

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A LEITURA E A ESCRITA
NA FORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO**

ANDREA DE ANDRADE MARANGONI

**PIRACICABA, SP
2008**

A LEITURA E A ESCRITA
NA FORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

ANDREA DE ANDRADE MARANGONI

ORIENTADOR: PROF. DR. BRUNO PUCCI

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA À BANCA
EXAMINADORA DO PROGRAMA DE PÓS –
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIMEP COMO
EXIGÊNCIA PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.**

Piracicaba, SP

2008

ANDREA DE ANDRADE MARANGONI

A LEITURA E A ESCRITA
NA FORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Piracicaba, março de 2008.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Bruno Pucci (Orientador)

Prof. Dr. Newton Ramos de Oliveira (UNESP – Araraquara)

Profa. Dra. Josiane Maria de Souza (UNIMEP – Piracicaba)

Dedico a produção desta pesquisa à profa. Claudete Helena Carli, que se tornou nesses últimos anos mais do que uma amiga, um anjo bom que acompanhou todo o processo de produção escrita, auxiliando-me na escolha de alguns autores e acreditando na finalização do trabalho, mesmo nos momentos mais difíceis que enfrentei.

Como ela sempre diz, parodiando *Machado de Assis*: “ao vencedor, as batatas”. Essa é uma sátira de Machado ao positivismo, ao cientificismo, ao naturalismo filosófico do século XIX, principalmente a respeito da teoria darwiniana da luta pela vida, da seleção natural do mais apto como processo essencial da evolução das espécies. A tese defendida pelo autor é uma paródia irônica às verdades científicas daquele tempo, quando ele desnuda ironicamente as verdades científicas frente ao caráter desumano e antiético da “*lei do mais forte*” que enfrentamos todos os dias, principalmente, no ambiente profissional.

Para aqueles que duvidaram, para outros que tentaram atrapalhar e muitas vezes me fizeram desacreditar que seria possível, faço uso, então, da citação usada pela amiga professora: “*Ao vencedor, as batatas*”.

Meus agradecimentos não poderiam deixar de ser para minha família: minha mãe, minha filha e meu marido (que sofreram comigo a rotina louca de trabalho e estudo a que me entreguei). Principalmente a você Almir pelas vezes que me socorreu na busca pelos atestados de frequência, pelas idas e vindas a Limeira, pelos livros procurados, pela paciência e credibilidade sempre visível nos pequenos gestos.

Ao Prefeito Valtimir Ribeirão, da cidade de Santa Gertrudes, interior do Estado de São Paulo e a sua esposa, Profa. Eliza M. Cury Ribeirão, que acreditaram no meu trabalho, favoreceram a minha permanência no curso e apoiaram a minha evolução pessoal e profissional. Sem a ajuda desse casal, minha vida profissional se resumiria apenas as aulinhas de português numa escola estadual.

“A leitura impõe ao espírito pensamentos que, em relação ao direcionamento e à disposição dele naquele momento, são tão estranhos e heterogêneos quanto é o selo em relação ao lacre sobre o qual imprime sua marca. Desse modo, o espírito sofre uma imposição completa do exterior para pensar, naquele instante uma coisa ou outra, isto é, para pensar determinados assuntos aos quais ele não tinha na verdade nenhuma propensão ou disposição”.

SCHOPENHAUER, 2007, pág. 40

RESUMO

Que condições são criadas para que os alunos tornem-se leitores competentes no Ensino Médio? Essa questão norteia a pesquisa, pois o professor de Língua Portuguesa deve repensar sempre sobre a criação de uma atmosfera que auxilie o surgimento da necessidade de leitura como uma prática constante, despertando o hábito compartilhado. A escola é local de aprendizagem, principalmente, da leitura nos seus dois sentidos: da decifração e a do saber ler de forma elementar. Mas eis a questão: estamos, como educadores, contribuindo para a construção da capacidade e da necessidade leitora na maioria dos nossos alunos? A pesquisa pretende provocar reflexões sobre: o trabalho do professor de língua materna, o desenvolvimento da leitura e da escrita no ensino médio, o desencadeamento de novos comportamentos em relação ao ato de ler e escrever, apresentando algumas experiências que deram certo. A teoria crítica foi essencial, principalmente, os conceitos referentes à indústria cultural, semiformação e a formação escolar. A função educativa, no pensamento de Adorno, veio de encontro a esse momento difícil que vive a escola pública: a busca de sua nova identidade por uma educação que favoreça a auto-reflexão crítica. Num primeiro momento, tento refletir sobre alguns dos obstáculos encontrados pelos educadores nessa nova escola do século XXI, que facilitou o acesso a jovens provenientes de camadas sociais que antes apenas concluíam o ensino fundamental. Num segundo momento, procuro pensar sobre a *competência comunicativa* que direciona os estudos para uma reflexão sobre o ensino tradicional da língua materna e as novas visões como “a interacionista”, que prioriza a relação entre o aprendiz e o seu interlocutor. Assim, a seguir, temos o seguinte eixo temático: *os educadores estão à procura de novos sentidos*. Nesse momento Teresa Colomer traz uma grande contribuição, quando associa ao fracasso do estímulo à leitura a rapidez com que as crianças passam pelos estágios de alfabetização. Apresento dois projetos realizados com alunos de uma escola pública, do interior do Estado de São Paulo, que resultaram: na produção coletiva de um texto, a partir da leitura de obras clássicas da literatura brasileira e uma pesquisa de campo que auxiliou a leitura de poemas de autores ultra – românticos. Pensar sobre os resultados positivos alcançados nesses trabalhos abriu caminho para uma breve análise: a expansão da escola pública nos últimos anos, a crise do sistema educacional brasileira, a ausência da qualidade em detrimento à quantidade. Finalmente, há algumas considerações a respeito das avaliações externas que escondem as reais condições das escolas da rede estadual, a fim de que haja uma reflexão sobre as mudanças que devem acontecer em vista de uma clientela que já não é a mesma de anos atrás. O discurso da inclusão não consegue atingir o seu fim. Não é possível falarmos em sociedade igualitária, enquanto jovens não superarem o desafio de terminarem o ensino médio lendo e escrevendo de maneira eficaz.

Palavras – chaves: leitura e escrita, Ensino Médio, formação escolar, Teoria Crítica e Educação.

ABSTRACT

What conditions are created for the students to become successful readers in the secondary education? This issue leads the research. The Portuguese language teacher must always rethink how to create an environment that motivates the necessity of reading as a constant practice, evoking the sharing habit. The school is the place to acquire knowledge, mainly of reading in its both senses: deciphering or understanding and to know how to read in an elementary way. However, here is the issue: Are we, as teachers, contributing with the building of the capacity and the reading necessity of most of our students? The research intends to promote reflections about: the teacher's work in the mother tongue, the development of reading and writing in the secondary education, the unleashing of new behaviors related to the act of reading and writing, presenting some experiences that were successful. The critical theory was essential, mainly the concepts related to cultural industry, semi-formation, and school formation. The teaching function, in Adorno's view, has come at hand in this difficult moment for public school: the research for its new identity, for an education that favors the critical self-reflection. First, I try to reflect in some of the obstacles found by teachers in this new school of the 21 century that has made it easier to the young people of social levels that in the past used to be able to only finish elementary school. Second, I try to think about the communication competence that leads the study to a reflection in the traditional teaching of the mother tongue and the new views as "interactionist", that prioritize the relation between the learner and its tutor. After, we have the following theme: the teachers are in search of new senses. At this moment Teresa Colomer brings a great contribution, when associates the failure with the encouragement towards reading and the rapidity that the children go through the literacy stages. I present two projects that were done with students of public school in the countryside of São Paulo that has enabled the writing of a collective text through the reading of classical masterpieces of Brazilian literature and a field research that has aided the reading of poems of extreme romantic authors. The positive results achieved in these works have led to a brief analysis: the expansion of public school on the last years, the Brazilian educational system crises and the lack of quality due to quantity. Finally, discusses the external evaluations that hide the real conditions of the State school. There is a reflection in the changes that must happen, since the students are not the same as they used to be some years ago. The inclusion speech can't achieve its aim. It's not possible to talk about an equal society while young people can't overcome the challenge of finishing the secondary education reading and writing effectively.

Key words: reading and writing, Secondary school, school formation, Critical Theory and Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
NA RELEITURA DO PROCESSO, A RESTAURAÇÃO DO DISCURSO	
Ler na escola: a evolução na prática.....	20
RECORTES PARA ALGUMAS REFLEXÕES	
Nos bastidores, os professores sob holofotes.....	39
À PROCURA DE NOVOS SENTIDOS	
Em toda prosa, um pouco de poesia.....	54
Leituras transformadas em ferramentas literárias.....	60
Heróis, sonhos e sabores bem brasileiros.....	63
Enquanto o escritor observa, o leitor espiona.....	66
REVENDO RUMOS	
Todas as aldeias no labirinto do processo.....	75
A CONQUISTA DA LEITURA A DESCOBERTA DA ESCRITA	
Organizar os discursos para <i>desconstruir</i> sem pressa.....	99
NÃO APENAS O TEXTO, MAS SOBRETUDO A INTERAÇÃO E O DIÁLOGO	
Ler e escrever: compromisso da escola.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa está ligado ao meu trabalho como professora de uma escola pública, no ensino médio, no Estado de São Paulo. Durante meus dezenove anos como docente sempre quis vencer o desafio da leitura e da escrita em sala de aula. Há uma considerável rejeição entre os jovens quando falamos sobre a leitura de livros no ensino de literatura. Para diminuir a resistência, comecei a ler para meus alunos aproveitando o tempo na escola, sem me preocupar com uma avaliação tradicional, ou com a leitura obrigatória, cobrada no preenchimento das antigas “fichas do leitor”.

Comecei a refletir sobre a forma como os professores de Literatura e Língua Portuguesa poderiam criar um itinerário, que permitisse aos alunos um aprofundamento na compreensão desse universo que nos abre para uma compreensão de mundo, ao mesmo tempo em que nos faz sentir parte de um processo que não deve terminar com a conclusão do ensino médio. Ao contrário, é apenas um começo para que ao longo da vida cada um descubra onde está o seu interesse como leitor.

Os textos agrupam-se em ensaios, não sendo necessária uma leitura linear, são idéias e reflexões sobre alguns dos obstáculos encontrados pelos educadores nessa nova escola do século XXI. Temos, hoje, jovens que antes apenas concluíam o ensino fundamental inseridos no ensino médio sem a exigência do domínio das habilidades básicas referentes à leitura e à escrita. Essa nova clientela chega lendo e

escrevendo muito aquém do desejado. Muitas das metas pretendidas pela Secretaria Estadual da Educação estão distantes do que realmente vem sendo alcançado. Mas qual é o caminho para transformarmos o espaço escolar num local que privilegie o diálogo e as experiências leitoras individuais?

Pensei no professor como um grande narrador, assim como Ulisses que durante sua viagem de volta a Ítaca, encantava seus anfitriões e recebia presentes que demonstravam o fascínio que suas narrativas causavam. Falar sobre leitura e escrita é pensar sobre as novas definições que surgiram como: letramento e alfabetismo funcional. Adorno em seus estudos sobre a cultura contemporânea, racionalidade técnica e racionalidade da dominação nos ajuda a esclarecer o que seria uma escola dominadora, ou aquela que realmente deseja favorecer a autonomia e a construção de uma consciência crítica.

A expressão *competência comunicativa* direciona o estudo sobre o ensino tradicional da língua materna e as novas visões como “a interacionista”, que prioriza a relação entre o aprendiz e o seu interlocutor. É fundamental que o educador estabeleça relações entre o desenvolvimento cognitivo e os esquemas inatos de aquisição da gramática ao pensar nas atividades que serão desenvolvidas durante todo o ano letivo. As ações propostas devem favorecer o desenvolvimento das capacidades de perceber, processar e organizar as novas informações. Os estudos de Marcus Gustavo Richter são essenciais no que diz respeito a uma orientação teórica aos professores de língua portuguesa e as opções metodológicas adequadas que facilitam a execução de muitas atividades em sala de aula.

A teoria crítica se fez presente nas análises referentes à educação como ferramenta essencial ao fortalecimento dos indivíduos frente ao mundo e seus conflitos, despertando o pensamento crítico e não somente facilitando a adaptação social. Educadores devem estar atentos ao que as crianças e jovens não conseguem aprender, ao empobrecimento da linguagem e de vários tipos de expressões, assim como, ao pouco conhecimento musical e literário, que permanecem inalteráveis por vários anos de escolaridade.

Os educadores estão à procura de novos sentidos. Teresa Colomer traz uma grande contribuição, porque nos leva a pensar a respeito do fracasso do estímulo à leitura, associado à rapidez com que as crianças passam pelos estágios de alfabetização. Temos os recursos audiovisuais, as chamadas “novas tecnologias” prejudicando o desenvolvimento da concentração. Como a escola poderá levar seus aprendizes à solidão de um livro, se todos estão mergulhados nessa “sociedade de informação” instantânea? É um caminho difícil e cheio de obstáculos que os professores precisam trilhar para sensibilizar leitores para uma linguagem silenciosa e individual, que contrasta com a televisão e seus anúncios publicitários. Ler é ver o mundo de uma forma mais inteligente e facilita a formação de uma postura crítica frente às armadilhas criadas pela “indústria cultural”.

Apresento um trabalho realizado por alunos do 3º Ano do Ensino Médio, sob a minha orientação, quando a escola inscreveu-se num concurso nacional patrocinado pela Nestlé, em 1999. Foram três meses de leituras individuais e coletivas, encontros fora do horário das aulas e uma dedicação fantástica dos alunos, que abraçaram o projeto como um grande desafio. As obras percorriam o cenário nacional, dividido por

regiões. Do Nordeste brasileiro reverenciado por Manuel Bandeira e Raquel de Queiroz, até o Rio Grande do Sul, eternizado na obra de Érico Veríssimo.

Esse trabalho envolveu pesquisas sobre a culinária e as características geográficas de cada região, várias reescritas foram realizadas até o produto final: um texto escrito coletivamente. Acredito que essa experiência foi um grande divisor de águas entre a minha formação didática e a minha prática, que se modificou totalmente a partir dessa produção. A cada manhã, segundo Walter Benjamin, recebemos notícias de todo o mundo e mesmo assim somos pobres em histórias surpreendentes para contar. Mais uma vez, os veículos de informação de massa impedem a “criação” de novos e bons narradores, porque na velocidade do mundo moderno evitamos maiores explicações.

Como diria Jeanne Marie Gagnebin: *precisamos lembrar dos poetas, dos escritores, dos massacres do século XX, passando pelos filósofos e pelas histórias que se fazem presentes na memória dos homens*. Que espaço melhor do que a escola para desenvolvermos habilidades ligadas à oralidade e à escrita, que nos auxiliam a perdurar tais momentos por mais tempo? Nela o professor faz o papel de narrador, aproxima textos e fatos literários criando um público leitor, que desenvolverá a cada aula sua percepção artística, explorando o universo histórico-cultural. Por meio das narrativas de autores consagrados construirá novos significados que serão usados por seus alunos na elaboração de novas produções.

Apresento outro trabalho, realizado em 2005, sobre a leitura dos poetas brasileiros que fizeram parte do ultra-romantismo, no século XIX. Foi realizada uma pesquisa de campo no cemitério da cidade de Piracicaba, que resultou em fotos de

mausoléus, epitáfios e entrevistas com funcionários. Tudo aconteceu após uma aula onde discutíamos a respeito das características góticas dos textos ultra-românticos e do gosto mórbido de poetas como Álvares de Azevedo por “saraus” noturnos, regados à bebida e muita poesia, em cemitérios da época. O projeto desenvolveu-se de maio a novembro de 2005.

Houve leitura em classe de poemas dos autores da época estudada e músicas contemporâneas selecionadas pelos alunos, apresentações orais proporcionaram momentos únicos onde compartilhamos nossas impressões após os estudos. A construção de três murais fotográficos contextualizou autores segundo suas temáticas: poesia indianista, poesia ultra-romântica e poesia social. Foi estabelecida uma ponte entre a leitura de contos de características góticas, como “Noites na taverna”, de Álvares de Azevedo e a análise de cenas de alguns filmes, que auxiliaram o desenvolvimento dos debates. Coloquei, várias vezes, em prática minha habilidade de narradora, despertando o interesse dos alunos por obras clássicas que antes pareciam tão distantes da *nossa realidade*.

Durante a pesquisa para essa dissertação descobri Michel de Certeu, que me conduziu a uma reflexão sobre *a palavra sendo transformada em objeto “exótico”, que permite trazer de muito longe algo que não mais existe*. Descobri que é possível conduzir alunos, com dificuldades explícitas de leitura e escrita, a realizarem uma pesquisa de tamanho encantamento e significado. Isso me fez acreditar no poder transformador da educação, mesmo numa época onde o pessimismo tomou conta da maioria dos profissionais ligados a essa área.

No texto *Todas as aldeias no labirinto do processo* há uma breve análise sobre a expansão da escola pública nos últimos anos, a crise do sistema educacional brasileiro, a improdutividade das práticas pedagógicas e, principalmente, a flexibilidade da oferta educacional que modificou todo um cenário sem garantir a permanência da qualidade. Vivemos no século da democratização da cultura, do acesso a todos os bancos escolares, da educação à distância, das falsas aprovações embasadas por várias receitas metodológicas. Nilce A de Arruda Campos esclarece pontos importantes quando analisa esse universo, num mundo voltado para o consumismo e as facilidades oferecidas pela indústria cultural a educação está relegada a segundo plano. Mais uma vez a reflexão direciona-se para os professores que se sentem imobilizados diante de crianças e jovens que não entendem a importância dos estudos e não traçam objetivos futuros, são adeptos do hedonismo (individualistas ao extremo).

O que fazer quando percebemos que os educadores mostram-se despreparados, sem capacidade crítica para lidar com esse ambiente caótico? É visível a crise na educação diante de uma sociedade de massa, que se encanta com as facilidades tecnológicas modernas, ao mesmo tempo em que forma indivíduos despreparados para o mercado de trabalho. Convivemos com professores que enfrentam o problema ausentando-se das salas de aulas por meio de licenças saúde ou por afastamentos temporários, o que prejudica ainda mais a formação desses alunos.

Todo esse cenário pode ser comprovado mediante os resultados das avaliações diagnósticas escolares ou nos exames externos como SARESP e ENEM.

Nos últimos anos, o Estado de São Paulo tem deixado a desejar quando comparado ao restante do país. Uma educação ineficaz leva indivíduos a exclusão social, inviabiliza a autonomia e desmente a idéia divulgada pelo governo: educação para todos. Teresa Colomer foi essencial para um olhar mais aprofundado sobre a verdadeira função educativa do trabalho com a leitura e a escrita, assim como os textos referentes à teoria crítica e seus conceitos: indústria cultural, semiformação e semicultura. Na visão de Adorno, somente a busca de uma nova identidade, por meio de uma educação eficiente, nos levará a formação da auto-reflexão crítica.

A leitura escolar deve assumir o seu papel, que é o de estar presente além das atividades escolares, criar o hábito, formar leitores. Nesse ambiente, ela deve estar ligada a maneiras mais abstratas de pensar com a ajuda dos jogos intertextuais, na exploração do universo literário e de todo tipo de atividade que priorize o aprendizado com resultados mais positivos. O que vemos ultimamente é uma grande divergência na proposta oferecida pela Secretaria Estadual de Educação, os resultados das avaliações externas (SARESP e ENEM) e a realidade vivenciada em salas de aula de todo o Estado de São Paulo.

Autores como Nilce de Arruda Campos, Magda Soares, Bruno Pucci, Teresa Colomer, Sírio Possanti, entre outros, facilitaram as reflexões sobre a função verdadeiramente educativa destinada ao ambiente escolar. A busca pela autonomia do homem, enquanto sábio fazendo uso público da razão, auxilia a superação de limites trazidos pela barbárie, pela semicultura. O homem, cidadão do mundo, deve superar algumas das normas que lhe são impostas. A importância da educação está presente na responsabilidade da escola no processo de “desbarbarização”, como diz

Adorno, por meio do resgate da formação cultural como postulado pedagógico da emancipação dos indivíduos.

A sociedade precisa voltar a acreditar na escola pública como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Todo estudante deve ter acesso a leitura, deve escrever de maneira eficaz, independente da sua classe social, ou da sua trajetória de vida. O professor age como mediador, planejando ações sistematizadas, auxiliando a aquisição de habilidades indispensáveis à vida social. Apresenta o que será lido, auxilia nas primeiras interpretações, estabelece significado a tudo o que é oferecido. Cabe a esse profissional, o professor de língua portuguesa, criar um ambiente propício, satisfatório, selecionando um bom material, que promova trocas de experiências e favoreça situações que facilitem a formação de uma geração capaz de ler e escrever, dominando as múltiplas formas de linguagem.

A pesquisa pretende provocar uma reflexão sobre a relação entre o trabalho do professor de língua materna, o desenvolvimento da leitura e da escrita no ensino médio, o desencadeamento de novos comportamentos em relação ao ato de ler e escrever, apresentando algumas experiências que deram certo. Os textos apresentam características do que pode ser chamado “prosa poética” em alguns momentos. Talvez pelo fato da dificuldade que tive em manter um certo distanciamento do assunto. Justifico como sendo um “vício” adquirido pelo meu trabalho como professora de literatura há tanto tempo. Durante todo o processo de escrita, refleti sobre o papel do professor da escola pública na construção de

significados que conduzem ao conhecimento, por meio de textos, contextos, poemas, músicas, narrativas e afins.

Mas leio, leio. Em filosofias
tropeço e caio, cavalgo de novo
meu verde livro, em cavalarias
me perco, medievo; em contos, poemas
me vejo viver. Me devoro,
verde pastagem. Ou antes carruagem
de fugir de mim e me trazer de volta
à casa a qualquer hora num fechar
de páginas?
Carlos Drummond de Andrade

NA RELEITURA DO PROCESSO, A RESTAURAÇÃO DO DISCURSO

Ler na escola: a evolução na prática

“Não me queiram prender como a um inseto
no alfinete da interpretação:
se não me podem amar, me esqueçam.
Sou uma mulher sozinha num palco,
e já me pesa demais todo esse ofício.
Basta que a torturada vida das palavras
deite seu fogo ou mel na folha quieta,
num texto qualquer com o meu nome embaixo...”
Lya Luft. In: Magnani, M.R. *Leitura, literatura e
escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, pág. 97.

O ensino de Língua Portuguesa possui diferentes configurações dependendo da concepção que temos da linguagem. A concepção mais tradicional reduz a linguagem a um conjunto de regras (a gramática), necessárias para um bom desempenho na comunicação e expressão dos falantes. Mas falar em linguagem é ir além: trata-se de um conjunto aberto e múltiplo de práticas sócio-interacionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados. Somos seres de linguagem vivendo num complexo feixe de relações sócio-verbais. Torna-se necessário um investimento na ação *leitora desenvolvida* pela escola, para que o conhecimento a respeito da escrita e da leitura seja amplo pelo menos no Ensino Médio.

No ambiente escolar, ensinar a Língua Materna é oferecer aos alunos a oportunidade para que esse amadurecimento ocorra. Devemos levar em

consideração que, *a priori*, esses alunos possuem a prática da linguagem; têm uma experiência de vida acumulada quando chegam ao ambiente escolar. O esperado é que, no término do Ensino Médio, cada indivíduo tenha adquirido certa autonomia nas práticas de linguagem que lhe permita exercer, da melhor maneira, seu papel social. Refiro - me ao domínio da leitura, da escrita, de uma fala crítica e um considerável desenvolvimento na compreensão da própria realidade, ou seja, nas dimensões sociais, históricas e estruturais.

As avaliações internas e externas comprovam as dificuldades dos jovens em atividades que exigem competências de ler e escrever. Basta perceber o medo que causa a palavra “redação” em todas as turmas. Há muito tempo as perguntas dissertativas foram substituídas por testes de múltipla escolha nas provas bimestrais, diminuindo a possibilidade do aluno expressar-se através das palavras. Os testes preencheram esse espaço a fim de que se reduza o tempo de correção das provas.

Professores reclamam que, durante as aulas, os jovens demonstram aborrecimento, desinteresse e dispersão. O docente trabalha dobrado, convive com a irreverência, a falta de limites. Formar e informar, atender aos objetivos dos conteúdos de ensino, ter um bom relacionamento com o grupo está cada vez mais difícil. Muitos profissionais, professores e coordenadores, reclamam do desprestígio com que o ensino, em nosso país, é tratado. Mudam – se os políticos, mudam – se as propostas, entretanto a situação é sempre a mesma. Uma série de fatores empurra para baixo a auto-estima dos profissionais que trabalham nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Aqueles que continuam e querem ensinar, necessitam de novas saídas para enfrentar: o abandono, a fome, a criminalidade, as drogas, a falta de recursos, a TV, o computador, os jogos eletrônicos, o descaso das famílias. O professor deve fazer uso da sua posição política na sua prática diária. É preciso pensar o presente para que o trabalho dê bons frutos, apesar das dificuldades encontradas. Atividades bem planejadas podem ajudar a “abrir” novos caminhos, a saída mais coerente para o professor pode ser buscada numa práxis compartilhada que lhe ofereça segurança e permita uma interferência crítica. Cabe ao educador romper com o estabelecido, propor a busca de melhores resultados, apontar seus avanços para além da dicotomia entre quantidade e qualidade¹. Trabalhar a literatura é procurar, na diversidade – enredo, procedimentos narrativos, gêneros, linguagens, autores e metodologias – romper com a limitação do totalmente conhecido e transportar o leitor para uma luta pela busca de novos significados.

O aluno pode exercer uma relação de fruição com a literatura, desfrutá-la satisfatoriamente, quando seu professor priorizar, durante uma atividade coletiva, a representação estética de uma obra como *Macunaíma*, ou a beleza da construção do texto, o trabalho árduo com a linguagem nos poemas de João Cabral de Melo Neto. Não é possível mais burocratizar o trabalho com os textos e torná-los apenas um meio para estudos gramaticais ou teóricos, limitá-los ao preenchimento das “famosas” fichas de leitura, ou simplesmente na entrega de resumos, na maioria das vezes, retirados da internet.

¹ MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola* – subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto. A formação do leitor/escritor envolve a diversidade como princípio norteador dos critérios de seleção e utilização dos textos e da reflexão sobre eles.

É comum o professor selecionar contos que apresentam elementos fantásticos: Lygia Fagundes Telles (*A caçada*), Machado de Assis (*A causa secreta*), Guimarães Rosa (*A terceira margem do rio*), Clarice Lispector (*Amor*), entre outros. Durante essa leitura coletiva, há o resgate do sonho, da fantasia, do fantástico, da imaginação. As possibilidades são múltiplas e assim é possível estabelecer o elo com a cultura popular, mexer com as raízes do indivíduo, auxiliar a formação da personalidade social. O conto, classificado como um dos mais antigos gêneros da nossa tradição oral, por ser breve, pode servir como primeiro instrumento de reflexão sobre um mundo marcado pela técnica. Porém o seu caráter de brevidade não pode fazer com que o leitor desconsidere a sua densidade. Há pequenos detalhes que exigem sagacidade por parte de quem lê.

O professor, assim como Ulisses, pode despertar em seus ouvintes o interesse do começo ao fim, envolvendo a todos, dando ênfase aos detalhes e marcas deixadas pelo autor. Ulisses usou a oralidade para transformá-la em moeda de troca, ofereceu suas belas narrativas durante uma viagem na tentativa de voltar a Ítaca. Objetos preciosos foram oferecidos a ele em troca das palavras. No fim do Canto XIV, é possível perceber o momento que o herói Ulisses, disfarçado de velho mendigo, passa a noite numa choupana do porqueiro Eumeu, faz muito frio e ele não está com roupa apropriada. Aproveita a ocasião e conta uma bela história inventada quando, numa noite de inverno, numa emboscada, debaixo das muralhas de Tróia, conseguiu por astúcia uma capa de inverno de um camarada. O herói fica

reconhecido nesse trecho como um bom contador de histórias, capaz de encantar quem está ao seu redor².

Professores preparados, que sejam bons leitores e podem apresentar a literatura como algo possível de transpor os muros da escola. De maneira geral, o aluno abandona as informações transmitidas assim que o sinal da próxima aula toca. Os docentes de Língua Portuguesa dedicam pouco tempo ao reconhecimento do seu público-leitor na tentativa de perceber como as obras apresentadas são assimiladas. No nosso contexto educativo, ensina-se a dar respostas objetivas, oculta-se a subjetividade, que poderia dar origem a calorosos debates. As atividades com textos, em todas as áreas, deveriam abrir portas para uma reflexão crítica.

Difícilmente a aula de literatura é vista como um espaço onde o aluno questiona, dialoga e enriquece o seu mundo individual. A literatura é vista como apenas mais uma matéria que apresenta velhos autores e obras que não fazem parte do mundo dos alunos. A possibilidade de êxito está ligada ao preparo de atividades que favoreçam o interesse da turma, estabelecendo uma conexão entre leitores e livros.

São muitos os escritores brasileiros que utilizam a mesma arte que Ulisses. Graciliano Ramos, em *Alexandre e outros heróis*, quando oferece uma coletânea de histórias ligadas ao folclore do Nordeste encanta qualquer público. Nesse caso, Alexandre é um homem que fala a ouvintes obscuros e usa da imaginação para

² Jeanne Marie Gagnebin, em *Lembrar escrever e esquecer* (2006), reúne ensaios diversos, elaborados para a apresentação em: encontros, colóquios e congressos. Esses textos foram reescritos para serem publicados. A autora fala a respeito da oralidade e da escrita. Desde Platão, o diálogo oral representa a vivacidade de uma busca em comum com a verdade, enquanto que a escrita deseja perpetuar o vivo, mantendo a sua herança para as gerações futuras, afirmando e confirmando uma ausência, ao mesmo tempo em que pronuncia uma morte.

evocar com certa grandiosidade a sua existência de fazendeiro falido. Essa obra costuma agradar pelo seu caráter narrativo, quando apresentada para os alunos por meio de uma leitura coletiva, fazendo uso do discurso direto, o autor aproxima os ouvintes das histórias que fluem com naturalidade da “boca” da personagem principal.

A escola não deve privar-se da oralidade, seja pelo efeito positivo das práticas de linguagem, seja pela relevância que o falar, em situações formais, tem para a vida em sociedade. É através da leitura coletiva, do teatro, do resgate de textos como a literatura de cordel que pode ser dado o primeiro passo para atrair o interesse dos adolescentes, facilitando o aproveitamento das diferentes competências leitoras. Nas aulas de Língua Portuguesa, a oralidade pode ser pensada como uma atividade que se estenda ao longo do semestre. Cada aluno pode se aventurar na leitura oral de um determinado conto, crônica, poemas e outros segmentos que mais lhe desperte interesse. Práticas orais, que envolvem um diálogo coletivo, oferecem uma oportunidade especial para o desenvolvimento de um convívio democrático. O grupo precisa aprender a “ouvir”. Tarefa nada simples nos dias de hoje, quando o professor enfrenta classes numerosas, que apresentam “grandes” problemas disciplinares.

A necessidade social fez ampliar o período de escolaridade de todos os cidadãos até, pelo menos, vinte anos de idade, mudando a composição social do alunado que frequenta a escola pública. Encontramos meninos e meninas procedentes de setores sociais que antigamente encerravam seus estudos antes do término do terceiro ou do quarto ciclo do ensino fundamental. O professor está diante uma realidade nada animadora, na qual os princípios defendidos pelos Parâmetros

Curriculares Nacionais estão distantes do que ocorre em sala de aula. A fala é sempre a mesma, a maioria dos professores admite que na prática os alunos apresentam diversas dificuldades, quando se faz necessária uma articulação de suas próprias idéias. Demonstrem, na maioria dos casos, pouca coesão e coerência nos textos produzidos; a maior parte não domina as habilidades e competências estabelecidas pelos planos de curso ou projetos desenvolvidos durante os semestres. Tornam-se alarmante a falta de leitura e o pouco interesse demonstrado pelos jovens frustrando-se a busca de um aperfeiçoamento intelectual no decorrer do ano letivo.

Em sala de aula, a leitura individual não é produtiva. Poucos atingem os objetivos propostos. A tentativa de leituras coletivas em grupos menores também produz pouco efeito. Na maioria das vezes, apenas um ou dois do grupo acabam resolvendo as tarefas para os demais. Algumas causas são apontadas: a desvalorização do estudo (os alunos não dão importância às atividades sugeridas no dia a dia escolar); o excesso de alunos em sala (uma média aproximada de 45 por turma); a insegurança de alguns profissionais que não possuem o hábito da leitura e não conseguem prender a atenção dessa clientela (suas aulas são para a realização de cópias integrais de algum livro, ou textos transcritos no quadro que devem ser reproduzidos na íntegra em cadernos ou fichários, sem uma exigência de elaboração crítica a respeito do que vem sendo copiado)³.

³ Um questionário foi respondido por professores da EE “Pedro Raphael da Rocha” (Santa Gertrudes-SP), no início dessa pesquisa, na escola em que leciono desde 92. O objetivo foi provocar uma reflexão sobre as dificuldades encontradas por esses profissionais, em sala de aula, nos últimos dez anos. Esse texto utiliza algumas informações colhidas nessa pesquisa, como o parágrafo em questão.

Segundo a proposta publicada em 1999, conhecida como *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o alvo dos profissionais envolvidos com a Educação deve ser a expansão e a melhora da qualidade do Ensino Médio para que a escola possa fazer frente aos desafios de um mundo em constante mudança. O Ensino Médio é visto como parte da Educação Básica; da formação que todo brasileiro jovem deve ter para enfrentar a vida adulta com mais segurança. Seu currículo deve estar baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações; torna-se imprescindível criar vínculos com os diversos contextos da vida da clientela atendida.

A universalização do Ensino Médio pode ser apontada como um grande problema, o aumento crescente da oferta de vagas e as distorções de todo tipo que esse nível de ensino envolve quanto à seleção do conteúdo que deve oferecer. Não é por acaso que ele é caracterizado como: “um passageiro clandestino de um navio de carências”.⁴ Isso remete ao fato de que muitas escolas foram se desenvolvendo, ao longo dos anos, nos espaços ociosos do ensino fundamental. Sobretudo na rede pública, poucos são os estabelecimentos planejados para atender aos adolescentes. Diversas críticas são feitas a esse respeito, dentre elas, a que o Ensino Médio expandiu - se sem uma identidade física no que diz respeito aos prédios e mesmo em termos de “concepção” e “formação”.

⁴ Clarice Nunes, Pesquisadora Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e Professora do Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, faz importantes considerações sobre as modificações sofridas pelo Ensino Médio em seu livro *Diretrizes Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (2002, pág. 17).

Apesar das transformações contemporâneas, que exercem grandes impactos, verificam-se relações sociais antiquadas entre professores e alunos, no cotidiano dessas instituições, ou entre professores e seus coordenadores-pedagógicos, procedimentos educacionais ultrapassados, como também precariedade de recursos materiais e financeiros. Todo esse cenário dificulta o desenvolvimento do ensino de forma eficiente.

*“Entendemos que o nível de instrução de alguém pode ser definido por aquilo que se lê ou do quanto se lê”.*⁵ Analisando afirmação de Bourdieu podemos refletir: temos necessidade constante de leituras quando somos estudantes? Que condições são criadas para que os alunos tornem-se leitores competentes? Principalmente o professor de Língua Portuguesa deve repensar essa questão: a criação de uma atmosfera que auxilie o surgimento da necessidade de leitura como uma prática essencial ao estudante. Para despertar o hábito compartilhado da leitura, é preciso que o professor seja também leitor porque, mesmo quando realizada durante as aulas, a resistência apresentada pelos alunos é grande frente a esse tipo de atividade.

No preparo das atividades escolares o professor deve compreender a escola como o lugar da aprendizagem da leitura nos seus dois sentidos: a aprendizagem da decifração e a do saber ler de forma elementar que nos acompanhada durante toda a nossa vida. Aos poucos, os alunos tornar-se-iam mais hábeis e ágeis, competentes na seleção dos diferentes gêneros. A dúvida permanece: estamos, como

⁵ Pierre Bourdieu, em um debate com Roger Chartier, em seu artigo *A leitura: uma prática cultural*, no momento em que reflete sobre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, no ambiente escolar, entendida como uma atividade intelectual que deve ser aperfeiçoada.

educadores, contribuindo para a construção da capacidade e da necessidade leitora na maioria dos nossos alunos?

O Brasil é conhecido como “a nação dos não leitores”. Em 2006, ficamos com a 27ª posição (de 30) em assiduidade de leitura.⁶ O objetivo dessa publicação era citar iniciativas para diminuir o déficit de leitura, como o Plano Nacional do Livro e Leitura, uma tarefa árdua a ser realizada pelas instituições públicas de ensino e com resultados a longo prazo. Profissionais da Educação lutam por um ensino mais eficiente, principalmente no que se refere à proficiência leitora. Definições sobre alfabetismo, letramento e alfabetismo funcional fazem parte do discurso moderno quando se fala em ensino da língua materna. Um dos motivos da carência de leitores, seguindo alguns educadores, é o fato de a formação escolar não dar conta do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma certa autonomia ao final do Ensino Médio, pelo menos (o que determina, no mínimo, um tempo de doze anos de escolarização).

Nas últimas décadas, a definição de analfabetismo vem sofrendo alterações. Segundo a Unesco, deve ser considerada *alfabetizada funcional* a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas do contexto social, assim como possuir habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo de sua vida⁷. A modernização da sociedade, a tecnologia, a necessidade de uma participação social e política, aumentaram a necessidade de indivíduos eficientes no

⁶ Folha de São Paulo, 17 de março de 2006, p.C2 . Reportagem sobre a revista britânica “The Economist”.

⁷ Roger Chartier entende as leituras como sempre plurais. São elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver atribuídos.

uso de suas habilidades escritas e leitoras. Porém ler e escrever têm conotação de “ir além”, muitos professores constatam após um mínimo de 11 anos de escolarização a ausência das principais habilidades e atitudes essenciais para a inserção no mundo da escrita: faltam interesse e prazer nos atos de ler e escrever.

A maioria dos alunos escreve e lê mal. Mais do que atingir metas, os envolvidos devem organizar um projeto nacional de educação que diferencie alfabetização de letramento, cada um com competências e habilidades a serem atingidas, porque se trata de processos distintos (podemos classificá-los como interdependentes). Especialistas sobre o assunto, como Magda Soares e Vera Masagão, classificam a alfabetização (a aquisição da tecnologia da escrita) desvinculada do processo de letramento. A assimilação do mecanismo da escrita não é garantia para que o sujeito participe de práticas sociais que exijam a eficiência de tais habilidades.

Na opinião de Adorno, a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança⁸. O cinema, o rádio, as revistas, a internet podem ser vistos como um sistema, cada um coerente em si e que ao mesmo tempo se articulam para a formação de um único conjunto. A clientela escolar mantém contato com a produção desses sistemas, a partir de imagens ou músicas, sem uma consciência sobre a “arte”, apenas assimilam o lixo oferecido por essa indústria, cujas cifras publicadas dos rendimentos comprovam a necessidade social daquilo que oferecem.

⁸ Adorno, T. W.; Horkheimer, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p.113

Adorno relaciona racionalidade técnica a racionalidade da dominação, ou seja, os economicamente mais fortes comandam a nossa sociedade, transformando jovens em seres alienados. A escola pública tem sido apenas uma reprodutora dessa dominação. Um questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio, das turmas de 2006 (três salas de 3º ano, com 40 alunos) registrou os seguintes dados: 75% não gostam de ler em casa; 20% gostam mais ou menos e 15% lêem e utilizam a internet como fonte de pesquisa para complementar as leituras feitas em sala de aula. Poucos são os professores que indicam livros para a realização de provas, porque nos últimos sete anos 70% das classes apareciam sem ao menos ter tido contato com a obra escolhida no dia marcado para as avaliações. Nem mesmo utilizando a técnica de seminários, quando um determinado grupo, formado por quatro alunos, deve conduzir um debate com a classe a respeito de uma obra clássica, os resultados são positivos. Os grupos não se apresentam ou, na maioria das vezes, um único aluno tenta discutir o que entendeu a partir de uma leitura solitária, repleta de dúvidas.

Tornou-se um desafio tentar transpor as barreiras construídas por essa clientela quanto às expectativas e preferências no que diz respeito às suas leituras. O contato com os livros tem relação com a exposição à qual são submetidos, desde a infância, aos produtos oferecidos pela *indústria cultural*, que permitem um prazer mais imediato, somado ao descaso de alguns professores que não são leitores. A tal “democratização da cultura” pelos *meios de comunicação de massa* é alimentada de forma alienada pela escola, quando profissionais desprezam o texto original, usando a justificativa da dificuldade de compreensão da obra por parte dessa clientela,

recorrendo *apenas* ao filme (que apresenta o texto adaptado), sem permitir uma análise crítica *a posteriori*, ficando evidente o *descompromisso* com a ação educadora.

Temos como exemplo o universo machadiano, que chegou às telas demonstrando um resultado desigual ao atingido pela publicação escrita, segundo alguns críticos (como o consagrado Umberto Eco), em termos de qualidade literária. *Dom Casmurro*, o mais conhecido desse autor foi transformado em filme e traz na adaptação uma certa distância em relação à obra original que o consagrou. Pode e deve ser utilizado por educadores, desde que seja traçado um paralelo entre as obras, permitindo uma reflexão por parte daquele que vê, mas também conhece a obra original.

A diferença parece-me residir no fato de que o leitor de romances que não pensa (não colabora) perde essencialmente tudo, e não colherá nada da melancolia flaubertiana dos paquetes. Ao contrário, o telespectador cinematográfico que não pensa, no final do espetáculo estará convencido de estar levando para casa alguma coisa, no mínimo a notícia de que aquela tal personagem viajou por mar, e talvez alguma bela visão de paisagens. O telespectador pode não perceber que não pensou, mais vai para casa contente. (Eco, Umberto. Pág. 98, outubro de 2005).

O aluno quer um conteúdo fácil de ser memorizado, para que ler um livro se a novela ou o filme apresenta-se como algo mais interessante? Ele não consegue perceber que as histórias produzidas pela TV só variam na aparência, tudo é *clichê*, cumprindo seu papel alienante. O começo da trama novelísticas revela o final: o “bem” será recompensado, com certeza. A mente treinada do espectador é capaz de

adivinhar o desenvolvimento do tema, e o que é pior, sente-se feliz quando tudo ocorre como já era previsto. O mundo inteiro passa pelo filtro da indústria cultural e a escola pública colabora, cada vez mais, para a atrofia da imaginação e da espontaneidade da sua clientela.

Os resultados das pesquisas apresentadas aos professores, a cada início de ano letivo, apontam para as mesmas dificuldades: falta do hábito da leitura associada à falta de tempo; dificuldade na compreensão de textos complexos pela grande maioria; os alunos não relacionam a leitura de um bom livro a algo prazeroso e não vêem sua proposta como um estímulo. Alguns mencionam que desde a base, nas primeiras séries não foram incentivados pelos professores de uma maneira eficaz. Quanto à escrita, os alunos chegam a citar a falta de cobrança como um dos fatores prejudiciais. Os professores de outras disciplinas cobram o conteúdo em suas avaliações, porém os erros ortográficos ou de concordância não são levados em consideração e passam despercebidos.

Nos planejamentos anuais são sempre discutidos pelos professores os mesmos problemas. Entretanto, no final de cada ano letivo, constata-se que houve um progresso mínimo e a maioria dos que se formam continuam despreparados para enfrentar provas, vestibulares ou concursos públicos. A qualidade da escrita e da leitura dessa clientela mostra-se rudimentar e os resultados dos exames externos comprovam essa dificuldade.

Outros fatores agravam a situação: a desvalorização do estudo (os alunos não dão importância às atividades sugeridas no dia a dia escolar) associada à insegurança daqueles profissionais que não preparam suas aulas, por falta de

tempo, por acumularem carga horária lecionando em 3 ou 4 escolas. Nem mesmo provas são realizadas, os alunos são avaliados pela participação na realização de exercícios desenvolvidos em grupos durante todo o bimestre. O contato com uma infra – estrutura precária; a falta constante de profissionais habilitados; professores substitutos mal preparados; conteúdos que não despertam o interesse; jovens inconstantes que não sofrem punições e dificilmente assumem seus atos tornam o sistema de ensino precário, e contribuem para uma possível exclusão social. Esse ambiente pouco contribui para o desenvolvimento da capacidade criativa. A dança, a música, o teatro quase não fazem parte do currículo, a não ser de uma forma “ilustrativa” em alguma comemoração cívica ou em ocasiões festivas.

Num ambiente hostil, onde a depredação e a violência fazem parte da rotina, como falar em leitura, escrita, conhecimento e poesia? Alunos e professores, na maioria das vezes, tornaram – se prisioneiros de um sistema que há muito pede socorro. Políticas e propostas pedagógicas vão e vêm. Tabelas, índices, metas, relatórios estão longe de resolver o problema. Todos seus integrantes estão numa espécie de UTI implorando ajuda.

Nosso século é problemático: passa por transformações que abalam os quadros sociais e mentais, exige reformulações, abre novos horizontes para o pensamento dos homens em todo o mundo. Como a escola, ambiente que tem como principal ferramenta a linguagem (oral e escrita) posiciona - se diante de tantas mudanças? Língua e dialeto, signos, símbolos e emblemas, metáforas e conceitos, texto e contexto, narrativas e *metanarrativas*, tradução e transculturação, língua

nacional e língua global. Condições e possibilidades que se interligam: linguagem e sociedade.

(...) ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada do relógio do ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia, essa subsunção realiza ironicamente o conceito da cultura unitária que os filósofos da personalidade opunham à massificação. Assim a indústria cultural, o mais inflexível de todos os estilos, revela-se justamente como a meta do liberalismo, ao qual se censura a falta de estilo⁹.

Os alunos tornar-se-ão os novos trabalhadores e os novos consumidores dessa produção capitalista que os mantém presos de corpo e alma, sem nenhuma resistência ao que lhes é oferecido. As novas tecnologias não substituirão o professor, nem diminuirão o esforço disciplinado do estudo. Elas têm como função ajudar na intensificação do pensamento complexo, interativo e transversal, criando novas chances para a sensibilidade solidária no interior das próprias formas do conhecimento. Não podemos fugir delas que se fazem presentes na classificação das áreas de estudo: **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física); **Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias** (Matemática, Biologia, Química e Física); **Ciências Humanas e suas Tecnologias** (Geografia, História e Filosofia).

Adorno e Horkheimer, quando escreveram o ensaio *Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, viviam ainda na era das revoluções

⁹ Adorno e Horkheimer, 1985, p. 123

mecânicas¹⁰. Seus contatos com a revolução tecnológica americana (o rádio, o cinema e com a incipiente televisão) os levaram a substituir a expressão “cultura de massas” por “indústria cultural”, por que o outro termo desviaria a ênfase para o que parece inofensivo.

“(…) não se trata nem das massas em primeiro lugar, nem das técnicas de comunicação como tais, mas do espírito que lhes é insuflado, a saber, a voz de seu senhor. A indústria cultural abusa da consideração com relação às massas para reiterar, firmar e reforçar a mentalidade destas, que ela toma como dada a priori e imutável“. (Adorno, Indústria Cultural, 1967)¹¹.

Graças ao desenvolvimento das tecnologias da informação e da concentração econômica e administrativa, o sistema ganhou mais densidade e articulação, aprimorando ramos tradicionais, transformando-os em aparatos desejados por todos, integrando ao circuito meios novos e mais poderosos: celulares, TV interativa, Internet, câmeras digitais. Avançou - se no aprimoramento de cada setor em si mesmo e em seu vínculo com o todo. A cultura atual, todavia, continua conferindo a tudo um ar de semelhança, de identidade, de uniformização.

O programa de auditório, o “voyeurismo”, a novela, os enlatados, o videogame ao dilatarem seu espaço de penetração em todas as camadas sociais, apoderam-se da capacidade de transformar a quase totalidade da população em ouvintes pacientes e sensíveis aos imperativos da indústria cultural¹². A Internet permite

¹⁰ Bruno Pucci, “*Indústria Cultural hoje*”, in Congresso Internacional – Teoria Crítica, Piracicaba, 2006, p.3.

¹¹ Pucci, 2006, p.4.

¹² Idem, p. 5.

aparentes manifestações de liberdade, porque tudo o que passa por ela pode ser captado pelos olhares atentos e vigilantes do poder. Com a ampliação ao infinito de vias *on line* e de telefones portáteis, que registram cada um dos gestos e deslocamentos dos indivíduos, defrontamo-nos com a renúncia voluntária da autonomia e da intimidade.

Pensar a Indústria Cultural auxilia-nos a uma análise sobre o mundo em que vivemos, as escolas que freqüentamos, cada vez mais administrados e controlados pelo capitalismo globalizado e interconectados pelas redes das novas tecnologias de informação. Através do esclarecimento, de uma auto-reflexão-crítica, na busca pela autonomia, é possível criar uma forma de resistência, ou melhor, de intervenção social.

Não é possível ignorar que essa nova organização mundial exige uma profunda mudança de mentalidade de todos os sujeitos que participam da atividade educativa, dentro da escola ou fora dela. O termo “tecnologia” foi incorporado pela nova geração que ocupa de maneira alienada as salas de aula em todo o mundo. Mudanças na organização de tempo e espaço das instituições escolares são necessárias. O que vemos é um “espaço” que continua o mesmo do século XIX: carteiras enfileiradas, um quadro negro para que o conteúdo seja apresentado, muito giz e muito autocontrole por parte dos professores para que seus alunos sejam bem adestrados. A escola está na contramão do que vemos acontecer nas fábricas, repartições públicas, no comércio e na agricultura, nas universidades, em qualquer atividade corriqueira diária, como uma simples ida ao banco.

Faz-se essencial à capacitação dos docentes que, juntamente com todos os problemas atuais do magistério, têm em seu trabalho um grande desafio a enfrentar: demonstrar a importância do ensino para uma nova clientela, aqueles que antes terminavam o ensino fundamental e abandonavam seus estudos e hoje têm espaço garantido nas instituições públicas. No mesmo espírito do PCN, documento divulgado em 1999, a nova diretriz curricular do ensino médio tem como um de seus objetivos garantir e respeitar as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas (que atravessam uma sociedade múltipla e complexa), a fim de que a educação pública possa estar comprometida com a construção da cidadania, tendo como meta à igualdade de direitos entre os cidadãos¹³.

Em 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo estará realizando um projeto que visa propor um novo currículo para os níveis de ensino Fundamental – Ciclo II e Médio. Com isso pretende apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos. A nova proposta curricular pretende garantir uma base comum de conhecimentos e competências, para que as escolas públicas funcionem de fato como uma rede. Só nos resta, como educadores, torcer para que essa seja uma luz no fim do túnel.

¹³ Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa / Coord. Maria Inês Fini – São Paulo: SEE, 2008.

RECORTES PARA ALGUMAS REFLEXÕES

Nos bastidores, os professores sob holofotes

“A mais rica biblioteca, quando desorganizada, não é tão proveitosa quanto uma bastante modesta, mas bem ordenada. Da mesma maneira, uma grande quantidade de conhecimentos, quando não foi elaborada por um conhecimento próprio, tem muito menos valor do que uma quantidade bem mais limitada, que, no entanto, foi devidamente assimilada”.

Schopenhauer, *Pensar em si mesmo* In: A arte de escrever. RS: L&PM, 2007, pág. 39.

A bibliografia é imensa quando pesquisamos a respeito do ensino da língua materna. No Brasil é comum encontrarmos estratégias ultrapassadas ainda utilizadas no dia a dia, em salas de aula. Apesar do assunto ser muito discutido, há uma distância considerável se compararmos com países de primeiro mundo o que vem sendo oferecido em nossas escolas de 1º e 2º graus, o que prova que não basta apenas o professor aprender as teorias lingüísticas para poder transmitir aos seus alunos regras e fórmulas associadas à memorização. Ensinar o Português é ir além das unidades mórficas, das estruturas sintagmáticas, das técnicas de análise.

O professor de língua portuguesa comumente não passa por uma formação que inclua princípios cognitivos e lingüísticos subjacentes à aquisição de uma língua.

Isso o leva a tentar amparar-se inutilmente numa enorme parafernália de regras e memorizações, quando a sala de aula exige muito mais. O aprendizado significativo necessita muito mais do que somente a retenção de regras. Os alunos bem sucedidos na aprendizagem da língua materna são aqueles dispostos a correr riscos, interpretando e produzindo seus próprios textos durante todo o processo de ensino.

Fala-se muito em *competência comunicativa*: é preciso criar condições, em sala de aula, para que o conteúdo ensinado tenha uso efetivo no desenvolvimento da fluência no uso da linguagem e na interpretação de diferentes gêneros textuais. O problema não está centrado em como os alunos falam, mas sim em como organizam e conduzem seus pensamentos por intermédio dos diversos tipos de discurso.

No Ocidente o ensino das línguas foi sinônimo do ensino do grego e do latim – este servindo inclusive como uma espécie de ginástica mental e condição *sine qua non* – para que se realizasse uma educação refinada. O latim era ensinado segundo o método clássico, isto é, o foco estava nas regras gramaticais, memorização do vocabulário e flexões (declinações e conjugações). Segundo Richter¹, em meados dos séculos XVIII e XIX esse método passou a ser utilizado para o ensino de línguas estrangeiras. O objetivo desse tipo de ensino era a conquista e o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita. Falar e ouvir não eram considerados como atividades relevantes.

¹ RICHTER, Marcus Gustavo, “*Ensino de Português e Interatividade*”. Esse livro contém uma seleção cuidadosa de textos teóricos destinados a auxiliar os professores de língua portuguesa a encontrarem opções metodológicas adequadas que favoreçam e facilitem o ensino da língua. Passando brevemente pelas teorias behavioristas e inatistas, detém-se no paradigma interacionista, o *role play*.

No ensino da língua materna, essa filosofia de trabalho acarreta vários problemas: relegando a oralidade a segundo plano, estuda-se o material frásico e textual descontextualizado, como pretexto para a resolução de exercícios gramaticais analíticos e mecanicistas. Às vezes, alguns textos mais elaborados são trabalhados fora de um contexto histórico necessário para que o leitor compreenda o vocabulário e alguns hábitos em questão vivenciados pelas personagens. Isso transforma em tortura tanto o ensino gramatical, como atividades relacionadas à leitura de um bom livro ou uma simples produção textual (aulas de redação são tidas como enfadonhas ou sinônimo de castigo: “a classe não se comportou?” Solicite dos alunos uma redação durante a aula de educação física).

Richter cita o método tradicional, bem visto por profissionais que acreditam que um professor de língua materna precisa apenas dar conta de uma parte teórica, das regras da gramática normativa e das técnicas de análise sintática. Tal profissional preocupa-se com a realização de exercícios gramaticais repetitivos e com o preenchimento das fichas de leitura, realizadas todos os meses, sem um comentário ou debate esclarecedor efetivo entre o professor e a classe, para dúvidas emergentes da leitura de uma obra literária.

A visão interacionista, defendida por Richter, salienta que a aquisição da linguagem resulta da interação entre dois fatores: o *programa mental inato do aprendiz e a linguagem produzida conjuntamente pelo aprendiz e um interlocutor com domínio da língua*. Para o ensino de qualquer língua, o aprendizado do domínio semântico depende do desenvolvimento da cognição de cada indivíduo, que se realiza a partir de dois fatores: dos esquemas inatos ou preexistentes (adquiridos ou

estruturados) de cognição que respondem pelo crescimento da capacidade de comunicar/ interpretar e dos esquemas inatos de aquisição da gramática que respondem pelo crescimento da capacidade de perceber, processar e organizar a informação.

A aprendizagem de uma língua encontra suas bases em um sistema de reciprocidade comportamental: aprende-se a se comportar de maneira socialmente dotada de sentido, usando para isso um sistema de signos que o grupo adota (verbais ou não verbais). Como também é necessário aprender a orientar o comportamento em função do outro, as relações sociais são imprescindíveis à vida humana.

Só percebemos algo quando nosso equipamento cognitivo está apto a interpretar. Nesse momento fazemos uso dos chamados esquemas interpretativos, que nos auxiliam no domínio de operações mentais que nos levam a julgar a natureza daquilo que percebemos. O ato perceptivo envolve perdas e ganhos para o nosso pensamento: perceber/conhecer/agir são inseparáveis. Sem a interação com os objetos do meio ambiente, não há verdadeiramente conhecimento. Os elementos integrantes de qualquer conceito, que venha a ser aprendido, devem entrar pela porta da percepção e sair via ação propositada. A percepção, o pensamento e a ação constroem o conhecimento a respeito do que realmente sabemos.

Dois indivíduos não interpretam um texto, um filme, um fato exatamente do mesmo modo. Sempre haverá diferenças maiores, menores ou parciais. Se os aprendizes distinguem-se sob diversos aspectos, o professor que possui em uma única classe 45 aprendizes tem um longo e árduo caminho pela frente. Não há outra

saída a não ser agir *comunicativamente com o grupo* por meio de atividades que exijam análise, interpretação, utilização de recursos expressivos da linguagem, relações entre textos e seus contextos, proporcionando debates para o confronto de opiniões e pontos de vista.

A utilização de um material lingüístico descomplicado contribui para um ensino eficiente. Num determinado momento, contudo, torna-se necessário que o aprendiz seja encorajado a se expressar sem medo, ultrapassando limites, utilizando textos mais densos conforme for atingindo etapas. Aos poucos, ele ajustará a sua mensagem para se comunicar cada vez melhor.

Para que essa teoria funcione deve-se levar em consideração que: *as mensagens transmitidas necessitam ser apenas um pouco acima das dificuldades apresentadas pelo aluno; é necessário que ele consiga entender as mensagens quase na sua totalidade e através de uma negociação de sentidos, que ocorrerá entre o falante proficiente cooperativo e o aprendiz.* Richter classifica essas atividades como: interação oralidade/escrita, que se demonstra eficiente principalmente quando aplicada a uma clientela com grande dificuldade em atividades de leitura e produção textual.

É comum nas primeiras produções, principalmente no 1º ano do ensino médio, um certo primarismo: são pobres em conteúdo, poucos atingem os objetivos propostos. O objetivo é chegar a uma produção que demonstre um uso mais maduro da língua, o que pressupõe o domínio da sintaxe, pelos menos nas suas regras básicas. Por ensaio e erro, através de exercícios bem elaborados e comentados em sala de aula, o aprendiz irá testar hipóteses acerca da língua alvo. Ele chegará a

sucessos e a insucessos, mas durante todo o processo será possível o professor analisar o amadurecimento desse aprendiz na observação de fatos, no estabelecimento de hipóteses e, principalmente, aumento nas deduções e inferências sem medo do erro.

Richter afirma que há um mecanismo genético responsável pela aquisição da linguagem. O que o cérebro constrói por si mesmo são as estruturas sintáticas e suas correlações. A quantidade e a qualidade dos fonemas, o vocabulário e o seu emprego, os atos de fala e os gêneros discursivos são elementos que vêm de fora. O aprendizado ocorre como qualquer outro: interagindo com as coisas e com as situações, até que tudo fique guardado na memória. Inclusive as fórmulas prontas. A memória, num determinado contexto, contribui para que a língua seja adquirida com eficiência. Uma língua torna-se automatizada, usada fluentemente, quando o falante não se sente mais inseguro ao se comunicar. Podemos dizer que a interação autêntica e habitual cria condições básicas para a aprendizagem bem sucedida de uma língua.

A língua está vinculada a ações sociais, o homem e o mundo são inseparáveis. Em meio a tantas transformações, tornou-se essencial pensarmos o que é hoje educar. Ouve-se muito sobre emancipação, autonomia, cooperativismo. Professor e aluno são sujeitos que investigam passo a passo, o processo de construção do conhecimento. Para o aprendizado de uma língua, é evidente que o ideal é que todos os envolvidos participem de situações autênticas, cercadas de significados. Quando se quer autenticidade de uma experiência, a ambientação externa à sala de aula é indispensável (passeios, visitas a museus, galerias de arte,

livrarias, bibliotecas). Nem sempre isso é possível quando falamos em escolas públicas, dificilmente as atividades extraclasse fazem parte do currículo, não há verbas destinadas a atividades culturais, que poderiam enriquecer de maneira significativa o repertório dessa clientela de pouco poder econômico.

A aquisição natural de uma língua é resultado das interações sociais que o indivíduo mantém com os membros de uma comunidade (trabalho, lazer, comércio, etc) e pela constante exposição à mídia. São interações informais do ponto de vista pedagógico; nelas a língua é um meio para realizar atividades de várias naturezas. Sem tantos recursos, como desenvolver de maneira significativa as funções discursivas, auxiliando a aquisição de informações para que o aluno possa realmente opinar sobre um assunto polêmico, ou redigir um texto com eficiência acrescentando informações sobre a sua vivência? A eficiência dos processos de ensino – aprendizagem de línguas sofre influência tanto da qualidade e quantidade de *input*² endereçado ao aluno, quanto do tipo e freqüência das interações professor /aluno, ou aluno /aluno.

O foco, segundo Richter, é o ambiente escolar. Numa classe observamos os pressupostos que o professor tem, consciente ou inconscientemente, sobre os mecanismos de aprendizagem usados no ensino de línguas. O professor responsável por abrir espaços. Quando Richter fala em *ensino tradicional*, pensa naquele professor que tem como objetivo levar os alunos a aprenderem uma língua apenas pela prática repetitiva de exercícios fora de um contexto, na maioria das

Input – material lingüístico que ingressa na mente do aluno através dos sentidos. Esse material engloba palavras, morfemas, estruturas sintáticas, significados, usos e outros padrões que se acham nas mensagens recebidas e trocadas pelos próprios aprendizes. (Richter, 2000, pág. 45)

vezes. Os erros são vistos como maléficos, firmam os “maus hábitos” da linguagem. A gramática normativa é a base do trabalho desses profissionais que partem da idéia (errônea) de que a língua é aprendida pela acumulação gradual de itens: o aluno aprende bem uma regra ou forma; depois junta – lhe a uma outra e assim por diante, separadamente. Focalizar o ensino na gramática e em exercícios mecanicistas, repetitivos, memorizadores, não ajudam a produzir uma linguagem mais adequada, serve apenas para diminuir a motivação em sala de aula.

O interacionismo põe sua ênfase na necessidade de os alunos manterem certa interação conversacional para que o *input* seja significativo e compreensivo. Há nesse processo uma negociação dos sentidos: expressão e esclarecimento das opiniões, das intenções, dos pensamentos que exercidos, em longo prazo, levam à aquisição das várias formas da língua. O resultado pode ser percebido na melhora do vocabulário, na memorização das estruturas (causada pela compreensão das mesmas), na intensificação dos pedidos de esclarecimento e numa participação maior do grupo que se verifica pelo aumento dos questionamentos.

O professor interage com o aluno sempre, os meios utilizados são a negociação, o esclarecimento, a confirmação, a repetição, o questionamento, a contestação, sempre tendo como objetivo o entendimento mútuo. A utilização de textos menos simplificados, que dão margem para trabalhos de pesquisa, trocas de idéias, confronto de informações, esclarecimento de dúvidas, pedidos de auxílio durante a realização das tarefas, é um caminho para um aprendizado mais eficiente.

Textos simplificados e a utilização de listas exaustivas de exercícios, que devem ser feitos individualmente são comuns no dia a dia escolar³.

Hoje se fala muito em *currículo centrado no aluno* e no professor como um *mediador*. Esse tipo de currículo tem como finalidade proporcionar atividades e reflexões que desenvolvam a habilidade de aprender (estendida para além da escola). A assimilação e aplicação de estratégias de produção textual crítica mostram um caminho para que ele alcance o conhecimento. A autonomia na fala e na escrita será uma meta a ser atingida no final do processo educativo. Atividades melhor planejadas proporcionam uma tomada de decisões conjuntas, num grupo onde cada um desempenha o seu papel e o sucesso ou o fracasso ocorrerá a partir do cumprimento (ou não) das tarefas propostas. O grande desafio do professor é conseguir conquistar a atenção e motivar esses jovens que não vêem significado nos conteúdos selecionados.

É preciso dar espaço, durante atividades relacionadas à leitura, à livre expressão, à livre escolha, ao livre debate. Uma escuta respeitosa, enunciações claras, argumentos que sustentarão opiniões e, o mais importante, a aceitação de diferentes pontos de vista. Quanto mais textos forem conhecidos, mais o vocabulário será enriquecido e a produção textual, no final de cada trabalho executado, ganhará em qualidade.

Adorno⁴ reflete justamente sobre a formação profissional de que o trabalhador (nesse caso, um bom professor) necessita. Somente através de experiências

³ Richter comprova o que muitos pesquisadores dizem: os estudantes produzem maior quantidade e variedade de linguagem em *group work* (GW), do que tradicionalmente quando verificávamos atividades apenas individuais.

desenvolvidas, durante os anos dedicados ao estudo, esse profissional poderia chegar a um elevado nível de reflexão para preservar-se em situações de permanente transformação, suportando, assim, a pressão do mundo moderno e administrado.

A educação, segundo Adorno, tem a tarefa de fortalecer a resistência frente ao mundo e não somente facilitar a adaptação aos seus conflitos. Educadores devem estar atentos ao que as crianças e jovens não conseguem aprender. É visível nas escolas o empobrecimento da linguagem e de vários tipos de expressões, assim como o pouco conhecimento musical e literário, que permanecem inalteráveis por vários anos de estudo. Milhares de pessoas que não participavam do processo educacional antigamente, agora estão inseridas nele, ainda que sem condições de perceber a importância dessa inclusão. O que mais ouvimos: escola para todos. Esse impacto é sentido pelos educadores nas inúmeras salas de aula das escolas públicas do nosso país. As políticas educacionais têm propiciado uma aceleração na formação intelectual dos educadores, contribuindo para uma visível perda da qualidade da formação teórica desses profissionais. Com a proliferação dos cursos de formação de professores do ensino básico e secundário semipresenciais e à distância, é preocupante o desprestígio da teoria e da reflexão crítica em prol de um pragmatismo imediatista e irracionalista⁵. A educação segue determinados planos,

⁴ Adorno, T. W. *Educação – para quê?* In: Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 29-50.

⁵ Rossler, João Henrique. *A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada*. In: Duarte, Newton, *Crítica ao fetichismo da individualidade*., Editora Autores Associados, 2004, p.75-98.

determinados interesses sociais. O discurso educacional contemporâneo dos nossos governantes está bem distante das relações que ocorrem no interior das salas de aula.

Tornou-se hábito atribuir o fracasso do processo educativo às escolas e aos professores. Sabemos, porém, que as autoridades governamentais, até hoje, tentaram verificar por meio de avaliações externas (que apresentam resultados questionáveis) o que foi aprendido e se os professores são competentes para ensinar. Não se pode negar que a educação é palco de diversos debates políticos e intelectuais, que exigem uma reflexão sobre a prática docente. Há uma luta entre uma educação que contribua para a transformação da realidade social vigente, a fim de provocar a superação das condições sociais desumanas em que vive a grande maioria dos indivíduos, contra uma educação voltada para a reprodução e manutenção que se impõem às condições sociais de alienação⁶.

Muitos foram os currículos “inovadores” com a intenção de instituir um controle regulador das escolas públicas. De um modo mais expressivo, verifica-se a submissão dos professores a um trabalho esvaziado de sentido. As propostas são aceitas sem qualquer tipo de resistência, o que compromete uma educação que deveria estar voltada para a emancipação e para a autonomia. Vários aspectos negativos reforçam a apatia dos profissionais ligados à educação: baixos salários, péssimas condições de trabalho, desvalorização profissional. Somado a isso temos jornadas de trabalho exaustivas e improdutivas, no intuito de se alcançar uma

⁶ Rossler, 2004, p.75

remuneração minimamente digna, que nada acrescenta para um melhor desempenho desses profissionais.

Maia e Giordano⁷ fundamentam sua crítica na leitura de Horkheimer e Adorno, no fragmento “*O interesse pelo corpo*”, na obra *Dialética do esclarecimento*, explicitando que *por meio da manipulação do corpo encontra-se o prazer dos que o manipulam*⁸. Esses autores classificam o trabalho docente como *do(c)ente*. Ou seja, a maioria dos professores continua suportando humilhações diárias, em condições de trabalho precárias, que lhes trazem conseqüências na carne: hipertensão, síndrome do pânico, problemas cardíacos (o que pode ser comprovado pelo número de licenças destinadas a esses profissionais da rede estadual). Há o que se chama de *mercantilização progressiva da educação*, o rebaixamento moral e material a que estão expostos os docentes - processo que se intensificou no Brasil nos anos 90, do século XX⁹. É exigido desse trabalhador formar um ideal de homem e uma sociedade a partir de diferentes modelos educacionais. Dessa forma o docente presencia a morte do prazer de educar, que pode ser comprovada no estado de saúde e doenças adquiridas por essa classe social: principalmente entre os professores da educação fundamental até o ensino médio.

As políticas educacionais ignoram o quadro, enquanto os professores e as escolas enfrentam as transformações impostas pelo sistema de ensino e encaram

⁷ Universidade Federal do Pará. Centro Socioeconômico. Programa de Estudos Pós- Graduação em Serviço Social. Pesquisa em desenvolvimento desde 2005: *Acerca do corpo, novas tecnologias e formação: apontamentos sobre o trabalho do(c)ente*. Trabalho apresentado no Congresso Internacional – Teoria Crítica - “A indústria cultural hoje”. Universidade Metodista de Piracicaba, SP, 2006.

⁸ Maia e Giordano, 2006, p.19

⁹ Maia e Giordano, 2006, p.21

inúmeros desafios sem grandes expectativas. As modificações que o sistema familiar tem incorporado exigem do professor a postura de pai, mãe, amigo e conselheiro. O acesso facilitado às instituições de ensino, provocado por uma suposta democratização, favorece as camadas populares, aumentando a necessidade de uma reestruturação de todo o processo educativo. Repensar a metodologia de ensino é auxiliar a adaptação *do(c)ente*, que põe em risco o bem estar desse trabalhador, aos efeitos das mutações que o ambiente profissional vem sofrendo. O professor esvaia suas energias, tentando todos os dias sobreviver a uma dupla exclusão: uma material, a outra espiritual.

Nossos sistemas de ensino, empilhados e burocratizados, remendados e apressadamente reformados pelos sucessivos responsáveis que pretendiam fazer frente às mudanças sociais urgentes, têm multiplicado as exigências contraditórias, desconcertando ainda mais os professores, sem, no entanto, conseguir – como reconhecem publicamente esses mesmos responsáveis – estruturas de ensino adequadas às novas demandas sociais. A sociedade e a administração do ensino acusam os professores de constituir um obstáculo ante qualquer tentativa de renovação. Os professores, por sua vez, acusam a sociedade e a administração do ensino de promover reformas burocráticas, sem na prática dotá-los das condições materiais e de trabalho necessárias para uma autêntica melhora de sua atuação cotidiana de ensino. [...] Descontente com as condições em que trabalha, e às vezes, inclusive, consigo mesmo, o mal estar docente constitui-se uma realidade constatada e estudada, a partir de diversas perspectivas, por diferentes trabalhos de investigação¹⁰.

¹⁰ ESTEVE, J.M. *O mal estar docente*. In: Maia, A. e Giordano, R. *Acerca do corpo, novas tecnologias e formação: apontamentos sobre o trabalho do(c)ente*. Trabalho apresentado no Congresso Internacional – Teoria Crítica - “A indústria cultural hoje”. Universidade Metodista de Piracicaba, SP, 2006, p. 21

Para Maia e Giordano o indivíduo autônomo, dono de si e capaz de determinar seus fins encontra-se em extinção, na medida que as condições objetivas que poderiam permitir essa capacidade encontram-se ausentes, em virtude do modo como se tem organizado a vida econômica, na medida em que o aperfeiçoamento dos mecanismos capitalistas de controle levam ao desaparecimento do sujeito individual ao revelar condições sociais que (con)formam uma subjetividade danificada. Nessa conjuntura, evidenciam-se as transformações negativas ocorridas no processo educativo que propicia uma adaptação dos indivíduos ao modelo sócio-econômico-político adotado por uma sociedade capitalista.

Talvez a nova proposta curricular do Estado de São Paulo para 2008, venha de encontro ao intuito de proporcionar o desenvolvimento e a melhoria que todos esperam. Há uma tentativa, nesse ano, em realizar um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A finalidade é iniciar um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nessas instituições públicas, valorizando de certa forma, o trabalho realizado por bons profissionais que, muitas vezes, trabalham anonimamente, sem um espaço para divulgar o que tem dado certo. Durante esse ano, a Secretaria inicia um trabalho que deseja cumprir o dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede. A ênfase será: leitura e escrita para o desenvolvimento pessoal e o aprimoramento das capacidades essenciais à educação que realmente priorize a *inclusão*.

A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo intenso conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer cidadania, para cuidar do ambiente em que se vive. Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade, ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais¹¹.

Como educadores devemos esperar que essa tentativa dê bons frutos e minimize a maioria dos problemas até agora citados. Que a nova proposta curricular cumpra o prometido: uma escola que aprende, um currículo que dê espaço ao desenvolvimento cultural e priorize a competência de leitura e escrita.

¹¹ Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa / Coord. Maria Inês Fini – São Paulo: SEE, 2008, pág. 9

À PROCURA DE NOVOS SENTIDOS

Em toda prosa, um pouco de poesia

1

Um galo sozinho não tece uma manhã
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde um teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

2

E se incorporando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

MELO NETO, João Cabral de. A educação pela pedra.
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p.35

A maioria dos adolescentes entende literatura como uma matéria a mais, que nada acrescenta de prático em suas vidas. Um dos motivos seria que na escola eles ouvem falar de autores que, simplesmente, não fazem parte do seu mundo. O que aponta para a necessidade do professor organizar atividades que favoreçam o interesse pessoal e estabeleçam uma conexão entre *esses dois universos: alunos e livros*.

O diálogo estabelecido entre mestre e aprendizes facilita o aprendizado da fala, da argumentação, do entendimento e uso da metalinguagem literária e proporciona a criação de um vínculo entre a literatura e o seu significado na escola. Com atividades desse tipo o professor saberá como ajudá-los em suas dificuldades para de forma progressiva ampliar a capacidade de fruição no trabalho com textos¹.

Talvez tenhamos de reconhecer que, para muitas pessoas, este último acesso à leitura só terá lugar no contexto escolar como experiência pontual. Ler enriquece a todos até certo ponto, mas como diz o escritor catalão Emili Teixidor, para certas obras o leitor não apenas precisa de ajuda, mas de certo “valor moral”, de uma disposição de ânimo de “querer saber”. Nem todo mundo, nem sempre o deseja. É útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de recursos itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo².

Colomer nos leva a pensar se o fracasso do estímulo à leitura não estaria associado à rapidez com que as crianças passam pelos estágios de alfabetização. Por que nos primeiros anos escolares todos respondem de maneira positiva à narração de histórias e com o tempo muitos dizem “não” gostar de ler? Esse aspecto sinaliza para a escola refletir sobre o funcionamento social, impregnado de recursos audiovisuais (as novas tecnologias), que cumprem funções que antes pertenciam à literatura, prejudicando o desenvolvimento da “concentração” e o despertar do prazer proporcionado pela “solidão” na leitura de um bom livro.

¹ Colomer, Teresa. *Andar entre livros – A leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2007, p. 67.

² Teresa Colomer, 2007, p. 68.

A escola foi instituída o local que crianças vão para aprender um código, (mecanismo da leitura), para isso são apresentados livros de autores consagrados selecionados pelos professores; aos alunos resta apenas aceitar, passivamente, as explicações dessas obras durante as aulas de literatura. A escola recebia crianças que pertenciam, no passado, a um círculo social que valorizava esse tipo de atividade. Cresciam em casas que havia livros. Quando a escola “democraticamente” atingiu outras camadas sociais, não se pensou em novas fórmulas para que a “nova clientela” fosse apresentada a esse material. Os últimos anos foram marcados pela a necessidade de uma intervenção no que diz respeito à “formação” do professor de literatura. Deve-se pensar sobre a necessidade do estímulo à leitura entre os profissionais que desconhecem bons autores atuais, prendendo-se ainda somente aos cânones.

“(…) graças à extensão da escolaridade, lê-se mais que nunca, mas o que se lê e para que se lê está longe de corresponder à literatura e a seus possíveis benefícios”.³

Como diz Colomer: *“Ler é aprender a observar sinais”*.⁴ Isso nos permite sobreviver nesse mundo globalizado, nessa sociedade “de informação” instantânea. Aos poucos, a escola deve formar um leitor que se sensibilize com a linguagem, aprenda a analisar e a julgar o que diz a televisão, a mensagem oculta dos anúncios, descubra as armadilhas criadas pela sociedade. Ler é ver o mundo de uma forma

³ Teresa Colomer, 2007, p.104

⁴ Idem, p. 70

mais inteligente, por isso sua prática ajuda a desenvolver indivíduos mais perspicazes.

“(...) o autor constrói seu leitor muito mais do que seus personagens. Quando o faz bem, ou seja, quando consegue interessá-lo, então, o leitor faz a metade do trabalho”.⁵

A autora propõe que o professor desenvolva atividades que mobilizem a capacidade de raciocínio para que as leituras tenham significado. Os alunos devem argumentar, retornar ao texto quantas vezes se fizer necessário para que possam comparar ou contestar afirmações dos autores. Com esse tipo de atividade o professor também se beneficia, revigorando em sala de aula a sua prática educativa.

A educação vista enquanto espaço formativo, contribui para a construção de novos e importantes significados, principalmente quando pensamos a respeito das “manifestações culturais”: música, teatro, filmes, TV, jornais e revistas. Para Adorno o amplo acesso à cultura funciona como um “antiesclarecimento”; pois aqueles que não são esclarecidos identificam sua personalidade à escolha de mercadorias oferecidas e sucumbem à ideologia defendida pela indústria cultural.⁶

A escola precisa ser vista como um espaço social privilegiado, que problematiza sempre situações sociais, questiona a fácil adaptação do indivíduo aos desígnios oferecidos pela indústria cultural, para que possa contribuir para o projeto de contra-educação. A cultura, diferente de ser produzida por alguns e estar de posse de um grupo, é construída por todos, numa relação em que os homens

⁵ Idem, p. 70

⁶ Ourique, M.L.H e Trevisan, A.L. *Formação versus indústria cultural na construção da subjetividade*. Trabalho apresentado no Congresso Internacional – Teoria Crítica - “A indústria cultural hoje”. Universidade Metodista de Piracicaba, SP, 2006, p. 43

educam-se uns aos outros. A racionalidade, segundo os frankfurtianos está ligada à maneira como os sujeitos se relacionam com “os saberes”.⁷

A expressão indústria cultural pertence a Adorno, como o objetivo de enfatizar o caráter forjado do movimento das massas em direção ao consumo, diferente assim, da “cultura de massas” ou da “cultura popular”, cujos comportamentos são tecidos pela própria população. A necessidade dos consumidores é um alvo que pode ser manobrado na adaptação às necessidades oferecidas.⁸

A maioria dos jovens, que freqüenta o ensino médio das escolas públicas, consome facilmente o que é divulgado pela mídia. Assiste ao filme que tem bilheteria recorde, compra a roupa usada pelos atores das novelas, consome o refrigerante da campanha publicitária milionária. A imagem *midiática* lhe promete a “eterna” felicidade, muita saúde, beleza permanente e poder sobre os outros indivíduos. Nessa perspectiva, esses sujeitos sentem necessidade de consumir a novidade apresentada, ouvir a música do momento, apreender a crítica que está vinculada à notícia como se fosse da sua própria autoria. Ourique e Trevisan chamam isso de *subjetividade autocontrolada*, que se estabelece por meio das teias impostas pelo sistema mercadológico.

Ao mesmo tempo, as políticas educacionais estabelecidas pelo governo, produzem um discurso no qual o professor é levado a acreditar que o tipo de educação oferecida pelas instituições públicas conduzirá os alunos à emancipação e à autonomia. Adorno, na *Dialética do esclarecimento*, afirma que o problema não

⁷ Ourique e Trevisan, 2006, p.44

⁸ Idem, p.39

está em construir ou freqüentar os espaços massificados, mas sim ferir a si próprio quando se abdica do direito à reflexão sobre o que nos constitui. Se o governo desenvolve programas oficiais que incluem somente livros próximos aos alunos, para “garantir” a facilidade leitora, perpetua, desse modo, a idéia de que basta dar livros às novas camadas sociais que “democraticamente” estão na escola, como se estas estivessem ansiosas para levá-los para casa.

Um programa sério sobre leitura precisa levar em consideração outros aspectos: a ampliação da formação docente nesse tipo de prática, incrementar a presença da leitura literária no ambiente escolar, estimular os hábitos de leitura compartilhada entre os amigos e a família, ampliar as rotinas de construção da leitura, tendo em vista a relação entre leitura e escrita (e não o inverso). Colomer ressalta que os resultados obtidos nesta linha de estudos deveriam estimular a escola a dedicar mais atenção à leitura de obras integrais (reduzindo o tempo dedicado a trabalhar as habilidades leitoras desintegradas), a aumentar a conexão leitura e escrita e deixar de considerar o material de leitura como uma substância neutra denominada “textos”, para aceitar que o tipo de livro lido determina o leitor que se pretende formar.

O professor é um articulador que propõe atividades pensadas no sentido de criar motivações para que as leituras ocorram da melhor maneira possível. Como já foi dito, ler exige um grande esforço, a escola tradicional baseava-se somente na leitura dos cânones. Contudo, é preciso ter cuidado, durante as últimas décadas fala-se muito no “prazer” da leitura, na motivação dos alunos, o que segundo alguns autores pode deslocar a aprendizagem e o exercício de ler para uma posição

secundária. Isso implicaria, de certa forma, em menos esforço, menos leitura canônica e menos orientação em favor do “imediatismo”. Da leitura como “dever”, o aluno é lançado ao conceito (errôneo) da leitura somente como “prazer”.

A geração do hedonismo⁹ preocupa-se apenas em se animar, ter o professor como aquele que irá ajudar ante todas as dificuldades encontradas. Mas como encontrar tanto prazer se toda atividade leitora exige tempo, solidão e concentração? Para Colomer não é possível confiar apenas em atividades de mediação que prometem diversão e prazer, também não é certo diminuir a qualidade do que é oferecido. Critérios quantitativos não dão conta, sozinhos, de avaliar experiências leitoras. Nesse complexo mundo, cheio de sugestões para o lazer, há uma grande dificuldade na aceitação de uma atividade tão solitária. Aceitar os livros apreciados pela clientela escolar pode ser um primeiro passo na demonstração de sensibilidade por parte do professor. Mais do que nunca é preciso proporcionar um ambiente de estudo onde todos se sintam confortáveis com suas leituras e capazes de falar sobre elas.

Leituras transformadas em ferramentas literárias

O trabalho com a linguagem se elabora, se constrói, se cria, a todo o momento, em sala de aula. Portanto não se trata de um trabalho solitário. Tecemos nessa atividade incontáveis fios. Assim como o galo, de João Cabral, que

⁹ Antigo sistema filosófico que considerava o prazer como o único; sua doutrina considerava que o prazer individual e imediato é o único bem possível, princípio e fim da vida moral.

acompanha um grito e o lança a outro, que o acompanha e o lança a outro com a finalidade de tecer a manhã. Nós tecemos, todos os dias, um imenso tapete, construímos a nossa linguagem incansavelmente.¹⁰

O nosso repertório é construído por palavras, concepções, tipos de textos (e as situações em que podem ser utilizados). Ampliamos, dessa maneira, continuamente, nossos horizontes com a ajuda dos textos com os quais mantemos contato. A cada texto lido, coisas são incorporadas à história de cada indivíduo que, inevitavelmente, será transmitida àqueles que fazem parte do seu convívio.

Contudo, para chegarmos ao conhecimento, aos significados, tecemos relações de inferências a partir dos textos lidos, eles apresentam “sinais” identificados na superfície de cada leitura. Nessa atividade é impossível sair ileso. Um trabalho profundo, intenso, exige a participação ativa do leitor. É preciso atuar, tecer, formar uma trama, organizar os “fios”, tornar-se tear, para ser porta-voz de um diálogo mais significativo, que terá como alvo à elaboração do pensamento crítico.

Para Ernani e Nicola, no ambiente escolar, transmitem-se conceitos, constroem-se enunciados, expressam-se sentimentos, utiliza-se recursos diversos com a intenção de produzir mais textos (didáticos, poéticos, literários, científicos). Há sempre uma conversa entre um sujeito que ouve e outro que fala. Um sujeito leitor, que descobre infinitos significados, em contato com um sujeito autor. Seres que

¹⁰ Ernanni & Nicola. *Práticas de linguagem – leitura e produção de textos (ensino médio)*. São Paulo: Editora Scipione, 2001, p.67.

interagem. Situações de consciência que produzem novas mensagens. Para um bom entendedor¹¹, meia palavra *não* basta, porque ele buscará sempre mais palavras.

Para esses autores a literatura pode ser a terra prometida para a linguagem. Sem a linguagem a língua não seria um sistema aberto, ele morreria. Os textos dialogam entre si. Um pode ser a inspiração do outro. Porém vários deles, com variação de temas, provenientes da nossa memória, são elementos que fecundam, puxam os fios da meada, criando uma nova obra com perspectivas atuais. É preciso conhecer a literatura, habitar o mundo da linguagem e garantir que o “tear” da vida (a experiência de cada indivíduo) seja o elo que garantirá a verdadeira formação de um novo leitor.

Como professora experimentei há algum tempo (1996) uma experiência única, quando foi desenvolvido um projeto literário por um grupo de 12 alunos, selecionados entre duas salas do 2º Ano do ensino médio. O objetivo do trabalho era uma produção textual que concorreria num concurso nacional promovido pela Nestlé. O nome do projeto era bastante sugestivo: ***uma viagem pela literatura***. Uma das regras consistia na leitura de obras de autores brasileiros consagrados: *O quinze*, Raquel de Queiroz; *A morte e a morte de Quincas Berro d'água*, Jorge Amado; *O grande mentecapto*, Fernando Sabino; *Um certo capitão Rodrigo*, Érico Veríssimo; e uma coletânea de poemas de Manuel Bandeira.

¹¹ Holney Antônio Mendes, *Direito à poesia*, em sua tese de mestrado, 1998, apresentada na UNIMEP. A pesquisa conclui que as regras gramaticais fazem parte de um sistema que, graças à palavra pulsada, está em processo contínuo, que não resulta da vontade e do arbítrio do gramático, mas do inconsciente coletivo. Não é que o gramático crie do nada as regras gramaticais, essas são explicitadas por ele e retornam como medida para seu lugar de origem, a linguagem, a língua e a literatura. Todavia, a legislação gramatical e suas exigências, a estilística e a rima podem ser inibidoras, castradoras e falsificadoras quando não acompanham o movimento contínuo, descontínuo e intersubjetivo da linguagem da vida.

A seleção dos autores tinha como intenção proporcionar um “passeio” pelas regiões brasileiras a partir da contextualização de cada história, suas personagens e tramas. As leituras eram feitas respeitando a escolha de cada um, nos encontros semanais (em horários extraclasse) desenvolvíamos debates, questionamentos, críticas e esclarecimentos necessários ao bom andamento das leituras individuais. O interessante foi que a partir do terceiro encontro havia o interesse pela troca de obras entre os participantes. No final de dois meses, todos tinham passado por pelo menos três títulos. O grupo estava pronto para produzir o texto final.

Todos escreviam individualmente e durante uma semana o grupo reuniu-se para confeccionar a produção que seria enviada ao concurso. A cada reunião sugestões eram aceitas e o produto final aparecia a olhos vistos. Foram quase três meses de leituras ora coletivas, ora individuais, ora silenciosas. O resultado surpreendeu a todos e a partir desse trabalho repensei toda minha prática, mudando de maneira considerável minhas aulas de literatura. Nosso texto é ainda motivo de orgulho para todos os envolvidos.

Heróis, sonhos e sabores bem brasileiros.

Come macaxeira, saboreia o inhame, um pedaço de fruta pão, juntamente com o copo de jerimum com leite. Manuel está pronto para enfrentar mais um dia. Caminha pela rua pensativo... O pai queria que ele fosse engenheiro, mas ele sonhava alto, aspirava por algo muito maior, com ritmo dissoluto, muita libertinagem. Enquanto isso olhava para estrelas e líras, definindo itinerários: é preciso ser livre como as andorinhas, tornar a nossa vida mais bela e cuidar para nunca ficar à toa.

Lá vem o trem de Manuel: *Café com pão... Café com pão... Café com pão!*

Oh! Maquinista, bota fogo na fornalha, é preciso *muita força, muita força, muita força*.
E lá vai Manuel que se despede de Recife.

Que fome! Nosso viajante pensa num bom cuscuz, ou num queijo coalho assado. Onde estamos? A paisagem está empoeirada. Seca. Trágica. Triste terra onde vivem Raquel, Chico, Conceição, Cordulina, Vicente, Duquinha e muitas, mas muitas outras famílias. Estamos em 1915. A terra está sem água, sem gado, sem trabalho, sem esperança. Manuel não gostou daqui.

“Oô... Foge bicho, foge povo, passa ponte, passa poste, passa pasto, passa boi, passa boiada...”

Cadê o boi? Cadê a boiada? Nordeste cuja paisagem denuncia que a seca não tem dó. Maltrata a todos: proprietários grandes ou pequenos. Gente do povo simples e sofrida. Gente culta ou humilde. A paisagem é a mesma, não se importando com a cor.... Todos têm, agora, a mesma cor! Todos unidos pela mesma sina. São heróis abatidos pelo mesmo inimigo. Muitos homens, muitas mulheres, crianças, que esperam com uma passagem nas mãos. Um mesmo sonho em suas cabeças. Buscam pela felicidade. Fogem da morte, da sede, da fome, da desilusão. Mas esse trem vai longe, a viagem não pára aqui.

“Oô... Passa galho de ingazeira/ debruçada no riacho/ que vontade de cantá”

Ah! Bahia, Salvador...! Terra de Jorge, tão amado por todos, amigo de Raquel, aquela que viu a seca ainda criança na fazenda de sua avó. Cheiro de cacau, de zona rural, de zona urbana, cheiro de suor... O país do carnaval tem meninos capitães da areia, Gabrielas, Tiêtas, Joaquins, Quincas, Teresas Batistas. São Jorge que nos ajude, numa tenda dos milagres, nessas terras do sem fim.

Bahia repleta da influência africana! Azeite de dendê, muita pimenta, gengibre, coentro, camarão seco e outros temperos. Ogum adora vatapá. Oxossi não dispensa abóbora com milho. Xangô se delicia com um belo caruru e Iansã come muito acarajé. Nossa Bahia que é poética até na cozinha!

Jorge entra no trem. Senta ao lado de Manuel. Quer ir para o Rio de Janeiro, estudar Direito. Tem idéias socialistas, revolucionárias para a sua época. Quer mudar essa política, como todo bom jovem sonhador. Quer a liberdade de um tal de Quincas, que de amar tanto a vida foi enterrado três vezes. A última, a mais bonita das suas morte, aconteceu no mar.

“Quero ser feliz, nas ondas do mar quero esquecer tudo, quero descansar”. - Descanse painho, vá com Deus.

“Oô... café com pão... Café com pão... Café com pão...”

Ah! Minas Gerais, Minas das terras altas, de belas serras, lindas bacias fluviais, vales e chapadões. Minas de clima tropical e chuvas de verão. Terra roxa que produz arroz, feijão, algodão, cana-de-açúcar, milho, batata inglesa e aquele delicioso café. Minas de belos horizontes! Terra que inspira muitos poemas.

Belo Horizonte, cidade planejada, que encantou Machado de Assis e Olavo Bilac, que nem eram mineiros. Manuel e Jorge interrompem a conversação. Sentem o cheiro vindo da estação: broas de fubá, sequilhos, doce de leite, pães de minuto e, certamente, aquele pão de queijo quentinho uai...

Temos mais um passageiro. Esse se chama Fernando. Moço inteligente. Começou a escrever aos treze anos. Hoje conta histórias, contos, crônica, romances. Algumas personagens parecem tiradas da vida real. Uma delas esteve em Belo Horizonte, debaixo de um viaduto, entre a rua da Bahia e o Parque Municipal. Seu nome: Geraldo Viramundo. Ele perambulou por várias cidades mineiras, até que um dia chegou a pé na capital do Estado. Descobriu que a cidade planejada, com clubes elegantes, ambientes bucólicos, tão procurados para festas e descanso, escondia no seu viaduto outros párias. Gente cheia de vícios, levada à delinqüência e, às vezes, ao suicídio.

Viramundo foi valente. Enfrentou o governador e lutou pelas minorias. Queria chegar até o presidente, mas foi barrado no seu sonho. Morreu sem culpa, no meio do caminho encontrou a sua sorte (encontrou a sua pedra). Muitos escritores e poetas têm um pouco de Viramundo...

“Café com pão... Café com pão... Café com pão...”

Cheiro de churrasco, um dos maiores orgulhos do povo gaúcho. Temperado de um modo muito especial: apenas sal. O seu ponto, para que não fique ressecado, é segredo de honra. Guardado a sete chaves. Pois, como se diz por aqui: um bom assador não aprende, nasce feito! Podemos apreciar vários cheiros: arroz carreteiro, doces, geléias, bolos. Comidas influenciadas pela cultura portuguesa e alemã. Manuel, Jorge e Fernando conversam sobre essa diversidade cultural que nos proporciona vasta gastronomia, integrado pelo “sabor” dos temperos celebramos o povo desse país.

Estamos em terras de Erico, Rodrigo Cambará, Bibiana, Ana Terra, Bento Amaral. Ah! Vilarejo de Santa Fé que serviu de pano de fundo para a Revolução Farroupilha. Rodrigo Cambará, homem valente, gaúcho ousado, sem perder a simpatia. Seu olha de gavião irritava ao mesmo tempo em que fascinava. Homem lutador e livre que sempre dizia: *Por aqui hai também muito homem macho*. Montado em seu alazão conquistou o amor de Bibiana para sempre. Com o violão a tiracolo, sua espada e seus botões de metal. Seu lenço encarnado no pescoço parecia uma bandeira. Mais um herói, mais um homem do povo.

Nossa viagem chega ao fim. Resgatamos com ela o nosso nacionalismo através de heróis tão brasileiros. Suas vidas, seus sonhos e seus sabores. Esse trem não teve pressa, não tinha hora marcada para chegar. Esse trem leva qualquer um, está sempre a nossa espera. Basta ter coragem para passar além da primeira página.

Escola “Pedro Raphael da Rocha”, São Paulo.
3º Ano A, Turma da Manhã, 1999.

A maior parte de todo saber humano, em cada um dos seus gêneros, existe apenas no papel, nos livros, nessa memória de papel da humanidade. Schopenhauer¹² entende que cada nova geração necessita aprender tudo, desde o início. Apanha

¹² SCHOPENHAUER Arthur. *A arte de escrever*. Tradução e Organização de Pedro Sússekind. Porto Alegre, RS: L&PM POCKET, 2007, p.30

(aprende) aquilo que consegue ou aquilo de que pode precisar em sua curta viagem, para enfim desaparecer. Na sua visão, o ser humano espalha-se por todos os lados, a perder de vista, de modo que nenhum indivíduo pode saber sequer a milésima parte daquilo que é digno de ser sabido.

Apenas uma pequena parte está realmente viva, a cada momento dado, em algumas cabeças. Trata-se de uma conseqüência da brevidade e da incerteza da vida, como também da indolência e da busca de prazer por todos os homens. Cada geração passa, rapidamente, por esse mundo, adquire o saber do qual precisa e desaparece, a fim de que novas gerações apareçam (sem nada saber), para iniciar uma nova busca.

A formação de um novo público leitor, a cada ano, no dia a dia da escola, exige universalidade e a construção de uma visão geral, com o auxílio de várias leituras (textos clássicos, ou contemporâneos) distanciando a juventude do caminho da preguiça, da ignorância e da barbárie. Aproximando-a do caminho do prazer da descoberta, da liberdade e da construção do conhecimento.

Enquanto o escritor observa, o leitor espiona.

O artigo escrito por Benjamin, *O narrador*, traz considerações importantes a respeito da arte de narrar. Como por exemplo, a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas

pelos inúmeros narradores anônimos. Há aquele viajante, que de tantos caminhos percorridos, possui inúmeras histórias para contar. Mas é também bem vindo, aquele homem, que nada mais fez a não ser ganhar a vida honestamente, porém conhece inúmeras histórias e diversas tradições. Cada um deles conservou, no decorrer dos séculos, suas características próprias¹³.

A cada manhã, segundo Benjamin, recebemos notícias de todo o mundo e mesmo assim somos pobres em histórias surpreendentes para contar. A razão disso seria que os fatos já nos chegam, pelos veículos de informação de massa, acompanhados pelas explicações. Ou seja, quase nada do que acontece está a serviço de uma narrativa, porque tudo está a serviço apenas da informação. Metade da chamada arte narrativa está em evitar explicações.

Assim como na história de *Ulisses*, há o relato da sua luta para conseguir voltar à Ítaca, uma luta para manter a memória, para manter a palavra, as histórias, os cantos que ajudam os homens a se lembrarem do passado e a não esquecerem do futuro. De acordo com *Jeanne Marie Gagnebin*¹⁴, nessa história, todos os anfitriões são homens piedosos e justos que não se esquecem de nenhum sacrifício, nem de nenhuma libação. Todos acolhem calorosamente qualquer estrangeiro, o convidam a participar do sacrifício e, depois, oferecem uma refeição. Depois de ter acolhido e alimentado o estrangeiro, nesse caso Ulisses, perguntam pelo seu nome e

¹³ BENJAMIN, W. *O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: Obras Escolhidas I - Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense: 1996, p.199

¹⁴ Gagnebin, 2006, p.22 - A autora nos faz lembrar de poetas épicos, dos escritores sobreviventes dos massacres do século XX, passando pelos filósofos e pelas histórias presentes na memória dos homens. Nessa perspectiva, refletimos que de um lado temos a oralidade, frágil e efêmera. Do outro, a escrita, aquela que conserva, faz perdurar os momentos por mais tempo. Porém nem uma, nem outra pode assegurar a imortalidade, poeticamente apenas testemunham o esplendor e a fragilidade da nossa existência.

pela sua condição. Há uma troca de presentes. Mas o que tinha Ulisses, navegante infeliz e sobrevivente de tantos naufrágios, onde perdeu tantos companheiros, a oferecer? Não possuía nenhum objeto artístico, nenhuma arma afiada, nenhuma jóia de ouro. Não possuía nada, a não ser a narração de suas aventuras.

É um trabalho maravilhoso esse de tecer, articular a palavra e a escrita, como se produzíssemos um belo tapete. Léry¹⁵ descreve como “Feitiçaria”, pois ouviu isso dos Tupinambás: é o poder do mais forte. Os selvagens estavam privados de tal poder. Os ocidentais mostravam a sua superioridade no século XVI. Acreditavam que era um singular dom recebido por Deus. Poderia ser visto como um jogo de dupla reprodução, que permite preservar o passado, conquistando o espaço através da multiplicação de alguns signos.

O professor faz o papel do narrador, aproxima os textos literários do “seu” público leitor. Tais textos permitem um trabalho integrado com outras linguagens (artes plásticas, música, cinema), cria condições para uma percepção do fazer artístico, explorando suas dimensões histórico-culturais. A narrativa é mágica, decifrar seu significado é necessário para a produção de novas narrativas que perpetuarão ações e descobertas futuras.

¹⁵ Michel de Certeu, em *A escrita da História* (2002), comenta sobre um episódio escrito por Jean de Léry (1578), que descreve o equivalente a uma cena primitiva, transformando a partir desses documentos, palavras, referências e reflexões, numa possibilidade para que o leitor de hoje, faça sua análise do episódio. É a palavra sendo transformada em objeto exótico, que permite trazer de muito longe algo que não mais existe. Para Certeu a operação escriturária produz, conserva, cultiva verdades não “perceíveis”.

Das trevas profundas, ao ultra – romantismo



Essa e outras fotos a seguir fazem parte do material produzido pelos alunos, durante uma pesquisa realizada no cemitério da cidade de Piracicaba, SP, em 2005.

Durante as aulas de literatura, em 2005, houve grande dificuldade em despertar nos alunos dos 2^{os} do ensino médio interesse pelos autores e poetas do século XIX. Conduzindo um debate sobre o interesse da tradição literária gótica, representada pela prosa de Álvares de Azevedo, por elementos góticos, surgiu a idéia de uma visita a um cemitério da região que tivesse uma ligação com o universo decadente e mórbido introduzido pelos ultra-românticos. O cemitério escolhido foi o da cidade de Piracicaba, interior de São Paulo.

Entretanto, o passeio somente ocorria dependendo do interesse demonstrado pela classe durante a execução de algumas atividades programadas. A primeira delas foi a confecção de um mural referente aos índios brasileiros. O tema era: *o nacionalismo a partir da obra de Gonçalves Dias*. Todo artesanal as letras seriam retiradas de revistas para a montagem de frases curtas e significativas em relação aos poemas lidos. Deveriam constar fotos de índios retirados de livros de História (ou da internet) que representassem a idealização contida nos textos de José de Alencar. Fazendo um paralelo, de forma sobreposta, gravuras encontradas em jornais ou revistas, mostrariam um índio “contemporâneo”, abandonado por todos numa sociedade informatizada e globalizada.

A segunda atividade seria um mural, que assim como o primeiro, ilustraria o negro acorrentado, massacrado e humilhado durante a escravidão, em contraste com as figuras públicas e bem sucedidas que representam a vitória de uma raça: a esportista Daiane dos Santos, o compositor e atual ministro da cultura Gilberto Gil, o cantor e compositor Toni Garrido, o ex-presidente Nelson Mandela, entre outros foram os escolhidos. Os dois painéis chamavam a atenção de outras salas que observavam a tudo com grande atenção.

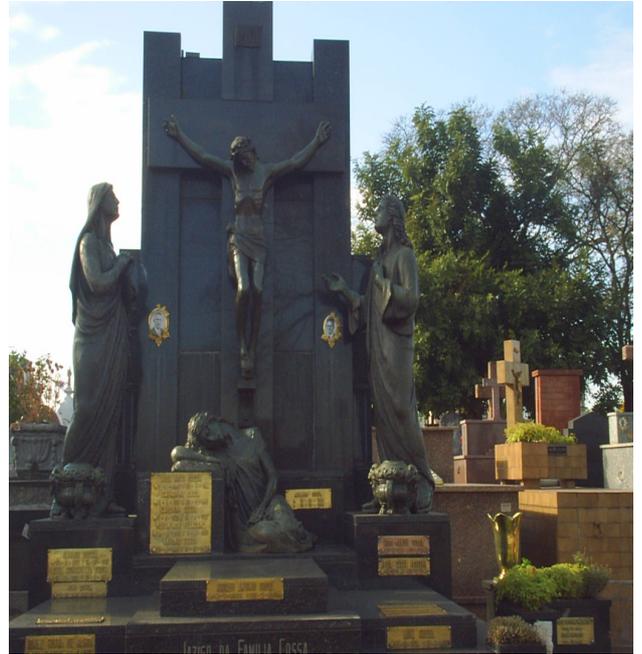
Trechos de filmes como “*A missão*” (que representa o massacre dos índios guaranis na fronteira com a Argentina) e “*Amistad*” (filme dirigido por Steven Spielberg, mostra a trajetória de um navio negreiro até a América) foram assistidos para uma reflexão e um debate posteriormente. Poemas como *I – Juca Pirama* e *Canção dos Tamoios*, de Gonçalves Dias, como *Navio negreiro*, de Castro Alves foram declamados em sala de aula pelos alunos. Assim estavam preparados para a

terceira etapa: a geração “mal do século” - Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Fagundes Varela entre outros.

A música contribuiu para criar “um clima” de mistério. Eles selecionaram o que queriam ouvir durante a leitura dos poemas: Nirvana, Iron Maiden, Avril Lavigne, Black Sabbath mostravam o que seria o lado gótico, que sempre teve caráter marginal, era importante estabelecer um paralelo entre elas e as obras de: Charles Baudelaire, Mallarmé, Edgar Alan Poe, Cruz e Souza, Alphonsus Guimaraens e Augusto dos Anjos.

Preparado o espírito começamos a ouvir histórias sobre o fascínio de alguns poetas do século XIX por orgias e visitas a cemitérios para apreciarem a natureza “gótica”: as capelas, a estatuária, os epitáfios e as fotos em homenagem a “bela virgem etérea” que não viveu o seu grande amor. Refletimos sobre a morte na sociedade moderna: cemitérios simples, uma grande área gramada onde repousam singelas placas de identificação, substituíram o que antes se misturava com “arte”.

O passeio tinha como objetivo o registro da arquitetura, dos epitáfios e de algumas histórias contadas pelos funcionários. Grandes descobertas foram feitas: jazigos, dedicatórias, fotos, o túmulo do pintor Almeida Júnior chamou a atenção de todos, assim como anjos, santos e uma máscara.



A pesquisa cumpriu seu objetivo, na volta, os alunos foram divididos em trios, que em sala de aula, com os livros da biblioteca escolar, coletaram poemas dos autores já citados, que tivessem uma ligação forte com esse material coletado. Textos e fotos foram apresentados durante um sarau, realizado no final do ano letivo, o que transformou o pátio da escola em um belo “espaço cultural”.

A leitura dos poemas e do conto *Noites na taverna*, de Álvares de Azevedo, foi acompanhada pela direção, coordenação, alunos e demais professores. A Diretoria Regional de Ensino, da cidade de Limeira, selecionou o trabalho como exemplo de uma atividade que deu ênfase ao chamado **protagonismo juvenil**, terminologia muito usada pela atual Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Como professora fiz o papel de “narradora”, aproximando textos literários do meu público leitor. Textos fantásticos, literários, jornalísticos, poéticos, podem ser lidos por professores e alunos, com detalhes que expressem com enorme exatidão fatos, ações, conflitos que enriquecem o caráter psicológico da narrativa escolhida, envolvendo os ouvintes. Eis um momento mágico, quando a escola serve de pano de fundo para toda uma ação, onde o aluno participa entusiasticamente.



Alunos ao lado do busto do Presidente Prudente de Moraes, Piracicaba, 2005.

REVENDO RUMOS

Todas as aldeias no labirinto do processo

A maior parte de todo saber humano, em cada um de seus gêneros, existe apenas no papel, nos livros, nessa memória de papel da humanidade. Apenas uma pequena parte está realmente viva, a cada momento dado, em algumas cabeças. Trata-se de uma conseqüência, sobretudo da brevidade e da incerteza da vida, mas também da indolência e da busca de prazer por parte dos homens. Cada geração que passa rapidamente alcança, de todo o saber humano, somente aquilo de que ela precisa. SCHOPENHAUER, 2007, pág. 29

Quando falamos em educação brasileira nada pode ser considerado simples e, muito menos, solucionado em curto prazo. A Revista *Língua* (junho/2007) traz a reportagem *O desafio da qualidade*, baseada no discurso do presidente Luis Inácio Lula da Silva, no lançamento do PDE (Plano do Desenvolvimento da Educação), ocorrido no final de abril de 2007: um “pacote” de estímulo à leitura, com a previsão de que 7,2 milhões de alunos reforcem seus estudos com o auxílio de 187 mil professores, em 80 mil escolas, em 2008. Esse plano terá como base o projeto *Escrevendo o futuro*, da Fundação Itaú Social. Os talentos descobertos receberão medalhas e bolsas de iniciação científica. Diz a reportagem que a alfabetização de jovens e adultos será a prioridade perseguida por professores das redes pública estadual e municipal.

Caberá aos municípios mobilizar os analfabetos, selecionar e capacitar professores, escolher o material didático, assegurar a merenda e o transporte. Serão priorizados os 1.100 municípios com taxas de analfabetismo superior a 35%, principalmente no Nordeste, priorizando os jovens entre 15 e 29 anos. O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) será referência para avaliar cada situação, a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), da prova Brasil e das taxas de aprovação. Os municípios receberão apoio técnico e recursos, desde que cumpram as metas previstas pelo Ideb. Haverá prazos a serem observados. Uma das metas é fazer com que os alunos tenham um desempenho semelhante aos dos países desenvolvidos, até 2022.

No Brasil, a expansão da escola, pós anos 50, ocorreu de forma acelerada sem a garantia de uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos pelo Estado. Tal fato gerou uma crise no sistema educacional brasileiro cujas causas principais seriam a improdutividade das práticas pedagógicas e a incompetência generalizada. A qualidade do ensino passou a depender de mudanças nas práticas pedagógicas, visando a sua maior eficiência, e, da promoção de uma reestruturação do sistema para flexibilizar a oferta educacional.

Nilce A. de Arruda Campos, *Política educacional, indústria cultural e semiformação: em questão os parâmetros curriculares* (Piracicaba, 2006, p.666)¹

Para Campos as políticas educacionais que se desenvolveram, nos últimos anos, estavam sob o impacto do neoliberalismo, dando a impressão de uma suposta democratização educacional, porém de fato o que ocorreu foi a desintegração da

¹ Nilce A de Arruda Campos (Piracicaba, 2006, p. 666), esclarece a sua preocupação com as problemáticas educacionais, no contexto do cotidiano escolar, analisando o contato desse universo com os produtos da indústria cultural, observando o modo como tal processo se relaciona com o fracasso encontrado nas instituições de ensino.

formação cultural dos indivíduos através da progressiva massificação do ensino. Chegaram à escola alunos e professores menos capazes, que não se adaptavam aos padrões pedagógicos, substituídos assim pelos métodos ativos, ou seja, a partir daí criou-se a ilusão de que os bens culturais estariam ao alcance de todos.

A autora constata que a democratização da cultura, o acesso a todos aos bancos escolares, os programas de educação à distância, tudo não passa de um falso *slogan*, que pretende ocultar a heteronímia do pensamento adestrado: indivíduos subordinados ao lixo cultural produzido pela indústria (anúncios publicitários, novelas, programas de auditórios e as chamadas novas tecnologias de ensino, dentre as quais o computador).

O ensino/aprendizagem relacionado a “arte de viver” impede as possibilidades do saber. Deparamo-nos com uma total desorganização, camuflada por falsas aprovações que se justificam por meio da conhecida “pedagogia construtivista” embasada por várias receitas metodológicas. A massificação do ensino generaliza todos os estratos sociais, aniquila o esforço criativo dos professores, impossibilita a formação voltada ao desenvolvimento dos indivíduos. Tudo isso somado ao despreparo dos profissionais da Educação que sem maiores questionamentos, não percebem que se aproximam de um abismo. Esses profissionais são vistos como peças facilmente substituíveis, o que pode ser comprovado nos telecursos, ou pelos cursos de ensino à distância.

Campos exemplifica citando profissionais que se sentem imobilizados diante de crianças de sete anos, sem saber o que fazer para motivá-las a prestarem atenção. O que dizer então daqueles que precisam lidar com jovens do ensino

médio? Professores despreparados demonstram incapacidade crítica, não conseguem suprir as mais simples solicitações, desistem facilmente provocando uma alta rotatividade durante o ano letivo devido a inúmeras licenças saúde ou outros tipos de afastamentos, tornando ainda mais caótica a realidade dessas instituições.

Enfrentamos uma crise na educação, característica das sociedades de massa, em que a promessa de democratização da cultura se traduziu na progressiva deterioração na formação dos indivíduos e no crescente despreparo dos professores que se tornam cada vez mais baldios. (Campos, 2006, p.668-669)

A partir das análises por ela realizadas percebe-se que nas próprias diretrizes educacionais se encontra o âmago do processo de semiformação socializada. As práticas pedagógicas que dela derivam colaboram para deturpar o processo ensino/aprendizagem, pois se tornou evidente o desprestígio dos professores, a forte interferência dos meios de comunicação de massa que passam a ser vistos como mediadores do processo de ensino dos alunos, o que facilita, de certa forma, a inserção dos produtos semiculturais inseridos no cotidiano da sala de aula, banalizando o conhecimento ou qualquer atividade que exija esforço, silêncio e reflexão: como por exemplo, a leitura individual de um trecho de uma obra literária clássica.

É preocupante o resultado dos alunos em avaliações diagnósticas escolares ou em exames como SARESP e ENEM. Observa-se uma formação de má qualidade, um sistema educacional que colabora para uma intensa massificação cultural que acentua o processo de semiformação. A realidade encontrada, principalmente nas escolas públicas, mostra-nos um ensino que inviabiliza a possibilidade de autonomia,

levando os indivíduos mais carentes ao caminho da exclusão social, sem que percebam, pois, o discurso governamental perverso é: educação para todos. Entretanto nas entrelinhas pode ser lido: *total adaptação de todos ao todo* (Campos, 2006, p.670). A autora salienta não ser por acaso que, na realidade da escola, encontramos alguns professores que, incapazes de discernir a melhor opção para os alunos, defendem tendências pedagógicas ditadas pelos antigos parâmetros curriculares. É o caso de professores que se autodenominam “construtivistas” e que utilizam como argumento “a autonomia da criança no acesso ao saber”, como resposta natural para o fato de alunos no final da 2ª ou 3ª série não estarem ainda alfabetizados.

Para Adorno um caminho possível seria possibilitar a Educação para a resistência. Ou seja, entender o espaço escolar como um espaço importante de intervenção na realidade, porque nele prolifera a existência de um processo de degeneração da formação educativa do ser humano, que necessita ser trabalhado, para que o esclarecimento possa ter chance de emergir como forma de resistência à aniquilação da possibilidade de afirmação do indivíduo e da própria cultura.²

Não é suficiente estabelecer metas. É preciso agora, mais do que nunca, pensar em qualidade. Nossas escolas precisam de infra-estrutura, os cursos de formação de professores precisam ser repensados. Mozart Neve Ramos, Diretor Executivo do Movimento *Todos pela educação*, aparece na reportagem (Revista *Língua*, junho/2007) analisando um aspecto essencialmente relevante: o tempo. É

² *Educação – para quê?* In *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

preciso que o governo seja rápido, caso contrário pode perder a credibilidade e cair no vazio. É preciso que o MEC estabeleça prioridades e coloque em prática algumas medidas. É imprescindível que, no mundo globalizado, nosso país seja ágil na melhoria da qualidade na Educação.

Especialistas consideram que o governo tem que buscar uma articulação com os secretários estaduais e municipais de educação para que o PDE ganhe a dimensão de um projeto nacional. Ele pode ser visto com bons olhos, pode ser que essa mudança seja o primeiro passo. Só o tempo nos mostrará o que será realizado. Contudo é fundamental que os professores busquem algumas respostas, analisem a prática em sala de aula e os resultados atingidos por esses alunos, tanto no que diz respeito ao dia a dia como nas avaliações externas como Saeb, ENEM, SARESP ou a Prova Brasil.

Uma das questões levantadas por críticos aos escritos frankfurtianos é: possui a Teoria Crítica um potencial pedagógico dialético capaz de auxiliar a construção de uma pedagogia crítica? Segundo as teorias crítico-reprodutivistas uma proposta educacional crítica é extremamente prejudicada pelo fato de negarem qualquer possibilidade de transformação da atual sociedade capitalista. Para Pucci³ as possibilidades de a Teoria Crítica contribuir na construção de uma Teoria Pedagógica são muitas quando pensamos a respeito da função educativa do refletir. Quando refletimos, resgatamos uma dimensão que vai além do círculo da mercadoria, do repetitivo. Isso pode ser considerado educativo, formativo.

³ PUCCI, Bruno. *A educação nos horizontes da teoria crítica*. In: Teoria Crítica e Educação – A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt, 1995.

Pois compreender a realidade significa compreender o que as coisas realmente são, e isto, por sua vez, significa rejeitar sua mera facticidade. O pensamento dialético torna-se assim negativo em si mesmo. Sua função é romper com a autoconfiança e a auto-satisfação do bom senso, é solapar a confiança sinistra no poder e na linguagem dos fatos, é demonstrar que a não liberdade está no cerne das coisas, que o desenvolvimento das contradições internas leva necessariamente a uma mudança qualitativa: a explosão e catástrofe do estado estabelecido das coisas (Marcuse, em *Razão e Revolução*, 1988, 34-124).⁴

A função educativa do refletir é resgatada por Adorno no texto *A Educação após Auschwitz: Para a educação, a exigência que Auschwitz não se repita é primordial*.⁵ Pois a educação só tem sentido como educação para a auto-reflexão crítica. Ele já havia afirmado no último período da *Teoria da Semicultura* que a cultura não tem nenhuma outra possibilidade de sobreviver senão pela auto-reflexão crítica sobre a semicultura. Educação/formação cultural pela auto-reflexão crítica significa, segundo Adorno, a busca pela autonomia do homem enquanto sábio fazendo uso público da razão, superando limites da liberdade trazidos pela barbárie, pela semicultura. O homem enquanto sábio se torna cidadão do mundo, supera as normas e imposições que lhes são impostas.

Para os frankfurtianos a educação é antes de tudo esclarecimento. Porém as medidas educativas, por mais abrangentes que sejam, dificilmente poderão evitar o aparecimento dos construtores e ideólogos da barbárie. Mesmo assim pelo esclarecimento podemos abrir caminho no sentido de modificar a atitude dos que

⁴ PUCCI, 2005, 47

⁵ Idem, p. 47

praticam atos bárbaros. A auto-reflexão crítica representa um elemento fundamental na luta pela emancipação. É por meio dela que os dominados podem ser esclarecidos a respeito da sua situação enquanto classe, no contexto da exploração e da subordinação capitalista. Pode ser vista como uma ferramenta no resgate dos elementos de classe, contidos em suas próprias culturas e no saber acumulado pelos homens através dos tempos (Pucci, 2005, p.48)

No Brasil, o movimento de mudanças que deveria auxiliar a prática pedagógica reflexiva deu-se numa direção contrária à estabelecida nos países do primeiro mundo. Aqui, o despertar para a importância e necessidade de desenvolver, no decorrer da vida escolar, habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial, logo nas primeiras séries do ensino fundamental. Nos países do Primeiro Mundo, as discussões são sempre freqüentes a respeito da alfabetização e o domínio das habilidades necessárias a esse processo. Entretanto, no Brasil, os conceitos de *alfabetização* e *letramento* se mesclam e por isso se confundem.

O conceito de *alfabetizado* vigorou até o censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, nesse aspecto era levado em conta ler e escrever o próprio nome. Em seguida passou-se pelo conceito de *alfabetizado* aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, a partir do censo de 1950. Até o momento atual, em que os resultados do censo têm sido freqüentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização, em

função dos quais se caracteriza o nível de **alfabetização funcional** da população. Ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo tenha não só aprendido a ler e escrever, como estará apto a fazer uso do que aprendeu. Houve, portanto uma progressiva extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento.

Em seu artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, Magda Soares esclarece o processo de desconstrução da alfabetização, ocorrido nas últimas duas décadas, faz uma abordagem sobre a passagem do termo alfabetização para o chamado letramento, para uma análise das conseqüências dessa novidade trazida para a escola, principalmente a pública. Uma delas seria o fato dessa nova metodologia estar dificultando a formação de um indivíduo que deveria chegar a ser autônomo nos processos de leitura e escrita no término do ensino médio, principalmente. A autora comenta o fato de que em sociedades distanciadas (geográfica, socioeconômica e culturalmente) houve, por parte de estudos acadêmicos, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais complexas e avançadas.⁶

Faz-se necessário um esclarecimento do sentido que alguns termos, agora muito usados, possuem. **Alfabetização** e **letramento** são dois dos conceitos freqüentemente usados, às vezes, confundidos ou sobrepostos.⁷ A inserção no

⁶ Revista Brasileira de Educação, **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**, nº 25, Janeiro de 2004, na qual Magda Soares apresenta dados sobre o ensino da língua. A autora é livre-docente em educação, professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE, dessa Faculdade. Possui vários artigos, capítulos de livros e livros sobre ensino da língua escrita e autora de coleções didáticas para o ensino de português.

⁷ Magda Soares afirma: *o vínculo entre letramento e escolarização não parece ser tão natural e óbvio quanto o vínculo entre alfabetização e escolarização*. (pág. 94, 2003)

mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia (o processo é chamado de alfabetização). O desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) do uso dessa técnica em práticas sociais, que envolvem a linguagem escrita, recebe o nome de letramento. Esse último é colocado em questão: *os alunos, no ensino médio, demonstram não possuírem habilidades e atitudes positivas a respeito do uso da linguagem escrita nas práticas sociais, que envolvem a escola ou não.*

A alfabetização está ligada a competências e habilidades como: codificação e decodificação de fonemas e grafemas, o domínio da escrita (alfabético e ortográfico), aquisição de modos de escrever e ler, a manipulação de instrumentos e equipamentos, habilidades de ler e escrever. É o processo de aquisição do domínio de um código ligado

as habilidades para utilizá-lo, ou seja, o domínio da tecnologia para exercer a escrita.

O exercício competente da tecnologia da escrita é chamado de letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, para informar ou informar-se, para interagir no imaginário e no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para a catarse. Podemos também citar uma das habilidades essenciais que deve ser aprimorada durante a escolarização: a habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais.

Outro termo a ser esclarecido, devido às inúmeras interpretações é **escolarização**. O *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2001), define

escolarização: é o “ato ou efeito de escolarizar”, ou “fazer passar por processo de escolarização, por aprendizado em escola”. Escolarizado é aquele que passou por esse processo. Nesse sentido, é senso comum, que o processo de alfabetização é o componente essencial da escolarização, portanto a criança é matriculada na escola para aprender a ler e escrever. A princípio, a aquisição da tecnologia da escrita proporcionaria, de maneira natural, o uso eficiente em práticas sociais de leitura e de escrita. É comum a afirmação de alguns professores de que as dificuldades de uso competente da língua escrita são conseqüências da deficiência do processo de alfabetização.

A alfabetização possui limites claros e pontos de progressão facilmente determinados. O letramento é entendido como um processo contínuo, porém mais complexo, por ser multidimensional, ilimitado, englobando diversas práticas ligadas a múltiplas funções, vários objetivos e a diversas situações e contextos. As habilidades, os conhecimentos desencadeados, necessitam de certas atitudes de leitura e escrita que jamais visará um produto final. O letramento é um processo permanente que cabe a cada sujeito desenvolver. O que percebemos no ambiente escolar são dificuldades nas relações entre letramento e escolarização, o que demonstra toda a complexidade do processo.

O professor, ao enfrentar tais dificuldades, deve refletir sua prática diária, relacionar níveis de aprendizagem e habilidades, a partir das atividades e avaliações executadas. Trata-se de um trabalho complexo de aprofundamento das dificuldades presentes nos processos de alfabetização, letramento e escolarização. Adorno no

texto *Tabus a respeito do professor*⁸ constata que sua geração vivenciou a recaída da humanidade na mais profunda e indescritível barbárie, provocando o fracasso de todos os processos de formação desenvolvidos pela escola. Segundo ele, a barbárie é uma sombra terrível que paira sobre nossa existência e consiste no contrário da formação. A barbárie deseduca, deforma e está presente nas relações sociais dominantes. É, portanto, papel da escola reeducar, reestabelecer condições de autonomia, de consciência e de liberdade dos indivíduos. O eficaz aprendizado da leitura e da escrita tem um papel fundamental nesse processo de *desbarbarização*.

Pucci esclarece que as propostas de Adorno apresentam três vias complementares: a passagem do inconsciente para o consciente, a passagem do não-ciente para o ciente, a passagem do pseudociente para o ciente. No primeiro caso, passagem do irracional para o racional, a psicologia presta colaborações inestimáveis, ajudando os sujeitos a entenderem melhor a dimensão subjetiva da dominação e da liberação, a captarem os mecanismos de manipulação pela ideologia dominante, a formarem reações psíquicas novas, mais humanas, em contraposição à situação regressiva. Nesse sentido, é fundamental desenvolver sujeitos letrados competentes, por meio de uma educação que possibilite a conscientização dos mecanismos subjetivos que auxiliem a consciência crítica.

Segundo Pucci a passagem do não consciente para o ciente significa a passagem da dimensão da ignorância para o conhecimento pelo esclarecimento crítico. A ignorância socrática sempre mostrou sua disponibilidade e potencialidade para o saber. Ela gera não apenas a admiração ingênua, mas também a curiosidade

⁸ Pucci, 2005, p.50

infantil de quem quer saber o que não sabe. (2005, 51) Adorno tentou mostrar que a não cultura, o não saber permitem uma relação mais direta com os objetos do conhecimento e possibilita uma passagem mais conseqüente e lúcida à consciência crítica. Acontece que a maioria das pessoas, sobretudo as adultas, se encontra imersa nas ondas da semiformação cultural, numa consciência domesticada. Os valores do senso comum, ideologizados pela Indústria Cultural, sedimentam suas representações conceituais.

A educação para Adorno tem uma importância primordial na questão da formação das gerações atuais no sentido de uma sociedade que se guie mais pela razão, na luta pela autonomia, pela emancipação. Esse processo se realiza através da superação do inconsciente, do não ciente e do pseudociente. Pucci fala de uma educação global, primeiramente com uma atuação junto à criança (o nível do não saber, da não cultura, da curiosidade inquisitiva, em que as influências da semicultura ainda não são tão universais e profundas). É um momento da vida em que predominam as comunicações interpessoais, a nível familiar, escolar, grupal, que constituem a base primeira do processo formativo-educacional.⁹

A segunda ênfase reproduz a tese de Adorno e diz respeito ao esclarecimento geral, que cria um clima espiritual, cultural e social que desmobiliza e despotencializa as possibilidades de repetição da barbárie, tal como ocorreu em Auschwitz. Seria como se as razões que levaram ao horror se tornassem conscientes, esclarecidas, na medida do possível através da educação escolar, pelos meios de comunicação de

⁹ Pucci sugere em seu artigo que sobre a temática grupos primários - processo educativo podemos consultar Belarmino César G. da Costa, *Indústria Cultural: Análise crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade*, 1992.

massa, pelos protestos e manifestações de grupos conscientes e organizados contra todas as formas de violência, discriminação ou fanatismo. A importância da educação está presente na responsabilidade da escola no processo de “desbarbarização” por meio do resgate da formação cultural como postulado pedagógico da emancipação dos indivíduos.¹⁰

Nesse aspecto essas temáticas são desenvolvidas posteriormente por Adorno no texto *Teoria da Semicultura*, 1959, onde a pseudoformação, apesar de toda a ilustração e de toda informação que hoje se difunde, passou a ser a forma dominante da consciência do homem atual. Houve a popularização da cultura e do acesso à escola, aparentando uma possível democratização, que na verdade representa uma falsa socialização progressiva e uma intensa deformação crescente. O que presenciamos no ambiente escolar é que a formação cultural se converteu em semiformação socializada. Pucci classifica esse processo como *massivo de instalação*, ou seja, a suposta dimensão formadora da cultura espiritual autônoma, supostamente desejada por inúmeras propostas pedagógicas modernas, foi sendo massacrada, prevalecendo unidimensionalmente o momento de adaptação desses alunos, que freqüentam as escolas públicas de ensino médio, a uma sociedade extremamente excludente e preconceituosa.

Quem pensa opõe resistência; mais cômodo é abandonar-se à correnteza. Adorno

¹⁰ Pucci, 2005, p. 48-50

É preciso cuidado com novas metodologias de ensino que reproduzem a ideologia dominante, visto que ajustam os indivíduos aos espaços educacionais, de trabalho e de lazer, vendendo-lhes os produtos culturais da mesma maneira que lhes vendem os bens de consumo. Uma metodologia *pseudemocrática* que difunde o acesso fácil a todos os bens espirituais enquanto mercadorias. Todos os homens são transformados em “clientes” e a vida modelada pelo espírito da racionalidade técnica, se esgota na reprodução de si mesma. A indústria cultural ilude a todos à medida que permite uma distribuição mais acessível e universal dos bens culturais, gerando a exclusão do novo, do diferente, do criativo. Como uma máquina que gira sem sair do lugar, tanto professores como alunos não necessitam de nenhum pensamento próprio, seguem a risca as propostas curriculares que vêm prontas e evitam assim qualquer esforço pessoal.

Segundo o 5º INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), os resultados de uma pesquisa realizada entre 30 de junho e 10 de julho de 2005, quando 2.002 pessoas responderam a questionários, apontam que 25% dos brasileiros dominavam a leitura e a escrita. O que pode ser considerado um índice muito baixo. Entre os alfabetizados, 53% eram mulheres e 47% homens; desse total, mais de 70% chegavam aos 34 anos. Entre os 7% que foram denominados analfabetos, 64% eram homens, com mais de 35 anos e, na sua maioria, pertencentes às classes D e E. Segundo o INAF, 30% conseguiam ler manchetes e títulos, por isso foram considerados do nível 1; somente 6% usavam computadores, 52% diziam ler jornais e 48% liam revistas. Outros 38% foram considerados do nível 2 por conseguirem ler textos curtos, localizando informações explícitas e elaborando

pequenas conclusões. As principais deficiências foram apresentadas pelas classes C, D e E. Dessas pessoas, 60%, tinham o ensino médio completo.

Segundo pesquisas¹¹, a escolaridade do brasileiro aumentou nos últimos anos, entretanto o nível de aprendizado não cresceu da mesma forma. Essa foi uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, com dados do (INAF) - Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional, analisados desde 2001. O levantamento mede o nível de alfabetismo funcional dos brasileiros, entre 15 e 64 anos, de todo o país, estudantes ou não. Foram analisadas as habilidades de letramento (ler e escrever) na área da matemática. De acordo com o IBGE, a parcela de pessoas de 15 a 64 anos, com no máximo quatro anos de estudo, caiu de 37,9% para 33,6% entre 2002 e 2005.

A proporção dos que completaram o ensino médio ou superior subiu de 35,5% para 40,8% no mesmo período. Para o INAF, 9.874.768 brasileiros podem ser considerados plenamente alfabetizados; 37.168.381 possuem alfabetização rudimentar. Ou seja, são capazes de entender apenas textos pequenos e simples. Subiu de 35,5% para 40,8% no mesmo período; 9.874.768 brasileiros podem ser considerados plenamente alfabetizados; 37.168.381 possuem alfabetização rudimentar, ou seja, são capazes de entender apenas textos pequenos e simples como anúncios publicitários. Revela também um índice de analfabetismo de 12% entre jovens de 15 a 24 anos, com até a 4ª série, ou ainda 48% de alfabetização

¹¹<http://www.folha.uol.com.br/08/09/2005> – 16h 44. Estudo aponta que cerca de 25% dos brasileiros dominam leitura e escrita. A divulgação desses resultados integrou a programação de um congresso internacional entre especialistas do Brasil e do exterior em práticas e promoção de habilidades de leitura, escrita e matemática.

rudimentar no mesmo grupo. Apenas 8% deles podem ser considerados plenamente alfabetizados.

Foi a partir dos anos 80 que se começou a falar em *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi em meados dos anos 80 que esse fenômeno tornou-se foco de atenção e estudos nas áreas da educação e da linguagem. Isso é comprovado pelo grande número de artigos e livros sobre o tema, publicados a partir dessa época. Nesses países são iniciados, para constatar a eficácia da metodologia, vários programas de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população.

Nos países desenvolvidos, as práticas sociais de leitura e de escrita, na população considerada alfabetizada, também apresentavam problemas, pois esse público não dominava habilidades necessárias para participar de uma maneira mais efetiva e competente o que chamamos de práticas sociais que envolvem a língua escrita. São dificuldades similares às encontradas no público jovem e adulto, que freqüentam as escolas públicas brasileiras, demonstrando o pouco, ou melhor, o precário domínio das competências de leitura e escrita, apesar de ter passado pelo menos nove anos no ensino básico. Os problemas ficam maiores quando essa clientela tenta, de forma ineficaz, a inserção no mundo do trabalho. O problema não está no não saber ler e escrever, mas, com certeza, no não-domínio de competências para o uso da leitura e da escrita.

Nos últimos anos, é grande a discussão sobre problemas da aprendizagem inicial da escrita. Podemos partir das reflexões a respeito do domínio precário dessas competências leitoras, ou da escrita essencial, para uma participação ineficaz dos indivíduos em práticas sociais como avaliações para seleção de candidatos a um cargo. Perceber as dificuldades no processo de aprendizagem desse sistema, ou da tecnologia da escrita, tornou-se um desafio, o que revela o reconhecimento de suas especificidades e de uma relação de não-causalidade entre eles.

Schön¹² questiona as competências que os professores deveriam ajudar a desenvolver; os tipos de conhecimento e de saber-fazer que permitem a eles desempenhar seus trabalhos eficazmente; o tipo de formação viável para equipá-los com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho. Para ele, as reformas atuais educativas oferecem uma oportunidade única para que tais questões sejam reexaminadas.

A prática em sala de aula exige desses profissionais o desenvolvimento de inúmeras habilidades que são atingidas por meio de atividades conscientemente programadas. Num primeiro momento, ele permite ser surpreendido por o que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato e procura compreender a razão por que foi surpreendido. Num terceiro, reformula o problema suscitado pela situação. Num quarto, efetua uma experiência para testar a hipótese, colocando uma nova questão ou estabelecendo uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou.

¹² Schön, Donald A, In: "*Formar professores como profissionais reflexivos*", 1992.

Mas é possível o professor olhar e refletir sempre, após sua aula, no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu tais ações, se pensarmos como os governantes vêm conduzindo as questões relativas à educação? Rossler, em seu artigo “*A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada*” faz uma análise da educação brasileira que se encontra à mercê dos fortes ventos da ideologia neoliberal e pós - moderna que sopram mundialmente. Não é segredo a baixa remuneração dos educadores em todos os níveis de ensino, o que lhes impõem a necessidade de exaustivas jornadas de trabalho que se tornam improdutivas (se por um lado eles alcançam remunerações mais dignas, isso implica numa significativa queda na qualidade de seus trabalhos).

O ensino da língua padrão, que é o objeto dessa pesquisa, precisa ser compreendida não como a única manifestação da língua, mas como uma dentre as suas muitas variedades, possuindo funções socioverbais específicas. Utilizada em situações formais de fala, é também utilizada na maior parte das práticas de escrita. Não pode ser, portanto, um objetivo isolado, no contexto escolar, a língua padrão deve ser entendida como o alicerce do processo pedagógico e o seu domínio o alvo a ser atingido.

Sírio Possenti, em *Por que (não) ensinar gramática na escola*, apresenta dois textos com argumentos convincentes sobre o (não) ensino da gramática normativa. Na primeira parte dez teses básicas são apresentadas e relativamente justificadas; na segunda estão expostos os conceitos de gramática relevantes para uma proposta de ensino da língua materna de forma eficiente. O professor necessita priorizar mais do que o saber técnico, atividades estruturadas a partir de saberes acumulados que

resultam em benefícios maiores. Para que isso dê certo o autor defende a tese da grande mudança no ensino da língua portuguesa na sua concepção mais profunda.

Descarta a hipótese que supõe que o aprendizado de uma língua ou de um dialeto seja uma tarefa difícil. Ou, usando uma linguagem preconceituosa, difícil para certos grupos ou para certas pessoas. Qualquer um, principalmente quando criança aprende numa velocidade muito maior outras formas de fala. Espera-se que na escola o professor tenha uma percepção clara sobre os processos de aprendizagem, que nortearam seu comportamento diário em sala de aula.

Uma das teses apresentadas no primeiro capítulo, que nos chama a atenção é: *Não há línguas fáceis ou difíceis*. Possenti relata que uma das mais interessantes descobertas, do ponto de vista europeu, produzida pelas análises de numerosas línguas indígenas (faladas em continentes descobertos por esse povo), é o fato de não existir línguas simplificadas. Não é correto pensarmos que a civilização européia constituía o progresso para esses povos, sendo vista como sinônimo de melhoria, desenvolvimento ou avanço. Mesmo no século XIX, muito depois do Iluminismo, ainda se imaginava que as civilizações e as sociedades estavam submetidas a uma evolução similar à das espécies. Parecia óbvio pensar: há povos atrasados, que nem agricultores são, não desenvolveram assim as características típicas dos seres humanos (a razão e a inteligência). Falam línguas primitivas sem a sofisticação do grego, do latim, do francês, do inglês e do alemão.

Esse raciocínio foi possível como decorrência do desconhecimento das estruturas internas dessas línguas. Missionários e lingüista descreveram a gramática de tais línguas e fizeram descobertas surpreendentes. Deixaram os preconceituosos

de queixos caídos. Entre as muitas descobertas, destaca-se que tais línguas, consideradas primitivas, podem ser classificadas ao lado de línguas chamadas *civilizadas*.¹³

A tese de que não há línguas primitivas e civilizadas, ou línguas simples e línguas complexas, tem uma aplicação didática imediata. Por isso língua não se ensina, aprende-se línguas complexas. Alunos não podem usar como subterfúgio “*Não aprendo português, porque é um língua muito difícil! Como tem regras! E as exceções, então?*”. Nenhuma língua tem um número diverso de regras das demais como: o chinês, o guarani, o alemão, o japonês, e assim por diante. A questão é exatamente igual em cada um desses países. Por isso língua não se ensina, aprende-se.

Todos, a não ser aqueles com algum problema grave, aprenderam a falar. Isso não significa que se aprenda uma língua facilmente. É preciso um trabalho contínuo. Durante o processo de aprendizado da língua oral ocorre um efetivo uso contextualizado da linguagem, porque sempre há uma tentativa forte em encontrar um sentido naquilo que o outro diz. O modo de se conseguir na escola a eficácia obtida na vida diária é “imitá-la” numa forma mais próxima possível.

Na escola as práticas sociais mais relevantes serão ler e escrever. Como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Portanto como aprenderemos a escrever? Escrevendo e lendo, sendo corrigidos, reescrevendo e comentando nossas novas tentativas. Escritores e jornalistas não fazem simples redações. Eles pesquisam,

¹³ Mattoso Câmara, segundo Possenti, afirma a existência de semelhanças estruturais entre o latim e o esquimó. Processos morfológicos tornam próximas línguas como o latim, o sânscrito e o grego de línguas como o nwátal (do México) e do haussá (da África).

observam, ouvem os outros, lêem arquivos, lêem muitos e muitos livros. Só depois escrevem. Lêem novamente, relêem e reescrevem. Partir da própria escrita dos seus alunos pode ser um caminho. Os programas poderiam basear-se num levantamento bem feito do conhecimento prático da leitura e escrita que os alunos atingiram. É preciso compreender o que os alunos já dominam e o que lhes falta ainda aprender. Esse levantamento traria subsídios para a organização dos problemas prioritários a serem combatidos.

É preciso não deixar de lado a perda do prestígio social dessa carreira, como consequência direta dos fatores econômicos e políticos. As políticas educacionais vigentes têm colaborado para um aligeiramento da formação intelectual dos educadores, contribuindo para uma visível perda na qualidade de formação desses profissionais (tanto do ensino básico como do secundário). A forma como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as habilidades e competências propostas pelos PCNs (dirigidos pelo lema “aprender a aprender”) são trabalhadas, ao lado das políticas educacionais dos últimos anos, todo esse conjunto tem determinado o empobrecimento dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio, nas escolas públicas, por meio da adaptação pragmática à realidade cultural imediata e alienada dos alunos. Basta observarmos o empobrecimento cultural e as dificuldades de leitura e escrita apresentada por essa clientela no Estado de São Paulo em exames como o ENEM.

Se houvesse um projeto, na escola, baseado na realidade da sua clientela, através da leitura o aluno teria um contato mais intenso com a escrita na qual se usam formas padrão necessárias ao aprendizado da língua. Se esse levantamento

fosse feito de forma adequada, através dos anos, cada escola acabaria por saber com bastante clareza o que lhe cabe no ensino da língua e o que sua clientela tem aprendido fora dela.

As fotos a seguir são o registro de um sarau literário preparado pelos alunos dos 3^{os} Anos C e D, do período noturno, em novembro de 2007, no Centro Cultural de Santa Gertrudes. Os alunos selecionaram e musicaram poemas de Carlos Drummond de Andrade. A apresentação musical e a leitura de alguns poetas modernos (*Ferreira Gullar, Vinicius de Moraes, Cecília Meireles, Paulo Leminsk*) fez cair por terra que Literatura Brasileira é apenas uma matéria escolar que nada acrescenta em nossas vidas.





A CONQUISTA DA LEITURA A DESCOBERTA DA ESCRITA

Organizar os discursos para *desconstruir* sem pressa

Não se lêem os clássicos por dever ou respeito, mas apenas por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça, bem ou mal, certo número de clássicos entre os quais (ou com referência aos quais) você poderá reconhecer depois os seus clássicos. A escola será obrigada a dar a você instrumentos para fazer uma escolha; mas as escolhas que contam são as que ocorrem fora ou depois de qualquer escola. Ítalo Calvino.¹

Para Colomer compartilhar o que lemos com outras pessoas é importante, porque torna possível ao leitor beneficiar-se da competência dos outros para construir sentido e obter prazer no entendimento dos livros. Esse tipo de experiência nos permite experimentar a literatura de uma *comunidade de leitores* com mútuas referências e cumplicidades. Usar desse tipo de estratégia pode facilitar aos professores a quebra da resistência à leitura, demonstrada pela grande maioria dos jovens, que são descendentes de uma sociedade contemporânea que não valoriza a leitura coletiva.

Para a autora a leitura autônoma, silenciosa, advinda de uma seleção particular proporciona o isolamento dos indivíduos. Os jovens que freqüentam as escolas públicas de ensino médio dificilmente, durante a infância, ouviram contos e

¹ Ítalo Calvino, *Por que ler os clássicos?*, 1993. In: Colomer, Teresa. *Andar entre livros*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2007, p. 157

canções de seus pais. Não sentiram o prazer da literatura como algo que une, não desfrutaram da audiência das histórias clássicas, não são capazes de selecionarem sozinhos um repertório no vasto mercado editorial. Assim a indústria cultural (os produtos Disney) cumpre facilmente sua função aglutinante, “marginalizando” a leitura, contribuindo para o seu repúdio.

A leitura escolar deve ir além das atividades que evidenciam a resposta pessoal, ilustrar o que foi lido, escrever cartas ao autor ou simplesmente preencher fichas de leitura. A importância da aprendizagem escolar está em propiciar maneiras mais abstratas de pensar, centradas na literatura e na linguagem. Por meio das discussões em sala de aula, dos jogos intertextuais, os jovens podem explorar juntos os livros, percebendo as estruturas paralelas, as repetições, as linhas de sentido, as metáforas, as metalinguagens, que estruturam uma escrita literária. Os julgamentos de valor dos alunos e suas reações ao estilo das obras oferecidas raramente são levados em conta. Aqueles que se formam professores carregam as mesmas interpretações das obras clássicas e reproduzem apenas o que lhes foi ensinado, sem notarem ou explicitarem suas observações pessoais.

Para Adorno e Horkheimer, na obra *Dialética do Iluminismo*, o conceito de indústria cultural diz respeito a uma teoria social do conhecimento. De acordo com seus pressupostos, tudo se transforma em artigo de consumo. No mercado, todas as teorias se equivalem. O reconhecimento do que nos é familiar está presente sempre que uma certa fórmula se populariza, ou seja, tem êxito de consumo. A indústria a promove e repete sempre seguindo o mesmo padrão, intensificando a passividade

social.² Assim age a escola, discípula dessa indústria, quando não proporciona ou prioriza a experiência leitora de seus professores e alunos, sem acesso à própria interpretação das obras, mantendo apenas a distância acadêmica e profissional que os leva a aplicar “objetivamente” os critérios educativos.

Geralmente as obras, citadas em sala de aula, chegam acompanhadas de uma crítica segura e legitimada por parte dos professores. São analisadas sem o objetivo de se formar um outro critério avaliativo, não são expostas à crítica dos seus leitores que aprendem a reproduzir o que disseram seus mestres, são consideradas “valiosas” e devem por poucos ser apreciadas. O jovem chega a duvidar do que pensa, sente-se inseguro quando precisa emitir considerações ou juízos próprios.

A irracionalidade que sempre volta a emergir da práxis – seu protótipo estético são as ações repentinas com as quais Hamlet realiza o planejado, e nessa realização fracassa – recria incansavelmente a ilusão da separação absoluta entre o sujeito e objeto. Adorno³

Matos usa a citação de Adorno sobre a personagem shakespeariana Hamlet, “príncipe do pensamento especulativo”, “grande trágico do acaso”, criticado também por Benjamin como aquele que age quando é necessário pensar e pensa longamente quando é preciso agir, exemplificando assim que pensamento e vida, teoria e práxis, dificilmente coincidem, por isso, algumas vezes, a consciência pode chegar tarde demais. O professor deve ter cuidado com a sua passividade e total receptividade no cumprimento das tarefas escolares que apenas adestram alunos a

² Matos, Olgária C. F. Matos. *A escola de Frankfurt – luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993, p. 65.

³ Matos, 1993, p.66

contemplarem as ruínas do mundo moderno, tal professor pode estar agindo semelhante à personagem citada, fazendo mau uso de sua prática.

Colomer enfatiza que o acesso à leitura implica em realizar um jogo de avaliação pessoal que favoreça uma formação interpretativa e coletiva. Não é possível abandonar os alunos para que desfrutem apenas subjetivamente dos textos, o que nos remete a interpretações empobrecidas e incomunicáveis na maioria das vezes. Compartilhar a leitura é socializa-la, estabelecendo caminhos a partir da recepção individual até a recepção no sentido da formação de uma comunidade cultural que é capaz de interpretar e avaliar o que lê. A escola é o contexto de relação onde se constrói a ponte e dá ao jovem a oportunidade de atravessá-la.⁴

A escola usa sempre o clichê: indivíduo e emancipação. Porém age de maneira a impedir que esse objetivo se estabeleça. Para Adorno o indivíduo autônomo, conscientede seus fins, está em extinção, em desaparecimento. É ele que deve ser recuperado por meio da educação. Matos cita os frankfurtianos:

todo pensamento em conflito com o triunfalismo vigente tem função crítica. A sociedade dominada pela racionalidade da ciência e da técnica, pela ideologia do progresso, é arquivamento do passado, perda da memória, procedimento necessário para que o presente em “falso movimento”, movimento de mercadorias e não da ação humana, seja tomado como história enquanto tal. Mundo petrificado, este, no qual as mercadorias “se reconhecem a si mesmas em um mundo que elas próprias criaram”. (Matos, 1993, p.55)

Para autores como Adorno e Horkheimer⁵ a abolição do privilégio educacional através do mecanismo de vendas de produtos culturais não abre para as massas as

⁴ Matos, 1993, p.66

⁵ Matos, 1993, p.69

esferas das quais foram anteriormente excluídas, mas, dadas as condições sociais existentes, contribui diretamente para a decadência da educação e o progresso da inexpressividade bárbara. Para esses autores a “cultura de massa” não é nem cultura, nem é produzida pelas massas: sua lei é a novidade, mas de modo a não perturbar hábitos e expectativas, a ser imediatamente legível e compreensível pelo maior número de expectadores e leitores. É palavra de ordem evitar a complexidade, oferecer produtos à interpretação literal. A mídia realiza uma caça a “polissemia”, por meio da demagogia da facilidade. Transforma obras literárias consagradas em adaptações de qualidade duvidosa, digerida pela maioria dos jovens, que substitui a leitura de uma obra machadiana pelo resumo impresso da internet.

Adorno critica a indústria cultural não por ser democrática, mas por não ser. Sua crítica é para cultura agramatical e desortográfica transmitida pela mídia, de tal forma que a educação retorna à condição de segredo de uma elite. Há uma profunda conexão entre essa cultura massificada e a persistência da injustiça social. A ausência do pensamento autônomo é um reflexo do efeito televisivo, comprovado quando a voz em *off* do apresentador nos leva a concluir o que foi decidido antes de nossa reflexão. É a técnica como dominação.⁶

A escola pode escolher o caminho da reprodução *modus operandi* da televisão a favor de uma elite dominadora, ou buscar por metodologias que favoreçam as discussões em grupo, a compreensão e a interpretação dos textos e dos sujeitos. A literatura exige o desenvolvimento de habilidades que façam o leitor dar conta das suas dificuldades. Há sempre um significado que requer um esforço de construção

⁶ Idem, p. 70

de sentido; não é possível usar sempre de atividades convencionais; não se aprende a estar atento se não formos instigados pelas ambigüidades e pelas surpresas.

A escola forma para a vida, esse é o mote mais usado pelos secretários e seus dirigentes, assim como o que diz que a leitura tem o papel de protagonista para que tudo dê certo nessa formação. É vista como espaço de conservação de uma literatura clássica, selecionada, que deverá agir como transformadora dos indivíduos. Contudo, a realidade nos mostra uma outra verdade: aumenta-se o quadro de subdesenvolvimento e debilidade cultural da sua clientela (educação para todos, a qualquer custo); há problemas de organização e formação do público leitor; metodologias que, na maioria dos casos, não se modernizam; professores despreparados que não possuem o hábito da leitura.

Há um mal estar no ar, que sinaliza sempre para um mesmo discurso: *o nível de ensino baixou? No meu tempo não era assim, nós líamos e muito! Esses alunos não querem saber de nada! A culpa é do governo e do seu descaso pela Educação. Agora a escola aceita qualquer tipo de aluno, o que vamos fazer? Nunca houve tantos docentes tão mal qualificados. Isso tudo é influência do uso do computador e da TV.*

Há vinte anos as discussões continuam e as soluções não aparecem aos olhos de todos. Estudar, antes era algo simples, era preciso assistir às aulas e memorizar o conteúdo. Todos deveriam repetir as respostas da mesma forma como recebiam. Hoje falamos em abertura política, seminários e congressos discutem a relação aluno/escola, aluno/comportamento, ou aluno/avaliação. Diversos profissionais da sociedade buscam entender o processo educativo para ensiná-lo, a fim de que a

nação também melhora. E o assunto “da moda” é: *o papel político da literatura na formação de jovens mais conscientes e autônomos.*

Somente com a oferta de livros gratuitamente o governo não solucionará o problema do analfabetismo, da evasão, da repetência, do ensino de Português e do caos nas escolas públicas. Quando o problema da leitura e da literatura na escola torna-se o foco de grandes discussões, é possível perceber que ele não se resume em condicionar indivíduos a uma ação mecânica, através de técnicas consideradas milagrosas. Há uma relação social e histórica, não apenas de prazer e de saber. Língua, pensamento e leitura estão interligados, devemos vê-los como interdependentes, pois é através do aprendizado da língua que desenvolvemos esquemas mentais e aumentamos nossa capacidade em abstrair coisas. Ler é mais do que informar algo; é, também, se desenvolver culturalmente. Por isso se faz necessário buscar novas técnicas para motivar os jovens a ler, e discutir para que e por que se lê.

Na maioria das nossas escolas públicas estaduais, percebemos a grande distância entre a intenção propostas nos PCNs, ou seja, a formação de cidadãos críticos, com o hábito da leitura, enquanto na prática uma amarga realidade demonstra o desagrado e a incompetência em relação ao ato de ler por grande parte dos alunos. Vemos uma escola que se deteriora a cada dia, com uma clientela que não demonstra vontade alguma em ler ou escrever. O que pode ser feito para mudarmos tal concepção? Como educadores, sabemos que a escola trabalha com a “palavra” e é um espaço onde se deve propiciar a circulação e atuação de novos

conceitos e percepções. É nela que códigos de leitura e escrita são institucionalizados todos os dias, superando entraves, pois o desafio é grande.

No início dos anos 90, o processo de leitura vinha seguido por objetivos questionáveis: reproduzir, classificar, determinar, identificar, detectar, delimitar, adquirir, organizar, distinguir. Ou melhor: *identifique alguns gêneros literários, recrie um texto, ou produza um texto com suas próprias palavras*. Atitude passiva e reprodutora desse aluno frente a um texto que deveria ter gerado muitas inquietações durante o seu processo de leitura. Professores que aceitavam os chamados “resumos” impressos, porém nunca lidos pelos alunos. Os trabalhos eram ornados com belas capas com o título em letras coloridas, bem destacadas: **Trabalho de Português**. A leitura, se isso pode ser chamado assim, foi feita como sendo um ato isolado de um indivíduo frente ao escrito de um outro indivíduo. Houve apenas a decodificação dos sinais e não a compreensão do signo lingüístico, subtraindo-se, de forma terrível, o papel social desse ato: ler para interpretar.

Para Magnani, no final da década de 80, havia o consumo de uma literatura infanto-juvenil proposta em catálogos enviados pelo governo, onde o professor aceitava sugestões sobre os livros que deveriam ser indicados em salas de aula (neste caso, nas classes de 5ª a 8ª séries). É o que ela chama de pseudo (democratização) através da adequação ao gosto das camadas populares, ou melhor, na formação do gosto desses alunos/leitores. Seria uma tentativa do governo

para “facilitar” a preparação para o estudo da literatura, que posteriormente ocorreria no 2º grau.⁷

A leitura nos remete a uma pluralidade de sentidos e a sua prática deve fazer parte de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. A interdisciplinaridade possibilita que um único texto seja usado para vários fins, de acordo com o que se pretende alcançar. Não é apenas o conteúdo que deve ser focado, mas com certeza o texto visto na sua totalidade (seus códigos, suas normas lingüísticas e estéticas, suas relações intra e intertextuais). Podemos considerar ultrapassada uma leitura que tenha como finalidade à resolução de exercícios de interpretação e compreensão somente. A análise estética, histórica, sua importância como documento são procedimentos que deverão ser cuidadosamente preparados pelo professor que servirá como “guia”, afinal tal complexidade pode ser ensinada durante os longos anos de escolaridade.

Matos⁸, em seu artigo *História e Desnaturalização*, faz referências a Kant, Schopenhauer, a Escola de Frankfurt, reflete sobre a noção de indivíduo que substitui a de classe como protagonista da história. A autora tece um paralelo com W. Benjamin, nos faz lembrar daqueles que assistem passivamente à ascensão do nazismo na Alemanha e presenciam um cenário petrificado de ruínas, destruição e morte, quando a história se converteu em natureza, em destino cego. O poeta – tal

⁷ MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola* – Subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto. Para a autora, nesse sentido, a escolarização da leitura e da literatura desequilibra a relação “útil X agradável”, enfatiza a função conservadora e neutralizadora do “efeito estético” quando percebemos de que maneira a escolha dos livros paradidáticos era feita.

⁸ Matos, 1993, p. 65-66

como aparece na obra lida de Baudelaire por Benjamin – contempla as ruínas de Paris e as suas próprias, convertidas em história natural.

Vítima de um expatriamento transcendental, o homem moderno vaga sem um “princípio de razão suficiente”, que lhe garanta o pertencimento ao mundo. Hoje duvidamos da própria identidade dos nossos pensamentos. *Quem é esse eu que pensa através de mim?* (Matos, 1993, p.65)

A escola deve garantir os princípios lógicos da construção da identidade dos sujeitos, permitir a não-contradição, para isso firmar uma razão suficiente para que seus alunos compreendam e construam suas próprias histórias, repensando sua condição de seres humanos.

A literatura (trivial) caminha numa espécie de contramão de um sistema econômico que impõe uma plethora de imagens de uma banalidade sufocante. Uma poderosa máquina de alienação contra a qual a literatura resiste em seu território restrito, habitado também pelo leitor. Por isso, os rumos do romance não dependem apenas da produção literária, mas também e numa escala considerável do trabalho do leitor, de sua mirada crítica, de sua intervenção no texto, de suas exigências e expectativas. (Hatoum, M. 2007, pág. 51)

Crianças e jovens provenientes de camadas sociais de pouca renda, que freqüentam a escola pública, apresentam dificuldades no aprendizado da técnica de escrita e leitura. Em seus lares, há pouco contato com materiais impressos: revistas, livros ou acesso à internet. Muitos professores ignoram todo esse contexto e a alfabetização fica restrita ao aprendizado da técnica, na codificação e decodificação dos sinais gráficos. Alguns autores chamam esse processo de leitura mecânica ou memorizada. Inicia-se *o processo de sistematização e condicionamento para a*

escrita e a leitura. Se as relações entre linguagem fossem analisadas, poder e discriminação social (através da variável lingüística um falante é identificado com um determinado grupo) os alunos perceberiam a importância política da alfabetização, ou seja, essa tarefa é muito maior do que apenas o desenvolvimento de atividades motoras e físicas.

Esse trabalho inicia-se pela escolha do material a ser utilizado, no caso em questão o livro didático. Antes eram descartáveis, sem pressupostos teóricos – pedagógicos à proposta do autor, apresentavam respostas prontas (algumas vezes erradas), possuíam modelos de planejamento e avaliação, tornavam professores e alunos em “tarefeiros”. Havia uma divisão: leitura, gramática e redação. O texto inicial conduzia o estudo da gramática e a técnica de redação retomava aquele mesmo texto. Sem contar que os textos não podiam ser longos (portanto não eram integrais), havia fragmentações ou adaptações, não era impossível ter uma visão de totalidade, atribuindo a ele critérios apenas utilitários. Exercícios de interpretação eram obrigatórios, com respostas que reproduziam literalmente partes do texto em questão (e o professor com a sua “cola” verificava a resposta correta).

O adestramento do aluno era garantido, pois se fazia uso de exercícios de preenchimento de espaços em branco, testes de múltipla escolha, reprodução do texto, ilustrações. Tudo isso, repetidas vezes, ao longo de vários anos. A aquisição dos comportamentos de língua e pensamento eram feitos através da imitação, o que não garantia a leitura crítica e transformadora, deixando muito distante o chamado prazer de ler e escrever. É preciso que fique claro que esse procedimento não era privilégio apenas da Língua Portuguesa, outras disciplinas seguiam/ou seguem o

mesmo estilo: Geografia, História, Ciências, Biologia e até mesmo Filosofia e Sociologia. Dessa forma se aprovavam ou reprovavam os alunos, durante muito tempo. Não havia espaço para a estimulação para a leitura e desenvolvimento da escrita, o que nos trouxe o rótulo de país que não lê.

Os resultados das avaliações de 1997, 98 e 99 (dados fornecidos pelo Inep, 2001) são acompanhados por descrições da metodologia e da análise das provas realizadas por alguns especialistas nas áreas da educação. Esse material pretende ajudar na compreensão das escalas estabelecidas – baseadas em modelos estatísticos – que permitem uma comparação do desempenho dos alunos em diferentes anos. Há uma descrição detalhada dos níveis de desempenho desejados e os que foram obtidos, além de itens que exemplificam as habilidades testadas.⁹

O primeiro nível, predominante entre os alunos das 4^{as} séries do ensino fundamental é descrito como a capacidade de operar com estratégias locais de leitura, identificar informações cruciais em posição destacada, a finalidade ou tema do texto. No terceiro nível, predominante entre os alunos dos 3^{os} anos do ensino médio, as habilidades são mais complexas: estabelecer relações coesivas entre as partes do texto, definir fato de opinião e compreender a tese de argumento.

Os autores dos relatórios não estabelecem relações entre as aprendizagens efetivas e as esperadas para cada nível de ensino. Concentram-se nas descrições de cada nível e na comparação de diferentes estratos ligados ao desempenho dos

⁹ Vera Masagão Ribeiro, *Indicadores de alfabetização no Brasil: problemas e perspectivas*. Esse artigo é uma versão com extensas adaptações e atualizações de outro publicado em 2001 na Revista Educação e Pesquisa, vol. 23, sob o título “Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento”.

alunos e as variáveis intervenientes. A partir de 2003, o Saeb adotou em sua divulgação um qualitativo para cada um desses níveis – ***muito crítico, intermediário e adequado*** (relativos às expectativas curriculares de cada série). Os resultados do Inep, em 2004, revelam que mesmo tendo em vista as grandes disparidades do sistema de ensino brasileiro, é possível perceber que mais de 90% dos alunos ficaram abaixo das expectativas. A descrição dos níveis de desempenho só se refere à leitura e não à produção de textos. A dificuldade de incluir itens de escrita em instrumentos de avaliação em grande escala é reconhecida e constitui uma limitação desse tipo de indicador.

A experiência brasileira no terreno da avaliação dos sistemas educativos ou em Exame Nacional do Ensino Médio - que avalia alunos dos 3^{os} anos é recente. O Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – em 2000 comparou o desempenho em leitura, matemática e ciências de jovens com 15 anos, em 32 países. Hoje, muitas avaliações externas são aplicadas anualmente.¹⁰

No caso do Saeb, são relevantes os resultados das avaliações da área de Língua Portuguesa focalizando a leitura. Esse sistema dispõe de uma série de informações relativas ao desempenho dos alunos das 4^{as} a 8^{as} séries do ensino fundamental e da série final do ensino médio (3^o ano).¹¹

¹⁰ “O Enem – Exame Nacional do Ensino Médio - supera a limitação do Saesp ao incluir em sua prova, além de questões de leitura e interpretação de diversos tipos de textos, a redação de um texto dissertativo. O exame não foi elaborado a fim de comparar os resultados de um ano para o outro e, por se tratar de um exame voluntário, seus resultados não podem ser tomados como representativos da população, ainda que sirvam para comparação entre estratos”. (Masagão, p.10, 2007)

¹¹Vera Masagão Ribeiro, pesquisadora da organização não governamental Ação Educativa, coordenadora do INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo afirmou, em 2004, que havia uma preocupação do governo em melhorar a capacidade de leitura dos estudantes. Naquela época, os coordenadores do projeto comemoraram o bom desempenho dos alunos nas questões visuais, Saesp (2003). Admitiram, porém, a dificuldade dos alunos quanto à interpretação textual, principalmente em questões que citavam obras literárias. Na busca por um melhor desempenho citaram como ferramentas o PNLD – Programa Nacional de Distribuição de Livros Didáticos – e as oficinas de leitura.

No levantamento realizado pela Folha Online (2003) questões classificadas como *visuais* (que incluem fotografia e pintura) tiveram um índice de acerto maior comparada às demais, classificadas como: *imprensa* (artigos e charges), *instrucional* (*conta de luz e regulamento*), *literária* (*contos, poemas e letras de canções*), *publicitária* (cartaz e propaganda) e *epistolar* (carta de reclamação). A Secretaria¹², na época, não divulgou os dados dos indivíduos em turnos. Não houve a publicação do rendimento geral dos alunos dos 3^{os} anos do ensino médio. Foram publicados os resultados dos estudantes da manhã, tarde e noite, separadamente. Os organizadores alegaram que a porcentagem única poderia distorcer resultados.

As questões ligadas às habilidades visuais foram as que mais chegaram ao patamar estabelecido, nos dois extremos do ensino médio (1^{os} e 3^{os} anos). No 1^o ano, em quatro das sete questões (66,6%) houve índice de acertos superiores a 60%. No 3^o ano, duas das seis perguntas (33,3%) relacionadas às habilidades visuais chegaram ao mesmo patamar¹³. Essa prova, feita pela Fundação Carlos Chagas, custou R\$ 9,9 milhões, participaram 4.274.404 alunos (89,4% do total) de

todas as séries do ensino básico do estado. O governo apresentou parte dos resultados no dia 23 de junho e muitos educadores consideraram insuficientes os dados disponíveis, alegando que o governo tinha razões para “ocultar” a realidade das escolas públicas.

Duas semanas após o exame, as informações estavam disponíveis na internet, pela Folha Online. Nos 3^{os} anos, do ensino médio, 70% acertaram mais de 50% da prova e 78% tiveram média acima de 5 nas redações. Nessa ocasião, o governador Geraldo Alckmin (PSDB) e o Secretário da Educação, Gabriel Chalita, comemoram os resultados. Enquanto isso, educadores estranhavam dados tão positivos. O presidente da Udemo (Sindicato dos Dirigentes de Ensino), Roberto Augusto Torres Leme, afirmou que a divulgação de outras avaliações no país, assim como relatórios apresentados pelos diretores demonstraram outra realidade – que a situação do ensino no Estado de São Paulo era preocupante.

A Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) divulgou que havia uma outra realidade e que esses resultados positivos não eram corretos. Os resultados obtidos pelos professores no dia a dia não coincidiam com as publicações. O Saeb (Sistema de Avaliação Nacional do Ministério da Educação) mostrou discrepância em relação aos resultados do Saesp. Segundo a avaliação nacional apenas 1,8% dos alunos do 3^o ano apresentou um resultado razoável na área de **Língua Portuguesa**.¹⁴

Outro aspecto criticado: a correção das redações. Os professores que aplicaram as provas corrigiram as redações, nas escolas estaduais nas quais

¹⁴ Dados retirados da reportagem “*Saiba mais: exame sofreu críticas de educadores*”. Folha Online, 18/072004, 10h17. www1.folha.uol.com.br/educaçao > acesso em out/2007

regularmente lecionavam. Os testes foram corrigidos pela Fundação Carlos Chagas. Para muitos educadores, os alunos podem ter acertado os testes referentes à interpretação de textos e feito uma redação medíocre. O correto seria, para manter a fidedignidade da prova, que os professores corrigissem as provas objetivas e a Fundação as redações.¹⁵

Muitos professores concordam que a correção de uma redação pressupõe critérios metodológicos claros. È preciso isolar elementos subjetivos. Ao corrigir as provas dos próprios alunos, o professor pode influenciar-se pelo conhecimento prévio que tem deles. Além disso, muitos valorizam mais a intenção do aluno que o texto escrito. Num processo de avaliação não deve haver benevolência.¹⁶

O professor da rede estadual é parte interessada nos resultados do Saesp e não deveria participar dessa correção que pretende medir o desempenho escolar de forma isenta, para tentar corrigir possíveis falhas do sistema. O trabalho do professor está sendo avaliado e por isso não há lógica nessa participação. Muitos educadores costumam falar “erroneamente”: *minha* escola, *meus* alunos. Agem como se tudo fosse propriedade sua. Seria a mesma coisa pedir que os pais avaliassem seus filhos. Aspectos subjetivos, sem dúvida, interfeririam nos resultados.

¹⁵ Roberto Guido, diretor-adjunto de Comunicação da Apeosp contesta a utilização dos resultados obtidos no Saesp. Para ele, apesar do exame se propor a diagnosticar problemas, ele acaba “aprofundando desigualdades”. Nesse tipo de avaliação fica estabelecido um padrão externo e assim a valorização pessoal, o saber que as crianças trazem de suas famílias são ignorados. Folha Online, 09/11/2005, 8h49. www1.folha.uol.com.br/educação

¹⁶ Para o educador Jason Prado, diretor do “Leia Brasil”, uma ONG carioca de promoção da leitura, o fato de os professores terem corrigido as provas pode ser uma das razões que explicam o bom desempenho desses alunos. Isso explicaria os resultados estarem na contramão de todos os índices de desempenho escolar medidos no Brasil e no mundo. Folha Online, 05/07/2005, 8h43. www1.folha.uol.com.br/educação > acesso em out/2007

Muitas críticas estão sendo feitas ao Saresp 2007, que será realizado em novembro. Agora o governo de São Paulo pretende associar os resultados ao bônus recebido pelos professores e a verba destinada a manutenção do prédio e compra de materiais pedagógicos. Fala-se muito em manipulação de resultados e nos milhões que serão gastos sem trazer nenhum benefício ao sistema educacional.

Os resultados do Projeto Educativo, ao longo desses 20 anos, devem ser encarados como um pedido de socorro para todos que acreditam e defendem a importância da escola pública para o nosso país. Onde estão valores como: *democracia, cidadania, justiça* se educadores denunciam experiências mal sucedidas de aprendizagem que nada colaboram para a construção pessoal dos indivíduos envolvidos com o sistema educacional brasileiro? Os educadores mostram-se perplexos, indignados com o sucateamento das instituições escolares, a falta de compromisso do Ministério da Educação, o descaso pelos professores que adoecem e se afastam das salas de aula.

Escolas de ensino médio são o retrato da decadência do Sistema Escolar. Problemas de organização, gestão, inclusão, resultados camuflados, profissionais mal preparados, baixos salários, falta de material pedagógico apropriado, falta de segurança e a presença diária da violência verbal e física a que estão expostos esses profissionais. Enquanto isso, a Secretaria da Educação publica resultados inverossímeis tentando ocultar uma realidade que contradiz a sua retórica.

As famílias ficam afastadas, delegando a educação, a responsabilidade, o futuro de seus filhos aos educadores. Está clara a urgência de um plano de *defesa* a essas instituições. É preciso promover ações que favoreçam o trabalho de

professores, pais e alunos. Pensar um projeto pedagógico sólido e inovador, com um forte envolvimento de todos, principalmente dos pais, para uma formação de jovens capazes de enfrentar uma realidade social competitiva e desumana que os aguarda fora da escola.

Em todos os países existem casos de instituições que, isoladamente ou integradas, fazem a diferença, pela maneira inovadora como seus professores desenvolvem a aprendizagem, estabelecendo parcerias com a comunidade e adequando as suas obrigações aos valores de justiça social, igualdade de oportunidades e a construção da cidadania.

A hipocrisia faz parte do discurso político, que camufla resultados e promove em cadeia nacional um retrato fictício de uma educação que está na UTI. Fica claro que essas avaliações externas, como o Saesp, criam uma falsa aparência, escondem as reais intenções de seus organizadores e nada colaboram para a igualdade de oportunidades, no combate à exclusão social, na promoção de formas participativas de gestão, na construção de organizações democráticas, na integração a sociedade das classes menos favorecidas.

É nítida a insegurança, a instabilidade emocional, a frustração nos professores da rede pública. São eles, segundo o governo, os responsáveis pelos problemas diagnosticados no sistema. Tanto isso é verdade que os salários estarão vinculados aos resultados dessas avaliações. Tornou-se evidente a necessidade de mudança: tanto curricular como institucional.

No meio disso tudo parece haver um consenso entre a maioria dos envolvidos (educadores, estudiosos e pesquisadores): *é necessário buscar novos caminhos*

para a escolarização e a organização escolar. Precisamos encontrar novos paradigmas e estratégias para solucionarmos inúmeros problemas.

NÃO APENAS O TEXTO, MAS SOBRETUDO A INTERAÇÃO E O DIÁLOGO

Ler e escrever: compromisso da escola

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (Colomer, 2007, p. 143)

Concordo com Colomer que “compartilhar leituras” duplica a possibilidade de formar novos leitores. Utilizar as aulas de literatura para falar sobre livros, com os alunos que freqüentam uma escola pública, é permitir que esses jovens experimentem a literatura como uma dimensão socializadora. É fortalecer um hábito que trará benefícios para a vida social e profissional de um público, que na sua maioria, não foi estimulado nos primeiros anos de vida, o que torna essa tarefa ainda mais desafiadora.

Colomer, Benjamin e outros autores reforçam a idéia de que a resistência à leitura provenha da perda das formas de leitura coletiva nas sociedades contemporâneas. Basta pensarmos nas festividades folclóricas que valorizavam tanto a figura do narrador, o contador de histórias, para percebemos que “antigamente” havia na narração de uma história um momento único, eternizado na

memória do ouvinte. A personagem *Velha Totonha*, de Graciliano Ramos, que distraía os meninos, filhos de escravos dos velhos engenhos do nordeste, no início do século XX, na obra *Menino de engenho*, nos faz lembrar as professoras do ensino infantil que lêem em voz alta, enchendo de cor, encantamento e poesia a vida de seus alunos.

A infância está desprovida dos contos e das canções que antes ofereciam um espaço maior à literatura, proporcionando um treinamento para a leitura autônoma e silenciosa que deveria fazer parte da vida adulta. Além disso, servia como um elo entre crianças, pais e todos aqueles que, fascinados pelas narrativas, mergulhavam no mundo das personagens e, aos poucos, iam selecionando os seus preferidos: heróis, vilões, enredos e autores.

O mundo globalizado, a sociedade tecnológica, a vida moderna, a televisão e o consumismo de tudo que possa ser descartável e moderno, assim como a indústria Disney, não deixam espaço para a leitura, o esporte, a poesia presente na música que não está no rádio ou na novela do momento. A adolescência repudia a escola, as atividades compartilhadas propostas pelos professores, a leitura individual, as análises literárias, as tarefas que envolvam uma escrita consciente e individual, sobre qualquer assunto que exija um certo aprofundamento crítico.

Para Colomer, as leituras compartilhadas no ambiente escolar são essenciais na formação do leitor, enquanto que as leituras individuais complementam a construção de um itinerário de obras, autores e valores sociais. Na sua opinião, foi a tradição anglo-saxônica que favoreceu a extensão das práticas de *leitura compartilhada* dos livros infantis. Alguns autores europeus defendem a idéia de que

a maioria dessas atividades são mediadas pelos professores que utilizam os contos infantis para ampliar as possibilidades de resposta pessoal (desenhos, cartas às editoras são canais que facilitam a expansão imaginativa dos leitores):¹

Os alunos precisam entender muito bem a finalidade de uma certa leitura, para apreciar o que está sendo proposto e assim desfrutar das atividades planejadas pelos seus professores. A escola necessita do empenho de seus profissionais que não devem medir esforços para incentivar os jovens, como colaboradores em busca de significados e na observação dos detalhes que envolvem: uma narrativa, um texto argumentativo/dissertativo, um poema ou qualquer outro gênero literário que venha a ser trabalhado.

A importância da aprendizagem escolar está em propiciar maneiras mais abstratas de pensar, centradas, neste caso, na literatura e na linguagem. (...) as crianças que exploram juntas os livros se acostumam depressa a perceber os jogos intertextuais, as estruturas paralelas, as repetições, as linhas de sentido, etc., que se acham na base do modo de significar da literatura. (Colomer, 2007, p.145)

Para obter sucesso é preciso que a ação educativa leve em conta o gosto, as reações e julgamentos de valor, as críticas dos jovens envolvidos na execução de atividades e projetos. Sabemos da dificuldade dos alunos no que diz respeito à interpretação, julgamento, elaboração de hipóteses, apontamentos críticos sobre as obras estudadas. Dificuldades que não são superadas mesmo no último ano do

¹ Colomer, 2007, p. 144.

ensino médio, o que dificulta o desempenho universitário e profissional de muitos, facilitando o aumento da exclusão social a qual estão expostos.

Colomer faz uma analogia chamando os estudantes de “turistas”² diante de uma obra literária clássica, selecionada pelo professor, pois são incapazes de apreciá-las durante uma leitura em sala de aula, ou frente a um comentário crítico durante a aula de literatura. Como numa “visita” a um museu todos sabem que estão diante de algo considerado valioso, porém permanecem admirados frente às explicações do guia, nesse caso o professor, sem a capacidade de assimilar o que a diferencia das demais.

Compartilhar um momento de leitura significa socializar emoções e pensamentos. Abrir caminho para uma recepção mais significativa por parte dos jovens leitores que necessitam de auxílio para a construção de um sentido que os mobilize. É criar uma comunidade leitora, culturalmente esclarecida, capaz de analisar, interpretar e avaliar o que lê. A escola é o local onde construímos pontes para que crianças e jovens atravessem, entusiasticamente, a caminho de um mundo codificado (repleto de sons palavras, frases e enunciados), que precisar ser “explorado” aos poucos.

Para que o professor possa desenvolver esse tipo de trabalho, ele, mais do que nunca, precisa ser um bom leitor. Só poderá ensinar a apreciar livros aqueles que têm proximidade com eles. Há necessidade de ler muito durante os anos de

² Colomer, Tereza. *Andar entre livros. A leitura literária na escola*. A autora enfatiza que não se pode abandonar os alunos ao desfrute subjetivo de um texto, ou muito menos de uma obra. Corre-se o risco de dar chances a uma interpretação pobre, incommunicável, além do fato de nada acrescentar para a construção de uma análise crítica. (2007 p. 146).

formação profissional e no decorrer de toda a sua prática escolar. Calcula-se que requer cerca de três anos para que um estudante leia uma biblioteca básica, somando-se o tempo de seleção, aquisição, leitura e análise, sempre acompanhada de um professor experiente, que possa guiar e informar esse leitor durante todo esse tempo.³

O número de obras lidas importa se pensamos na construção de um leitor consciente. Ler bem é estabelecer relações entre várias obras, criar sistemas conceituais com os quais elaboramos pensamentos. Ler na escola está ligado a formação do gosto, do julgamento, no estabelecimento de opiniões diferenciadas. A leitura e a escrita no ambiente escolar estão vinculadas a atividades de comunicação, difusão de resultados, estabelecimento de normas, que só ocorrerão caso o professor responsável tenha consciência da dimensão social que envolve a sua profissão.

Colomer chama a escola de “comunidade interpretativa”, entende a necessidade de criar espaços de leitura compartilhada nas classes, como sendo um lugar privilegiado para apreciação das obras e da construção de um sentido entre todos os leitores. Nesses momentos surge uma aprendizagem inestimável, inúmeras estratégias são propostas e cada um tem a oportunidade de ver a forma como se opera a língua materna, com suas possibilidades e limitações. Entretanto ainda são poucos os educadores que se aventuram a modificar suas rotinas escolares, que aceitam propostas inusitadas e deixam para trás o medo de uma mudança metodológica.

³ Colomer, idem, p. 147

É impossível nadar contra a corrente. A escola tem que mudar, pois sua clientela não é a mesma de dez anos atrás. É freqüentada por jovens das camadas populares mais necessitadas, que não compartilham suas vidas com seus familiares, muito menos têm acesso a bons livros, revistas ou qualquer material didático apropriado para uma pesquisa ou para o seu desenvolvimento humano, social e cultural. A escola fala em inclusão, mas não foi preparada, reestruturada e equipada para atingir tal fim. Muitas vezes são os próprios professores que investem em material didático para a elaboração de aulas mais significativas.

Certa vez ouvi de um colega que nossa escola parecia um grande restaurante *self-service*, onde a mesa oferecia muitas iguarias, entretanto os clientes chegavam de “barriga cheia”. Creio que, ao contrário, as barrigas estão vazias, o problema é que desconhecendo o sabor apetitoso do que está sendo oferecido, há uma certa resistência no início, como se fosse preciso maior empenho do dono do estabelecimento e de seus funcionários para que todos possam desfrutar do que está sendo oferecido.

Crochík⁴, em seu artigo, *Teoria crítica e novas tecnologias da educação*, faz cair por terra a idéia utópica de alguns pedagogos e especialistas da área que acreditam no objetivo facilitador das novas tecnologias educacionais na transmissão das informações ligadas ao conhecimento. Como se uma sala de informática resolvesse todos os problemas, inclusive facilitando o acesso dessa clientela ao

⁴ Crochík, José Leon. Docente do Programa de Pós – Graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, do Programa de Pós – Graduação em Educação da mesma universidade e Pesquisador do Conselho de Desenvolvimento Nacional de Pesquisa e Tecnologia (CNPq).

mercado de trabalho. Os mais sonhadores fazem discursos inflamados sobre as vantagens do progresso tecnológico, da digitação da escrita, da fotografia digital, dos romances filmados em detrimento das obras escritas, tornando os manuscritos, as pinturas a óleo, os poemas de Drummond antiquados, velharias, que nada tem em comum com as possibilidades oferecidas pela modernidade.

Para ele o objetivo das novas tecnologias educacionais de transmitir informações, o mais fielmente possível, serve como disfarce da injustiça objetiva a que estamos expostos. A técnica avança enquanto a escola pública não consegue cumprir seu principal objetivo; fazer com que sua clientela saia escrevendo e lendo de forma crítica e autônoma. O autor vê o processo de escrita como algo a ser lentamente pensado; que embora mais lento que o pensamento não o impede de prosseguir no seu ritmo.

O computador contém a possibilidade da rapidez mais do que o lápis e a caneta, e essa possibilidade parece suscitar sua realização. (Crochík, 2003, p.98)

Certamente, escrever não é garantir a produção de bons textos e a digitação não os impossibilita, mas os recursos modernos também dependem das formas de comunicação, do desenvolvimento das relações humanas e não podemos esquecer da qualidade do conteúdo que será produzido. O computador, para Crochík, surge pelas necessidades da indústria e da pesquisa científica, e, nessas esferas, pode representar bem as contradições do mundo moderno. Se as áreas do conhecimento,

no século XXI, estão impregnadas da racionalidade, a tecnologia dá a tudo um ar de produtividade industrial.⁵

Nossos alunos estão impregnados pela indústria do entretenimento, a televisão e seu conteúdo duvidoso é proposta para muitos projetos educativos. Para Crochík seria ingênuo julgar que as novas tecnologias educacionais são responsáveis pela racionalização da educação – que hoje se apresenta na didática moderna e na educação de massa. *Em conformidade com o pensamento de Adorno, devemos ter em mente que a adaptação também faz parte da educação, desde que acompanhada da possibilidade de se emancipar das formas de adaptação anacrônicas.*

Os autores da Teoria Crítica esclarecem a diferença que há entre ensinar os alunos a usar o computador e transmitir informações por ele. No primeiro caso, transmite-se cultura, no segundo, a cultura é filtrada pela racionalidade do meio técnico.⁶ É preciso ter cuidado, com as novas propostas metodológicas que trazem a esperança de que o caminho para se obter a atenção dos alunos seria a introdução de *softwares* educativos mais atraentes, que proporcionariam uma aprendizagem ativa. As relações humanas, entre professores e alunos, não devem ser passivas e, muito menos, dependem das evoluções tecnológicas para que demonstrem melhores resultados, podem, sim, serem usadas como complemento.

Crochík relata que digitar um texto sem antes tê-lo redigido à mão também parece problemático. É difícil resistir aos resultados imediatos que o computador nos

⁵ Crochík, 2003, p.98

⁶ Idem, p. 99

oferece, ele aceita tudo o que quisermos escrever e dá ao texto a forma acabada. Nele é quase impossível diferenciar o rascunho do produto final e a impressão que temos é que o texto manuscrito não está acabado de forma plena. Entretanto um professor quando lê o que seu aluno escreve, consegue identificar muito da personalidade desse aprendiz na análise da sua caligrafia, na organização textual, no uso correto da pontuação e nas dificuldades ortográficas apresentadas. É preciso tomar cuidado, como dizia Adorno, com as “toxinas” tecnológicas que podem favorecer uma educação pela metade, isto é, facilitar uma *pseudoformação*. A crítica às novas tecnologias está vinculada na forma como as novas propostas educacionais estão sendo apresentadas. Não podemos acreditar que tudo será facilidade num simples apertar de teclas.

A qualidade da educação vem sendo ameaçada pela má formação docente, pelo imediatismo dos cursos à distância, pela dupla jornada de trabalho vivida pelos professores da educação pública que se tornaram reféns de um sistema que os impede de investir numa formação continuada, sem mencionar a falta de preparo de aulas mais significativas. Muitas das escolas apresentam um cenário de abandono, prédios maus conservados, ausência de material didático apropriado e uma clientela que não vê significado nos conteúdos programáticos, desrespeitando professores e usando esse espaço como se fosse um clube recreativo, onde a cantina é o lugar mais cultuado. As bibliotecas são pouco utilizadas e não possuem profissionais especializados para sua organização e manejo.

Na educação à distância, possível graças aos novos meios de transmissão, em contraste com a denominada presencial,

ocorre algo semelhante à simulação da realidade pelas diversas mídias: o simulado ameaça, novamente, ocupar o lugar da realidade. Em vez de viajar para diversos lugares, podemos “navegar” como internautas a locais que, de outro modo, não conheceríamos, mas que, de qualquer forma, são uma pálida representação do lugar de origem. Se a pátria é o lugar daquele que escapa, o espaço virtual é o daquele que se prende à aparência, tal como fez Ulisses na sua jornada de regresso à Ítaca, mas com a tentativa desesperada de negar o real, o que Ulisses não fez. A ausência física de um professor não impede, na aprendizagem, a transferência, tal como Freud a concebe, mas dificulta a sua interpretação e a contratransferência. (Crochík, 2003, p.104)

Para Crochík, na aula tradicional, um aluno agride verbalmente o professor, este pode e deve não entrar no jogo daquele e, se entende a agressão do aluno, pode redirecioná-la para outros alvos mais adequados. Por isso, estar perto do aluno é imprescindível. A contratransferência (como a psicanálise ressalta, ocorre em todas as relações humanas), no caso do professor, deve ocorrer na presença do aluno, caso contrário, está fadada a ser anulada ou falseada. A interação, o contato humano supera a tecnologia mais uma vez, porque a educação para a realidade ocorre na relação do homem com ela.

Adorno utiliza a análise de Freud sobre a necessidade da autoridade para o eu se constituir. É necessário um ideal de ego, que tem como base a autoridade, que obrigue a nos modificarmos em direção a ele, o que ocorre pela interiorização; além disso, o conflito entre a imagem da autoridade interiorizada e a pessoa que a fornece permite àquele que se individua superar essa própria interiorização. Sem esse contraste, o ideal pertence para sempre à esfera do imaginário. De outro lado, se admiramos aquele com o qual nos correspondemos, por parecer ter qualidades que

não temos, essa idealização tem poucas chances de ser singularizada e de deixar de ser idealização.⁷

A relação estabelecida em sala de aula, entre professor e aluno, traz grandes benefícios na construção de um leitor que vê qualidades em seu mestre que ele admira e tenta reproduzir com sucesso. Fomos alunos antes de nos tornarmos professores. Quantos de nossos mestres foram exemplos de comportamento e motivo de admiração, quando faziam da oralidade um caminho para o desenvolvimento do nosso imaginário durante as narrativas das aulas de História, ou quando a professora de Literatura emocionava-se durante a leitura do poema *Morte e vida severina*, transformado posteriormente em peça teatral para as aulas de Artes.

Não vemos mais alunos declamando poemas, encenando peças, fazendo saraus ou recitais. Não há, no ambiente escolar, atividades musicais que instiguem os jovens a produzir melodias, ou letras inspiradas em compositores que eles admirem. Se questionados sobre o que pensam da atual situação política e econômica do Brasil, não são capazes de elaborar respostas orais com argumentos eficazes, muito menos dissertarem sobre o assunto num texto argumentativo – dissertativo. Nem um filme, selecionado pelo professor, para ilustrar uma situação a ser discutida em sala de aula, motiva essa clientela apática e distante de qualquer conteúdo que venha a ser apresentado.

Os profissionais da educação pedem socorro. A escola precisa sofrer uma série de mudanças estruturais e metodológicas que tragam resultados significativos

⁷ Crochík, 2003, p.106

ao universo educacional público. Falar em inclusão é moda. Falar em escola para todos é fácil. Queremos modificações positivas, resultados satisfatórios e não estatísticas camufladas para servem apenas de plataforma eleitoral a políticos, governadores e deputados que desconhecem as verdadeiras necessidades da educação brasileira.

Segundo Adorno⁸, no seu texto *Filosofia e professores*, o nazismo sobrevive no pensamento formal e, dessa maneira, a democracia formal, a injustiça formal, a igualdade formal, abstraem o que a sociedade as impede de realizar. Assim, quanto mais democracia formal, mais sua ausência é ocultada; quanto mais injustiça formal, menos a injustiça é percebida; quanto mais igualdade formal obtemos, mais ela é ilusória. O formalismo é imanente à tecnologia, quanto mais essa se desenvolve, mais a forma toma lugar do conteúdo. O desenvolvimento da tecnologia repõe, por seu caráter formal, a dominação social.

Não podemos falar em sociedade livre e igualitária, quando comparamos os conteúdos desenvolvidos nas escolas particulares com os estabelecidos pela Secretaria da Educação para as escolas públicas. Nas instituições “pagas” quem não estuda é reprovado, na pública retenção é palavra proibida, adota-se a “progressão continuada”. Não se pode impedir o avanço do aluno, pois seria propagar a evasão e a desmotivação (mesmo que ele não saiba ler ou escrever com autonomia segue adiante). A qualidade desse tipo de proposta é posta a prova quando os professores destas instituições públicas matriculam seus filhos nos colégios particulares onde serão avaliados semanalmente, lerão livros mensalmente, farão pesquisas em

⁸ Crochík, 2003, p.108

bibliotecas equipadas da melhor literatura contemporânea, freqüentarão salas de informáticas com o auxílio de profissionais devidamente preparados, serão treinados para a competição presente nos exames vestibulares e para o concorrido mercado de trabalho.

Os frankfurtianos alertavam sobre o perigo apresentado pela indústria cultural que inibe em seus consumidores a superposição dos efeitos conscientes e inconscientes de um sistema social opressor. A ilusão criada pela seqüência de imagens que se assemelha a um livro de um texto lido na internet, não permite uma reflexão crítica, como podemos estabelecer enquanto lemos manuseando, folheando as páginas de uma obra. A crítica aos meios de comunicação de massa está no fato de ser voltada à multidão e por isso ser contrária à *individualização*. (Crochík, 2003, p. 110) Adorno e Horkheimer sustentam que é a partir do grupo que o indivíduo se forma, mas o grupo, nesse caso, não é massa. Adorno em *Educação após Auschwitz*, segundo Crochík, propõe que para saber se um conteúdo é melhor transmitido pelo professor ou pela televisão necessitamos de uma pesquisa empírica. Apesar das vantagens trazidas pela técnica não podemos negar que a formação individual se desenvolve a partir do próprio indivíduo e suas relações pessoais.

Nenhuma tecnologia pode substituir o contato humano, o jogo de interpretações que envolvem uma atividade de leitura, o contato físico do folhear de um livro, a magia das ilustrações de um livro infantil que encanta também os adultos. Nas aulas de literatura os estudantes descobrem que as mensagens produzidas por inúmeros autores são infinitas. Nem todo mundo entende um poema da mesma maneira. Quanto mais se lê uma determinada obra, mais associações podem ser

feitas, muitos significados podem ser descobertos e inúmeras leituras podem e devem ser realizadas.

Na leitura de textos fragmentados, na leitura de uma obra de arte pós-moderna, na comparação de obras literárias que mostram determinadas particularidades ou semelhanças, na pesquisa dos contos folclóricos esquecidos nas prateleiras das bibliotecas, na audição de músicas populares ou clássicas selecionados pelo professor, no silêncio presente na leitura individual de um conto de Machado de Assis durante uma aula de Literatura, são feitas ligações históricas, temporais, durante a construção de significados reiterados, contestados, atualizados e regidos por um profissional que necessita de uma pesquisa constante para selecionar autores, histórias e muitos, muitos livros.

No mundo tecnológico, recheado de imagens, nem tudo está tão visível como parece. A realidade precisa ser desvendada aos poucos, por meio de traços, formas, letras e símbolos que desnudam teorias paradoxais. Somos reféns e permitimos estar nas mãos do outro: do consumismo, do imediatismo, do descartável, do fugaz. É preciso recuperar o controle, a consciência, o discernimento, a nossa identidade que desapareceu em meio a tanta tecnologia, avanço, progresso... Os lingüistas, os professores e a escola querem que exploremos o espaço privilegiado oferecido pela linguagem escrita. Drummond, de maneira brilhante, relaciona linguagem, ideologia, publicidade, cotidiano, nos remetendo a uma reflexão sobre quem somos, ou o que pretendemos ser. Ajuda-nos a reestabelecer a idéia sobre o que forma a nossa identidade. Escrito há tanto tempo o poema a seguir caracteriza a clientela que atendemos na escola pública e, por meio dessa caracterização, podemos perceber a

problemática de levar a leitura e, conseqüentemente, a escrita a esse público desprovido de identidade.

Eu, etiqueta

Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.

Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.

Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, e até hoje não fumei.

Minhas meias falam de produto
que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.

Meu tênis é proclama colorido
de alguma coisa não provada
por este provador de idade.

Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
minha gravata e cinto e escova e pente,

meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,

meu isso, meu aquilo,
desde a cabeça até o bico dos sapatos,

são mensagens,

letras falantes,

gritos visuais,

ordem de uso, abuso, reincidência,

costume, hábito, premência,

indispensabilidade,

e fazem de mim homem-anúncio itinerante,

escravo da matéria anunciada.

Estou, estou na moda.

É doce estar na moda, ainda que a moda

seja negar minha identidade,

trocá-la por mil, açambarcando

todas as marcas registradas,

todos os logotipos de mercado.

Com que inocência demito-me de ser

eu que antes era e me sabia

tão diverso de outros, tão mim-mesmo,

ser pensante, sentinte e solitário

com outros seres diversos e conscientes

de sua humana invencível condição.

Agora sou anúncio,

ora vulgar, ora bizarro,
em língua nacional ou em qualquer língua
(qualquer, principalmente).
E nisto me comprazo, tiro glória
de minha anulação.
Não sou - vê lá - anúncio contratado.
Eu é que mimosamente pago
para anunciar, para vender
em bares festas praias pérgulas piscinas,
e bem à vista exibo esta etiqueta
global no corpo que desiste
de ser veste e sandália de uma essência
tão viva, independente,
que moda ou suborno algum compromete.
Onde terei jogado fora
meu gosto e capacidade de escolher,
minhas idiosincrasias tão pessoais,
tão minhas que no rosto se espelhavam,
e cada gesto, cada olhar,
cada vinco de roupa
resumia uma estética?
Hoje sou costurado, sou tecido,
sou gravado de forma universal,
saio de estamperia, não de casa,
da vitrine me tiram, me recolocam,
objeto pulsante, mas objeto
que se oferece como signo dos outros
objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem,
meu nome novo é coisa.
Eu sou a coisa, coisamente.
Andrade, Carlos Drummond de. *Corpo*. 4ed. Rio de Janeiro:
Record, 1984, p. 85-87.

Considerar a formação de um público leitor é pensar no papel da escola, entre outras instituições, como espaço vital para uma qualificação no que se diz respeito ao desenvolvimento da escrita e da leitura. A pesquisa auxiliou-me a perceber as relações estabelecidas entre professor/aluno e as *multissignificações* obtidas durante um itinerário literário escolar, que não deve ser privilégio de uma única camada social, mas deve ser uma possibilidade aberta a todos. A escola *deve* ensinar a ler e a

escrever. Ler e escrever no ensino médio supõe um processo dinâmico onde a literatura pode servir como suporte.

A sociologia da literatura, quando analisa a relação autor/leitor/obra, mostra que o autor não é tão ativo como parece, nem o leitor tão passivo. Os receptores estão aparentemente em silêncio. Há uma grande diferença entre a obra que o autor faz e a obra que o leitor lê. Os caminhos do autor e do receptor vão por direções opostas, apesar de se cruzarem. A função que cumpre a obra de arte para o autor é diferente da que tem na vida do leitor. Ao autor serve como veículo de distensão, ao receptor, de meio de participação para clarear a problemática de sua própria existência.⁹

Rolla esclarece que sociologicamente a obra não está concluída quando sai da mão do seu criador, ela necessita de um receptor e este de intérpretes, ou intermediários, para que todos possam compreender as tradições históricas, as convenções sociais do artista e se apropriem de instrumentos facilitadores para uma melhor interpretação. Para a pesquisadora a idéia de mediação tornar-se clara em alguns tipos de manifestações artísticas como a música, por exemplo. A composição musical se transforma através do intérprete, que a executa para um público ouvinte que se deixa encantar. No caso do gênero literário, a leitura pura e simples é possível, mas a mediação do crítico facilita o acesso do leitor às técnicas de composição que a tornaram uma obra de arte.

⁹ Rolla, Ângela da Rocha. *Ler e escrever literatura: a mediação do professor*. Licenciada em letras pela UFRGS e doutora em Teoria Literária pela PUCRS. É professora do Centro de Pesquisas Literárias do Instituto de Letras e Artes da PUC/RS. Atua no núcleo de Integração Universidade & Escola da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS. (1998, p. 168)

A autora salienta que na atualidade, os meios técnicos de mediação que se interpõem entre as criações, como o jornal, o CD, o rádio, a televisão, o teatro, o cinema, intervêm na obra de tal modo que correm o risco de transformá-la em outra coisa, fazendo-a perder sua especificidade e até sua individualidade. Seria o caso de um romance transformado em filme; uma pintura utilizada em um anúncio publicitário ou um poema que “vira” embalagem de presente. A indústria cultural e suas formas de reprodução convertem algo fundamentalmente único em cópias repetidas infinita e invariavelmente. Sem perceber, pagamos um preço muito alto por isso: a perda da singularidade e da aura pessoal que valorizava a obra.

Rolla usa desses exemplos para nos levar a uma reflexão sobre a importância do papel mediador realizado pela escola e pelos professores nesse mundo globalizado.

O mediador tem uma função social paralela à do criador. O escritor é responsável pela forma da obra e o mediador por seu “mito”. Não só personagens da literatura, mas também seus autores transformaram-se em figuras lendárias a partir da interferência de mediadores. Eles cumprem não só o papel de divulgadores dos produtos, mas também desempenham a função de revitalizadores do objeto artístico, na medida em que são responsáveis pelo “renascimento” de autores e obras. (Rolla, 1998, p. 170)

Dentro de uma sociedade impregnada pelos efeitos da *indústria cultural*, os papéis de criador, público e mediador são difusos e cambiantes. (Rolla, 1998, p. 170)

O professor, a escola, a metodologia escolhida, as obras selecionadas para um estudo crítico são mediadores junto a um público leigo. No processo de escolarização, o professor estabelece uma relação mediadora entre o livro e o aluno,

entre o aluno e a leitura, entre a leitura e a escrita, desempenhando um papel relevante, no que diz respeito à formação de um público leitor que se apropriou de um código: a linguagem escrita. Não podemos conceber a leitura escolar como algo solitário, porque os leitores são parte de uma comunidade, precisam assim compartilhar experiências vividas. São as mediações realizadas, principalmente, pelos professores de Literatura e Língua Portuguesa que abrirão caminho para um itinerário literário que necessita passar por uma predisposição individual, transformando alunos apáticos em leitores sensíveis, de modo que os textos mobilizem quem deles se apropriem.

Há, no espaço escolar, uma comunicação que deve ser expressiva, dinâmica, cadenciada. Ler é compreender os *objetos*, os outros, os significantes, os significados. É não temer desafios, estar aberto a descoberta de novos horizontes. Isso tudo dá a palavra um caráter mágico. No início, o leitor age com certa desconfiança, mas sente-se atraído pelos mistérios que pode desvendar. Escrever, ler, compreender e interpretar é estar aberto ao conhecer. Se o melhor autor é aquele que faz seu público avançar na medida que propõe novas leituras a cada página, o melhor mediador (professor) é aquele que, gostando de ler, sabe explorar o material escrito, propondo atividades de leitura por meio de estratégias que atendam aos interesses do público que participa das ações propostas.

O maior desafio enfrentado pela escola pública consiste em fazer os jovens desejarem manusear um bom livro, senti-lo no contato *táctil*, como disse uma vez o compositor.

(...)
Os livros são objetos transcendentos
Mas podemos amá-los do amor tátil
Que votamos aos maços de cigarro
Domá-los, cultivá-los em aquários
Em estantes, gaiolas, em fogueiras
Ou lançá-los pra fora das janelas
(Talvez isso nos livre de lançarmo-nos)
Ou – o que é muito pior – por odiarmo-los
Podemos simplesmente escrever um:
Encher de vãs palavras muitas páginas
E de mais confusão as prateleiras...

Caetano Veloso, *Livros*.

A formação de um público leitor, o desenvolvimento da leitura e da escrita são ações que necessitam de professores conhecedores das obras selecionadas, de muita conversa e pesquisa sobre os temas e assuntos relacionados ao trabalho desenvolvido, muita leitura em voz alta para que o interesse e a curiosidade sejam despertados.

Escrever é estar no extremo
de si mesmo, e quem está
assim se exercendo nessa
nudez, a mais nua que há,
tem pudor de que outros vejam
que deve haver de esgar,
de tiques, de gestos falhos,
de pouco espetacular
na torta visão de uma alma
no pleno estertor de criar.

João Cabral de Melo Neto

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W. O que significa elaborar o passado. In **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 29-50.

_____. Teoria da Semicultura. Tradução Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci, Claudia B. Moura Abreu. In: **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Ano XVIII, nº 56, Campinas: Editora Papirus, dez/96, p. 388-411.

_____. Educação – para quê? In **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. A educação contra a barbárie. In: **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 155-168.

_____. Educação e Emancipação. In: **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 169-185.

_____. Mínima Moralía. **Reflexões a partir da vida danificada**. Tradução Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Editora Ática S.A, 1993.

_____. “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”. In **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

_____. **Educação após Auchwitz**. Tradução de Aldo Onesti, In: CONH, G. Theodor W. Adorno. São Paulo: Ática, 1986, p.33-45.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Corpo. 4ed. Rio de Janeiro: Record, 1984, p. 85-87. Antologia Comemorativa pelo 10º COLE. **Leituras no Brasil**. Márcia Abreu. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

ASSMANN E MO SUNG. “O impacto sócio – cognitivo das novas tecnologias”. In **Competência e Sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis/VOZES, 2000, p. 269-281.

Aulas de Português – Perspectivas Inovadoras. André Valente (Org.) Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

BARTHES, Roland. **Aula.** Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix.

BENJAMIN, W. O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras Escolhidas I - Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Editora Brasiliense: 1996.

BRYNER, Flávio. “Da criança cidadã ao fim da infância”. In: **Educação e Sociedade**, v. 76, número especial (Ética, Educação e Sociedade: um debate contemporâneo), 2001, p.197-211.

BOURDIEU, Pierre. Leitura uma prática cultural – Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In **Práticas de leitura.** Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CAMPOS, Nilce A de Arruda. **Política Educacional, Indústria Cultural e Semiformação: em questão os parâmetros curriculares.** Trabalho apresentado no Congresso Internacional – Teoria Crítica - “A indústria cultural hoje”. Universidade Metodista de Piracicaba, SP, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita.** Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CHIANCA, Leonardo. **O PEC e a Reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Editora do Brasil, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros – A leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2007.

COSTA, Belarmino César da, “Educação dos sentidos: a mediação tecnológica e os efeitos da estetização da realidade”. In PUCCI, B. et alii (Orgs.), **Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 115-128.

CROCHÍK, José L. Teoria crítica e novas tecnologias da educação. In: PUCCI, B. et alii (Orgs.), **Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 97-113.

DEMO, Pedro. **A nova LDB – ranços e avanços**. São Paulo: Papyrus Editora, 2004.

DUARTE, R. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. (cap. IV). Belo Horizonte: UFMG, 2003.

ECO, Umberto. A filosofia em seu bolso. In: **Revista Entre Livros. Confesse: Você adora romance policial**. São Paulo: Duetto Editorial, setembro de 2005.

_____. A diferença entre o livro e o filme. In: **Revista Entre Livros, Cara a cara com Machado**. São Paulo: Duetto Editorial, outubro de 2005.

ERNANI & NICOLA. **Práticas de Linguagem – Leitura & Produção de Textos (Ensino Médio)**. São Paulo: Scipione, 2001

FELMAN, Shoshana, “Educação e crise ou vicissitudes do ensino”. In NETROVS-KI, Arthur et alii (Orgs.). **Catástrofe e Representação: ensaios**. São Paulo: Escuta, 2000, p.13-72.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

_____. Sobre as relações entre a ética e estética no pensamento de Adorno. In: Oliveira, N.R., Zuin, A.S., PUCi B (orgs.) **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Piracicaba/Campinas: Unimep/Autores Associados, 2001.

HATOUM, Milton. O futuro da literatura. In: **Revista Entre Livros. 13 receitas para subverter a história e criar utopias prescritas por Saramago**. São Paulo: Duetto Editorial, março de 2007.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Projetos de trabalho. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IANNI, Octavio. Língua e sociedade. In: **Aulas de Português – Perspectivas inovadoras**. André Valente (Organizador). Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Escritas e Sujeitos – Histórias de interconstituição**. São Paulo: Cabral Editora Universitária, 1998.

Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE. Org. Márcia Abreu. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

MACHADO, Arlindo, **“Fim do livro?”** In **Pré – cinemas & Pós – cinemas**. Campinas: Papyrus Editora, 1997, p.172-187.

MAIA, A. e Giordano, R. **Acerca do corpo, novas tecnologias e formação: apontamentos sobre o trabalho do(c)ente**. Trabalho apresentado no Congresso Internacional – Teoria Crítica - “A indústria cultural hoje”. Universidade Metodista de Piracicaba, SP, 2006.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola – Subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto.** São Paulo, Martins Fontes, 1989.

Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação 1999.

MATOS, Olgária C. F. Matos. **A escola de Frankfurt – luzes e sombras do Iluminismo.** São Paulo: Moderna, 1993.

_____. **Vestígios – escritos de filosofia e crítica social.** São Paulo: Palas Athena, 1998.

MENDES, Holney Antônio. **Direito à poesia** Tese (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 1998.

Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, nº200, março de 2007.

NUNES, Clarice. **Diretrizes Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

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

Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa / Coord. Maria Inês Fini – São Paulo: SEE, 2008.

PUCCI, Bruno. A educação nos horizontes da teoria crítica. In: **Teoria Crítica e Educação – A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** São Carlos: Editora da UFSCar, 1995.

_____. (org.) **Teoria Crítica e Educação. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** Petrólis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

PUCCI, B., LASTÓRIA, LUIS ANTONIO C. N., COSTA, (organizadores). **Tecnología, Cultura e Formação...ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

Revista Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Segmento, nº 20, junho de 2007.

RIBEIRO, Vera M. **Letramento no Brasil – Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global Editora, 2003

_____. Indicadores de alfabetização no Brasil: problemas e perspectivas. <http://www.acaoeducativa.org.br> > Acesso em: 10 de out. 2007

RICHTER, Marcus Gustavo. **Ensino de Português e Interatividade**. Rio Grande do Sul: Editora da UFSM, 2000.

ROJO, Roxane. (org.) **A prática da linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado das Letras Edições e Livraria Ltda., 2006.

ROLLA, Ângela da R., Ler e escrever literatura: a mediação do professor. In: **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas**. Organizado por Iara Conceição Bitencourt Neves, Jusamara Vieira Souza, Neiva Otero Schäffer, Paulo Coimbra Guedes e Renita Klüsener. 4 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

ROSSLER, João Henrique, “A Educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada” In DUARTE, Newton **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil – Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global Editora, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, nº 25, Janeiro de 2004.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

SCHÖN, Donald A. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações/ Dom Quixote, 1992, p. 79-91.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. Tradução e Organização de Pedro Sússekind. Porto Alegre, RS: L&PM POCKET, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. “O professor como prático reflexivo” In ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva no ensino e na formação de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993, p. 13-52.

ZAGURY, Tânia. “**O professor refém**”. São Paulo: Editora Record, 2006.

_____. **O adolescente por Ele mesmo – orientação para pais e educadores**. Rio de Janeiro. São Paulo: Editora Record, 2001.