e educação encontram-se fortemente influenciados pela mídia, a ponto de serem chamados de “alienígenas na sala de aula” na expressão de Bigun e Green (1998).

Os desafios pelos quais passa a escola, dentre eles, planejar novos rumos para a formação dos professores ante as determinações da sociedade da informação, são tratados em alguns documentos oficiais, em especial, no Parecer CNE/ CP 09/2001, que institui “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estes documentos enfatizam a necessidade de uma educação que possibilite ao aluno

desenvolver-se como profissional e como cidadão dotado de criticidade e participação. Para tanto, é necessário que esteja incluído no mundo digital, evitando mais uma forma de marginalização.

Os documentos oficiais reconhecem a necessidade de uma legislação mais adequada aos tempos de predomínio da importância da informação e do conhecimento. Assim, lê-se no Parecer CNE/ CP 09/2001:

[...] com relação ao mundo do trabalho, sabe-se que um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico- informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão de obra (p. 7).

Da mesma forma, o referido documento apresenta novas perspectivas para a formação de professores, perspectivas que visam responder aos desafios de formar alunos críticos e contemplar uma nova relação destes com a informação, de modo a possibilitar a construção de um conhecimento significativo.

As novas tarefas atribuídas à escola em relação ao corpo discente, como o desenvolvimento da autonomia, da valorização do conhecimento e dos bens culturais, de práticas de pesquisa, da construção de hipóteses, de raciocínio e da compreensão, impõem, conforme o Parecer 009/2001,

[...] a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade (p. 8).

A lei maior que rege a educação brasileira — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN) — apresenta alguns elementos que representam melhorias em relação às novas exigências para a formação de

professores, mas que pouco contribuem em direção à democratização de acesso e domínio das tecnologias.

No artigo 1º, § 2, lê-se que a educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, ou seja, toda prática pedagógica, inclusive a leitura e a escrita, deve ter ligação direta com o cotidiano discente e fazer sentido para ele, distanciando-se da produção textual desvinculada de significado para o aluno. Observa-se a preocupação com uma formação que garanta ao jovem pré-requisitos para a empregabilidade e para a participação social.

No título II, “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, no artigo 2, encontra-se que a educação tem “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Conforme Carneiro (1998), o pleno desenvolvimento do educando significa que a educação deve contribuir para que o organismo psicológico do sujeito desenvolva-se numa trajetória progressiva, desde as aprendizagens da etapa infantil à formação consciente das estruturas que permitem estabelecer relações e aplicar os conhecimentos aprendidos. Nesse nível, as palavras efetivam-se como condição essencial de aprendizagem, já que permitem organizar o pensamento e referir-se a conceitos. A segunda finalidade da educação, isto é, o preparo para o exercício da cidadania, é entendido como a preparação para que o sujeito tenha consciência de seus direitos e deveres, tendo condições de exercê-los. Completa a tríade o objetivo de qualificação para o trabalho. Essa preparação profissional não pode restringir-se à mera instrumentalização de aparatos técnicos para que o aluno, futuro trabalhador, dê continuidade ao trabalho manual, alienado do ato de pensar. O propósito é formar um estudante que tenha condições de apropriar-se dos benefícios oriundos do

avanço tecnológico, que saiba dominá-los e esteja sempre disposto a aprender a fim de que acompanhe a evolução tecnológica. A preocupação educacional, conforme os documentos oficiais, recai na formação de um estudante que tenha domínio da língua nacional a fim de usá-la conforme as variadas situações, que se diferencie das máquinas pela capacidade de analisar, relacionar, comparar, refletir e propor mudanças, como sugere Carneiro, “possibilitar ao estudante os meios de aprendizagem que o conduzam a depreender, do contexto cotidiano e do trabalho, o método científico e o teor humanista de que necessita para se realizar como cidadão pleno” (1998, p. 34).

O desenvolvimento cognitivo pleno, a preparação para a cidadania e a qualificação para o trabalho, objetivos da educação, implicam, de maneira implícita, que o sujeito, tanto professor quanto o aluno, saiba expressar-se com clareza através da linguagem escrita para que possa realizar a leitura acompanhada de compreensão, sintetizar idéias, entender enunciados, fazer inferências, estabelecer pressupostos e expressar suas dúvidas e pensamentos.

No artigo 3 da LDBEN, o inciso XI proclama os princípios de base do ensino, dos quais se citam a igualdade de acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, pesquisar, ensinar e divulgar o pensamento e a cultura, a valorização do profissional da educação, a garantia da qualidade e a valorização da experiência escolar.

Considera-se que esses princípios não se efetivam quando, nas escolas, é privilegiada a norma padrão da linguagem, enquanto se desprestigiam as demais variantes lingüísticas dos alunos; quando o educando pouco desenvolveu as

habilidades elementares como ler e escrever e não tem oportunidades de falar ou escrever sobre assuntos que dizem respeito às suas vivências e de sua comunidade.

O texto da LDBEN também traz indícios da importância e da necessidade do desenvolvimento da linguagem e das habilidades de leitura e escrita para os professores.

No artigo 13, constam as responsabilidades atribuídas ao professor, como participar da proposta pedagógica escolar; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação; participar de atividades de planejamento e colaborar com as atividades de articulação entre escola, família e comunidade.

O cumprimento de tais tarefas pelo professor implica que ele seja um usuário efetivo da linguagem escrita. Cabe aos cursos de Pedagogia contribuir para a formação de leitores críticos, prepararem o futuro professor com habilidades necessárias para elaborar planos e estratégias pedagógicas inovadoras em sintonia com sua realidade. Também é responsabilidade dos cursos de formação prepararem um educador capaz de registrar os resultados de suas experiências, de propagá-los e de mostrar que a escola também é um espaço de pesquisa e de produção de conhecimento.

O Parecer CNE/ CP 009/2001, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena apresentam os pontos de partida para os cursos de formação:

- a) atender, no tocante à formação docente, o novo ordenamento da educação básica, construindo-se uma articulação conceitual e

- operativa entre os princípios da LDB e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- b) incorporar à formação docente as dimensões decorrentes dos avanços das ciências e desenvolver o conceito operativo de educação básica de modo que se reordene num alinhamento de tempo/ espaço articulado e contínuo, possibilitando uma revisão do conceito de escola, de professor, de processo pedagógico e de avaliação,
 - c) e desenvolver uma articulação dinâmica entre as etapas da educação básica.

Essas propostas visam definir o perfil do professor de modo a redirecionar o foco do ensino para a aprendizagem, realçar o êxito do aluno, considerar e trabalhar a diversidade, estimular a pesquisa, executar projetos, inovar em metodologias criativas e construir com o aluno um saber / aprender articulado, ou seja, requerem um docente que tenha condições de realizar leituras de maneira crítica e de embasar-se nelas para elaborar novas propostas.

O documento ainda destaca a necessidade de os cursos de formação docente relacionarem teoria e prática e considerarem as experiências anteriores dos professorandos, proporcionando-lhes aprendizagens significativas.

3. A linguagem, a escrita e a formação do professor

A questão da formação docente assume centralidade na educação diante das transformações pelas quais passa a sociedade e, conseqüentemente, a escola. Dessa maneira, o contexto atual implica novas diretrizes para a formação de professores, passíveis de proporcionar-lhes a possibilidade de criação e inovação de conhecimentos.

Libâneo (2000) analisa a produção de saberes pelos educadores na escola e tece algumas considerações a respeito dessa problemática, duas das quais podem ser relacionadas à linguagem.

A primeira consideração refere-se ao crescimento expressivo da pesquisa universitária no campo educativo nos últimos anos, fato que, ao invés de trazer contribuições significativas para o processo educacional, tem aumentado a distância entre teoria e prática e a incorporação teórica em alguns exercícios cotidianos sem uma preparação adequada dos educadores. O depoimento de uma professora, citado por Libâneo, é representativo do uso que os professores fazem da linguagem: “parece-me que os outros estão fazendo as discussões que necessitamos fazer por nós mesmos” (2000, p. 15).

A partir desse depoimento, é possível observar que, muitas vezes, o professor, sujeito imerso nos problemas educacionais, não registra os conhecimentos produzidos em sua prática, de modo que essa tarefa passa a ser exercida exclusivamente pelos pesquisadores.

Outra consideração de Libâneo (2000) diz respeito ao fato de a maioria dos professores formadores de educadores trabalhar os conteúdos de maneira distanciada dos problemas reais de sala de aula, além de tratá-los de forma fragmentada; constatação bastante séria quando se observa que as práticas docentes deveriam ser, ao mesmo tempo, sociais, psicológicas, culturais, econômicas, etc.

A linguagem também sofre fragmentação ao ser, em muitos cursos de formação, objeto de estudo de uma disciplina específica, quando poderia ser trabalhada de forma interdisciplinar. A compartimentação e o reducionismo da linguagem ocorrem em todas as disciplinas, de modo que perde suas funções intrínsecas de: constituidora da consciência, de acordo com Vigotski; de instrumento de compreensão e transformação do mundo, como propõe Freire; e de signo de relação com a história, lugar onde a palavra ganha sentido e polissemia, conforme Bakhtin. Assim, é incompreensível a concepção fragmentada de linguagem, visto que ela está presente em todas as dimensões da vida discente e na maioria das atividades acadêmicas. A formação do professor pautada nessa fragmentação, ou seja, no trabalho com a linguagem somente em algumas disciplinas, culminará em um futuro docente que repetirá essas práticas equivocadas, fechando o círculo vicioso descrito inicialmente.

Outra problemática que se relaciona à formação profissional do professor é a sua própria formação enquanto pessoa, as experiências pessoais, escolares ou não, que contribuíram na consolidação de sua personalidade, norteando suas atitudes e pensamentos em todas as dimensões de sua vida.

Desse modo, ao relacionar, no professor, a formação pessoal e profissional, Nóvoa (1995) alerta que o processo de formação só tem sentido no quadro das histórias de vida do sujeito e que “o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (p.25). O sujeito constrói seu saber ao longo de seus percursos de vida (DOMINICÉ, 1990, apud NÓVOA, 1995) e não apenas no período de graduação, ou seja, muitos professores tomarão como base ou modelo para sua prática pedagógica as vivências que tiveram com seus próprios professores ao longo de toda escolarização.

Ao considerar a docência definida, em partes, como repetição de modelos de professores que passaram pela vida dos professorandos, é necessário pensar também que, muitos desses modelos, pautavam-se no ensino da linguagem que privilegiava o estudo da gramática e não o domínio ativo da língua (POSSENTI, 1996).

Zeichner (1995) oferece pistas para a prática docente a partir de modelos adquiridos em experiências vividas pelos professorandos, pistas que podem ser consideradas ao se pensar as influências das experiências passadas em relação às atividades de leitura e à escrita:

O processo de aprender a ensinar começa muito antes dos alunos freqüentarem os cursos de formação dos professores; por isso, é necessário ter em conta as idéias anteriores e as regras que os alunos aliam à experiência, e devemos ajudá-los a exteriorizá-las e a elaborá-las segundo concepções mais apropriadas (idem, p. 130).

Assim, há que se considerar que a formação do professorando, enquanto aluno do ensino fundamental, percorrerá caminhos de aprendizagem de leitura e de escrita pautados num ensino tradicional de decodificação de letras e pouca ênfase atribuída à compreensão e produção de sentidos, caminhos diferentes dos

apresentados pelas propostas oficiais. Tal fato implica reconhecer que a mudança de concepções sobre o uso da língua não é exterior ao sujeito. Em outras palavras, o professorando que teve uma formação tradicional, com base no estudo da gramática, tenderá a repetir essa prática quando docente, se a mudança dessa prática não demandar uma transformação interior, de repensar concepções já existentes e reformulá-las; se, também, não implicar “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre percursos e projectos próprios”, conforme a proposta de Nóvoa, (1995, p. 25).

Diante das novas propostas educacionais, os cursos de formação são induzidos a adaptar-se a elas de forma a acompanharem suas diretrizes. Isto, contudo, significa uma mudança de paradigma, tanto na orientação do Projeto Pedagógico dos cursos, que terão de reformular currículos com vistas a uma prática pedagógica mais apropriada, quanto dos professorandos, alunos acostumados ao uso artificial da língua, à leitura que admite somente a voz do autor e à escrita que se destina à correção do professor. Daí a necessidade de os cursos de Pedagogia oportunizarem experiências lecto-escritas significativas, nas quais o professorando encontre possibilidade de ler criticamente diferentes gêneros de textos, dialogar com os autores, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, expressá-lo por meio da oralidade ou da escrita, criar e usar a língua de forma comunicativa.

No curso, objeto de análise desta pesquisa, foi possível constatar que, dentre as experiências consideradas significativas pelos respondentes, encontram-se aquelas em que houve interação entre colegas e professores, troca, diversão, apresentação dos trabalhos, enfim, experiências que tiveram um significado para as

professorandas a partir do momento em que se desprenderam da tradicional atividade de escrita, unicamente para ser lida e corrigida pelo professor.

Uma formação mais adequada, portanto, parte da história própria de cada professorando, de modo a mobilizar as concepções construídas ao longo de sua existência, possibilitando-lhe reformular as experiências pelas quais passou enquanto aluno e permitindo-lhe reinventar e desenvolver, de maneira criativa, uma nova cultura profissional, baseada na produção de saberes e de autonomia. Com isso, espera-se que o professorando possa desenvolver, durante sua graduação, novos sentidos para as atividades de leitura e escrita nas escolas, sentidos que se aproximem da vida real e que expressem a necessidade e a utilidade dessas tarefas na participação social.

Segundo Nóvoa (1995, p. 26), “a formação está indissociavelmente ligada à ‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre as experiências de vida” e é justamente esse enfoque que se analisa: uma formação que permita ao docente encontrar significado nas atividades lecto-escritas que desenvolve em sala de aula, porque fazem parte de sua vivência, constituem meios pelos quais pode adquirir e produzir conhecimentos através da expressão de pensamentos, do registro de fatos, da elaboração de planos escolares, da produção de relatórios, etc.

Na perspectiva desse enfoque, se as atividades de escrita e leitura têm sentido para o professor nas diversas dimensões do seu trabalho, ao propor tais atividades de maneira também significativa para o aluno, este poderá perceber que escrita e leitura não se dissociam da vida, mas a expressam, principalmente quando é proposta a partir de usos concretos, ligados a problemas e fatos reais do seu cotidiano.

Um professor formado em situações nas quais a linguagem foi trabalhada de forma a organizar e expressar o pensamento, a comunicar dúvidas e necessidades, esclarecer idéias, argumentar e trocar opiniões, terá condições de propor uma prática de igual construção, uso e reflexão permeada pela linguagem.

Esse enfoque possibilita um trabalho incomparavelmente mais rico do que a transmissão de conteúdos, como comprova a pesquisa de Pimentel (1993). A autora narra que, um dos sujeitos pesquisados, um professor, espera que seu aluno do curso de Pedagogia seja capaz de articular pesquisa e ensino, de “aprender a refletir sobre a experiência pedagógica e sobre o cotidiano do trabalho, sabendo expressar de forma oral e escrita, em sínteses parciais, o novo saber construído” (PIMENTEL, 1993, p. 44).

No exemplo anterior, percebe-se a importância do mestre, enquanto organizador e mediador das situações de interação que ocorrem entre ele, o objeto de conhecimento e o aluno, de propor elementos passíveis de romper com o paradigma tradicional que separa pesquisa, teoria e prática, e que centra, no professor, todo o processo educativo, desde o plano de curso à predominância das aulas expositivas. A partir dessa ruptura paradigmática, defendem-se novas propostas nas quais alunos e professores possam questionar, mudar, procurar, descobrir, inventar, modificar, melhorar, sentir, participar, arriscar, inovar, ousar, criar, perceber, conscientizar, dar vida, voz e sentido às suas palavras. Para que isso ocorra, é necessário conhecer como as práticas de linguagem são propostas nos cursos de formação a fim de que o professorando produza conhecimentos.

Capítulo III

Leitura e produção de textos em um curso de Pedagogia: a visão dos professorandos

A palavra mágica

Certa palavra dorme na sombra
De um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
A senha do mundo
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
No mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
Não desanimo,
Procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
Ficará sendo
Minha palavra.
(ANDRADE, 1997, p. 113)

O objetivo deste capítulo é explicitar a metodologia adotada para a realização do trabalho, assim como analisar o projeto pedagógico da instituição pesquisada e os dados colhidos por meio dos questionários respondidos pelos alunos do curso.

1. Procedimentos metodológicos e objeto da pesquisa

Para desenvolver este trabalho, após delimitação e recorte do tema de pesquisa, verificou-se o estado da arte do tema em questão através de consultas a livros, teses, dissertações, periódicos e textos disponíveis na Internet.

Um material bastante vasto sobre linguagem, aquisição da escrita e formação de professores foi encontrado, porém, em quantidade consideravelmente menor, encontraram-se textos que relacionassem a importância da escrita à formação docente.

Com material bibliográfico em mãos e após o estudo sobre eles, definiu-se o universo a ser estudado. Devido à praticidade garantida pela facilidade de acesso físico da pesquisadora à instituição, escolheu-se o curso de Pedagogia que faz parte de um Centro Universitário localizado numa cidade ao leste do estado de São Paulo, cujo nome será mantido em sigilo a fim de se garantir o anonimato da instituição. Da mesma forma, optou-se por manter sigilo das identidades dos sujeitos pesquisados, ou seja, os alunos do curso em questão.

Dois documentos foram distribuídos aos sujeitos pesquisados junto com o questionário aplicado: um informativo da pesquisa (vide anexo 1) e o termo de consentimento (vide anexo 2). Ambos os documentos foram escritos segundo as orientações estabelecidas pelo Comitê de Ética em Ensino e Pesquisa da instituição. O primeiro tecia esclarecimentos sobre a pesquisa e seus objetivos. O segundo solicitava a adesão livre, anônima e esclarecida do respondente, sob

comprometimento da pesquisadora de uso das informações somente para o trabalho da dissertação.

O Comitê de Ética em Ensino e Pesquisa também exigiu o preenchimento de uma ficha cadastral cujo modelo encontrava-se no site da própria instituição. Também exigiu a assinatura pela pesquisadora de um termo de ciência dos esclarecimentos fornecidos pelo Comitê e a entrega prévia do projeto de pesquisa contendo título do projeto, nome da instituição a qual a pesquisadora faz parte, introdução, revisão bibliográfica, metodologia, cronograma de execução, orçamento — isentando a instituição de qualquer ônus — e referências bibliográficas.

Os questionários aplicados para os alunos (vide anexo 3) foram elaborados a partir das orientações de Chizzotti (2003), que recomenda clareza em relação às informações buscadas e ao objetivo da pesquisa. Foram escolhidos por sua praticidade e à possibilidade de serem aplicados a várias pessoas simultaneamente. Antes de ser aplicado, o questionário passou por teste e revisão.

O questionário está dividido basicamente em duas partes: a primeira, voltada para questões que revelam o perfil dos sujeitos, como faixa etária, sexo, profissão, local de trabalho, hábitos de leitura e formação. A segunda parte refere-se às experiências de leitura e escrita vivenciadas na graduação. Há questões objetivas e questões abertas.

O questionário dos alunos compõe-se de 20 questões agrupadas da seguinte maneira:

As quatro primeiras perguntas pretendem traçar um perfil do educando.

As questões 5, 6, 9 e 10 referem-se à frequência com que os alunos lêem, o tipo de leitura que gostam de fazer e como têm acesso a livros.

As questões de número 11 e 12 indagam sobre a frequência e como acontecem as atividades de escrita em sala de aula.

As questões 13, 17 e 18 solicitam, do discente, as formas que julga mais interessantes para o professor propor a leitura na graduação.

As questões 14, 15, 16 e 19 referem-se às formas mais interessantes desenvolvidas pelos professores para que os alunos produzam textos.

A concepção do aluno quanto à importância da leitura e da escrita em sua formação é o tema da questão 20.

Também foi feita a análise documental do Projeto Político-pedagógico do curso e do conteúdo das ementas das disciplinas do currículo.

A definição dos sujeitos da pesquisa recaiu sobre os alunos, embora tenha sido cogitado, inicialmente, pela autora, ouvir também o coordenador e os professores do curso. Contudo, optou-se pelo recorte sobre os professorandos por terem uma visão transversal do curso.

Entre os alunos escolhidos para responderem ao questionário, optou-se pelos educandos do quinto nível do curso de Pedagogia, devido ao fato de serem, entre as demais turmas, os que vivenciaram a maior parte da graduação. Foram aplicados os questionários aos alunos no período de aula na própria faculdade, através de um sujeito aplicador orientado pela pesquisadora. A devolução ocorreu no mesmo dia.

A escolha do universo dos depoimentos dos alunos e do Projeto Político-pedagógico do curso como material empírico tem como objetivo comparar as práticas mais experienciadas pelos alunos no tocante à leitura e à escrita e as diretrizes ou propostas dessas práticas constantes no documento oficial do curso.

Da análise qualitativa das respostas, por meio da comparação dos dados, chegou-se à categorização dos mesmos. O trabalho com categorias parte da classificação do material coletado de modo a possibilitar o cruzamento das informações e uma visão mais ampla e clara da realidade pesquisada.

O enfoque adotado para este estudo está voltado para a linha qualitativa, visto que esta “(...) parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2003, p.79). Dessa maneira, a abordagem qualitativa possibilita a percepção e a consideração da complexidade das relações interpessoais e sociais, fatores encobertos pelas pesquisas positivistas, as quais privilegiavam os fatos e a objetividade em detrimento às causas dos fenômenos e à subjetividade (TRIVINÓS, 1987).

1.2. O curso de Pedagogia em foco

A fim de melhor compreender a realidade do curso investigado, foi feita uma breve caracterização do mesmo.

O curso de Pedagogia analisado, segundo as informações contidas em seu Projeto Político-pedagógico, oferece 80 vagas por ano, funciona no período noturno, apresenta o regime escolar semestral e pode ser cursado, no mínimo, em seis semestres ou, no máximo, em 10 semestres. A primeira turma do curso teve início no primeiro semestre de 2001. Em abril de 2002, com base na publicação das Resoluções CNE/CP n. 1, de 18 de Fevereiro de 2002 e CNE/CP n. 2, de 19 de

Fevereiro de 2002, que dispõem sobre carga horária e eixos articuladores para a matriz curricular, o Curso de Pedagogia, no intuito de adequar-se às novas Diretrizes propostas para a Formação de Professores, optou pela reorganização da matriz curricular voltada para a Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar, excluindo de sua antiga estrutura a Docência para o Ensino Infantil.

Atualmente, a carga horária do curso totaliza 3.200 horas, divididas da seguinte maneira:

- I – 2.000 horas de aulas como conteúdos curriculares de natureza científico-cultural
- II - 400 horas de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso
- III - 400 horas de Estágio Supervisionado – Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental
- IV – 200 horas de Estágio Supervisionado – Gestão Escolar
- V - 200 horas de Trabalho de Conclusão de Curso e outras Atividades Acadêmico-científico-cultural (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006, p. 1).

O curso prevê mudanças de grade curricular e habilitação para o início de 2007, em decorrência das novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, que prevêem que a licenciatura de Pedagogia deve concentrar-se na formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

2. Análise do Projeto Político-pedagógico do curso

Segundo Veiga (1998), o projeto político-pedagógico exige reflexão sobre as finalidades e papel social da escola, a fim de que se tenha claro os caminhos a serem percorridos no processo educativo. O projeto depende da investigação e do

trabalho conjunto de diferentes autores: professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.[...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995, p. 13).

Observa-se que o projeto analisado atende à dimensão política, pois se refere a questões sociais que necessitam ser superadas, como o papel social-profissional dos professores, a questão da evasão estudantil, os atrativos do governo como a distribuição da bolsa-escola e da merenda, o analfabetismo funcional, etc. Também atende à dimensão pedagógica quando delinea metas e ações educativas, como se espera de um Projeto Político-pedagógico.

O projeto apresenta uma organização coerente com as propostas da atual LDB, também responde às necessidades de planejamento da instituição e registra que o presente documento não está concluído, pois se encontra em permanente revisão.

Com 45 páginas, o projeto apresenta a seguinte estrutura:

a) Identificação do curso; b) Histórico da instituição; c) Missão institucional da instituição; d) Histórico do curso; e) Concepção do curso; f) Missão do curso; g) Valores e princípios; h) Objetivos; i) Perfil Profissiográfico; j) Organização didático

metodológica: Estrutura curricular, Ementas e Bibliografias e Formas de Avaliação e k) Corpo docente.

Na direção do objetivo principal desta pesquisa de verificar as possibilidades de desenvolvimento das habilidades lecto-escritas no curso de Pedagogia, o enfoque da análise recairá sobre essa temática, considerando ainda que um projeto pedagógico de qualidade deve, dentre outros aspectos, segundo Veiga, “explicitar o compromisso com a formação do cidadão” (1998, p. 11).

Ressalta-se que a formação do cidadão, inclui, entre outras preocupações, a de torná-lo preparado para atuar numa sociedade na qual grande gama de informações está presente, mas a competência para avaliá-la e criticá-la é cada vez mais rara. Da mesma forma, quando se trata de informações expressas sob o código verbal escrito, são poucos os sujeitos capazes de exercer a leitura que sobrepõe a mera codificação de letras e que conseguem alcançar os pressupostos e os sentidos implícitos nos textos.

No projeto, encontram-se nove diferentes requisitos sobre os compromissos do professor do curso de Pedagogia:

- a) orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- b) responsabilizar-se pelo processo da aprendizagem dos alunos;
- c) assumir e saber trabalhar com a diversidade existente entre os alunos;
- d) incentivar as atividades de enriquecimento cultural;
- e) estimular o desenvolvimento de práticas investigativas;
- f) estimular o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe;
- g) incentivar o uso de tecnologias da informação, comunicação, metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores para a prática educativa;
- h) estimular a aprendizagem para consolidar o processo de construção do conhecimento;
- i) utilizar a avaliação como parte integrante do processo de formação, diagnosticando possíveis lacunas existentes no processo educativo e aferindo os resultados alcançados, promovendo mudanças de percursos, caso sejam necessárias (PPCP, p. 4)

Observa-se que não há especificação de prática de leitura, mas há alusão a ações de estímulo ao enriquecimento cultural e ao desenvolvimento de hábitos discentes que, patentemente, incluem a prática de leitura e escrita.

Um outro item a destacar na análise do Projeto é referência ao professorando como colaborador do processo de aprendizagem, “uma vez que o aluno, numa situação de simetria invertida, aprende a ser professor na teoria e na prática de sala de aula” (PPCP, p. 4). Em outras palavras, o professorando tem possibilidade de avaliar sua experiência enquanto aluno, verificar a prática exercida pelo mestre e orientar sua própria prática quando se formar e atuar como docente.

O projeto demonstra, também, estar atento ao advento das novas tecnologias, como comprova o trecho: “O que se vê normalmente entre o discurso e a prática é [...] a tecnologia invadindo as salas improvisadas em laboratórios e a ilusão de modernidade” (PPCP, p. 5), mas não há referência ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, associado a esses fundamentos usados na sociedade da informação.

A proposta de formação do professor encontra base na “compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestadas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção de novos conhecimentos” (p. 9) e no “desenvolvimento de metodologias e matérias pedagógicas adequadas à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas” (p. 10).

O projeto, ao abordar a preocupante situação de professores que não se efetivam como leitores e autores, admite

a amplitude dos vários tipos de analfabetismo produzidos pelo sistema educativo brasileiro, dentre eles o analfabetismo funcional que abarca, dentre outros profissionais, o professor. É sabido que significativa parcela da

população brasileira lê e não interpreta, escreve e desconhece as regras gramaticais (p. 5).

Essa observação vai ao encontro da missão institucional do centro universitário do qual o curso de Pedagogia faz parte: “Oferecer ensino de excelência, comprometido com a pesquisa e a extensão, no enfrentamento dos desafios que emergem da comunidade local e regional” (p. 6). Entende-se que, dentre os desafios, encontra-se a superação do analfabetismo funcional.

A missão do curso, que prevê “a formação do ser humano em suas dimensões cognitiva, afetiva e social” (p. 8), também permite entender que o desenvolvimento da dimensão cognitiva pressupõe a prática de leitura e escrita.

Porém, soam genéricas as propostas do curso para superar os desafios da leitura e da escrita, como se observa em: “o curso tem como finalidade a formação de professores e de gestores, qualificados para o atendimento das necessidades reais da educação de nosso país” (p.7). Subentende-se que a leitura e a escrita constituem uma das “necessidades reais da educação”, mas essas práticas poderiam constar mais claramente no projeto, até porque está contextualizado numa sociedade da informação, na qual essas atividades são fundamentais para a participação efetiva do cidadão.

Outra menção vaga em relação à leitura e à escrita encontra-se na abrangência da formação do profissional da Pedagogia, que compreende, entre outros aspectos, a

competência para criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como as respectivas didáticas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (p. 10).

Novamente, subentende-se que “o conhecimento das áreas a serem ensinadas” refere-se também à leitura e à produção de textos.

De acordo com o projeto em estudo, os objetivos que norteiam o curso de Pedagogia são:

- a) Promover a formação do Pedagogo de forma integral, subsidiada por uma proposta teórico-prática, crítica e reflexiva sobre a educação brasileira;
- b) Formar Professores e Gestores de Escolas para atuarem nas escolas da rede pública e privada da Educação Básica (no que concerne ao Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental);
- c) Aprimorar a prática docente através de estudos dos principais teóricos da educação;
- d) Promover eventos científico-culturais para o aprimoramento da reflexão-ação-reflexão, sobre as questões contemporâneas que envolvem o processo educativo;
- e) Viabilizar, através de atividades práticas em sala de aula e no seu entorno, a aplicabilidade e corporeificação das teorias estudadas;
- f) Operacionalizar a vivência da teoria em reais situações de trabalho através da prática do Estágio Supervisionado;
- g) Orientar e subsidiar a construção do Trabalho de Conclusão de Curso no processo formativo (p.8).

Alguns objetivos tangenciam a formação teórico-prática, mas nenhum deles contempla, especificamente, a leitura e a escrita.

O “Perfil Profissiográfico” do projeto delinea competências e habilidades necessárias ao futuro professor, como a capacidade de executar atividades profissionais relativas às séries iniciais do Ensino Fundamental, à pesquisa, à diversidade do trabalho educativo, ao advento das novas tecnologias, a reflexões sobre o processo educacional, etc. Nessa parte, alguns itens tratam diretamente do desenvolvimento das habilidades lecto- escritas.

Em relação à escrita, o projeto visa que a formação profissional do pedagogo ofereça-lhe condições para:

Expressar com fluência os conhecimentos adquiridos ao longo do curso; [...] produção de novos conhecimentos, estimulando nos jovens o interesse pela cultura; dominar os conteúdos teóricos disciplinares [...], com vistas a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino; [e]

desenvolvimento da capacidade de elaboração do projeto pedagógico (p. 8-10).

Quanto ao desenvolvimento da leitura, encontram-se as afirmações:

A formação do profissional da Pedagogia deve abranger uma consistente base teórica; compreensão do processo de construção do conhecimento do indivíduo; articulação do ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica (p. 9).

Em relação ao desenvolvimento da reflexão e da criticidade, conforme o projeto, espera-se que o futuro professor possa:

construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática; desenvolvimento de práticas educacionais que contemplem as especificidades do processo de pensamento, a realidade sócio-econômica, [...] estabelecimento do diálogo entre a área pedagógico-educacional e as demais áreas do conhecimento (p. 10).

O “Ementário” do projeto apresenta as disciplinas do curso, das quais foram analisadas as ementas das disciplinas que, necessariamente, trabalham a leitura e a escrita.

Metodologia do trabalho científico I

Ementa

Pensa a interdisciplinaridade como conteúdo do curso de Pedagogia. Conceitos de Ciência e Método. Definições de Problemas, Hipóteses e Pesquisa na área da Educação. Planejamento e Execução de Projeto de Pesquisa (equipe). Métodos de Coleta de Dados. Pesquisa de Campo. Levantamento Bibliográfico. Análise e Interpretação de Dados. Apresentação em Sala dos Resultados (p. 12)

Reconhece-se que o processo de pesquisa acarreta leitura e redação, no entanto, estes exercícios não são explicitados na ementa da disciplina.

A ementa da disciplina “Metodologia do Trabalho Científico II” pouco difere do conteúdo da primeira:

Estuda conceitos de Ciência e Método. Definições de Problemas e Objetivos. Planejamento e Projeto de Pesquisa (individual). Métodos de

Coleta de Dados. Pesquisa de Campo. Levantamento Bibliográfico. Análise e Interpretação de Dados. Elaboração de Relatórios. Pesquisa Aplicada em Educação. Apresentação em sala dos Resultados (p. 18).

A bibliografia volta-se, majoritariamente, para obras de metodologia científica.

Na ementa de “Metodologia do Trabalho Científico Aplicada à Educação” constata-se que a disciplina traz maiores possibilidades ao aluno de usar a linguagem escrita, na medida em que implica na

construção da Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), consoante as normas da ABNT: Apresentação de trabalhos acadêmicos (NBR 14724). Citações (NBR 10520). Referências Bibliográficas (NBR 6023)” e abrange “Redação e Linguagem científicas (p.38).

Encontram-se nas disciplinas Leitura e Produção de Texto I e II, ministradas nos níveis 1 e 2, ou seja, no 1º ano da graduação, totalizando uma carga horária de 80 horas, as possibilidades mais significativas para que os professorandos leiam, interpretem textos, escrevam e reflitam sobre a linguagem oral e escrita.

Segundo a ementa de “Leitura e Produção de Texto I”,

O curso deverá priorizar uma sofisticação da leitura e escrita do aluno, para tanto irá se valer do enfoque textual em detrimento da gramática normativa e utilizará os recursos da interpretação ancorados em elementos lingüísticos definidos da significação (p. 15)

Esta disciplina contém uma bibliografia composta por seis obras referentes à alfabetização, produção de texto, gramática e lingüística.

A ementa da disciplina “Leitura e Produção de Texto II” propõe o estudo do “texto dissertativo. Elementos constitutivos da dissertação. Argumentação. A dissertação e outras formas de discurso. Coerência e Coesão. Aspectos da morfologia e sintaxe. Leitura e Interpretação. Produção de texto” (p. 16).

A bibliografia, composta por seis obras, inclui temas referentes à leitura, produção de texto oral e escrito e gramática.

Outra disciplina que possibilita a reflexão sobre a aquisição e o uso da linguagem é “Fundamentos da Alfabetização” que, conforme sua ementa,

Estuda os fundamentos teóricos e epistemológicos das linguagens oral e escrita na educação infantil; a importância da linguagem para a formação do sujeito, interação com outras pessoas, na orientação de ações, na construção de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento humano (p. 31).

A bibliografia apresenta obras referentes à aquisição da linguagem escrita, didática, oralidade e projeto político-pedagógico.

As disciplinas Tecnologia da Educação I e II enfatizam a aprendizagem de uso dos recursos como metodologias, ou seja, de como operacionalizar tais recursos, e não como meio para propiciar maior desenvolvimento das habilidades lecto-escritas através da leitura de textos da Internet, de escrita de textos no computador, de pesquisas em sites, etc, como se observa na ementa de “Tecnologia da Educação I”:

“Trabalha conhecimentos básicos de informática como ferramentas necessárias para a utilização de softwares básicos e específicos na área de educação” (p.14).

A disciplina “Tecnologias da Educação II”

Pensa conhecimentos das diversas tecnologias de informação e comunicação com o objetivo de levar os alunos a reflexões sobre o uso de tecnologias na educação presencial e virtual. Discutir os novos recursos tecnológicos como ferramentas do processo pedagógico (p.20).

A bibliografia dessa disciplina não se refere às mudanças ocorridas no processo de leitura e da escrita com o advento das novas tecnologias da informação.

No tópico “Formas de avaliação”, encontram-se atividades que requerem do aluno a prática da leitura e da escrita:

- a) Produções coletivas e individuais
- b) Elaboração e apresentação de Projetos de Pesquisa Educacional
- c) Apresentação de seminários
- d) Confecção e apresentação de relatórios de trabalhos individuais e em grupo
- e) Avaliações escritas e orais bimestrais
- f) Apresentação de relatórios das atividades propostas
- g) Capacidade de expressar escrita e oralmente (p. 39- 40).

O Trabalho de Conclusão de Curso também se efetiva como uma possibilidade de exercício da leitura, síntese de idéias, reflexão sobre conceitos e temas e expressão do pensamento por meio da escrita. A realização do trabalho é obrigatória para os alunos do 5º, 6º e/ou 7º semestres, sob orientação e supervisão de professores pertencentes ao quadro docente do curso de Pedagogia em questão.

Conforme o Projeto Pedagógico do curso analisado, o Trabalho de Conclusão de Curso traz possibilidades para o exercício da escrita, pois

[...] representa um mecanismo importante para a iniciação científica, estimulando os discentes ao desenvolvimento da pesquisa, assim como para o exercício de registro sistemático de experiências e inovações educacionais. O Trabalho de Conclusão de Curso deve ter um significado pedagógico [...] (p. 43-44).

O curso também apresenta alguns projetos interessantes para a formação das professorandas. Os projetos envolvem aulas de informática a crianças com dificuldades de aprendizagem, atendimento às crianças da comunidade em uma brinquedoteca, aulas para pessoas que não concluíram os estudos no Ensino Fundamental em tempo hábil e oferecimento de cursos de formação às professorandas e professores do município. Alguns projetos voltam-se

especificamente para o tema deste trabalho e, por isso, são descritos com mais detalhes:

Projeto teoria na prática:

Trata-se do desenvolvimento da prática de formação docente em espaços educacionais, articulando a teoria pedagógica promovida em sala de aula nas diversas disciplinas com a realidade propriamente dita.

Projeto Roda de História:

Constitui o desenvolvimento de atividades e eventos culturais na periferia da cidade, com o objetivo de resgatar a cultura local e promover momentos de socialização, integração e valorização da comunidade, bem como conscientizar e sensibilizar as futuras pedagogas sobre a importância de ações sócio-culturais e educacionais. Pelo título do projeto, acredita-se que as atividades envolvam momentos de leitura.

Projeto Releitura: Alfabetização de Adultos

Trata-se da inclusão de pessoas sem escolaridade no mundo da comunicação e linguagem socialmente estabelecida, como viabilização da Educação Formal por meio de ações pedagógicas e decisões políticas (Estágio Supervisionado), vinculadas à formação das futuras pedagogas.

O curso apresenta ainda algumas ações de caráter científico, como um evento de cunho científico cultural que visa à reflexão coletiva sobre questões educacionais, em especial às relacionadas com a Formação de Professores, ao aperfeiçoamento da prática de formação, ao estudo e pesquisa das temáticas propostas e à atuação efetiva de professores formadores e professoras em formação.

Conta, também, com uma revista na qual as professorandas, professores e demais interessados podem socializar suas produções científico-culturais.

Em parceria com outros cursos, a faculdade de Pedagogia em estudo também promove um evento no qual mestres e doutores da região podem socializar suas dissertações e teses.

Essas iniciativas são bastante válidas para que as professorandas possam escrever, planejar, ler, registrar suas práticas e até mesmo publicar suas produções.

Percebe-se, mais claramente, nos projetos, a efetivação da concepção de aluno contida no projeto pedagógico:

Construtor de seu conhecimento a partir da reflexão e indagação sobre sua prática, onde sua participação no processo de formação deverá se dar de modo ativo, num exercício contínuo, provocado e instrumentalizado pelo professor, tendo como objetivo mútuo o comprometimento com a formação de um profissional técnico e politicamente competente. Deverá o aluno ser compreendido como pessoa concreta, objetiva, que determina e é determinada pelo social, pelo político e econômico e também por sua história de vida (p. 3-4).

Como se observa, de maneira geral, no projeto analisado, há referências que demonstram a preocupação com a construção da cidadania, como aponta um dos itens do “Perfil Profissiográfico”, segundo o qual se espera que o futuro docente possa “transformar a realidade educacional através da construção do conhecimento, da intervenção teórico-prática e da preparação para o exercício da cidadania” (p.10).

3. Exercícios de leitura e produção de textos dos professorandos

As respostas das professorandas aos questionários possibilitaram responder aos objetivos propostos pela presente pesquisa, ou seja, verificar as práticas de leitura e escrita empregadas no curso de Pedagogia e analisar

possibilidades para uma formação diferenciada no tocante ao trabalho com leitura e produção de texto, como demonstra a análise a seguir, que se inicia pela caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Quarenta e um sujeitos responderam aos questionários. Os alunos do curso de Pedagogia pesquisado são denominados, aqui, de professorandas, devido à composição essencialmente feminina da classe.

Quanto à faixa etária, a maioria dos respondentes encontra-se na média de 21,5 anos, há apenas quatro professorandas com idade acima de 38 anos, dados que caracterizam um público jovem. Entre esse público, notou-se maior incidência de registro da escrita abreviada e a influência da escrita usada na Internet.

Quanto ao processo de escolarização no Ensino Fundamental e Médio, trinta e oito professorandas cursaram todo o Ensino Fundamental na rede pública, ampliando, no caso do Ensino Médio, para trinta e nove professorandas, que também estudaram na rede pública de ensino.

Apenas uma professoranda freqüentou escola particular em todo processo de escolarização.

Caso se considere que a escola pública comumente não ostenta um ensino considerado de qualidade, devido às deficiências infra-estruturais, esses dados corroboram a idéia do círculo vicioso, no qual alunas que freqüentam escolas públicas, supostamente menos exigentes em termos de aprendizagem, ingressam na universidade em cursos cujos vestibulares são menos concorridos, conseguem cumprir o currículo acadêmico com dificuldades intrínsecas e, quando profissionais, poderão, muito provavelmente, repetir erros de uma formação longitudinal deficiente. Talvez seja por essas observações que uma professoranda afirma:

“[...] eles [professores] repetem o modelo do colegial” (S 2).

Esse quadro se confirma mais uma vez com a análise dos dados que caracterizam a ocupação atual das professorandas.

Mais de 80% das alunas trabalham. 41,1% das professorandas já atuam como docentes, sendo que mais da metade lecionam na rede pública.

Quanto aos hábitos de leitura, constatou-se que as professorandas que já atuam como docentes lêem mais do que as que não trabalham ou exercem atividades ligadas a outras áreas. A quantidade de livros lidos pela maioria encontra-se entre 3 e 6 livros por ano, e uma minoria (7,30%) lê mais que 10 livros.

As professorandas preferem, em sua maioria (75,6%), ler jornais e revistas, dado que demonstra a preocupação das professorandas em manterem-se informadas, influência da valorização da informação na sociedade contemporânea. Em seqüência crescente de preferência, estão os livros de áreas específicas (56%), romances (36,5%) e outros (21,9%).

Outra questão que permite analisar o quadro da leitura vivenciado pelas professorandas são as formas que têm acesso a livros:

O levantamento realizado demonstra um perfil de sujeitos que, majoritariamente (95,10%) tiram xérox de textos e uma minoria (17%) compra livros. Quando a turma é requisitada a explicitar aspectos negativos ao desenvolvimento da leitura, nenhuma professoranda aborda a questão financeira ou o custo dos livros. Todavia, as professorandas, na grande maioria, preferem tirar cópias a adquirir livros. Talvez isso ocorra devido à prática comum entre os professores de proporem a leitura de capítulos ou algumas páginas dos livros e, raramente, da obra toda.

Quanto à forma de proposição de leitura pelo professor, as professorandas sugerem a seguinte classificação das modalidades de leitura mais utilizadas no curso de Pedagogia: **leitura compartilhada ou coletiva; leitura oral pelo docente; leitura em grupo; leitura dinâmica; leitura como pesquisa; leitura para estudos.**

A forma considerada mais interessante, por ser a preferida por um terço das professorandas, é a **leitura compartilhada** em classe, que consiste na leitura, por parágrafo ou por partes do texto proposto para estudo, feita pelos alunos em seqüência e em voz alta, acompanhada de explicação do entendimento que estes tiveram do conteúdo, seguida, finalmente, de um debate com os outros alunos, supervisionado pelo professor na direção de uma “conclusão”, termo citado nas respostas das professorandas. Há duas referências a esta metodologia como **leitura coletiva**: “[...] onde o professor possa estabelecer uma leitura coletiva, onde todos lêem e explica o que foi lido, sendo assim, um ajuda o outro” (sic) (S 3 e S 21).

A justificativa pela preferência por essa modalidade de leitura pode ser percebida na idéia de união ou de trabalho conjunto, de modo a que ocorra o entendimento do texto entre os alunos. Isso aparece em várias respostas: “os outros alunos vão concluindo ‘junto’ (sic)” (S 40); “[...] todas as alunas participam” (S 13). Observa-se que a aceitação docente por esta modalidade, mais que uma opção metodológica, vem ao encontro de uma ausência da classe, ou seja, busca compensar a falta de uma leitura prévia, em casa, das professorandas que, sendo do curso noturno e, na maioria (85,3%), trabalhando durante o dia, não têm tempo para preparar os estudos solicitados. A leitura compartilhada substitui a leitura que deveria ser feita anteriormente no sentido de promover discussões mais aprofundadas na

classe em direção a verdadeiras conclusões. A “conclusão” de que fala a professoranda, ao justificar sua preferência por esta modalidade de leitura, deve ser compreendida, do ponto de vista cognitivo, mais como um entendimento do que a conclusão de um debate. O próprio debate (discussão aprofundada) fica prejudicado, pois é reduzido à tarefa de entendimento coletivo do texto.

Severino (1980) denomina a leitura descrita pelas professorandas de análise temática, prática que se destina à compreensão global veiculada pelo texto e ao entendimento cujo objetivo do leitor é saber o assunto discorrido.

Conforme as respostas, a leitura encerra-se no entendimento dos textos. A “conclusão” a que se referem as professorandas, na verdade, corresponde à compreensão das idéias do autor, e não a uma construção que considere as posições e pensamentos discentes em relação aos sentidos veiculados nos textos.

A leitura baseada somente no entendimento não possibilita o desenvolvimento da leitura crítica, que implica ações inquiridoras do leitor sobre as idéias expressas.

Segundo Silva, a construção do leitor crítico acontece através da

avaliação das idéias dos textos com os quais o leitor interage bem como, a auto-avaliação, dentro de um horizonte de amadurecimento contínuo desse leitor. Daí poder afirmar que o leitor crítico dentro de seus projetos de interlocução com materiais escritos, analisa e examina as evidências apresentadas e, à luz dessa análise, julga-as criteriosamente para chegar a um posicionamento diante dos mesmos (1998, p. 28).

A prática de leitura seria mais válida se as professorandas pudessem posicionar-se a respeito das idéias do texto e cotejá-las com outras, num processo de diálogo com o autor.

Se, por um lado, nessa prática, há uma perda no aprofundamento do conteúdo do texto proposto para o estudo em direção a uma leitura crítica e interpretativa do mesmo, por outro, o exercício de leitura compartilhada compensa o mal maior: a carência de leitura prévia dos alunos diante das condições adversas que vivem, como exemplifica uma resposta:

“[...] trabalho em período integral, estudo à noite, sou casada e tenho uma filhinha de 3 anos” (S 20).

Os graduandos consideram significativo o trabalho no qual podem verbalizar o que compreenderam sobre o texto, interagir e discutir com os colegas e fazer uma conclusão com a turma e o docente:

No entanto, uma professoranda demonstra descontentamento em relação a essa metodologia e sugere “a utilização de textos [...] que, após a leitura, fossem comentados e explicados pelo docente, e não pelas próprias alunas, como freqüentemente vem acontecendo” (S 26).

Uma segunda modalidade de leitura comentada pelas professorandas é a **leitura dinâmica**. Conservamos esta denominação, se bem que não apropriada, pois não se trata da técnica homônima de leitura rápida, em diagonal, com as mãos, ou com “dentadas visuais” (WERNECK e ULLMANN, s.d.). Trata-se de uma forma motivadora de fazer a leitura de sala de aula não ficar monótona, por meio da incorporação de jograis, músicas e encenação pelo grupo responsável pela leitura. A preferência por essa modalidade recai sobre o desejo de que a aula não se torne cansativa, conforme o depoimento de uma professoranda:

“[...] de forma descontraída para que a aula não seja ‘desmotivada’(sic)” (S 17).

Outra forma de leitura a que as professorandas referiram-se foi a **leitura em grupo**. Uma professoranda explica como acontece:

“A sala é dividida em grupos e cada grupo fica responsável por um trecho do texto” (S 8).

A escolha pela leitura em grupo pode ser justificada pela dificuldade das professorandas de entenderem os textos trabalhados na graduação. Essa metodologia permite que haja interação entre as colegas, de modo que podem tirar dúvidas, expor seu entendimento sobre o texto e discutir, entre si, os temas apresentados. No entanto, a prática da leitura em grupo impede o crescimento individual e de autonomia na leitura de textos, de modo a ser necessário que as professorandas vivenciem momentos de leitura silenciosa, nos quais podem, individualmente, buscar pistas nos textos, retornar a partes não compreendidas e construir significados sobre a palavra escrita.

A prática de leitura em grupo é válida desde que não seja a única possibilidade de leitura vivenciada pelas professorandas. Conforme Silva, a leitura implica a presença de um pensamento complexo, no qual “a mente deve selecionar, reprimir, amaciar, enfatizar, correlacionar e organizar de acordo com a disposição, com a proposta ou com as exigências feitas sobre essa mente” (2000, p. 19). Ou seja, é preciso um trabalho individual do sujeito, um esforço pessoal inicial de tentativa de entendimento, a fim de que possa desenvolver as habilidades referentes à leitura.

A **leitura como pesquisa** também é empregada na graduação. As respostas relativas a essa modalidade são vagas, no entanto, aparentemente, a leitura como pesquisa limita-se à pesquisa bibliográfica:

“[...] trabalhos que exijam pesquisa e leitura de vários autores” (S 39).

Essa proposta seria mais válida se a leitura fosse trabalhada como pesquisa propriamente dita, como procura de teorias que se apliquem à realidade, análise e comparação de diferentes conceitos.

Uma minoria da turma considera a **leitura oral pelo docente** como a forma mais interessante para o desenvolvimento da leitura. A leitura em voz alta feita pelo professor aparece como sugestão para que haja efetivo entendimento por parte do aluno, no entanto, “os professores nunca utilizam essa forma de estímulo” (S 1).

Poucas professorandas referem-se à **leitura para estudos**, entendida como aquela em que o sujeito deve “fazer a leitura seqüenciada e extensiva de um texto” (PCNs, 1998, p. 55). A leitura para estudos, conforme as respostas, só é realizada para a escrita da monografia.

Observamos que, em nenhuma resposta, há referência à leitura enquanto estudo, como sugere Freire, quando afirma que

estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento [...] é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever (2001, p. 10).

Supõe-se que o leitor, ao praticar a leitura voltada para a produção da monografia deve estar concentrado, ter em mente algumas antecipações e inferências sobre o assunto em questão, estar disposto a verificar conceitos e a reler a obra para melhor compreensão. Em outras palavras, esta leitura implica um trabalho individual, visto que necessita ser feita com concentração, e exige do leitor uma postura de estudo e pesquisa, de acordo com a qual deverá consultar

dicionários quando necessário, sistematizar conceitos e relacionar as leituras com o tema da monografia desenvolvida, ou seja, precisa “fixar-se na análise do texto, buscando o nexo entre o seu conteúdo e o objeto de estudo” (FREIRE, 2001, p. 11).

Observa-se que as modalidades apresentadas, apesar de serem diferentes, caracterizam atividades de leitura realizadas sempre com auxílio dos colegas ou do professor (leitura compartilhada ou coletiva, leitura dinâmica e leitura em grupo), ou seja, 53,5% das professorandas preferem as atividades de leitura em que podem expor suas dúvidas e entendimento ou discutir o texto em estudo com o colega ou o professor. Essa opção de mais de metade da turma sugere que as professorandas não apresentam habilidades para realizarem a leitura individualmente.

Uma segunda categoria analisada refere-se aos locais para o desenvolvimento da leitura, que, conforme as respostas, são: **sala de aula, casa e biblioteca.**

Há poucas referências à **sala de aula** como o lugar mais adequado para o desenvolvimento da leitura. No entanto, 72,7% das respostas que permitiram observar as modalidades de leitura apontadas na categoria anterior (leitura compartilhada ou coletiva; leitura oral pelo docente; leitura em grupo; leitura dinâmica; leitura como pesquisa) demonstram que as práticas citadas pelas professorandas acontecem na sala de aula.

Apenas uma resposta (2,4%) apontou a residência das professorandas como lugar adequado para a leitura e a biblioteca também foi citada somente uma vez.

O fato da grande maioria da classe considerar a sala de aula como o espaço ideal para leitura e de haver poucas referências à leitura realizada em casa e na biblioteca reforça a percepção da falta de tempo das graduandas para dedicarem-se à leitura.

Esse fato confere com a estatística de ocupação (85,30% trabalham e somente 14,60% não trabalham ou estão desempregadas). Se, por um lado, a leitura na classe justifica-se devido à falta de leitura em casa, por outro, não justifica a não frequência à biblioteca.

Quanto ao tipo de participação do aluno ou da classe, identificaram-se: **leitura realizada em sala de aula e exposição dos alunos sobre o que foi lido; leitura realizada em sala de aula e exposição, discussão sobre o que foi lido; leitura feita por parágrafos; leitura orientada por estudo dirigido.**

A leitura realizada em sala de aula e exposição dos alunos sobre o que foi lido acontece de maneira compartilhada, por trechos ou parágrafos e exposição por parte dos alunos sobre o que compreenderam do texto. É comum, nessa modalidade, ocorrer expressões como “socialização de idéias” e “explicação”. Eis o trecho de uma resposta que sintetiza essa prática:

“[...] cada aluno lê um parágrafo de determinado texto e logo após socializa as idéias com o grande grupo” (S 7).

Novamente, a leitura recai somente sobre o entendimento do texto.

Alguns professores possibilitam ainda que as professorandas reflitam e discutam sobre o assunto lido. Uma professoranda considera válida a possibilidade de “ler parte do texto, debater e concluir, assim, sucessivamente, até o término da leitura” (S 14).

A leitura seguida de discussão e debate e leitura seguida de discussão, debate, reflexão e conclusão sobre o texto lido podem ser consideradas as formas mais expressivas para o desenvolvimento do que Moraes (2000) denomina de criticidade, na medida em que as professorandas ouvem diferentes opiniões, confrontam-nas com suas idéias e reconstroem seus pontos de vista a partir de diferentes argumentações.

No entanto, a resposta de uma professoranda apresenta a discussão, a reflexão e a relação teoria-prática como uma expectativa, ou seja, uma situação que desejaria que acontecesse no curso:

“Através de textos que realmente contribuíssem para a nossa formação e após a leitura fossem refletidos e repensados” (S 24).

A **leitura feita por parágrafos**, é considerada válida porque “todos precisam prestar atenção para quando chegar sua vez” (S 37).

Observa-se que a leitura feita pelo aluno, muitas vezes, limita-se a partes ou parágrafos do texto, fato que dificulta a idéia geral do texto e proporciona uma leitura fragmentada.

Na **leitura orientada por estudo dirigido**, entende-se que o aluno deverá identificar conceitos, destacar aspectos importantes do texto, relacionar informações, sintetizar idéias, etc. A única resposta que apresentou esse tipo de participação do aluno foi vaga: “leitura em estudo dirigido” (S 28).

Quanto ao tipo de orientação oferecida pelo docente nas atividades de leitura, constatam-se: **leitura centrada nas escolhas e na proposta do professor; estudo dirigido; leitura realizada em sala com participação dos colegas; leitura como fonte de pesquisa.**

Na maioria das respostas (46%) há o relato de **leituras realizadas em grupos ou entre toda a sala**, atividades nas quais as alunas discorrem sobre o que entenderam dos textos lidos, discutem e, em alguns casos, fazem uma conclusão. Nenhuma fala com referência à participação do professor foi encontrada.

Em algumas respostas percebe-se que a leitura centra-se **nas escolhas e na proposta do professor**, assim como é possível observar uma certa passividade das alunas do curso de Pedagogia, que, aparentemente, esperam do professor uma facilitação da atividade de leitura, ou por meio de explicação ou até mesmo pela conclusão do docente a respeito do tema discutido.

A fim de facilitar o processo de compreensão das leituras, as professorandas preferem:

“[...] textos que fossem comentados e explicados pelo docente” (S 26),

ou

“[que] o professor [passasse] para os alunos a sua visão de leitura” (S 18).

Algumas respostas demonstram que cabe aos professores desenvolverem o interesse do aluno em complementar a leitura do texto:

“[o professor] fazendo com que o aluno se interesse pelo resto [outros capítulos de livros]” (S 30).

Observa-se, nas últimas considerações, que o professorando predispõe-se à leitura com um certo conformismo e passividade, como se a escolha e a visão docentes sobre os textos fossem as únicas possíveis e como se os autores lidos não pudessem ser questionados.

Essa passividade é grave em se tratando de um curso de formação de professores, quando se espera que os futuros docentes, que deveriam apresentar as

habilidades de leitura desenvolvidas, possam contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos, entender e interpretar planos e documentos oficiais e discursos ideológicos educacionais. Considera-se, também, que, no quinto nível do curso, as professorandas já deveriam ter autonomia, ao menos, para entender os textos lidos.

Os **tipos de textos** também são referenciados pelas professorandas.

Algumas professorandas referem-se ao **grau de dificuldade e tamanho** do texto e confirmam as dificuldades enfrentadas quanto à leitura. Há sugestão de “[...] textos de fácil entendimento; [e] iniciar com textos curtos” (S 12).

Tais sugestões, que parecem simples do ponto de vista didático, nem sempre se aplicam aos professores de cursos noturno que não têm essa preocupação. Ao contrário, muitas vezes, por comodismo, pressa ou desconhecimento dos modos de orientação de leitura, professores adotam textos longos, de conteúdo abstrato ou com vocabulário específico, fora do alcance temporal e cognitivo dos alunos.

Outra sugestão é que as leituras partam de **fontes variadas** como jornais, revistas e livros, dado que demonstra a familiaridade das professorandas com a mídia, o que retoma a necessidade de serem preparadas para trabalharem com as tecnologias da informação, desenvolvendo a consciência sobre a problemática dessa questão.

As professorandas também avaliam negativamente os textos complexos, extensos e textos com vocabulário considerado difícil.

A dificuldade enfrentada pelas professorandas em relação à complexidade, tamanho e vocabulário dos textos remete-nos, mais uma vez, para o

questionamento da sua formação pregressa. É possível que os textos apresentados pelos professores sejam coerentes ao nível de ensino e ao propósito a que se destinam, mas as alunas vêm despreparadas do Ensino Fundamental e Médio para trabalhá-los e, por isso, consideram-nos inadequados.

Comentários como “os textos científicos geralmente são extensos e de difícil compreensão, o que dificulta a concentração e motivação” (S 7) parecem estar vinculados à ausência de hábito de leitura enquanto estudo, atividade sobre a qual o sujeito deve dedicar tempo e esforço a fim de compreender o conteúdo.

A justificativa para esta realidade, mais uma vez, é que, freqüentemente, os alunos que ingressam no ensino universitário apresentam ainda dificuldades em atividades de leitura e escrita. Considere-se ainda que 92,6% e 95,1% das professorandas pesquisadas cursaram, respectivamente, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na rede pública de ensino. Bem se sabe a questionável qualidade do ensino da escola pública brasileira (LIBÂNEO, 2000).

Some-se à precária formação oferecida pela escola pública, como um dos fatores responsáveis pelas dificuldades do ato de ler, as condições de vida das professorandas, como a falta de tempo, a falta de espaço físico e a conciliação entre trabalho e estudos.

A família e o serviço doméstico também são lembrados como fatores de impedimento para a leitura prévia:

“[...] sou casada e tenho uma filhinha de três anos” (S 20).

Acrescente-se, ainda, a esses problemas as dificuldades decorrentes da disciplina da sala, como o **barulho** e a **falta de interesse dos colegas**, aspectos que também são lembrados como negativos para o desenvolvimento da leitura.

O desinteresse das professorandas talvez se justifique pela monotonia causada pela leitura diária, já que, quando questionadas sobre a frequência com que faziam uso da leitura na universidade, 51,2% responderam “três vezes por semana” e 43,9% afirmaram que lêem “diariamente”.

Quanto aos aspectos positivos vivenciados durante a graduação no que tange o desenvolvimento da leitura, as professorandas referiram-se a **experiências que contribuíram para o desenvolvimento do gosto pela leitura** e a **experiências agradáveis que marcaram as graduandas**.

“Eu não gostava de ler [...], mas os professores fez eu aprender a gostar” (sic) (S 27).

Em várias respostas, encontram-se relatos de **experiências agradáveis que marcaram as graduandas**. Tratam-se de vivências envolventes e prazerosas, como confirma um depoimento:

“[...] o único estímulo que realmente despertou meu desejo pela leitura foi um curso de alfabetização com textos” (S 8).

“Leitura de poesias ao término das aulas” (S 35).

“[...] a professora lia para nós ‘muitas’ literatura de cordel, repente e estórias isso fazia com que a gente ‘lia’ bastante” (sic) (S 40).

Essas vivências são válidas na formação das professorandas, na medida em que contribuem para que leiam mais, motivadas pelo gosto e pelo prazer da leitura. Dessa maneira, terão maiores condições de efetivarem-se como professoras leitoras e de incentivarem seus futuros alunos a lerem. Além disso, são experiências que, por terem sido significativas para as professorandas, têm maiores condições de incorporarem-se às práticas pedagógicas das mesmas.

Dentre as competências e habilidades desenvolvidas por meio da leitura, encontram-se as **habilidades cognitivas**, **habilidades técnicas** e **habilidades referentes à escrita**.

Dentre as **habilidades cognitivas**, as professorandas citam: entendimento, discussão e reflexão sobre o texto:

“[...] o cultivo da cultura e o ‘adquirimento’ de novos conhecimentos” (sic) (S 36).

Algumas falas exaltam a possibilidade da reflexão: “Ao desenvolver uma leitura [...] passo a refletir mais, isso é mais do que positivo” (S 20).

Algumas professorandas referem-se às **habilidades técnicas** para a leitura, como a

[...] seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte [...] [e o] emprego de estratégias não-lineares durante o processamento da leitura (PCNs, 1998, p.55).

Também se incluem aqui as habilidades técnicas de fluência e de entonação, que podem ser aprimoradas com o exercício da leitura.

“Desenvolver leitura em voz alta” (S 33).

“Aprendi a ler com mais atenção e leio o mesmo texto mais de duas vezes” (S 19).

A consideração seguinte demonstra desenvolvimento de autonomia para escolher as leituras:

“Durante a formação da monografia, tive que ler bastantes livros (ainda estou lendo), mas algo livre, eu escolhi o tema” (S 12).

Apenas duas respondentes consideram a **leitura como instrumento para escrever melhor**.

Percebe-se que a maioria das atividades de leitura desenvolvidas na graduação procurou desenvolver as habilidades referentes ao entendimento dos textos. Em apenas algumas falas há o registro da leitura voltada para reflexão do texto lido (S 28 e S 20) e referência à leitura enquanto construção de conhecimentos (S 36 e S 29). Acredita-se que um curso de formação poderia priorizar as habilidades de reflexão e construção de saberes por meio da leitura, mas se entende também que, na maioria das vezes, tais cursos precisam trabalhar outras habilidades mais elementares a fim de superar as dificuldades de formação pregressa do aluno.

Na pergunta 18, acerca de aspectos negativos vivenciados durante a graduação no que tange ao desenvolvimento da leitura, as professorandas consideraram negativas as experiências de **leitura por parágrafos, a leitura e produção de resumo sobre o texto lido e a leitura individual**.

A experiência vivenciada na graduação menos apreciada é **a leitura e produção de resumo sobre o texto lido**:

“Às vezes, alguns professores pedem para ler um texto e depois fazer resumo, ou síntese” (S 8).

Aparentemente, o desconforto das professorandas refere-se mais à proposta da atividade escrita do que à leitura. A proposta de escrita individual parece incomodar as professorandas, como demonstra a resposta:

“Textos [...] para estudo e síntese individual (odeio!)” (S 28).

É possível que o descontentamento diante da tarefa de escrever tenha origem na dificuldade enfrentada pelas graduandas em exercer essa atividade, já

que consideram negativa a proposta de escrita após a leitura, mesmo que esta proposta exija somente a síntese de idéias, e não um trabalho mais aprofundado de posicionamento das professorandas em relação ao texto lido.

A **leitura por parágrafos** é considerada cansativa por algumas professorandas.

É curioso que essa prática foi indicada, na questão 13, pela maioria da sala (34%) como a forma mais interessante para o desenvolvimento da leitura. No entanto, as próprias professorandas percebem as limitações dessa prática, que torna a aula cansativa, além de proporcionar uma leitura fragmentada.

Algumas orientações oferecidas pelos docentes também são percebidas como negativas, como a **imposição da leitura**, a **ausência de orientação ou orientação vaga** e a **continuação das experiências de leitura do Ensino Médio**.

A maioria das respostas recai sobre a **ausência de orientação ou orientação vaga** oferecida pelo professor:

“Considero negativo os textos que nos foi cobrada a leitura e nem ‘se quer’ comentados” (sic) (S 26).

A resposta a seguir demonstra a indignação de uma professoranda:

“Acho péssima a escolha pelo método: ‘taí’ o texto, leia e me dê o resumo (não parece educação à distância? Sem necessidade ‘do’ professor na sala de aula?). Método sem a socialização” (sic) (S 3).

Algumas respostas refletem dois problemas enfrentados nos cursos superiores que funcionam em período noturno: a falta de tempo dos graduandos lerem antes da aula, pois, geralmente, são trabalhadores, e o tempo reduzido das aulas, no qual o professor deve garantir que o conteúdo dos textos seja socializado.

Tantas tarefas para tempo tão reduzido fazem com que, não raro, algumas delas sejam trabalhadas de modo superficial, como exemplifica a professoranda: “os conteúdos de sala de aula [...] são rapidamente lidos” (S 18).

Outra orientação do professor considerada negativa é a **imposição da leitura**.

“Obrigatoriedade de determinadas leituras. Há algumas leituras necessárias, mas o modo como são impostas, torna-as desagradáveis” (S 2).

Essas considerações suscitam duas observações: uma delas refere-se à postura da professoranda, que deveria encarar a leitura como uma responsabilidade, ou seja, como uma tarefa comum e necessária num curso superior.

Outra observação é que, se a leitura é vista como uma obrigação, é porque as professorandas não a estão percebendo como uma prática social, como uma tarefa “condicionada historicamente pelos modos de organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura” (SILVA, 1998, p. 21). No caso da leitura desenvolvida na graduação, essa atividade deixa de cumprir sua função social, deixa de ser tarefa de estudo, para construção de conhecimentos, e passa a ser uma tarefa exercida por obrigação.

Quanto aos fins da leitura, as professorandas apresentam diferentes concepções, que vão desde fonte de informação, cultura e conhecimento, à construção do pensamento crítico e instrumento necessário para a vida em sociedade.

Algumas respostas demonstram ser fundamental às professorandas acompanharem os acontecimentos e os fatos cotidianos:

“[...] temos que cada vez mais ‘está’ nos informando do dia-a-dia” (sic) (S 33).

Percebe-se em todas as respostas que enfatizam a informação a ausência de preocupação em selecionar, questionar, avaliar e refletir sobre os informes. Conforme as considerações das professorandas, importa somente “[...] estar bem informada” (S 41), constatação preocupante frente à necessidade de adotarem um posicionamento mais crítico diante da informação.

Poucas professorandas consideram a leitura uma **atividade prazerosa**, apesar de constar, nas respostas, expressões como “[...] encantamento” (S 2) e “[...] trabalhar com a emoção” (S 37).

Uma minoria afirma que a leitura possibilita o desenvolvimento do **pensamento crítico** e apresenta a leitura como uma atividade passível de levar à reflexão e à construção de idéias:

“[...] nos torna seres capazes de reflexão” (S 26).

“[...] uma pessoa que lê, tem idéias, tem argumentos” (S 8).

A leitura também é vista como um **instrumento necessário para a vida em sociedade** e para que haja a participação do sujeito nas práticas sociais em que essa atividade está presente:

“A base para qualquer homem viver em sociedade” (S 10).

Quanto ao tema produção de textos (perguntas 11, 12, 14, 16 e 18), em relação à freqüência com que ocorre essa atividade, as respostas foram:

Cerca de metade das professorandas afirma que produz textos três vezes por semana, um terço respondeu raramente e 14, 60%, diariamente.

A atividade mais comum de produção de texto é a elaboração de trabalhos escritos em sala de aula (90,20%). Aproximadamente metade da classe afirmou produzir textos em trabalhos escritos feitos em casa e para estudo próprio, seguidos da monografia (26,80%) e da escrita de pôsteres e resumos para publicação (9,70%).

Constata-se que, como acontece com as atividades de leitura, o espaço onde as professorandas mais produzem textos é a classe (90,20%), lugar limitado pelo tempo de uma aula, momento insuficiente para que as professorandas possam ler, debater, refletir, escrever, obter retornos, reescrever e socializar suas produções escritas.

Outra observação instigadora é a porcentagem de professorandas que consideram a monografia uma atividade de produção de texto. O trabalho de conclusão de curso é obrigatório para toda turma, de modo que todas as alunas do curso escrevem e produzem suas monografias, todavia, somente 26,80% referem-se a elas. Questiona-se por que a produção da monografia — um trabalho que envolve, entre outros procedimentos, a escrita — não é considerada uma atividade de produção de texto? O que é produzir textos para as professorandas?

A resposta é encontrada na última questão do questionário, em que se constata as concepções de escrita das professorandas.

De início, assinala-se que, em apenas 17% das respostas, encontram-se referências das professorandas sobre a escrita. A constatação de que mais de 80% da turma não se referem a essa atividade, permite perceber uma certa distância entre as práticas de escrita vivenciadas na graduação e a atribuição de uma função

para as mesmas, ou seja, as professorandas não encontram, muitas vezes, significado para o ato de escrever.

Constata-se que uma parcela ainda pequena de professorandas percebe a escrita como uma maneira de “deixar marcas e demonstrar o que se pensa, sente, deseja ou crê” (KRAMER, 2000, p. 105).

Nas concepções de escrita abordadas pelas professorandas, encontraram-se: a escrita como **registro de acontecimentos diários e sentimentos, expressão do pensamento e instrumento para desenvolver a criticidade.**

“Escrever é documentar os assuntos importantes no seu dia-a-dia e ‘por’ o que sente no papel” (sic) (S 27).

Observa-se que o registro assemelha-se à função de um diário pessoal e difere do que é proposto por Gómez (1995, apud SCHÖN, 1983) isto é, do registro enquanto retomada de experiências, de reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação e da possibilidade de o professor construir saberes a partir de sua própria prática pedagógica e de sua própria reflexão.

Para algumas professorandas, a escrita é uma forma de **expressão do pensamento:**

“[...] através da escrita eu posso colocar as minhas idéias” (S 6).

A escrita também é considerada pelas professorandas **instrumento para desenvolver a criticidade.** Ao afirmar que a escrita possibilita “crescer, fazer transformação com criticidade adequada” (S 14), a professoranda demonstra que usa a escrita como “via de acesso a uma conscientização menos falseada”

(MORAES, 2000, p. 52), isto é, emprega a atividade escrita para avaliar situações, revisar seus próprios pensamentos e desenvolver argumentos.

Entendemos o termo “crescer” como uma experiência de interação na qual as professorandas confrontam pensamentos e, dessa maneira, transformam-se, completam-se e influenciam-se, porque, na interação, “o sujeito que fala pratica ações [...] e age sobre o ouvinte, constituindo compromissos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2001, p. 41). Estende-se, aqui, a fala e a escuta à escrita e à leitura, a fim de esclarecer que essas práticas efetivam-se como lugar de constituição de relações sociais em que os usuários da linguagem tornam-se sujeitos.

Outra observação em relação à produção de texto, diz respeito à quantidade de obras lidas, às preferências de leitura das professorandas e às formas que têm acesso a livros, pois, como afirma Fernandez:

se não resolvermos a questão da leitura e da formação do leitor, a questão da escrita ficará ainda mais relegada, posto que [...] os textos se criam a partir de outros textos, e se uma pessoa tem um universo de referências mínimo em relação à cultura escrita em sua própria língua, ela estará fadada a escrever apenas bilhetes, se tanto (2003, p. 158).

Frente à relação da leitura e a escrita de textos, é importante retomar que um terço da turma (31,7%) lê menos que três livros por ano, cerca de metade do número de professorandas (51,2%) lê, anualmente, de três a seis livros, enquanto 7,3% lêem mais que dez obras. A porcentagem de professorandas que lê pouco (31,7%) é bem maior do que a de professorandas que lêem mais de dez livros por ano (7,3%).

Quanto às atividades de escrita propostas pelos professores, a tarefa mais comum é a **produção de texto a partir de leituras**, citada por um terço da classe, que deve, nessa prática “ler o texto e fazer a conclusão” (S 14).

O termo “conclusão” é citado várias vezes pelas próprias professorandas, cujas respostas evidenciam tratar-se de entendimento textual mais propriamente dito, e não de um estudo do texto pautado nas leituras, discussões e reflexões discentes.

Nessa proposta, uma das atividades desenvolvidas foi a produção de resumos de capítulos do livro “Pedagogia da autonomia”, de Paulo Freire.

Acredita-se que essa prática seria mais interessante se não se limitasse à síntese do capítulo da obra, mas se considerasse a obra toda e requisitasse, das professorandas, uma resenha crítica sobre o livro lido.

Outra proposta é a **produção de texto a partir de estímulos diversos**, como textos interessantes, músicas, repentes, haicais, dinâmicas, assuntos motivantes e dramatização. Essa modalidade é a preferida pelas professorandas, comentada por quase metade da turma. Uma resposta evidencia como é desenvolvida a técnica haicai:

“Em duplas, foi escrito um texto com rimas, sendo um texto curto. No final do bimestre a professora apresentou em forma de repente os textos e com auxílio de uma bandeira, todos os textos foram unidos e se formou uma música” (S 11).

Em apenas uma resposta há referência à reflexão:

“[...] estímulos artísticos acompanhados de reflexão” (S 28).

A **escrita de textos para serem socializados na sala** também é uma proposta de produção de texto bastante apreciada pelas professorandas.

A preferência por essa modalidade de trabalho escrito demonstra que a possibilidade de interação entre as professorandas é considerada um aspecto positivo.

Também se registra a proposta de produção de texto na qual as **professorandas expressam suas idéias** e escrevem a partir de temas de seu interesse. Essa proposta é apreciada pelas professorandas, como confirma o depoimento:

“É interessante quando um professor pede para escolhermos um tema que nos interessa e escrevermos um texto” (S 7).

Observa-se que, somente na produção a partir de estímulos diversos ou da expressão das idéias discentes é que a escrita faz sentido para as professorandas, pois suas produções são colocadas em situações de interação quando as apresentam, ou quando expressam suas idéias. Essas práticas, na qual a linguagem ganha vida porque se liga à vida, comunica, expressa sentimentos e idéias, possibilita troca, poderiam ser mais empregadas e valorizadas não só nos cursos de formação, mas em todos os níveis educacionais.

Outra proposta é a produção de texto a partir do registro de **experiências discentes**:

“[...] produção de texto sobre a ‘minha primeira professora’, [...] onde escrevemos as lembranças desse 1º ano” (S 13).

“Escrevemos sobre a nossa infância” (S 23).

Essas experiências são consideradas interessantes pelas professorandas, pois possibilitam que registrem suas vivências e tragam, para sua formação docente, o que, não raro, as práticas escolares de produção de texto deixam de fora: a expressão da história e dos sentimentos dos alunos.

O objetivo de **desenvolver a escrita enquanto registro das experiências pessoais**, prática que possibilita à professoranda refletir sobre sua

história, retoma a proposta apresentada no segundo capítulo deste trabalho. Recupera-se a proposta da escrita enquanto retomada das experiências e das práticas pedagógicas, momento de reflexão do professor sobre elas, de realização de um pensamento mais elaborado que pode resultar numa visão mais consciente do trabalho docente e na produção de um novo conhecimento.

Considera-se interessante que as professorandas vivenciem práticas de produção de texto nas quais há interação, uso da linguagem em situação comunicativa e como forma de expressão da história pessoal — como as descritas anteriormente — para que possam internalizá-las e incorporar tais concepções.

Outras formas de produção de texto citadas foram **produção de texto a partir de imagens e temas divulgados pela mídia e produção de texto em grupos ou duplas**.

A **produção de texto a partir de imagens e temas divulgados pela mídia** é comentada por algumas professorandas, que permitem perceber a influência da mídia sobre o que os jovens falam e escrevem. A resposta a seguir possibilita uma análise a respeito dessa influência:

“Uma forma que eu acho que fica fácil de produzir o texto é trabalhar com temas da atualidade e que a mídia divulga muito, a assimilação de idéias é mais rápida” (S 20).

A expressão “assimilação de idéias” indica uma postura passiva em relação às informações transmitidas pela mídia, constatação que, conforme já explanado no primeiro capítulo, traduz-se em homogeneização do pensamento e ausência de argumentação nos jovens.

A preferência pela produção de texto em grupos ou duplas possibilita duas observações. Uma delas é a dificuldade enfrentada pelas professorandas em relação à escrita, de modo que se sentem mais seguras em produzirem textos com as colegas, pois esta prática tornaria implícitas as dificuldades discentes. A outra observação é que as professorandas não querem expor-se à avaliação docente, pois, conforme várias respostas, a escrita destina-se a esse objetivo.

Uma resposta demonstra que “artigos produzidos por alunas da Pedagogia” (S 4) seriam um incentivo para que as professorandas produzissem textos, observação que demonstra o desejo da professoranda de produzir textos para serem publicados, e não somente para serem socializados na sala de aula.

Uma outra observação quanto às atividades escritas refere-se às experiências vivenciadas pelas graduandas que permitiram o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Conforme aproximadamente um terço das respostas, os professores enfatizam o **entendimento dos textos lidos** por meio de escrita de resumos e “conclusões” de textos.

As professorandas também produzem textos a partir de **discussão de textos ou temas** desenvolvidos na sala de aula, **de reflexões e da sistematização de suas pesquisas**.

A escrita como forma de sistematizar a pesquisa, ou seja, de registrar um novo conhecimento, é pouco empregada (2,4%).

Observa-se que a escrita, na graduação, é usada, na maioria das vezes, para assegurar o entendimento dos textos oferecidos pelos professores, através de produção de resumos e conclusões; metodologias que não proporcionam às professorandas o desenvolvimento de uma autoria própria.

As propostas mais significativas quanto à possibilidade das professorandas tornarem-se autoras de fato, escrevendo a partir de suas considerações, acontecem quando têm oportunidade de discutirem e refletirem sobre temas e, a partir daí, escreverem seus textos.

Quanto aos objetivos das atividades de produção de texto, constatou-se que visam: **promover o estudo de textos; promover a discussão ou a reflexão de um tema e a sistematização do pensamento; empregar a escrita enquanto produção de conhecimento**, no caso do registro dos conhecimentos advindos da pesquisa; **avaliar; empregar a escrita como uma tarefa prazerosa.**

Consideramos que a escrita empregada no estudo de textos através de resumos, objetivo proposto para maioria das atividades escritas, poderia ser mais válida se considerasse a voz das professorandas e não se restringisse a “explorar tudo [e somente] o que o autor quer dizer” (S 19). Produções de texto nas quais as professorandas pudessem registrar seus pensamentos, suas reflexões sobre as leituras, estágios, experiências enquanto alunas e, em alguns casos, como professoras, teriam maiores chances de se tornarem conhecimento.

As atividades de produção de texto também são empregadas em avaliações da “[...] aula do dia” (S 30), para fazer uma “[...] conclusão do conteúdo semestral” (S 9) ou para realizar a “[...] síntese do ano todo” (S 17).

Quanto às disciplinas em que mais ocorreram tarefas de produção de texto, as respostas podem ser classificadas em dois grupos: as disciplinas que tinham como objetivo essa tarefa (Leitura e Produção de Textos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa) e as que não tinham tal finalidade, mas que foram

citadas pelas professorandas: Didática, Fundamentos da Alfabetização, História da Educação, Gestão e Fundamentos da Educação.

As disciplinas mais comentadas não foram, necessariamente, as específicas de linguagem. Tal fato comprova que a habilidade escrita pode ser desenvolvida em todas as disciplinas e que os professores, de maneira geral, deveriam solicitar trabalhos escritos e corrigi-los, retornando-os aos alunos. Ressalta-se, ainda, que o Projeto Político-pedagógico poderia trazer propostas de articulação entre as disciplinas, com vistas ao desenvolvimento de um objetivo comum: a leitura e a produção de textos.

Quanto à temática dos textos produzidos, há uma preferência dos alunos por assuntos veiculados pela mídia, como confirma o depoimento:

“Foram alguns trabalhos [...] onde as alunas traziam imagens e outras, tiras” (S 8).

É interessante analisar, nessa proposta de produção de texto, os conceitos de produtividade e criatividade. A primeira “mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível” e a criatividade “implica na produção da linguagem, pelo deslocamento das regras [...], produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua”. (ORLANDI, 1999, p. 37).

A escrita a partir de textos veiculados pelos meios de comunicação traz, concomitantemente, possibilidades para a produtividade e a criatividade. Os efeitos da influência midiática sobre o pensamento humano evidenciam que esta tem contribuído para a produtividade. Todavia, há a possibilidade de uso da mídia para favorecer a criatividade através de um trabalho de análise e questionamento do que

propaga. Seria importante que os cursos de formação considerassem-na instrumento instigador de criação de idéias e de percepções diferentes das que os próprios recursos tecnológicos veiculam e pudessem, dessa maneira, formar professores preparados para usarem a mídia como um recurso de trabalho voltado à formação da criticidade.

Outro tema citado é a **escrita da opinião pessoal** da professoranda, incentivo que aparece em apenas uma resposta:

“A professora deu carta branca aos alunos de Pedagogia para que eles escrevessem sobre um assunto. Escrevi o texto com minhas palavras, de acordo com ‘MINHA’ opinião. Depois, a professora devolveu com as correções e sugestões. O texto ficou tão interessante que foi publicado no jornal da cidade” (sic) (S 1).

As letras maiúsculas do pronome “minha” suscitam perguntas: por que a professoranda assinalou essa palavra? Sua atitude revela que a voz das professorandas é pouco valorizada? “‘MINHA’ opinião” contrapõe-se ao “que o autor quer dizer” (S 19)?

Ao que parece, a proposta de dar “carta branca aos alunos de Pedagogia para que eles escrevessem sobre um assunto” (S 1), na graduação, é rara, ou a maioria das professorandas não a apreciam, pois não a comentam. A expressão da opinião relaciona-se à argumentação. Novamente, comentamos o problema da massificação e do empobrecimento cultural causado pela mídia, que permite pensar se o motivo de apenas um sujeito referir-se à escrita de opinião pessoal demonstra uma certa alienação ou ausência de argumentação das professorandas quanto aos problemas educacionais.

Os tipos de orientação oferecidos pelo professor para as atividades de produção de texto são: **trabalhos em grupos; produção de texto coletivo envolvendo a sala toda; trabalho individual com intervenção do professor; trabalho individual sem intervenção e retorno do professor e produção individual e socialização entre a turma.**

Segundo as professorandas, a maioria dos professores propõe que os alunos escrevam **textos individualmente** e não interfere em suas produções, ou seja, não se efetiva como co-autor dos textos discentes, nem lhes oferece retorno.

Outra orientação comum dos professores é a escrita de **trabalhos em grupo**. Essa orientação talvez impeça que todas as graduandas pratiquem a escrita e a autoria, haja vista que a tarefa ficará sob encargo da professoranda do grupo que melhor souber empregar a linguagem verbal escrita.

Constatou-se que mais da metade das professorandas preferem produzir textos em grupo ou duplas, confirmando a suposição de que não desejam tornar explícitas as suas dificuldades ou não se sentem à vontade para escreverem textos que serão lidos e avaliados pelo professor.

Algumas professorandas afirmam a inexistência de uma experiência de produção de texto significativa na graduação:

“Considero que não houve nenhuma experiência” (S 24).

Quanto ao estímulo pessoal para escrever algum texto a ser publicado (pergunta 19), a maioria (87,80%) das professorandas declara que não obteve nenhum incentivo para publicar textos.

Uma professoranda justifica-se:

“Porque, infelizmente, o estudo e a pesquisa não são prioridades para quem vem para a aula já esgotada de trabalhar!” (S 3).

Duas professorandas têm trabalhos publicados.

O fato de o curso ter uma revista e promover uma Semana Científica na qual as professorandas podem publicar seus textos e expor pôsteres não se efetiva como fator de estímulo.

Quanto à devolução corrigida dos textos produzidos (pergunta 15), mais de dois terços da turma (73,1%) afirmam que alguns professores oferecem retorno. Todavia, a frequência com que ocorre o retorno é bem menor: em 2,4% das respostas há indícios de que o retorno acontece **sempre**; em 14,6%, **às vezes** e em 24,3%, **nunca**.

Os tipos de retorno oferecidos são: **retorno através da nota; correção e pedido de reescrita do texto; correção do professor e devolução do texto para o aluno; observações escritas no texto do aluno; comentários específicos para cada aluno; comentários gerais para a turma toda.**

A forma mais comum de retorno acontece na devolução da **avaliação**, ou seja, o retorno expressa-se na nota das professorandas.

Uma das professorandas demonstra insatisfação com essa prática:

“Acho esse retorno falho, pois só tem a nota e não especifica muito o que faltou ou o que foi ‘de bom’” (sic)(S 17).

Outra prática comum refere-se aos **comentários gerais feitos pelo professor para a turma toda:**

“O professor faz uma roda na sala, onde comentamos sobre os textos feitos” (S 19).

Em alguns casos, após os comentários gerais, o professor promove uma discussão entre as professorandas sobre os assuntos discorridos nos textos.

Os comentários não possibilitam que as professorandas observem suas produções escritas mais atentamente, que percebam os desvios que comprometem a coesão e a coerência, de modo a escreverem um texto que expresse sua voz e suas reflexões.

As formas de retorno consideradas mais significativas são aquelas em que as professorandas puderam revisar seus próprios textos, por meio da leitura ou da reescrita dos mesmos.

A reescrita possibilita consciência do autor de suas próprias dificuldades. Conforme Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), a reescrita propicia ao autor maior preocupação com o interlocutor/ leitor, fazendo-o buscar a clareza e a inteligibilidade do texto. Porém, somente alguns professores pedem às professorandas que reescrevam suas produções, de modo que oferecem poucas oportunidades para que produzam textos mais elaborados.

É válido lembrar, ainda, segundo as considerações de Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), que a linguagem é constituída pela interação entre os sujeitos e a escrita é uma construção que envolve momentos diferentes, como o planejamento, a escrita, a leitura e a modificação a partir dela. Assim, a escrita se processa também na interação e na revisão.

Segundo o depoimento das professorandas, foi possível analisar os aspectos observados pelos professores nos retornos oferecidos. A maioria dos docentes (cerca de um quarto) enfoca a **inteligibilidade do texto**, assegurada pela coesão e coerência. Conforme Koch e Travaglia (2001), a coerência é a

possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação. Já a coesão é constituída pelas marcas lingüísticas e índices formais na estrutura da seqüência textual. Esses aspectos são lembrados nas respostas:

“Alguns professores apontam [...] o que faltou para que o texto ficasse mais completo” (S 8).

Os retornos também possibilitam a prática de análise lingüística, que toma

o

texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, [...] precisam ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (PCNs, 1998, p. 78).

Constatou-se, em algumas respostas, que houve possibilidade de as professorandas realizarem em seus textos a análise lingüística de alguns aspectos como **clareza, objetividade, seqüência coerente de idéias, adequação vocabular e coerência**. Essa prática é considerada positiva por possibilitar às professorandas a revisão, a reescrita e a reflexão sobre seus textos.

Na questão vinte, constatou-se que as professorandas consideraram importante o desenvolvimento da leitura e da escrita durante a sua formação pelos seguintes motivos: **para que o professor sirva de modelo para seus alunos; para ser um bom professor; para ser professor; para obter informações; para aprender e construir conhecimentos; para obter cultura; para compreender textos; para o desenvolvimento do pensamento.**

A maioria das professorandas considera a leitura e a escrita habilidades importantes para **aprender e construir conhecimentos**, pois possibilitam a “[...] aprendizagem” (S 39) e a construção do “[...] conhecimento próprio” (S 19).

Provavelmente, essas professorandas encontram significado nas atividades lecto-escritas que desempenham, seja para estudo, para escrita de trabalhos acadêmicos ou para registros pessoais.

Para outras professorandas, o domínio da leitura e da escrita é necessário para que possam obter informações.

Segundo essas professorandas, “[...] o professor tem que estar sempre atualizado” (S 12).

Observa-se que a preocupação em manter-se atualizada não se refere às teorias e pesquisas educacionais, mas aos fatos e acontecimentos do mundo, como afirma uma das professorandas, que sente necessidade de “[...] ficar por dentro do que está acontecendo” (S 27).

Constata-se a importância maior dada às informações do que ao conhecimento de fato.

Para cerca de um quarto das professorandas, a leitura e a escrita são importantes para que o educador se efetive como um bom leitor e autor, servindo de **modelo** para os alunos. De acordo com essas professorandas, a leitura e a escrita são necessárias para que possam ensinar e contribuir na formação de seus alunos:

“[...] O professor será espelho” (S 2).

“É muito grande a importância do ler e do escrever [...] já que tenho que ensinar outras pessoas” (S 7).

Essas considerações retomam a metáfora do círculo vicioso, abordado anteriormente, em que alunos e professores não se efetivam como leitores e escritores competentes, e demonstram que as professorandas reconhecem sua importância para interromper o círculo.

Algumas respostas demonstram a consciência de que a prática educativa implica conhecimento do conteúdo da parte do professor:

“[...] devemos ter o conhecimento da escrita e da leitura para poder estimular esta atividade ‘aos nossos’ alunos” (sic) (S 21).

A leitura e a escrita também são necessárias para que o sujeito efetive-se como um **bom professor**.

A declaração “ler e escrever é o embasamento que eu necessito para ter uma carreira e para ser no futuro uma profissional realizada” (S 20) demonstra consciência da professoranda sobre a importância do desenvolvimento das habilidades lecto-escritas para que tenha êxito profissional e possa estar em constante aprendizado, consciência que, direcionada para a realidade, constitui o que Freire proclama como sendo o “ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação” (2001, p.78).

As professorandas também consideram a importância das habilidades lecto-escritas para o **enriquecimento cultural**.

A relevância da leitura e da escrita também se encontra na possibilidade de **desenvolverem o pensamento**, pois são práticas que contribuem para o fortalecimento de idéias, argumentos e oportunizam a reflexão sobre eles.

“[...] uma pessoa que lê tem idéias, tem argumentos, [...] tem coerência numa produção de texto” (S 8).

Para as professorandas, leitura e escrita são atividades que se relacionam, visto que a prática de leitura melhora a prática de escrita de textos:

“Através da leitura, temos condição de [...] escrever. Pois acho que um ato está interligado a outro” (S 36).

As práticas de leitura e de escrita também aperfeiçoam a **expressão oral**, como confirmam os depoimentos:

“Vai ajudar muito no vocabulário” (S 16).

“[...] melhorar a minha pronúncia e o modo de falar” (S 6).

Finalmente, as professorandas reconhecem que a **leitura e a escrita têm uma função social**, pois são atividades que se efetivam como “[...] base para qualquer homem viver em sociedade e saber se comunicar” (S 10).

É válido lembrar que todas as práticas de linguagem verbal — a fala, a escuta, a leitura e a escrita — relacionam-se na constituição do sujeito, como observa Orlandi:

A língua não é só um código entre os outros, não há essa separação entre emissor e receptor [...]. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. [...] No funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informações. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc. (1999, p. 21).

Essas considerações deveriam ser sempre levadas em conta nas práticas escolares, pois assim como as práticas discursivas relacionam-se, e uma implica o desenvolvimento da outra, todas elas devem estar ligadas às práticas sociais e aos significados que apresentam na sociedade.

Considerações finais

Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. (FREIRE, 2001, p. 59).

A pesquisa realizada com as professorandas do curso de Pedagogia revelou algumas suspeitas e alguns achados no que diz respeito aos exercícios de leitura e escrita.

Um dos aspectos verificados foi que a leitura e a escrita são tarefas empregadas no curso analisado, na maioria das vezes, como uma plataforma de estudo das professorandas nas disciplinas do currículo, coordenada pelos professores dessas disciplinas, cada um com seu modo peculiar, cabendo àquelas a elaboração de resumos e sínteses pessoais dos textos propostos para estudo. Nessa prática, leitura e escrita contribuem para a construção de significados a partir do momento que se voltam para um determinado fim, o entendimento dos textos propostos pelos professores. Porém, esbarram no uso da linguagem baseada numa visão singular e mecanicista, quando as professorandas devem considerar “apenas a idéia do autor” (S 9) nas atividades de leitura.

Essa forma de trabalho contrapõe-se ao que Silva (1998) afirma a respeito da leitura crítica quando a vincula a uma “concepção criativa da linguagem e a uma concepção libertadora de ensino”. Em outras palavras, a formação de leitores capazes de examinar criteriosamente os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, de perceber os elementos implícitos e as ideologias subjacentes a eles é mais abrangente do que a preparação para apenas “explorar o que o autor quer dizer” (S 19).

Outro aspecto observado na análise dos dados da pesquisa é que, em algumas práticas, a linguagem é empregada como interação e “um modo de produção social” (BRANDÃO, 1997, p. 12). A proposta de tais práticas considera a impossibilidade da leitura e da escrita permitirem que o professorando construa significados somente a partir da voz do autor, uma vez que diferentes formações discursivas atuam na elaboração dos sentidos.

Por isso, as professorandas preferem as atividades de escrita nas quais a linguagem é proposta como uma atividade constitutiva, cujo locus de realização é a interação verbal, como nas experiências de apresentarem suas produções, discutirem temas para depois escreverem suas reflexões e registrarem acontecimentos pessoais. O emprego da leitura e da escrita provido de significado, no qual o uso da linguagem não se restringe a instrumento para as professorandas incorporarem os conteúdos acadêmicos, mas lhes permite expressarem idéias e sentimentos, efetiva-se como experiência de formação profissional que lhes possibilitará construir concepções de uso significativo da linguagem.

As vivências nas quais a linguagem foi empregada para comunicar, interagir e produzir saberes permitiram às professorandas não só conhecerem o

mundo por meio da linguagem, mas adentrá-lo, compreendê-lo e, a partir do desvelamento da realidade, repensá-lo, tendo como ponto de partida seus próprios registros. As possibilidades do futuro professor combinar palavras, uni-las e refletir sobre elas possibilitam-lhe usar a linguagem para constituir-se e para constituir outras formações discursivas possíveis, mostrando que não só é influenciado pelos dizeres que circulam na universidade ou nas propostas educacionais oficiais, mas também tem voz.

Outro aspecto constatado na pesquisa é que, nas experiências de escrita significativas em que as professorandas puderam apresentar suas produções, encontraram prazer, registraram seus sentimentos e acontecimentos pessoais e expuseram seus pontos de vista; o ato de escrever significou retomar vivências, repensar, relembrar, refletir, procurar maneiras adequadas de expressão. Na escrita, a procura das palavras, as escolhas diante da polissemia das mesmas, a busca da coerência e da inteligibilidade é um trabalho de constituição da consciência, na medida em que as professorandas consideram a si, enquanto autoras, a linguagem para expressarem-se, seus pensamentos e o sujeito-leitor, para quem escrevem.

A proposta de elaboração de um pensamento próprio pela professoranda considera a impossibilidade de o sujeito criar pensamentos e dizeres totalmente destituídos de influências e ideologias, já que se encontra numa sociedade na qual

as palavras significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras [...], o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (ORLANDI, 1999, p. 32).

Embora se tenha consciência de que os sentidos não pertencem e não nascem no sujeito cidadão, mas o constituem, há a possibilidade de construir seus

próprios dizeres, de constituir-se sujeito produtor de linguagem. Um dos caminhos para essa possibilidade encontra-se no registro.

Em relação ao professorando, quando registra suas experiências e reflexões, ao transcrevê-las, tem possibilidade de analisá-las com mais clareza. A escrita permite um distanciamento da realidade quando o professorando se vê obrigado a retratá-la por meio de palavras, ou seja, precisa representá-la, traduzi-la, e isto permite um certo afastamento no qual, o sujeito, além de participante da situação, torna-se autor dela. Esse distanciamento proporciona uma visão mais ampla, uma tomada de consciência e a construção de um pensamento mais elaborado.

Os cursos de formação de professores são os lugares mais apropriados para que o professorando desenvolva as habilidades lecto-escritas para criar e expressar suas reflexões, experiências, argumentos e sentimentos.

Novamente, retomamos a oportunidade de criatividade, e não de produtividade de discursos (ORLANDI, 1999). Considera-se que as possibilidades de criação acontecem quando a escrita impregna-se de vida das professorandas, reflete-a, “[...] quando o aluno é provocado por ‘n’ questão, que o faça desejar a escrita de um texto” (S 18), quando os pensamentos, as vivências e as lembranças das professorandas são valorizadas e quando há interação, diversão e leitura de textos que não se destina exclusivamente ao exame do professor. Nessas práticas, encontra-se a linguagem cumprindo sua função social, percebe-se o sujeito como um usuário da língua, manipulando-a, experimentando-a, sofrendo seus efeitos, conhecendo-a e verificando as inúmeras possibilidades que traz: de comunicar, interagir, registrar, divertir e estudar.

Constatamos também que o interesse das professorandas pela escrita está relacionado ao estímulo e às condições em que essas práticas acontecem, como as citadas anteriormente, ao passo que, o desinteresse e a avaliação negativa recaem sobre aspectos já detectados em outros níveis da educação: a imposição da leitura, a unilateralidade na consideração dos sentidos dos textos, a leitura fragmentada, a escrita voltada somente para a avaliação e a ausência de retorno dos textos escritos ou retorno somente através da nota.

Consideramos que o desenvolvimento da prática de leitura mais adequado à formação de qualquer educador teria como base a leitura prévia e individual, na qual a professoranda, de início, contextualizasse a obra e o autor, tirasse dúvidas quanto ao vocabulário e realizasse uma leitura atenta, buscando uma visão de conjunto do raciocínio do autor (SEVERINO, 1980). O próximo passo seria a percepção da problematização do autor, da tese defendida por ele, seguida da discussão e aprofundamento do conteúdo do texto, etapa na qual a professoranda deveria ter possibilidade de tomar uma posição própria a respeito da leitura.

Comparando essa prática ao quadro real vivenciado no curso analisado (leitura dinâmica, leitura em grupos, leitura compartilhada, leitura feita pelo professor), observamos que as professorandas limitam-se à leitura que visa o entendimento das idéias do autor, compreensão que ainda se torna prejudicada quando há o emprego de práticas que fragmentam a leitura a excertos do texto (leituras em grupo, leitura por parágrafos).

Nas práticas em que há possibilidade de discussão e reflexão sobre as leituras, não há referências à leitura prévia e individual e ao estudo do vocabulário, constatação que dificulta um posicionamento consciente das professorandas em

relação aos textos estudados, pois traz a dúvida se, de fato, entenderam os sentidos produzidos pelo autor, perceberam os demais sentidos existentes e avaliaram as leituras que fizeram.

Em relação à escrita, acreditamos que a prática mais adequada partiria do trabalho individual e de atividades que realmente fizessem sentido para as professorandas, atividades nas quais elas pudessem planejar o conteúdo de seus textos com vistas à conexão de idéias e ao interlocutor do texto (KATO, 1986). A escrita deveria partir de uma reflexão das professorandas em relação a suas produções e às informações e conhecimentos que julgam relevantes para comporem o texto. Após a escrita do texto, a professoranda deveria relê-lo, procurando perceber as eventuais adequações a serem feitas. O passo seguinte seria, partindo do retorno oferecido pelo professor, o da reescrita dos textos pelas professorandas, tarefa na qual empregariam a revisão e a reconstrução de suas idéias e produções. Também seria interessante que as produções das professorandas fossem socializadas em veículos como jornais municipais, revista e site da instituição.

Relacionando essa proposta aos dados revelados pela pesquisa, observamos que, na graduação, muitas vezes, a produção de texto é realizada em grupos ou entre a classe toda. Essa produção também é empregada na avaliação e o retorno é expresso na nota, havendo pouca possibilidade de reescrita.

É comum as professorandas não encontrarem significado nas propostas de escritas, como confirma o depoimento:

“É negativo quando o professor chega na sala e pede para ler um texto e depois fazer resumo” (S 8)

Como a maioria dos trabalhos escritos é feita na sala de aula, acreditamos que as professorandas disponibilizam de tempo insuficiente para planejar, refletir, escrever e reler seus textos para uma reescrita posterior.

Assinalamos também a dificuldade do professor em realizar os procedimentos considerados mais adequados, devido à grande quantidade de alunos que freqüentam as salas de aula universitárias e às condições de trabalho docente.

Quanto ao Projeto Político-pedagógico do curso, embora apresente propostas que delineiam o desenvolvimento das habilidades lecto-escritas, observamos a ausência de um eixo articulador que relacione as atividades das disciplinas do currículo ao desenvolvimento dessas habilidades, propondo um trabalho integrado entre as disciplinas, com vistas à implantação das diferentes etapas da leitura e da escrita.

Constatamos também a influência da mídia no pensamento e nas observações das professorandas, seja na preferência de leitura de revistas e jornais, na linguagem abreviada, no interesse em produzir textos a partir de temas da atualidade ou na relevância dada à leitura como recurso para manterem-se informadas. Payer (2005) faz uma observação relevante a esse respeito e que é constatada na visão das professorandas: a percepção de uma injunção, na contemporaneidade, de um sujeito que domine as múltiplas linguagens e, dentre elas, as ligadas às tecnologias da informação.

Admite-se que há, na sociedade, segmentos que não se submetem ao domínio da linguagem virtual e midiática, tanto na forma como ela se manifesta, quanto em relação ao conteúdo que propaga. No entanto, essas linguagens, ainda

que submetidas à lógica do mercado, integram a sociedade e, saber usá-las, é um dos requisitos para que o sujeito participe efetivamente das práticas sociais.

A importância que o conteúdo dos textos propagados pela mídia vem adquirindo também se revela nas considerações das professorandas quando enfatizam a necessidade de manterem-se informadas.

Além disso, a escola já considera, pelo menos no que consta nos documentos oficiais, um ensino relacionado às mudanças ocasionadas pelas novas tecnologias e às linguagens oriundas delas.

Uma outra constatação importante refere-se à percepção das professorandas a respeito de seu papel, enquanto educadoras, na formação de leitores e escritores. Algumas professorandas consideram relevante efetivarem-se como leitoras e escritoras, a fim de que possam ser referência para seus futuros alunos.

A consciência das professorandas de que o professor é modelo para o aluno reforça a suposição de que o professorando repete as experiências de sua formação. As professorandas têm consciência de que podem romper o ciclo de repetição de práticas pedagógicas e de que suas propostas de leitura e escrita contribuem na formação do aluno.

A constatação de que a professoranda é um “exemplo para o educando” (S 41) traz possibilidades de ruptura com as práticas de emprego artificial da linguagem e de uso significativo, que permita ao sujeito usar a linguagem para interagir, comunicar e constituir-se.

Finalmente, relacionando os referenciais teóricos sobre a linguagem usados neste trabalho e a análise dos dados da pesquisa, constatamos que a

relação mantida pelas graduandas com a linguagem verbal escrita possibilita a percepção da linguagem como constituição das professorandas.

Percebemos que a linguagem é construção, é movimento, é trabalho de produção de sentidos, de resgatá-los ou esquecê-los através da memória discursiva, memória que justifica a preferência por práticas como a “releitura de João e Maria” (S 11), porque retoma experiências já vividas e sentidos já produzidos.

Percebemos o emprego da leitura e da escrita configurando-se em atividades constituintes das professorandas quando lhes permite perceberem a si próprias e a seu contexto, num processo de tomada de consciência, de acordo com Freire, que as possibilita observarem a massificação e homogeneização presentes na contemporaneidade, como evidencia o depoimento:

“a visão de homem, de mundo e de educação está muito desvalorizada” (S 14).

Percebemos as práticas de leitura e escrita como constituidoras das professorandas quando tais práticas relacionam-se ao desenvolvimento do pensamento e são empregadas para “[...] colocar as [...] idéias” (S 6), propiciar a “[...] reflexão” (S 26) e a construção de “[...] argumentos” (S 8).

As práticas de leitura e escrita efetivam-se como elemento de constituição das professorandas quando “[...] relatavam [suas leituras] para outra pessoa” (S 2), tarefa na qual deveriam considerar o outro, compreender que os dizeres não são lineares, assim como a produção de sentidos. Nessa interação, as professorandas percebiam outras visões, outras ideologias, eram influenciadas por outros sentidos e, assim, ampliavam suas percepções, reconheciam a posição do outro e suas implicações.

Percebemos as práticas de leitura e de escrita constituírem as professorandas quando realizavam “[...] construções em grupos” (S 29), numa relação de interação, troca, acréscimo, construção feita com contribuições diferentes.

Percebemos a constituição dos sonhos e da subjetividade das professorandas, que encontram na leitura e na escrita espaços para “[...] ultrapassar horizontes através das letras” (S 37), levar os “[...] pensamentos a outras pessoas” (S 1), atividades de “[...] encantamento” (S 2) e “[...] emoção” (S 37).

Percebemos o reflexo do cotidiano das relações sociais, conforme Bakhtin, quando as professorandas empregam expressões como refletir, mudar, conhecer, completar, melhorar (S 8, S 10, S 7), termos que podemos remeter ao campo semântico da criticidade, pois, conforme evidencia uma professoranda, a leitura e a escrita contribuem para desenvolver “[...] o senso crítico e ampliar [...] a visão de educação” (S 28).

Percebemos a relação entre a linguagem e o pensamento, proposta por Vigotski, explícita no depoimento:

“[A leitura e a escrita] ajudam-me a expressar melhor as minhas idéias (na escrita)” (S 28).

Conforme Freire (2001), a percepção linguagem-pensamento e realidade provoca transformação ao exigir novas formas de compreensão e ao requerer novas formas de expressão.

Entendemos a leitura e escrita como processo de constituição das professorandas quando relacionam estas habilidades ao conhecimento (S 30, S 16, S 35, S 2, S 17, S 25, S 15, S 13, S 26). As práticas lecto-escritas constituem as

professorandas quando são empregadas para construir o conhecimento, “uma construção cultural, portanto, social e histórica” (CORTELLA, 2001, p. 17).

Concebemos as práticas de leitura e escrita constituindo as professorandas que procuram adequar-se às demandas da sociedade, ainda que não tenham consciência do que Payer (2005) denomina de Texto da Mídia, um texto onipresente, instalado sob a égide do Mercado, que pode ser resumido no enunciado do sucesso pessoal, profissional e sucesso na imagem pública do sujeito e, no caso, das professorandas.

Foi interessante observar que a leitura e a escrita também foram propostas como atividades que contribuem na formação do outro, processo de constituição que se dá na interação, no exemplo, na mediação entre o professor e o aluno, relação na qual o docente deve “[...] ter o conhecimento da escrita e da leitura para poder estimular esta atividade [em seus] alunos” (S 21).

O significado das práticas lecto-escritas na vida das professorandas vai além de suas próprias percepções. Tais práticas fazem parte de suas histórias, relacionam-se a sua formação como sujeitas e como professoras. São práticas que contribuem para a constituição do que pensam, falam e escrevem. São práticas que ampliam suas possibilidades de expressão e de pensamentos, que lhes permitem serem, proporem, conhecerem e compreenderem o mundo e as relações sociais.

Ao empregar as práticas lecto-escritas, as professorandas conhecem, registram, transformam-se e mudam também sua própria prática, na qual materializam seus conhecimentos, sonhos, reflexões e críticas.

Enfim, a leitura e a escrita são práticas constituidoras das professorandas porque atuam num processo complexo de formação de sentidos. Práticas que

possibilitam às professorandas elaborarem seus próprios sentidos, ainda que não neutros e nem livres das ideologias, construïrem suas concepções, e, a partir delas, exercerem sua prática pedagógica, dando início a um novo círculo, diferente do descrito no início deste trabalho. Um círculo formado por várias linhas, assemelhando-se a um novelo, do qual seja possível puxar vários laços da vida das professorandas e que, em cada um deles, seja no laço da história pessoal, dos sentidos, da atuação docente, dos anseios, das relações pessoais ou da vida acadêmica, por meio da leitura e da escrita, as professorandas possam construir variados significados para essas atividades e contribuir para que seus futuros alunos façam o mesmo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda. GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 111- 120.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 1997, p. 113.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto- imagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAUMAN, Zigmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 1997.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BERNARDES, Alessandra Sexto. VIEIRA, Paula M. Teixeira. O chat como produção de linguagem. In: COSTA, Sérgio Roberto. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Orgs). **Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BIGUN, Chris. GREEN, Bill. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. Dispõe Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 out. 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: 1º a 4º séries do Ensino fundamental; língua portuguesa**. Brasília:MEC/ SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: 5º a 8º séries do Ensino fundamental; língua portuguesa**. Brasília:MEC/ SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos e mudos. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 117-125.

CAMACHO, Roberto G. A variação lingüística. In: São Paulo. Secretaria da Educação. **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para 1º e 2º graus**. São Paulo, 1988.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico- compreensiva: artigo a artigo**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede — a era da informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 1. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Fim de milênio - a era da informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 3. 2.ed. São Paulo; Paz e Terra, 2000.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHESNEAUX, Jean. **Modernidade- Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CITELLI, Adilson Odair. O ensino da linguagem verbal: em torno do planejamento. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: FAZENDA, Ivani.(Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDEZ, Sonia Inez Gonçalves. **Caminhos e descaminhos da leitura, escrita e formação do leitor: história e reflexão**. Educação & Linguagem, São Bernardo do Campo, n. 7, p.149-162, 2003.

FIAD, Raquel Salek. MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis - a redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Da tecnologia da escrita à tecnologia da Internet. In: COSTA, Sérgio Roberto. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 59-79.

GNERRE, Maurício. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93- 113.

GREENFIELDS, Patrícia Marks. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica**: os efeitos da tv, computadores e videogames. São Paulo: Summus, 1988.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2000

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós- moderno. Porto Alegre: Artes Médicas: 1997.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Escrita, experiência e formação — múltiplas possibilidades de formação de escrita. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KRAMER, Sonia. JOBIM E SOUZA, Solange. **Histórias de professores**: Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

LETA, Maria Masello. **Relação de professores com a escrita: um estudo em duas escolas de formação**. 2002. 218 f. tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

LIBÂNEO, Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro, DP&A: 2000. p.11-45.

MEIRELES, Cecília. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Sinais**. Lisboa: Minotauro, 1962.

MORAES, J. F. Regis de. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.) **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papyrus, 2000.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, Fontes: 1999.

_____. **O que é lingüística**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

PAYER, Maria Onice. Linguagem e Sociedade contemporânea — Sujeito, mídia, mercado. **Rua**: Revista do núcleo de desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP. Campinas, n. 11, p. 9-25, março 2005.

_____. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam**: mídia e aprendizagem do cinema ao computador. 2. ed. Campinas: Alínea, 2001.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. 7.ed. Campinas: Papirus, 1993.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Espírito Santo do Pinhal, 2006. 44p.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 14. ed. são Paulo: Brasiliense, 1996

SARTORI, Giovanni. **Homo videns: televisão e pós-pensamento**. Bauru-SP: EDUSC, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João. et. al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 151- 166.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial**. 4. ed., São Paulo: Brasiliense, 1995.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77- 91.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático-científico na Universidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1980.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 8.ed. São Paulo: Cortez: 2000.

TRIVINÕS, Augusto Niobaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.) **Escola: Espaço de projeto político- pedagógico**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15.ed. Campinas, Papirus, 1995.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida Vianna. A formação de docentes no Brasil: História, desafios atuais e futuros. p. 21. In: GALLO, Cléia Maria L. Rivero. GALLO, Silvio. (Org.) **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru: Edusc, 2004. p.21- 54.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev. Seminovitch.; LURIA, Alexander Romanovich. e LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNECK, Tom. ULLMANN, Frank. **Leitura dinâmica**. Lisboa: Editores Associados, s.d.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 115- 137.

Anexos

ANEXO — 01

Documento de informação

Este questionário refere-se ao projeto de pesquisa intitulado “Leitura e produção de textos escritos na formação do professorando do curso de Pedagogia”, desenvolvido no programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

O objetivo deste estudo é verificar as possibilidades oferecidas no curso de Pedagogia para que o aluno desenvolva as habilidades de leitura e produção de textos.

Para a coleta de dados, será utilizado um questionário que deve ser respondido pelos alunos do referido curso.

Os dados fornecidos serão mantidos em sigilo, sendo analisados e categorizados exclusivamente para a elaboração de dissertação, que ficará a disposição dos interessados para consulta interna na PUCCAMP.

É facultado ao voluntário a garantia da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

Ao voluntário é concedido o direito de confidencialidade das informações obtidas, que serão analisadas em conjunto com outros voluntários, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos mesmos.

Não há despesas pessoais e compensação financeira para o participante.

O pesquisador assume o compromisso de utilizar os dados coletados somente para esta pesquisa.

ANEXO — 02

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

_____ brasileiro (a), estado civil: _____, portador do documento de identidade _____, SSP-_____, residente à Rua (Av). _____, nº _____, Bairro _____, na cidade de _____, declaro ter sido suficientemente informado a respeito dos objetivos e procedimentos da pesquisa “Leitura e produção de textos escritos na formação do professorando do curso de Pedagogia”.

Estou ciente das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do voluntário/representante legal

Data / /

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário ou representante legal para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo

Data / /

ANEXO — 03**Questionário: corpo discente**

Prezado estudante,
este questionário conta com 20 questões, relativas à formação de professores e produção de textos, referentes à pesquisa que desenvolvemos no programa de pós-graduação em Educação da PUC-Campinas. Solicitamos sua colaboração em responder com objetividade. Não há necessidade de se identificar. Se houver mais observações a fazer, por favor, inclua no verso da folha. O tempo para responder ao questionário é de uma aula. Respondido, deve ser entregue diretamente ao responsável pela aplicação na sala de aula. Obrigado por sua participação.

1-Sexo: () FEMININO () MASCULINO

2- Sua idade (em anos) está na faixa de:

() 18 a 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos () mais de 40 anos

3- Cursou o Ensino Fundamental em escola: () pública () particular

4- Cursou o Ensino Médio em escola: () pública () particular

5- Em um ano, você lê, em média:

() menos que 3 livros () de 3 a 6 livros () de 7 a 10 livros () mais que 10 livros

6- Que tipos de leitura gosta de fazer:

() romances

() livros voltados para áreas específicas, como Educação e Linguística.

() revistas e jornais () não gosta de fazer nenhum tipo de leitura

() outros: _____

7-Você já trabalha como professora? () NÃO - passe à questão 8.

Em caso positivo, assinale com um X os níveis de ensino no quadro seguinte:

	público municipal	público estadual	particular
Educação infantil	()	()	()
Ensino fundamental Séries iniciais	()	()	()
Ensino fundamental Séries finais	()	()	()
Ensino médio	()	()	()
Educação especial	()	()	()

8- Você exerce outra atividade que não esteja ligada à docência? () Não – passe à questão 9.

Em caso positivo, esta atividade relaciona-se:

() ao comércio () à prestação de serviços () à indústria

() outra modalidade _____

9-Com que frequência faz uso da leitura em sala de aula na universidade?

() diariamente () cerca de 3 vezes por semana () raramente

() outro _____

10-Como você tem acesso aos textos e livros indicados pelos professores:

() tira xerox dos textos () usa os livros da biblioteca () compra livros.

() outro _____

11-Com que freqüência produz texto escrito em sala de aula na universidade?

() diariamente () cerca de 3 vezes por semana () raramente

() outro _____

12-Durante a graduação, em que tipo de atividade você mais desenvolveu a expressão escrita?

() Trabalhos escritos feitos em casa () Trabalhos escritos feitos na sala de aula universitária

() No próprio estudo. () Produção de monografias

() Apresentação de pôsteres e resumos em congressos, semanas ou simpósios.

() Publicações em jornais ou revistas.

() Outros _____

13. Que formas você acha mais interessantes para o professor propor a leitura para os alunos na graduação?

14-Que formas você acha mais interessantes para o professor propor que você produza textos escritos?

15--Você obtém retorno do professor dos textos que você produziu na disciplina?

() NÃO () SIM, comente como acontece este retorno: _____

16-Comente uma experiência ligada à produção de texto que você gostou de executar e que gostaria de repetir. Em que disciplina ocorreu? De que modo aconteceu?

17- Aponte aspectos positivos vivenciados durante graduação no que tange ao desenvolvimento da leitura.

18- Aponte aspectos negativos vivenciados durante a graduação no que tange ao desenvolvimento da leitura.

19- Você se sente estimulado a escrever algum trabalho para ser publicado? () Não () Sim. Cite seus trabalhos já publicados.

20- Explique qual é a importância do ler e do escrever na sua formação como professor.

ANEXO — 04

TERMO DE CIÊNCIA DOS ESCLARECIMENTOS FORNECIDOS PELO CEPex

Eu, Juliana Ormastroni de Carvalho Santos, responsável pela pesquisa: **“Leitura e produção de textos escritos na formação do professorando do curso de Pedagogia”**, declaro estar ciente de todos os esclarecimentos fornecidos pelo CEPex, na área de Pesquisa com Seres Humanos; não podendo declarar desconhecimento em caso de intervenção deste Comitê no andamento desta pesquisa, por mim realizada.

Espírito Santo do Pinhal, _____ de _____ de 200__.

Assinatura

