



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Sérgio Luiz Alves da Rocha

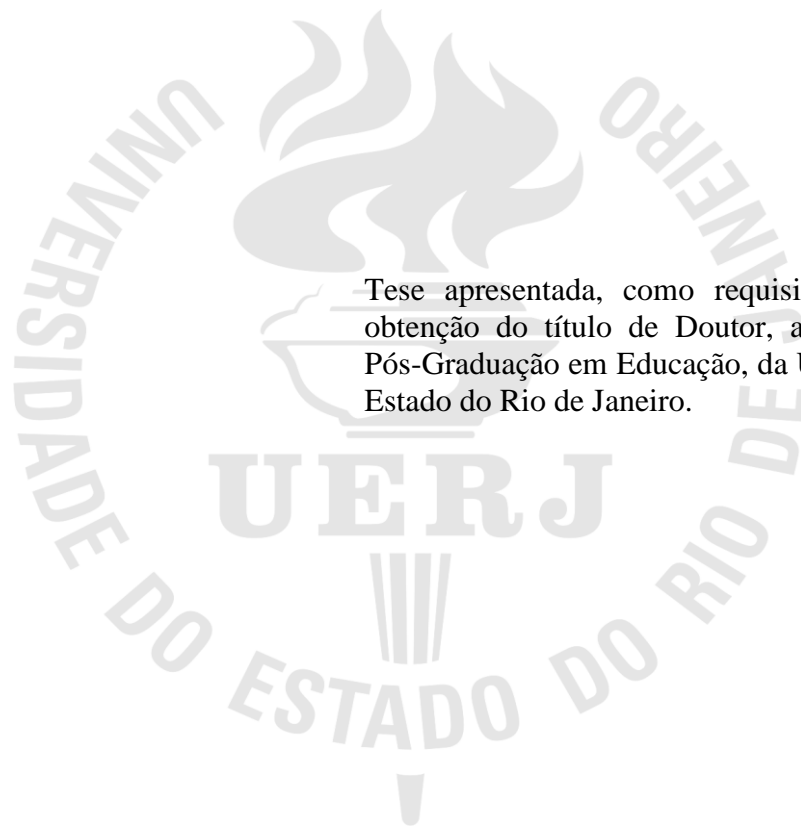
Olhando-me no espelho: imagens da leitura em uma escola pública de ensino médio

Rio de Janeiro

2011

Sérgio Luiz Alves da Rocha

Olhando-me no espelho: imagens da leitura em uma escola pública de ensino médio



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Bastos Magalhães Oswald

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R672 Rocha, Sérgio Luiz Alves da.
Olhando-me no espelho: imagens da leitura em uma escola pública de ensino médio / Waldir Toledo de Paiva Jr. - 2011.
198 f.

Orientadora: Maria Luiza Bastos Magalhães Oswald.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Leitura (Ensino médio) – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2. Imagem - Aspectos educacionais – Teses. 3. Escrita – Teses. 4. Etnografia – Teses. I. Oswald, Maria Luiza Bastos Magalhães. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

dc

CDU 372.41

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Sérgio Luiz Alves da Rocha

Olhando-me no espelho: imagens da leitura em uma escola pública de ensino médio

Tese apresentada, como requisito para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 28 de março de 2011.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Bastos M. Oswald (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a Rita Marisa Ribes Pereira
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Jane Paiva
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Tânia Dauster Magalhães e Silva
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Cecília Maria Aldigueri Goulart
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

Às duas pessoas a quem mais amo no mundo. Elas são homenageadas na página 30, juntamente com uma explicação mais detalhada sobre as razões pelas quais essa homenagem não é realizada neste espaço, onde seria mais apropriado.

AGRADECIMENTOS

O exercício de escrita de um trabalho acadêmico é uma etapa de um longo processo de pesquisa, reflexão, discussão, parcerias. O trabalho ganha uma assinatura que identifica o seu autor e passa a ele estar relacionado, mas ele é o resultado de infinitas interações do “autor” com diferentes outros. Gostaria, assim, neste espaço de deixar registrado meu agradecimento e meu reconhecimento a esses tantos outros, alguns dos quais serão explicitamente nomeados aqui. Quero que todos saibam que aqui fica meu sincero agradecimento e não apenas algumas linhas que visam cumprir uma obrigação formal.

Em primeiro lugar, quero citar minha querida Patrícia, com quem vivo um eterno caso de amor e cumplicidade. Foi dela a ideia de que eu voltasse a estudar e de que eu deveria ingressar em um doutorado. Foi ela também que me apresentou a minha futura orientadora. A essa mulher incrível, mãe incansável, companheira fiel, pesquisadora qualificada, interlocutora criteriosa e sempre presente em minha vida eu quero render todas as homenagens que eu puder até o resto de nossas vidas.

Minha filha Ana Carolina foi sempre um estímulo para que eu seguisse adiante. Seus olhos foram sempre por demais generosos ao me enxergar, vendo-me talvez com suas lentes ampliadas de uma forma muito maior do que eu de fato seja. É sem dúvida a melhor parte de mim. Eu a amo.

Minha família, em especial minha mãe, Rosa, e meu pai, Luiz, também foram muito importantes, fornecendo força, amor e carinho ao longo dessa caminhada. Minha irmã Cristina e meu cunhado Alfredo sempre foram fontes de estímulo, bem como as minhas sobrinhas Carine e Monique. Minha sogra Elma, também acompanhou este trabalho, ainda que indiretamente, fornecendo-me a necessária tranquilidade para a dedicação que ele exigia.

À minha orientadora, a Professora Doutora Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald, ou para nós carinhosa e simplesmente Maria Luiza, a alegria de saber que é possível conviver com as duras obrigações e exigências do trabalho acadêmico sem abrir mão da camaradagem, da solidariedade, da amizade e do respeito ao outro. Com ela aprendi que nossos referenciais não nos dão apenas trechos para serem citados, mas conselhos para serem vividos. Eu nunca esquecerei essa lição, porque ela não foi ensinada com palavras, mas através dos seus gestos e atitudes no dia-a-dia de nosso relacionamento. Além disso, Maria Luiza foi sempre uma incansável orientadora, fazendo questão de ler de maneira criteriosa todos os trabalhos do grupo. Agora na etapa final da escrita da tese pude me valer ainda mais dessa sua energia, de

seu conhecimento teórico e de sua infinita capacidade de superação, contando com sua leitura e releitura das versões deste trabalho que se multiplicaram sem parar desde que sua escrita teve início. Suas indicações e sugestões foram extremamente pertinentes e academicamente valiosas.

Durante todo o tempo em que estive no Programa de Pós-Graduação em Educação convivi com um grupo de pessoas com as quais muito aprendi. A totalidade de meus escritos nesse período foi gestada nas discussões deste grupo, em nossas alegres e produtivas quintas feiras: Adriele, Ana Paula, Ana Carolina, Dilton, Gilse, Roberta, e Tuca, e foram companheir@s com os quais muito aprendi, sempre em um clima de alegria e de grande cumplicidade. Rangel, nosso menestrel de plantão, e Marta, agora distantes fisicamente, também contribuíram com as suas presenças para conferir esse clima ao grupo. Minhas quintas feiras sempre foram ao longo desses quatro últimos anos um dos melhores dias da semana porque privava da companhia de pessoas amigas e academicamente competentes.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o agradecimento por me ter oferecido um ambiente de qualidade acadêmica indiscutível.

Às professoras Alice Casimiro Lopes e Rosana Glat, meu agradecimento pelo apoio que me foi dado logo após minha entrada no Programa, na agilidade na resolução de algumas questões administrativas.

Aos diretores e à diretora do CIEP 165 - Brigadeiro Sérgio Carvalho, onde sou professor, Professor Paulo Marcos, Professor Josemar e Professora Rosana reservo um agradecimento todo especial. Seu apoio foi fundamental para que a pesquisa fosse realizada. Josemar e Rosana além de meus chefes imediatos são também grandes amigos com quem sempre pude contar durante meu período de estudos. Gostaria de estender esse agradecimento às Professoras Sônia, Dalvany e Maria Luiza, as duas primeiras diretoras, e a segunda, coordenadora pedagógica da Escola Municipal Professor Gilberto Bento da Silva, onde atuo também como professor. O apoio de todas essas pessoas foi fundamental para que eu pudesse participar dos eventos acadêmicos nacionais e internacionais ao longo do tempo em que cursei o doutorado, superando os eventuais entraves burocráticos, comuns na administração pública.

Aos amigos Luis Cláudio, Bruno Bastos e Henrique que souberam compreender a importância que a participação nesses Congressos tinha para minha formação acadêmica.

Às professoras Rita Ribes e Tânia Dauster meu agradecimento por terem aceito o convite para participar de meu exame de qualificação, fazendo considerações sobre o projeto que tornaram aquele um momento muito importante para os desdobramentos futuros deste

trabalho. No caso da professora Rita Ribes, durante o doutorado pude manter um diálogo mais próximo, fosse nas disciplinas por ela ministradas ou nas suas participações em nosso grupo de pesquisa, que sempre foram muito instigantes, algumas delas sendo constitutivas desse estudo.

Já deixo aqui registrado o agradecimento às professoras Cecília Goulart e Jane Paiva por terem aceitado o convite para juntarem-se às duas primeiras para comporem a banca de avaliação deste trabalho.

Propositalmente deixei por último o agradecimento aos alunos e professores e funcionários que se dispuseram a participar desse trabalho e aos anônimos que foram entrevistados pelos alunos.

Agradeço não apenas pela sua disponibilidade, mas pelo muito que aprendi com eles em nossas conversas. Elas deixaram claro que as pessoas são um universo e de como eu em minha prática não posso esquecer disso. Aprendi que devo estar sempre me policiando para evitar as explicações fáceis, generalizações indevidas e os culpados de ocasião. A todos vocês que me honraram com sua atenção o meu mais sincero muito obrigado: Ana Maria, Antônio, André, Isabela, Natália, Hélcio, Nathália Jesus, Samanta, Telma, Rafayane, Vinícius, Felipe, Alice, Lucas, Rosana, Dilcely, Rosemere, Thainá, Lívia, Ricardo, Omar, Cassiane, Douglas Santos, Douglas, Camila, Deise, Vanessa, Teresa, Lais, Rosilda, Alipson, Bruna, Fernanda, Michel, Hayres, Fábio, Jaqueline, Pedro, Alexandre, William, Rosileine, Joselaine, Thaís, Bira, Andrielle, Mislaine, Márcia, Sônia, Marise, Letícia, Luis, Célia, e a todos que foram entrevistados e fotografados nas várias etapas da pesquisa, participando de alguma forma deste trabalho.

RESUMO

ROCHA, Sérgio Luiz Alves da. *Olhando-me no espelho: imagens da leitura em uma escola pública de ensino médio*. Brasil, 2011. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Este trabalho teve como objetivo discutir, com os professores e alunos de uma escola pública de ensino médio do Rio de Janeiro, algumas questões relacionadas com suas práticas e concepções sobre leitura, a partir das imagens fotográficas produzidas ao longo da pesquisa. As diferentes concepções do ato de ler, a relação da leitura literária e de outros tipos de leitura com as novas tecnologias, o papel da escola valorizando, ou não, o acesso aos diferentes suportes de leitura, foram alguns dos temas discutidos ao longo da realização da pesquisa. Roger Chartier indicou o quadro mais amplo, através do qual a leitura foi compreendida como uma prática cultural, realizada em diferentes suportes, sujeita a diferentes “gestos, espaços e hábitos” e, logo, sujeita a diferentes apropriações e avaliações, acentuando a impossibilidade de que ela seja abordada de forma abstrata, universal. Inicialmente, a estratégia de pesquisa havia se baseado na confecção de um vídeo pelos alunos sobre o tema da leitura. Como esta estratégia não aconteceu da forma esperada, optou-se por fazer uso de imagens fotográficas. Os sujeitos da pesquisa foram convidados a produzir imagens que no seu entender estivessem relacionadas ao tema da leitura. As imagens produzidas pelos sujeitos proporcionaram o ponto de partida para a realização das entrevistas. No decorrer do trabalho a produção das imagens trouxe importantes contribuições tanto do ponto de vista da discussão das relações entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, do próprio fazer da pesquisa, quanto em relação às discussões dos temas relacionados à leitura. Etienne Samain, Miriam Moreira Leite, Boris Kossoy, José de Souza Martins, foram alguns dos referenciais teóricos que permitiram discutir o uso da imagem na pesquisa, superando seu caráter de cópia da realidade, de prova, ou de ilustração ao texto. A discussão sobre o uso da imagem foi incluída em uma análise sobre as questões teórico-metodológicas relacionados ao uso das estratégias etnográficas de pesquisa, sistematizadas a partir da contribuição de autores como George Marcus, James Clifford e Joanne Passaro. Sendo uma pesquisa realizada no próprio local de atuação profissional do pesquisador, a discussão sobre a construção de sua identidade e sobre a dimensão ética da pesquisa ganhou algum destaque a partir das reflexões de Mikhail Bakhtin. Ao longo da pesquisa foi percebido que o discurso escolar sobre a leitura, tradicionalmente entendido como sendo associado à extrema valorização da leitura literária, não se apresentou na escola estudada, nem como indicação abstrata nem como prática concreta. Construído na relação com alunos e professores, esse dado foi analisado com base nas reflexões de Walter Benjamin sobre o declínio das condições de produção e recepção da leitura literária. Benjamin também serviu de base à análise de algumas das características da leitura e da escrita na contemporaneidade, marcadas pelo fluxo contínuo, por sua rapidez. Com o auxílio de Lúcia Santaella, foram discutidos os suportes contemporâneos da leitura, os distintos tipos de leitor a eles relacionados, bem como as diversas formas de apropriação da leitura por parte dos sujeitos. Ao longo do estudo percebeu-se que a multiplicidade dos percursos e das práticas escolares de leitura dos jovens pesquisados não se deve apenas as suas marcas subjetivas e identitárias, sendo relacional tanto à diversidade dos percursos e práticas de leitura dos professores, quanto às diferenças entre os lugares da escola em que a leitura acontece. Esse achado aponta para a impropriedade do discurso que, sem levar em conta as inúmeras configurações que a leitura pode assumir nas escolas, conclui que na escola a “crise da leitura” é norma.

Palavras-chave: Leitura. Imagem. Escrita. Etnografia. Escola.

ABSTRACT

The main objective of this work was to discuss - with teachers and students of a public high school in Rio de Janeiro - some topics related to their conceptions and practices about reading, throughout pictures which were taken during the research. The different ideas about reading, the link between literary reading and other kinds of reading with new technologies, the function of school, motivating - or not - the access to different places of reading, were some of the topics discussed throughout the studying of this research. Roger Chartier indicated a broader idea in which reading could be understood as a cultural practice, and could be done in different places, submitted to different "gestures, spaces and habits" and, as a consequence, submitted to different uses and evaluations, rising its impossibility to be seen in an abstract way. At first, the main idea of the research was the creation of a video - by the students - about reading. As it was not possible (or did not work out well), the best option was the use of pictures. The members of the research - the teachers and the students - were invited to produce images which were related to the topic of reading (in their comprehension). These images were the starting point for the interviews to happen. During the research, the production of the images brought important contributions for us to discuss the relations between the author and what s/he studies, the making of the research itself, and also the discussions about the topics related to reading. Etienne Samain, Miriam Moreira Leite, Boris Kossoy, José de Souza Martins, were some of the theoretical references which made the discussions about the use of image on the research possible, giving the idea that is not just a copy of reality or an illustration to a text. The discussion about the use of image has been included in an analysis about the theoretical and methodological topics related to the use of ethnographic strategies of research organized with the contribution of some authors such as George Marcus, James Clifford e Joanne Passaro. As it is a research which has been studied in the place where the researcher works, the discussion about the construction of its identity and also about the ethics dimension of the research has acquired some notability, especially because of Mikhail Bakhtin thoughts. Throughout the research it has been realized that the traditional ideas that schools have about reading - connected to the extreme overrating of literary reading - has not been noticed in the school that has been studied, neither as an abstract indication nor as a concrete practice. This fact - built based on the relationship with students and teachers - has been analysed according to Walter Benjamin's thoughts about the decline of the conditions of production and reception of the literary reading. His thoughts also served as a base for the analysis of some characteristics of reading and writing on the contemporary world known for its dynamic changes. With the help from Lucia Santaella, the contemporary materials of reading, the different kinds of readers and also the different kinds of the use of reading by the objects of study have been studied. During this study it has been noticed that the multiplicity of the ways and practices of reading in school of the studied youngsters is not only because of their subjective and identity characteristics. It is related either to the diversity of the ways and practices of teachers' reading, or to the differences between the places of the school where reading happens. This discovery indicates that the idea which says that there is a "reading crisis" in schools is not valid because - including other things - it does not take into consideration the many configurations that reading can take in schools.

Keywords: Reading. Image. Writing. Ethnography. School.

SUMÁRIO

1	O PROCESSO DE PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE O FAZER DO PESQUISADOR	11
1.1	A escrita como forma de reflexão	13
1.2	Um olhar autobiográfico	15
1.3	Outros caminhos, outras possibilidades	20
1.4	Um novo olhar sobre a minha prática docente	25
1.5	Guia de Percurso	28
1.6	Finalizando: uma dedicatória	29
2	ESCRITA, MEMÓRIA E HISTÓRIA: APRESENTANDO O CAMPO	31
2.1	O bairro	32
2.2	A escola	35
2.3	A dinâmica da escola	42
3	O ESCREVER E O APAGAR: A PESQUISA COMO ESBOÇO	51
3.1	A parafernália técnica e a pesquisa	52
3.2	Para além dos muros da escola: concepções sobre o campo	55
3.3	“Querímoas entrevistar o senhor também”: a experiência do etnógrafo no campo	59
3.4	Da dinamicidade da etnografia à sua imobilização pela imagem textual: a escrita etnográfica	69
3.5	A imagem como estratégia teórico-metodológica de pesquisa	74
3.5.1	<u>Claros e escuros</u>	75
3.5.2	<u>Quando uma imagem não vale mais do que mil palavras</u>	79
3.5.3	<u>Imagem: a autonomia e os saberes dos sujeitos</u>	83

4	O QUE É LEITURA	91
4.1	Crise do livro, crise da leitura?	91
4.2	Escola e leitura literária	94
4.3	Os perigos da leitura	96
4.4	Leituras na escola	104
4.5	A cidade como escrita: as novas possibilidades de leitura e produção literária	110
5	PROJEÇÕES DA LEITURA EM DIFERENTES MOMENTOS	118
5.1	O passado de ouro: “foi a época que mais li”	119
5.2	A leitura como prática existente	131
5.3	A aposta nos futuros leitores	138
5.4	O passado, o presente e o futuro da leitura	143
6	A LEITURA E AS DIFERENTES TELAS	145
6.1	Televisão: vícios e virtudes	145
6.2	A nova tela e o livro	153
6.2.1	<u>“Ele tem coisas boas e coisas ruins”</u> : usos e abusos da internet	154
6.2.2	<u>“O que não tem no livro, você encontra na internet”</u> : sobre a apropriação do saber	162
6.2.3	<u>A escrita em suas diferentes formas: registro, sociabilidades e reflexão</u>	169
6.2.4	<u>O papel da escola e “Corrigir o que a sociedade está perturbando”</u> : mediar x direcionar	175
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
	REFERÊNCIAS	188
	APÊNDICE – Roteiros de Entrevistas (Professores e Alunos)	196

1 O PROCESSO DE PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE O FAZER DO PESQUISADOR

Olho para trás, observo o bordado, tento adivinhar o segredo do risco harmonioso, de um bordado em que cada forma se vai acrescentando à anterior e a ela se ajustando. Há cortes bruscos de linhas que de repente se interrompem – plantas arrancadas – e o risco toma outra direção, tão diferente! Mudanças quase súbitas de concepção, aparentemente inexplicáveis, idéias que pareciam firmemente fundadas – plantadas – no solo da verdade e que, sem razão imediatamente perceptível, definham, são arrancadas e substituídas por outras, opostas! (Magda Soares)

Cada experiência de olhar é um limite (Paulo César Lopes. Janela da Alma).

A leitura de um trabalho acadêmico pode levar à ideia de que o autor iniciou seu percurso sabendo desde o início quais seriam os caminhos a serem percorridos. O texto final, via de regra, apresenta todo o processo de pesquisa, atribuindo-lhe uma coerência posterior, que adquire forma de uma narrativa de sucesso na busca de um determinado objeto de pesquisa. Ao final desta narrativa o objeto de estudo emerge de maneira natural, como se ao alcançá-lo o pesquisador tivesse seguido um roteiro pré-determinado.

Essa apresentação de alguns eventos que fizeram parte de uma pesquisa só é possível porque, ao apresentá-los, retrospectivamente, de maneira quase que inevitável, concentramos nossa atenção nos eventos que estão logicamente ligados à etapa final de nosso trabalho, aquela na qual já definimos de maneira clara nosso tema, nosso objeto e nossas questões. A partir daí, emerge uma narrativa asséptica, livre dos percalços, das dúvidas, das angústias, dos desvios e das coincidências que estão presentes em qualquer trabalho de pesquisa.

Esta é uma visão positivista da ciência, definida como empreendimento cumulativo. Durante o desenvolvimento da investigação o pesquisador caminha sempre em direção a uma maior quantidade de verdade. Nas palavras de Machado Paes aqui “[...]o ponto de partida determina o de chegada”, pois estudos de pendor positivista buscam evitar os efeitos das indeterminações a partir da construção de um protocolo de pesquisa, organizado hierárquica e sequencialmente, “[...] estabelecendo uma linearidade programada entre a fase inicial de pesquisa (estabelecimentos de premissas) e uma fase derradeira (dedução das conclusões ou comprovações)” (PAIS, 2003, p. 143).

Os erros e as dificuldades que porventura se apresentam não são dignos de compor nosso relato final (às vezes, quem sabe, apenas nos comentários informais, como algo

considerado exótico). Eles são considerados apenas obstáculos que nos afastaram temporariamente da rota traçada anteriormente rumo à verdade.

Em um dos seus textos Leandro Konder (2008a) faz uma análise sobre nossa tendência a enfatizar em nossas vidas apenas aqueles aspectos que denotam nossos êxitos, calcada em uma ideologia que acentua os “princípios do mercado capitalista”, que constrói uma visão de cada um de nós como verdadeiros super-heróis, alheios à qualquer adversidade. Esta ideologia, continua ele, está na base de uma narrativa que de forma caricatural lembra as velhas epopéias. Este “gênero literário muito curioso” (KONDER, 2008b) é o nosso *curriculum vitae*. Nele podemos perceber uma narrativa que expurga os fracassos, apresentando-nos como heróis.

Ao compor nosso *curriculum vitae* apresentamos apenas eventos de nossas vidas que, coerentes com a idéia de que todas nossas derrotas devem ser silenciadas, são a expressão de uma visão triunfalista da história, muito próxima àquela concepção da história criticada por Walter Benjamin em seu texto “Sobre o Conceito de História” (BENJAMIN, 1994e).

Leandro Konder contrapõe a esta descrição vitoriosa uma outra, na qual sejam incorporados aqueles eventos que não se encaixam em nossa narrativa de sucesso. Este seria o nosso *curriculum mortis*. Ao lado de nossos sucessos devem estar também os nossos fracassos, pois eles são parte constitutiva de nossa trajetória, seja ela pessoal ou acadêmica. Eles são elementos constitutivos de uma visão crítica sobre nossa própria existência.

Outro aspecto relacionado à estruturação de uma narrativa a partir dessa lógica é a formulação de um entendimento sobre as relações que conformam o campo de pesquisa, e das próprias relações estabelecidas ao longo de sua realização, que elimina sua natureza múltipla, complexa, contraditória. Elas são eliminadas no processo de construção de uma narrativa cujo fio condutor é estabelecido pelo interesse do investigador¹.

Como mais uma vez nos diz Machado Pais, nossa atenção aos aspectos do cotidiano devem assentar na “recusa” ou na “impossibilidade de ver a totalidade”. Assumir essa recusa ou essa impossibilidade de aceder à totalidade é poder construir uma outra estratégia para teorizar/pesquisar que “[...]distraindo-se nos pormenores, possa fazer as suas descobertas com o rabo de olho”, deslumbrando-se com as formas e as cores sociais contemplativamente” (PAIS, 2003, p.46-47).

¹ Posso antecipar aqui uma justificativa para a descrição mais específica feita sobre as características do campo onde realizei minhas investigações. Considerarei que naquele momento eu poderia, ou melhor, *eu deveria*, recuperar aspectos que não estivessem diretamente relacionados com o meu interesse específico, mas que fossem relevantes para entender melhor um pouco daquele cotidiano, onde também atuo como sujeito.

A função dessas linhas iniciais nesse trabalho é percorrer a longa caminhada que, fazendo parte do fluxo contínuo da vida, no qual o processo de pesquisa se insere, recupere um pouco das dúvidas, angústias, hesitações que o acompanharam. Ao longo do texto e em outros momentos dessa tese algumas das dificuldades e limitações de meu empreendimento serão assinaladas.

Agora, gostaria de situar o leitor em termos da imbricação entre minha prática profissional (como professor-pesquisador²) e pessoal, e deixar claro o aspecto processual que todo empreendimento de pesquisa inevitavelmente envolve.

A oportunidade de escrever sobre esse tema é também um momento para que eu mesmo possa refletir com mais vagar sobre os motivos que me conduziram até este momento no qual me encontro agora, diante de uma tela de computador, escrevendo e reescrevendo uma tese de doutorado. Uma espécie de exercício pessoal das motivações mais profundas para a realização desse trabalho.

Guardadas as devidas proporções, acho que posso utilizar a justificativa que Magda Soares fornece para defender a confecção de um memorial³, pois este ofereceria a oportunidade de que o professor universitário (*ou o pesquisador*) possa “ultrapassar o **que fez**, em sua vida acadêmica (*ou atividade de pesquisa*)⁴, para determinar **por que fez, para que fez e como fez**; ou seja: além da enumeração, que está em seu *curriculum vitae*, a análise, a crítica, a justificativa” (SOARES: 2001, p.25).

1.1 – A escrita como forma de reflexão

Alguns autores salientaram a ligação do ato da escrita com uma determinada forma de realização do pensamento⁵, naquele tema mais amplo das modificações sensoriais e das

² Optei por utilizar esse termo, que é empregado no sentido de que me foi impossível dissociar a minha prática docente da pesquisa, da reflexão sobre o próprio fazer. Embora reconhecendo que no cotidiano escolar as urgências atuem no sentido de inviabilizar o tempo dessa reflexão, acentuo aqui a necessidade de que como docentes estejamos buscando desnaturalizar nosso fazer, tornando-o sempre objeto de reflexão.

³ A autora justifica sua posição de defensora da elaboração de um Memorial como prova de concurso para o cargo de professor titular na Universidade Federal de Minas Gerais (SOARES, 2001, p.25).

⁴ As duas expressões que aparecem entre parênteses, em negrito, na citação da autora, são acréscimos feitos por mim.

⁵ Sobre as modificações originadas pelo surgimento da escrita ver Ong (1998 [1982]) e Havelock (1996 [1982]). Sobre uma discussão que contrapõe as formas de pensamento relacionadas ao escrito, e depois aos impressos e posteriormente com o surgimento dos meios mecânicos de comunicação ver McLuhan (1993 [1962]). Para uma diferenciação entre as diversas formas de construção do conhecimento relacionados aos diversos meios de registros ver Levy (1993 [1990]).

subjetividades que toda técnica traz consigo, considerando-o muito mais do que uma simples técnica de registro das ideias, de sua imobilização.

Ao escrever nos envolvemos em um processo de pensamento bastante peculiar, em particular ao utilizar o computador que facilita as modificações e permite, muitas vezes, que se registre de maneira livre os pensamentos, sabendo de antemão que depois é só modificá-los ou abandoná-los. Fazemos isto muitas vezes com medo de que alguma ideia boa se perca. Assim, essa escrita aproxima-se muito daquela modalidade de reflexão livre.

Entretanto, se algumas vezes corremos para digitar com o objetivo de não esquecer, à medida que o texto vai se estruturando, o registro da reflexão vai nos obrigando a uma maior sistematização de nossos pensamentos. Os argumentos devem ser logicamente encadeados. Voltamos ao texto e às partes anteriores para ver se há coerência no todo.

As pessoas, que por diferentes razões, tiverem contato com esse texto, estarão na verdade lendo uma das tantas versões que escrevi e reescrevi. Um texto modificado por minha própria ação e pelas conversas com vários outros (colegas do grupo de pesquisa, familiares, orientadora, membros da banca de qualificação, autores com quem dialogo, os sujeitos da pesquisa, entre outros) e que também é escrito na perspectiva de que ele será lido por diferentes leitores, com objetivos distintos.

Ao me embrenhar na escrita obrigatoriamente tive de realizar uma reflexão mais cuidadosa e sistemática sobre meu objeto de estudo, submetendo as livres associações à lógica do texto e, mais do que isso, refletir sobre as razões que me trouxeram até o ponto em que agora me encontro, como aluno de um programa de doutorado em uma instituição pública. Para além da questão de cumprir uma das etapas exigidas para uma futura titulação, e tudo que isso representa em termos profissionais, quais seriam as razões mais fundamentais que me conduziram até este momento?

Busquei associar a construção desta escrita com a preocupação inicial de buscar resgatar, nos limites do possível, minha trajetória pessoal e intelectual, levando em consideração até mesmo minhas incoerências e dúvidas.

Na mesma época em que comecei a escrever o texto inicial da qualificação, que em muitos pontos agora retomo, eu participara de um seminário internacional onde foram debatidas algumas questões teórico-metodológicas relacionadas aos estudos sobre a infância⁶. Foi neste espaço que a professora Paula Regina Martins, da Universidade do Minho, ao

⁶ O evento foi o Seminário Internacional Construções Contemporâneas sobre a Infância. Teorias, Política e Práticas Sociais, realizado na PUC do Rio de Janeiro em 2008.

apresentar o seu trabalho, nos prevenia de que, como todo trabalho acadêmico, o seu também “era um olhar sobre a fresta de sua janela”.

Pensei muito nesta imagem que casualmente eu ouvia ali naquele momento. Ela ainda me parece bastante apropriada para iniciar as reflexões sobre a escrita deste projeto. A partir dela eu poderia descrever minha trajetória, tornando mais claro para os leitores minha perspectiva, elencando as características de minha janela e tudo que ela me permitia observar e tudo o que ela deixava despercebido.

A fala da professora Paula, proporcionou-me uma oportunidade de pensar na construção *a posteriori* de uma explicação também para mim mesmo sobre as razões que me fizeram ingressar em um doutorado em educação. Ao fim de tal reflexão eu pude perceber que minha motivação estava mais ligada ao meu incomodo como professor em relação a minha própria prática e só incidentalmente com a possibilidade de contribuir com análises aprofundadas sobre determinado tema de pesquisa.

Então, afinal de contas, onde estava situada a janela a partir da qual eu escrevia?

1.2 – Um olhar autobiográfico

Professor da rede pública já há 17 anos, fui também aluno de uma escola pública municipal, Escola Municipal Venezuela. Embora tenha completado o antigo segundo grau em uma escola da rede privada, no bairro de Campo Grande, Rio de Janeiro, sempre tive a nítida impressão de que toda a minha base educacional havia sido construída nos anos da escola pública.

Meus pais não completaram sequer o antigo ginásio, atual ensino fundamental. Sou o primeiro neto da família a ter concluído um curso superior, mesmo tendo abandonado o curso de física após ter feito cinco períodos, e ingressar no curso de ciências sociais, ambos através do vestibular. Depois disto cursei uma especialização, em sociologia urbana, realizei atividades de pesquisa em instituição pública durante um longo tempo, ingressei no mestrado em saúde pública, tornei-me professor de ensino médio, iniciando as atividades em cada um desses espaços após realização de concursos ou processos seletivos públicos.

Minha trajetória de vida foi sempre avaliada por mim como uma trajetória de sucesso. E este sucesso se devia a uma base educacional bem constituída. Diga-se em minha defesa, que muitos de meus colegas de escola com quem trabalho atualmente constroem uma visão

similar. Analisam sua trajetória de vida (originalmente, em sua maioria oriundos da classe média baixa ou das camadas populares), e vêem que suas vidas são muito melhor do que aquela que seus pais puderam lhes oferecer. Reforçam, como eu, sua própria história de vida como um modelo de sucesso a ser seguido pelos jovens de hoje.

Walter Benjamin refletiu em alguns de seus textos de juventude sobre os significados da experiência na relação entre as gerações. De um lado, a experiência conotaria tudo aquilo que foi vivido pela geração mais velha, que um dia também foi jovem, e, neste sentido, comungou de uma postura diante da vida similar a das novas gerações. Uma postura de abertura à possibilidade de escolher novos caminhos, da defesa feita de forma intransigente de efetuar escolhas que sejam suas. Entretanto, ao mesmo tempo, como condição para a entrada na vida adulta, esta maneira de encarar a vida precisou ser abandonada em troca da “grande experiência” da vida adulta.

Pelo prisma da “grande experiência” tudo o que foi vivido pelos jovens de ontem e pelos de hoje não passa de uma etapa sem valor, de uma ilusão. Embora o adulto de hoje também tenha desejado na sua juventude “o que agora queremos” e também não tenha confiado naquilo que foi sentenciado pelos seus pais “a vida lhes ensinou que eles também tinham razão” (BENJAMIN, 1984, p.23).

Embora nas relações entre os professores e os alunos a questão geracional deva ser analisada com mais cuidado, de uma certa forma a vida dos professores é apontada por eles próprios como modelo de experiência a ser seguido pelos alunos

Assim, eu mesmo, como professor da rede pública de ensino, desde meus primeiros anos de magistério, tentei inculcar em meus alunos a idéia de que a educação poderia ser para eles, cujas trajetórias de vida eram similares a minha, uma oportunidade única para uma vida melhor do que aquela que seus pais poderiam lhes proporcionar⁷.

Ainda me vejo em meus primeiros dias de magistério iniciando as minhas aulas com um longo discurso sobre minha trajetória, atitude que repetiria durante muitos anos (e que não pude evitar de reproduzir aqui mais uma vez), com o objetivo de reforçar junto a eles a importância dos estudos para seu futuro. Nestes momentos, quando falava, eu queria transmitir a visão mecânica de que a quantidade de anos de estudo, como uma grandeza matemática, estava diretamente relacionada à possibilidade de uma vida melhor⁸.

⁷ Embora muitas vezes os alunos tenham esboçado opiniões negativas sobre a carreira do magistério, sobre o salário do professor e mesmo sobre as dificuldades de ensinar os jovens nos dias de hoje, demonstrando que em nada concordavam com as minhas avaliações positivas.

⁸ Isso não quer dizer que eu tenha abandonado de modo absoluto a ideia de que a aquisição de uma educação formal continue sendo um aspecto relevante para as novas gerações, em particular das camadas populares.

Quando comecei no magistério na rede pública de ensino, a preocupação com o futuro de nossos alunos em termos de realizar um vestibular era muito grande e quase que exclusiva⁹. As avaliações enfatizavam o aspecto de retenção do conhecimento, e nós professores, sequer perguntávamos sobre as necessidades/interesses dos alunos.

Com o passar dos anos comecei a engrossar o coro daqueles que viam em algumas das mudanças efeitos negativos para os alunos. A falta de concurso público para o acesso às escolas de ensino médio e o estabelecimentos de regras que passaram a tornar cada vez mais difícil a reprovação do aluno, foram algumas dessas modificações que mais impactaram o discurso dos professores, e o meu próprio. Pouco pensava sobre as mudanças ao redor da escola e sua relação com a minha prática pedagógica ou com o desempenho de meus alunos.

Se eu muitas vezes engrossava o coro da falta de vontade de nossos alunos originada por esses fatores, nunca me senti totalmente à vontade com outro tipo de argumento ou justificativa para o pretense baixo rendimento de nossos jovens que circulava de modo constante nas conversas e avaliações dos professores. Estes se relacionavam aos efeitos negativos dos meios de comunicação de massa sobre a sua capacidade crítica.

Ao iniciar minha vida profissional como professor, a televisão era a grande antagonista da escola. Naquela época os professores, mesmo aqueles que não tinham lido os autores da Teoria Crítica, reproduziam os argumentos de que os meios de comunicação inculcavam produtos de baixa qualidade e uma vontade infinita pelo consumo, tomando os jovens como vítimas inocentes de sua ação.¹⁰ Eles não só reproduziam comportamentos exibidos pelos programas, como desejavam os bens anunciados nos comerciais.

Criado em um lar onde desde cedo a televisão foi um elemento fundamental, fã de programas infantis, desenhos animados e das mini-séries (Capitão Asa, TV Globinho, Viagem ao Fundo do Mar, Perdidos no Espaço, Terra de Gigantes, Robô Gigante, Nacional Kid, só para falar de alguns) e tendo me tornado professor de sociologia, com pós-graduação, mestrado e relativa experiência em pesquisas no campo da história, tinha uma grande dificuldade em assimilar tais argumentos, menos por questões teórico-metodológicas e mais por minha própria experiência de vida.

⁹ Embora a Lei 9.394/96 representasse uma modificação dos objetivos do Ensino Médio quando comparada com a Lei 5.692/71, pensando de forma integrada a possibilidade de continuação de estudos e a questão da profissionalização, durante minha prática na escola na qual atuo a maior parte dos professores, e eu mesmo, conduzia sua prática tendo como referência principal a realização dos exames vestibulares.

¹⁰ Os trabalhos de Adorno e Horkheimer sobre o que denominaram de Indústria Cultural, e o conceito a ela relacionado de Cultura de Massa, devem ser analisados sempre a partir do contexto em que foram produzidas. A recorrência a este contexto específico de produção intelectual relativos à nascente indústria da mídia evitará críticas anacrônicas e fará jus a importância de sua produção teórica.

Ao mesmo tempo, as análises que contrapunham os professores, que se apresentavam como leitores e avessos à cultura televisiva, e os alunos, representados como não leitores e totalmente cooptados pela cultura televisiva e seus “subprodutos”, não encontravam correspondência em minha vivência escolar. Grande parte dos professores não era representante de uma cultura letrada, ao menos não naquele significado recorrentemente atribuído a este termo de ser constituído por indivíduos que são leitores literários contumazes.

A maior parte dos professores assistia também aos programas de televisão, apenas tomando o cuidado de sempre adjetivar os programas consumidos com a alcunha de programas de “qualidade”, ou de sempre dizerem que estavam por acaso na casa de alguém quando viram algum programa que consideravam de baixa qualidade. Ou seja, quase todos tomavam todas as precauções para não serem tomados por telespectadores habituais.

Como afirma Arlindo Machado, a televisão é normalmente analisada como culpada única pela banalização da cultura. É fácil declarar nosso amor pelo cinema, “pela literatura ou por quaisquer outras formas sofisticadas de arte”, porque isto nos confere qualidades associadas à educação, refinamento e elevação de espírito. Declarar o gosto pela televisão é demonstrar um “sintoma de ignorância, quando não de desequilíbrio mental” (MACHADO, 2000, p.9)

Com o passar dos anos a televisão ganhou a companhia dos computadores pessoais e da internet e, mais recentemente dos celulares, MP3 *players*, e das redes sociais. Os argumentos a respeito da relação entre os jovens e os computadores refletiam de maneira geral aqueles mesmo argumentos a respeito da televisão e de seus efeitos sobre a vida escolar de nossos alunos. Os alunos ficam horas na frente do computador e deixam de ler. Acrescia-se agora a essa avaliação as análises sombrias sobre o futuro da escrita cada vez mais “desvirtuada” pelas abreviações e modismos utilizados nos diferentes canais de comunicação, proporcionados pelas redes sociais virtuais. De uma forma ou de outra os meios de comunicação de massa e as tecnologias da informação eram considerados como vilões na questão da leitura e da escrita.

Foi nesta época que um conjunto de situações não previstas por mim passaram a modificar minha forma de refletir sobre estes temas, afetando minha trajetória profissional e acabaram por me trazer até este lugar.

Em primeiro lugar, minha esposa que fazia doutorado em educação na Universidade Federal Fluminense - UFF, cursou uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd/UERJ com a professora Maria Luiza Oswald e passou a comentar comigo algumas das leituras do curso. Motivado por

seus comentários passei então a ter contato com alguns textos de autores que eu não conhecia, como Néstor García Canclini, Stuart Hall, Jesús Martín-Barbero e Orozco-Gomez, entre outros.

Estas leituras geraram um grande impacto em minha prática profissional. Fizeram-me refletir sobre as mudanças operadas em nossas sociedades e suas relações com a educação. Forneceram-me instrumentos teórico-metodológicos para desnaturalizar as análises sobre meus alunos, fazendo-me refletir sobre a especificidade do momento em que agora realizava minha prática profissional. Particularmente, levaram-me a também relativizar a importância da leitura e da escrita tradicionais e a pensar de maneira mais sistemática os meios e as tecnologias de comunicação como elementos fundamentais da contemporaneidade.

Em segundo lugar, na mesma época em que comecei a realizar estas leituras, os jovens, já havia algum tempo, estavam envolvidos com a leitura da série de J.K. Rowling, Harry Potter. Na contramão das análises pessimistas dos professores sobre a falta de hábito da leitura, os livros da série caíram nas graças de vários jovens. Eu mesmo vi jovens que não tinham na leitura de livros uma prática regular, devorar os livros da série. Além dos livros, os filmes também eram um fenômeno de popularidade, levando milhões de jovens às salas de exibição.

Neste contexto, conheci um grupo de jovens que leram os livros da série e adoravam ver os filmes lançados até aquele momento. Alguns deles possuíam seus próprios DVD's da série de filmes, alguns originais, reunidos muitas vezes em *boxes*¹¹, outros tinham cópias piratas feitas a partir dos originais dos amigos ou adquiridas no comércio informal.

Além disso, estes jovens, em seu tempo livre, mesmo na escola, se reuniam para escrever novas aventuras do “bruxo” a partir do universo proposto pela obra original. Isto podia ser feito até mesmo no caderno, utilizando lápis ou caneta. Entretanto, uma vez realizada esta etapa as histórias eram digitadas e enviadas a sites especializados que publicavam estas histórias. Elas poderiam, depois de *postadas*, ser objeto de leitura de outros jovens. Eram as denominadas *Fanfics*, abreviatura de *fan fiction* (ficção de fãs).

O que importa é que as leituras que efetuava e este contato com os jovens fãs de Harry Potter fizeram-me refletir sobre as complexas relações entre leitura, escrita, meios de comunicação de massa e as denominadas novas tecnologias. Era possível perceber que as relações entre gosto/uso pelos produtos dos meios de comunicação de massa não conduziam

¹¹ Uma caixa de papelão que reúne alguns filmes da série. Os *boxes* tornaram-se comuns a partir do lançamento do segundo filme. Para diferenciar dos DVD's comprados isoladamente, normalmente cada DVD do *box* era duplo. Um continha o filme outro o *making off* e entrevistas com os atores. Outra estratégia era vender estes *boxes* juntamente com camisetas relativas ao universo do filme.

necessariamente a um afastamento da leitura e da escrita. Ao mesmo tempo, podia verificar como havia uma mistura entre novas e antigas formas de escrita e leitura, não existindo simples substituição.

Eu ainda não havia entrado em contato com a obra de Roger Chartier, neste momento. O contato com este autor ampliaria ainda mais a minha idéia do que seria leitura e escrita. Foi Chartier quem me possibilitou compreender que aquilo que o discurso escolar considerava como leitura e escrita nem sempre esteve em consonância com as opiniões dos alunos. Muito do que os jovens consideram como leitura e escrita sempre foram desqualificados pela escola que operou com uma visão muito rígida sobre estes dois termos.

Esta visão, que poderíamos denominar de hegemônica, acaba por se impor aos próprios jovens, ainda que, como tentarei analisar ao longo desse trabalho, eles percebam que lidam com diferentes materiais escritos que são base para diferentes práticas de leitura. Em muitos momentos durante a realização da pesquisa ao conversar com os jovens na escola, e mesmo com os professores, e perguntar-lhes se liam ou escreviam a resposta era negativa. Mas quando eu prosseguia e questionava se eles não liam na internet ou escreviam no Orkut e no MSN eles logo diziam que sim. É claro que a resposta dada se adequava a uma expectativa que eles acreditavam ser a minha, que implica a desvalorização de suas práticas de leitura e escrita.

Foi assim que resolvi me submeter ao programa de pós-graduação em educação da UERJ com um projeto que iria dedicar-se a um estudo das *fanfics* a partir da realização de entrevistas com alguns jovens que escrevessem e lessem esse material, bem como efetuar uma análise de alguns sites onde elas eram publicadas. O universo escolhido seria aquele relacionado aos livros de Harry Potter.

1.3 – Outros caminhos, outras possibilidades

Mas...

Muitas coisas ocorreram desde então, do ponto de vista do projeto inicial e do ponto de vista de minha trajetória como professor.

Do ponto de vista do projeto ele transformou-se. De um lado, tive dificuldades em encontrar presencialmente, especialmente em escolas públicas, jovens que escrevessem e lessem as *fanfics*, o que inviabilizava a continuidade de meu estudo nos termos propostos

inicialmente no projeto. Na época não me ocorreu a possibilidade de fazer uma etnografia virtual.

De outro, minha participação na pesquisa institucional, cujo interesse à época incidia sobre a relação de jovens com os produtos da indústria cultural japonesa¹², me motivaram a estudar a questão do consumo, abordando-a do ponto de vista antropológico, entendendo a própria leitura como uma forma de consumo cultural. Embora continuasse contemplando a leitura e a escrita, me interessava pelas formas de construção e de significados a partir do consumo de produtos ligados aos bens consumidos relacionados à indústria cultural japonesa nos denominados *animencontros*.

Os membros do grupo de pesquisa entrevistavam e observavam os jovens nestes encontros que reuniam os fãs dos produtos da indústria cultural japonesa, definida pelo tripé *mangás*, *animês* e *videogames*.

Os *mangás* são revistas que possuem algumas características que nos remetem às histórias em quadrinhos ocidentais. Os *animês*, desenhos animados, muitos deles baseados em histórias já existentes nos *mangás*¹³. E os *vídeo games* que são os jogos-eletrônicos que tem como suporte a televisão, o computador ou mesmo os *players* portáteis.

A partir da constatação do crescente interesse dos jovens pela leitura dos *mangás*, um produto da cultura de massa, o grupo de pesquisa foi levado até o universo dos *animencontros*, que são eventos realizados constantemente em diferentes locais da cidade¹⁴, congregando um número variável de jovens fãs dos produtos relacionados de alguma forma ao universo cultural japonês, particularmente aos já citados *mangás*, *animês* e *vídeo games*.

Um dos objetivos da pesquisa era estabelecer as razões que explicavam o sucesso dos *mangás* entre os jovens, relacionando tais razões à questão da leitura escolar.

Nos *animencontros* os jovens podiam comprar DVDs e CDs de músicas, *mangás*, *animês* e *games*, objetos relacionados aos seus personagens e histórias prediletos, participar de concursos de *games*, *cards*, e *animekê* (atividade similar ao *karaokê*, com a diferença de que, neste caso, as músicas são temas dos *animês*, podendo ou não envolver uma disputa), participar de concursos de *cosplay*, ou simplesmente fazer *cosplay*, entre outras atividades.

¹² Projeto *Infância, Juventude e Indústria Cultural – sociedade, cultura e mediações: imagem e produção de sentidos* coordenado (2006-2008), coordenado pela professora Maria Luiza Oswald (OSWALD, 2006).

¹³ Uma análise superficial poderia nos levar a estabelecer uma equivalência entre estas produções, entretanto há entre elas uma série de especificidades do ponto de vista não só da produção como da recepção que nos permitem diferenciá-las. Elas não serão abordadas aqui por estarem fora dos objetivos do presente trabalho. Para uma análise detalhada sobre algumas destas diferenças ver Luyten (2005) e Neves (2007).

¹⁴ A quase totalidade das observações referem-se a cidade do Rio de Janeiro. Entretanto, em 2007, tive a oportunidade de participar, em São Paulo, do *Anime Friends*, realizado em seis dias não consecutivos, sendo considerado o maior evento deste tipo. No último fim de semana do evento, estiveram reunidos de acordo com a organização do evento mais de 70 mil jovens.

Os *cosplayers* eram um outro elemento muito característico destes encontros. A palavra deriva da expressão inglesa *Costume Play*. Ela designa os jovens que encarnam seus personagens preferidos, seja do *anime*, do *mangá* ou mesmo do *vídeo game* a partir do uso de fantasias e da reprodução de seu gestual. Há também a possibilidade de que os jovens criem os seus próprios personagens. As fantasias são variadas, desde as ricamente ornamentadas, àquelas mais improvisadas. A escolha da personagem muitas vezes determina de antemão as características da fantasia.

Esta prática me levava a refletir sobre outras possibilidades de pensar a relação entre leitura, mídias e tecnologia. A prática do *cosplay* acentuava aqueles elementos mais ligados à fantasia, derivados seja da leitura de um *mangá*, seja de sua exibição pela TV, ou por ambos. Não apenas aquela fantasia advinda do momento de fruição da leitura, limitado muitas vezes à simples imaginação. Aqui os jovens se envolviam na prática de conferir vida aos seus personagens prediletos. Mais do que dar vida, eles personificavam seus próprios heróis.

O término do projeto que analisava a relação dos jovens com a indústria cultural japonesa levou a uma inevitável avaliação sobre os caminhos trilhados¹⁵. Uma primeira constatação era a de que tínhamos atribuído muita atenção ao que os jovens diziam sobre suas práticas culturais, seus gostos, suas críticas à escola. Avaliamos o descompasso entre as práticas dos jovens entrevistados e sua visão sobre o universo escolar. Entretanto, faltava um contraponto com opinião de outros atores. Sentiu-se a necessidade de ouvir também a opinião dos professores, estabelecer um diálogo entre eles sobre as mesmas questões que haviam sido discutidas pelos jovens (OSWALD, 2008a).

Outra preocupação que surgiu em nossas avaliações foi a de que os jovens que entrevistávamos nestes encontros não pareciam pertencer aos extratos menos privilegiados da sociedade. Os gastos envolvidos com algumas das produções, os custos de muitos dos produtos comercializados sempre nos deram tal impressão, ainda que não tivéssemos realizado ao longo do projeto uma avaliação mais criteriosa sobre a composição social destes jovens. Pensávamos no compromisso que uma universidade pública deveria ter com a escola pública.

Estas reflexões conduziram o grupo a privilegiar uma análise que se concentrasse na relação entre os professores e alunos no cotidiano escolar. A escola deveria ser privilegiada em nossas futuras pesquisas (OSWALD, 2008a).

¹⁵ Estas reflexões conduzidas pela professora Maria Luiza Oswald, resultaram na elaboração de um novo projeto com o título Educação e mídia: imagem técnica e cultura escrita (OSWALD, 2008a).

Neste momento passei a pensar na possibilidade de aproveitar meu próprio local de trabalho como campo para desenvolvimento de observações que me possibilitassem pensar nas questões que me haviam interessado até aquele momento. Pensar sobre a questão da leitura e da escrita nos tempos da internet, a partir das reflexões de professores e alunos da escola pública na qual atuava. Isto apresentava algumas dificuldades, mas também me proporcionava outras possibilidades bem interessantes. Discutirei algumas delas em um outro capítulo.

Para realizar a pesquisa na escola tive a idéia de propor a um grupo de alunos, um vídeo sobre o tema da leitura em nossa escola. Em parte, esta idéia tinha como objetivo superar algumas resistências que eu pensava que poderiam surgir na minha relação com meus colegas a partir do momento que manifestasse meu desejo de pesquisar nosso ambiente de trabalho¹⁶.

Definida essa estratégia, apresentei a proposta a alguns alunos de uma das turmas para as quais eu lecionava, da 3^a. série, do turno da tarde, convidando-os a participar voluntariamente da produção deste vídeo. Este primeiro grupo de alunos interessados no trabalho captou as imagens no final do ano letivo de 2008. Durante a realização das gravações os alunos produziram aproximadamente 1 hora de filmagens. Essas filmagens estão distribuídas pelas entrevistas realizadas com os seguintes atores: uma professora ocupando a função de diretora, seis professores, quatro funcionários e dezesseis alunos.

Em parte, em função de os alunos serem todos da terceira série e de a atividade iniciar-se já no segundo semestre do ano letivo, não foi possível a montagem do vídeo. Sendo assim, em 2009, apresentei a proposta a um novo grupo de alunos que realizou as filmagens ao longo desse mesmo ano, finalizando um pequeno vídeo sobre o tema, com aproximadamente 6 minutos de duração.

Para a composição desse vídeo os alunos gravaram cerca de 40 minutos, com entrevistas feitas com um professor, uma funcionária (a bibliotecária) e treze alunos, todos da escola. Além desses, mais seis pessoas que não faziam parte desse ambiente escolar foram entrevistadas na ocasião em que o grupo que produzia o vídeo foi à Bienal do Livro, em 2009. No total das gravações também estão incluídas uma série de cenas feitas a partir de uma tomada de filmagem mais ampla do espaço da escola ou do Pavilhão onde se realizara a Bienal, o que não ocorreu com os vídeos de 2008 que se limitam às entrevistas¹⁷.

¹⁶ Se pude perceber da parte de alguns colegas uma certa reticência para participar da pesquisa quando convidados, por outro em alguns momentos, houve uma insinuação explícita da parte de alguns professores para poder serem entrevistados.

¹⁷ Mais adiante quando for falar do uso da imagem na pesquisa discutirei algumas diferenças entre eles.

Mas 2009 foi um ano atípico na rotina da escola. A escola foi objeto de um conjunto amplo de intervenções por parte do Governo do Estado. As obras fizeram com que as aulas fossem suspensas em várias ocasiões. Ainda no segundo semestre tivemos o surto de gripe suína que fez com que as aulas fossem suspensas por duas semanas, retardando o início do segundo semestre.

Esse conjunto de fatores interrompeu a dinâmica de meu relacionamento com o grupo que estava produzindo as imagens para o vídeo. Já temendo que pela segunda vez o vídeo não fosse finalizado, e preocupado com os prazos que deveria cumprir, decidi mudar minha estratégia de pesquisa. Solicitei que alguns alunos e professores fotografassem o interior do espaço escolar tentando responder a uma questão formulada da seguinte maneira: Onde está a leitura na escola? Ou que aspectos do universo escolar você pode relacionar de alguma forma à leitura? Ao mesmo tempo, eu explicava que após a produção das fotos seria realizada uma entrevista para que as pessoas expusessem suas motivações para a produção de tais imagens bem como sobre outros aspectos relacionadas à leitura¹⁸.

Assim, pouco tempo após esse segundo grupo de alunos iniciar as gravações para a produção do vídeo eu passei a realizar algumas entrevistas com alunos, professores e com a bibliotecária da escola sobre o tema da leitura, tentando avaliar suas concepções. As entrevistas tiveram como mote inicial as fotos que os entrevistados fizeram.

Ao final da realização das entrevistas acumulava um conjunto de cento e oitenta e quatro fotografias, e doze horas de entrevistas aproximadamente (cerca de sete horas com os alunos e cinco horas com os professores). Participaram da produção das fotos vinte e cinco alunos, sendo que destes apenas vinte e dois foram entrevistados. Uma aluna preferiu não participar da entrevista, entregando seu comentário por escrito. No caso dos professores foram dezessete participantes durante a fase de realização das fotos. Desses, nove participaram das entrevistas e uma professora enviou seus comentários por e-mail.

Envolvido na produção dos vídeos com os alunos, com as produções das fotos pelos sujeitos e a posterior realização das entrevistas, acabei sendo despertado para outros aspectos da relação entre a leitura e a escrita no universo escolar. Embora realizar pesquisa em nosso próprio ambiente possa ser muito delicado, vi neste expediente uma oportunidade para refletir sobre minha própria prática profissional e relacioná-la a meu tema de investigação.

¹⁸ Embora ao longo do trabalho o processo de produção dos vídeos não se constituía como objeto específico de análise, algumas considerações a seu respeito serão feitas no capítulo 3 por ocasião da discussão do uso da imagem como recurso teórico-metodológico. Ao mesmo tempo, os vídeos produzidos serão incorporados ao material de análise, juntamente com as entrevistas e fotografias.

Estes três momentos distintos de meu interesse me apresentaram diferentes perspectivas analíticas sobre a questão da leitura e da escrita. Tal qual um caleidoscópio, que nos proporciona diferentes estímulos visuais à medida em que vai sendo movimentado, inserir a leitura e a escrita nestes diferentes contextos, ressalta diferentes aspectos a elas ligados.

Apresentei à banca do exame de qualificação uma proposta que incluía a possibilidade de unir esses três campos, analisando a questão da leitura a partir de três pontos de vista distintos. A lucidez dos membros da banca me indicou a escolha de apenas um deles. Escolhi de comum acordo com minha orientadora fazer a pesquisa em meu local de trabalho. As questões mais gerais que seriam objeto de questionamento diriam respeito às concepções sobre a leitura pensada de modo relacional, colhendo as falas de professores e alunos.

1.4 – Um novo olhar sobre a minha prática docente

Até aqui descrevi a longa estrada através da qual tentava constituir um objeto de pesquisa. Mas, se, de um lado, o caminho acadêmico que eu percorria me colocava em contato com uma bibliografia que me tornava cada vez mais sensível aos interesses de meus alunos, particularmente àqueles relacionados às práticas de leituras, me fazendo inclusive identificar práticas de leitura e escrita naquilo em que antes só via perda de tempo ou, muitas vezes, sequer identificava como leitura¹⁹, por outro lado devo confessar que esse caminho me provocava uma grande angústia.

Passei a pensar cada vez mais em meu papel de educador neste mundo de mudanças. Falando particularmente da escola pública na qual atuo, passei a questionar cada vez mais minha própria prática em meio a um mundo cada vez mais dinâmico. Muitas de minhas atitudes não me pareciam mais válidas. O contato com os textos e reflexões de autores que eu desconhecia, alguns dos quais citados aqui, ao voltar o meu olhar para os interesses e produções de meus alunos, me fazia ver as práticas escolares, incluído aqui o meu próprio fazer, a partir de um ponto de vista excessivamente crítico e quase paralisante.

¹⁹ Ainda hoje me recordo de um momento em que estava em sala de aula e uma aluna passava a outra uma revista sobre a telenovela *Rebeldes*, transmitida pelo SBT e um fenômeno de audiência entre os jovens. Ao questionar sobre sua prática de leitura da revista recebi como resposta que a aluna comprava e lia regularmente a revista. Não só me surpreendi com a resposta da aluna como fiquei mais espantado ainda com minha própria reação. Talvez antes eu pedisse de maneira não muito educada que a aluna guardasse a revista, não lhe atribuindo nenhum significado. Quem sabe eu sequer a perceberia. Agora, porém, eu não só via aquela revista como a encarava como uma forma de leitura sem fazer juízo de valor sobre a qualidade de seu conteúdo.

Via-me, então, cada vez mais dividido entre os meus antigos valores e crenças em relação à educação e às novas exigências que acreditava seriam necessárias para fazer um ensino em consonância com os novos tempos. Não raro, como se estivesse dividido entre dois mundos, oscilava, e ainda oscilo, entre ser um professor que atribui uma determinada ênfase ao conteúdo que julgo necessário a meus alunos ou que relativiza este conteúdo em prol de aulas mais voltadas para seus interesses e a valorização de suas experiências de vida.

Neste movimento pendular também me vejo em alguns momentos, exaltando os jovens, suas energias, suas produções. Defendo-os das críticas, enumerando argumentos derivados dessas novas referências, tentando desnaturalizar as críticas que buscam essencializar o comportamento dos alunos. Em outros, me percebo como alguém que não tem o que dizer. Aí assumo o papel de um feroz crítico pelo fato de eles não se motivarem muitas vezes por nada que não esteja relacionado ao universo mais imediato de seus interesses.

Nestes momentos me apego ao que afirmava Pasolini, quando ao observar detidamente as novas gerações, os filhos, sentia-se invadido por um sentimento de condenação.

Tentei entender, fingir que não entendia, contar com as exceções, confiar em alguma mudança, considerar a realidade deles historicamente, isto é, fora dos juízos subjetivos de mal e de bem. Mas foi inútil. Meu sentimento é de condenação. Não se pode mudar os sentimentos (PASOLINI, 1990, p.29).

Mas se Pasolini me permite expressar alguns de meus sentimentos como educador, que poderiam ser descritos como pessimistas, ele próprio qualifica o lugar de onde deriva essa crítica. Uma crítica efetuada a partir do ponto de vista de alguém que se implica com o outro. É deste lugar que ele pode, ao criticar Ítalo Calvino por declarar que não conhece e que não deseja conhecer os jovens fascistas, declarar:

[...] fazer votos de nunca encontrar jovens fascistas é um ultraje, porque deveríamos, ao contrário, fazer de tudo para descobri-los e encontrá-los. Eles não são os representantes fatais e predestinados do Mal: não nasceram para ser fascistas. Quando se tornaram adolescentes e capazes de optar, sabe-se lá por quais razões e necessidades, ninguém racistamente imprimiu neles a marca de fascistas. É uma forma atroz de desespero e de neurose que impele um jovem a uma semelhante escolha; e talvez apenas uma pequena experiência diversa na sua vida, apenas um simples encontro, tivesse bastado para que seu destino fosse outro (PASOLINI, 1990, p. 98).

Divido-me, assim, entre a idéia de que, como professor, tenho um compromisso com as novas gerações, que devo ligar-me a elas, e a sensação de que em alguns momentos é impossível me comunicar com elas, desejando inclusive nada falar. Toda esta sensação se apresenta de alguma forma em minhas andanças em busca de meu objeto de pesquisa.

Ora entusiasmado com a criatividade das novas formas de leitura e escrita que os jovens praticam, ora espantado com a sua indisposição para com produtos de nossa herança cultural que considero importantes para a sua formação.

Foi esta angústia que vivi, e que vivo ainda hoje, que me conduziu até aqui. Tinha a esperança de que este lugar que agora ocupo, a academia, que tantas novas idéias me havia fornecido, pudesse agora me proporcionar respostas, caminhos, soluções. Queria encontrar uma receita para poder atuar como professor.

Descobri, com grande alegria, que isto não iria acontecer. Descobri também que muitas vezes a angústia pode ser um bom remédio. Ela me permite ainda hoje não me acomodar como professor e refletir sempre sobre minhas atitudes e procedimentos do ponto de vista apontado por Pasolini de implicação com o outro.

Quando esta angústia beira o desespero e me vejo impotente diante das novas exigências de meus alunos e de minha incapacidade para atendê-las me lembro também das palavras de Walter Benjamin:

[...] existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra esta à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, nos foi concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente (BENJAMIN, 1994e, p. 223)

Assim, posso afirmar que este trabalho e a construção de meu objeto estiveram indissociavelmente ligados ao meu desconforto com minha prática profissional e refletem minha constante busca pelo equilíbrio entre ouvir os jovens, valorizar suas experiências, seus desejos, estar atento a toda a sua energia e as transformações do mundo contemporâneo e , ao mesmo tempo, não abdicar de meu papel como elo de ligação entre eles e tudo de mais significativo que foi produzido por nossa cultura.

Tento me equilibrar entre estes dois pólos opostos tendo também como referência fundamental as palavras do poeta Mario Quintana ao afirmar que o envelhecimento é perceptível a partir de dois sinais. “O primeiro é desprezar os jovens. O outro é quando a gente começa a adúlá-los.”

Seguindo com cautela, busco não perder de vista minha atuação ética, minha responsabilidade em contribuir de algum modo na formação das novas gerações, não abrindo mão daquela força messiânica da qual fala Walter Benjamim, ainda que minha prática seja hoje realizada em meio a muitas incertezas.

1.5 – Guia de percurso

Apresentarei agora uma breve descrição dos capítulos que compõem esta tese. No capítulo 2 farei uma apresentação das características mais gerais da escola onde se constituiu a atividade de pesquisa. É um capítulo que não se relaciona especificamente ao tema da pesquisa, mas cujo objetivo é atribuir à escola uma certa positividade. Ele foi escrito sob a influência de uma fala da professora Nilda Alves durante a realização do Seminário Interno do Laboratório de Imagem (ProPEd/UERJ). Na ocasião ela chamava a atenção de que a escola deveria ser considerada a partir da ideia das redes, fazendo com que o olhar sobre as práticas que nela tinham lugar fossem analisadas sob o signo da diversidade, das redes que cruzam este espaço.

No capítulo 3 trarei uma discussão que se desdobrará em duas dimensões. De um lado, discuto o fazer de minha pesquisa, em meu próprio local de atuação profissional como professor, recuperando sua dimensão processual, negociada e seu necessário compromisso ético. Tal discussão será realizada a partir de uma reflexão sobre alguns elementos constituintes da etnografia. A definição do campo, a autoridade do pesquisador e a escrita etnográfica serão discutidos à luz do fazer da pesquisa. De outro, faço uma breve reflexão sobre o uso das imagens na pesquisa, considerando algumas de suas potencialidades. Recusando o caráter de prova documental a fotografia foi incorporada como parte da reflexão teórico-metodológica.

O capítulo 4 é uma discussão crítica sobre a generalidade da afirmação de que na escola existe um discurso unívoco sobre a leitura, associado apenas à concepção de leitura literária e que essa consideração impede a valorização de outras práticas de leitura levadas à efeito pelos alunos. Tentei compreender as modificações que tornaram possível o declínio dessa concepção e o surgimento de uma visão mais ampliada sobre a leitura, fundamentando essa discussão principalmente em algumas das reflexões de Walter Benjamin.

No capítulo 5 foram abordadas as falas dos sujeitos da pesquisa sobre a leitura privilegiando suas análises sobre o livro impresso. Houve uma indicação por parte de alguns alunos de que na etapa anterior de sua escolarização a leitura era uma prática mais efetiva no que diz respeito ao livro impresso. Essa etapa anterior é percebida por alguns sujeitos da pesquisa como uma época de ouro da leitura. Os professores também manifestaram esse olhar nostálgico sobre o seu passado. Entre eles alguns chegaram mesmo a propor o retorno das leituras obrigatórias como forma de tornar a leitura do livro impresso uma prática efetiva

entre os alunos. Enquanto alguns sujeitos referem-se a esse passado, outros se declaram não leitores. Confrontados com o valor que a leitura adquire em nossa sociedade, eles estabelecem um projeto futuro de tornaram-se leitores.

Por fim, no capítulo 6 foram analisadas as relações entre leitura e as telas, em particular aquelas da TV e do computador. Não foi indicada nas falas dos sujeitos nenhuma oposição tão radical entre elas. Televisão e computador, entendendo-se aqui os artefatos culturais a ele associados, como Orkut, MSN e outros, são criticados muito mais pelo seu uso inadequado, sendo considerados como elementos positivos contanto que seja deles feito um bom uso. Muitos alunos explicitam essa ideia e muitos professores falam da necessidade que a escola assuma um papel de mediadora junto aos alunos do acesso aos conteúdos disponibilizados por esses suportes.

Ao mesmo tempo que os discursos dos sujeitos valorizam outros tipos de suportes, incluindo a questão do uso do computador, percebemos que no interior da escola pesquisada esse discurso não vem acompanhado de uma prática efetiva de sua valorização. Isso pode ser percebido nos comentários dos alunos sobre a quase inexistência de indicações de material por parte de professores que estejam disponíveis nesses suportes. Alguns professores e alunos também apontam que a escola não valoriza esses suportes na medida em que um dos espaços de sua efetiva valorização, o laboratório de informática, permanece a maior parte do tempo fechado, não sendo utilizado nem pelos professores nem pelos alunos.

1.6 – Finalizando: uma dedicatória

Concluirei esta parte do texto com uma foto. Originalmente ela não se encontrava aqui. Seu lugar era na dedicatória. Tinha sido a solução encontrada para lidar com um pedido inusitado de minha filha. Depois de ver seu nome sempre em segundo lugar nas duas dissertações, uma do pai e outra da mãe, e na tese de doutorado da mãe, ele questionou se pelo menos desta vez seu nome não viria em primeiro lugar.

Ouvindo esse pedido respondi que isso não refletia nenhuma hierarquia sentimental, apenas um procedimento padrão.

Pensando sobre o tema mais um pouco achei que não haveria problema em inverter a ordem sempre seguida, e colocá-la em primeiro lugar. Mas diante do estranhamento de alguns

acabei tendo a ideia de inserir uma imagem das duas, de modo que a homenagem se daria de forma simultânea. E assim fiz.

Infelizmente, no manual de teses e dissertações da UERJ consta que os agradecimentos devem ser digitados, o que fez com que na revisão me fosse pedido para retirar a imagem e nomear as pessoas de forma escrita.

Achei que isto seria desvirtuar a proposta inicial.

Por que não poderia agradecer com uma imagem? Poderia aqui tecer uma série de considerações teóricas sobre o estatuto da imagem, que de resto teriam muita relação com a temática do uso das imagens na pesquisa e seu estatuto frente ao escrito.

Mas aqui não é o local. Assim, termino apenas com essa singela referência, transferida para esta parte do trabalho.

A imagem mudou de lugar. Mas a intensidade do sentimento que ela representa continua o mesmo.



2 ESCRITA, MEMÓRIA E HISTÓRIA: APRESENTANDO O CAMPO

Depois de apresentar o percurso mais amplo que me conduziu à realização dessa pesquisa, apresento agora uma descrição das características gerais da escola onde realizei meu trabalho de campo. Ainda que de forma sumária descrevo seu espaço físico, um pouco de sua história, e alguns dos temas e ações que perpassam seu cotidiano.

Tal descrição não representa apenas uma etapa classicamente constituinte de qualquer trabalho que se inspire nos referenciais teórico-metodológicos da antropologia. Ela tem a função de qualificar a escola da qual falamos, tentando fazer o leitor perceber suas especificidades, evitando generalizações. Ela também visa familiarizar o leitor com algumas das questões que povoam o cotidiano escolar e que ajudam a configurar diferentes formas de interação na comunidade escolar. Com isso pretendo contemplar também a referência a temas que embora perpassem o cotidiano da escola não serão posteriormente objeto de uma reflexão sistemática por não estarem ligados ao meu tema de pesquisa. Minha intenção é, assim, buscar a *positividade* da escola no sentido em que Ezpeleta e Rockwell atribuem ao termo, ou seja, “[...] não no bom sentido, mas simplesmente no sentido do existente” (EZPELETA e ROCKWELL, 2007, p.132).

Não me preocupei nessa parte do trabalho em incluir de modo específico o tema da leitura, deixando-o para ser abordado mais adiante no texto. Coerentemente com a afirmação das autoras pretendi fazer uma apresentação mais ampla, com a motivação explícita de mostrar que nem só de carências e ausências é feito o cotidiano escolar.

Nas descrições darei maior atenção aos dados relativos ao turno da manhã, em particular no ano de 2009, porque foi nesse ano e nesse turno que concentrei as minhas observações e entrevistas e que os alunos realizaram as gravações que constituem o vídeo por eles realizado. Assim sendo, os alunos e professores que participaram das atividades de realização das fotos e das entrevistas eram todos desse turno²⁰. Entretanto, não vou me eximir de recorrer em alguns momentos a uma narrativa de cunho mais historiográfico, para situar o leitor em relação a algumas mudanças significativas na vida da escola.

Embora o CIEP 165 seja uma única escola, funcionando em três turnos, cada um deles guarda certas especificidades. No caso do turno da manhã a escola tem uma presença maior

²⁰ No ano de 2008, na primeira experiência de realização do vídeo os alunos, tanto os que realizaram as entrevistas como os que delas participaram, e os professores eram do turno da tarde. Entretanto, elas não concluíram o vídeo e eu mesmo não realizei nenhuma entrevista.

de alunos em função do maior número de turmas e, conseqüentemente, possui também um maior número de professores.

No mesmo turno, em 2009, estavam concentradas três turmas de terceira série, constituídas por alunos jovens, majoritariamente na faixa dos 18-19 anos de idade (à tarde havia apenas uma turma de terceira série; à noite igualmente três, mas, neste último caso, com perfil distinto, incluindo alunos com mais de 25 anos de idade e que majoritariamente estavam já trabalhando). Por razões que discutirei adiante tinha resolvido limitar meu estudo aos alunos dessa série. Era também no turno da manhã que a biblioteca estava aberta em todos os dias, o que não ocorria no turno da tarde e menos ainda no turno da noite.

2.1 – O bairro

As observações e entrevistas que compõem essa pesquisa foram realizadas em uma escola de ensino médio, situada no bairro de Campo Grande, na Zona Oeste do Estado do Rio de Janeiro. Mais precisamente, a escola está situada em um sub-bairro chamado Rio da Prata, distante aproximadamente 5 km do centro do bairro.

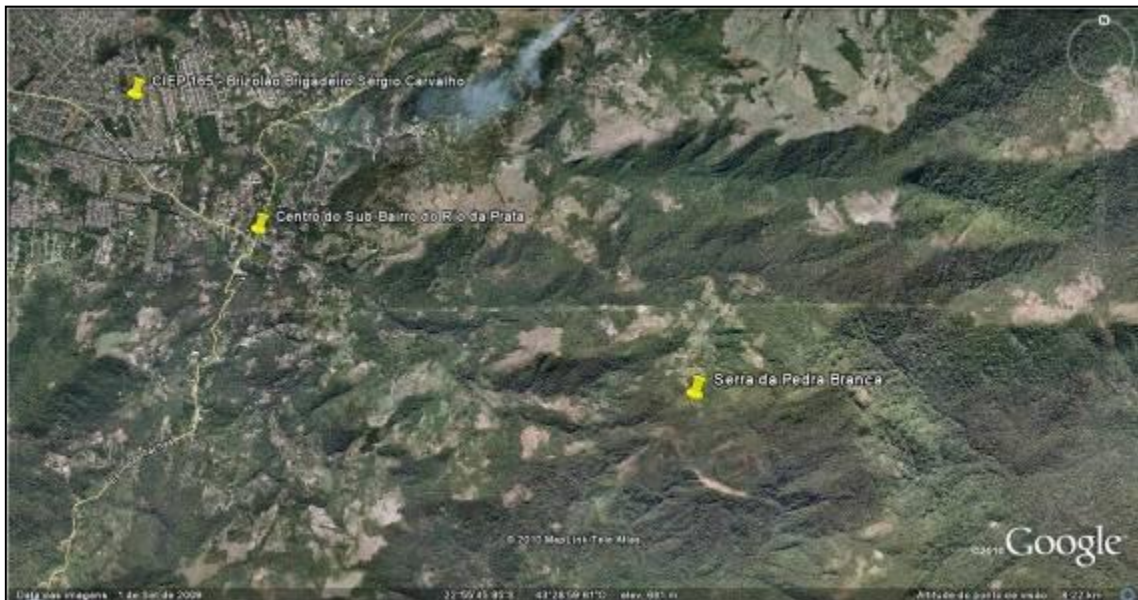


Figura 1 – Localização da Escola:
Fonte: Google Earth – Acesso em 20 de setembro de 2010.

A região possui uma tradição agrícola, havendo uma área de produção da rede Sendas de supermercados. Posteriormente, alguns produtores passaram a dedicar-se à

produção de plantas utilizadas em ornamentações, havendo inclusive alguns produtores que enviam sua produção para o exterior.

O sub-bairro do Rio da Prata está encravado nas bordas do Parque Estadual da Pedra Branca (figura 1), sendo um dos acessos ao Parque. O Parque possui, em sua maior parte, uma cobertura vegetal típica de Mata Atlântica. O local é circundado pelo Maciço da Pedra Branca que apresenta uma importante rede hidrográfica, parte dela contribuindo para o abastecimento de água da região do Rio da Prata. Vários rios com nascente no Maciço passam próximo da escola e vão desaguar na Baía de Sepetiba.

Tem havido um afluxo de pessoas que buscam o acesso ao parque e aos locais mais afastados do próprio bairro do Rio da Prata, para realizar atividades como caminhadas ecológicas nas várias trilhas existentes na região ou mesmo fazer esse percurso de moto ou de jeep.

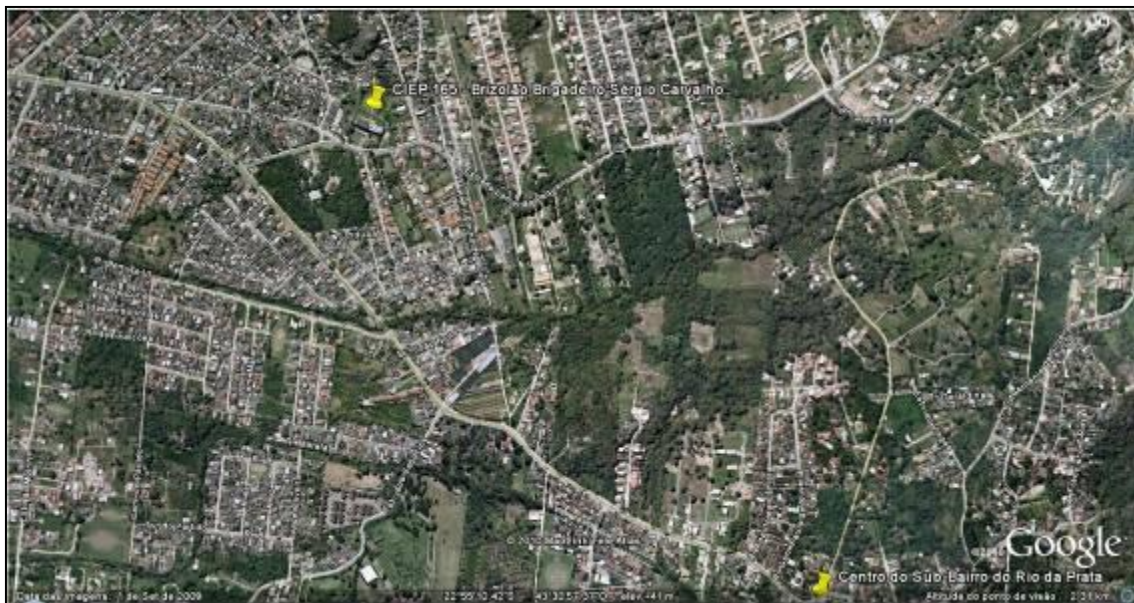


Figura 2 – A escola e o seu entorno:

Fonte: Google Earth – Acesso em 20 de setembro de 2010.

Toda essa região faz parte de minha história de vida. Muito tempo antes de a escola ter sido construída eu circulava por toda essa área a pé ou de bicicleta. Percorria a região de seu entorno tomando banho no Rio da Ponte, assim denominado em função de haver no local um trilho usado para passagem de uma margem a outra do rio (remanescente da época que o bonde por ali passava) e no Rio das Pedrinhas. Naquela época a população do bairro era menor, a qualidade da água melhor e o seu volume maior.

A região compreende uma área pouco dotada de infra-estrutura básica, tendo sofrido um processo de ocupação desordenado. Houve uma ampliação da expansão imobiliária nos

últimos anos. Muitos sítios e terrenos maiores passam atualmente por um processo de desmembramento, sendo vendidos como parte integrante dos denominados condomínios.

A procura elevada desses terrenos pode ser explicada pelo bairro possuir ainda grandes áreas verdes, não possuir favelas em seu entorno, não ser um local violento, constituindo-se como uma espécie de nicho. Outro atrativo da região é a localização de um conjunto de bares, concentrados no Largo do Rio da Prata (centro do bairro – Figura 2), constituindo-se como um local de lazer, muito freqüentado a partir do entardecer²¹.

O acelerado processo de ocupação pelo qual o bairro de Campo Grande tem passado, com a intensificação de construção de vários empreendimentos imobiliários, com o seu conseqüente inchaço, e com os problemas que isto gera, principalmente no trânsito, contribuem para a construção de um discurso que contrapõe o “caos” do bairro de Campo Grande à tranquilidade do Rio da Prata, a partir da construção de um imaginário que associa um certo tom bucólico ao bairro²².

Essa caracterização é importante para entendermos por que grande parte das atividades realizadas pela escola, ou ao menos aquelas que ganharam maior visibilidade, estão relacionadas de alguma forma com o tema do meio ambiente e da educação ambiental. O desenvolvimento dessas atividades tem há muito contribuído para constituir uma certa identidade à escola frente ao público externo.

É neste cenário mais amplo que encontramos a nossa escola.

²¹ A consolidação deste espaço de lazer esteve associada à tradição das festividades de carnaval e de São João (com a realização de uma cavalgada) realizadas no local e que sempre concentravam grande número de pessoas.

²² Enquanto escrevia este texto o jornal Extra, publicou uma matéria intitulada “Paraíso escondido em meio ao caos de Campo Grande”, enaltecendo as belezas naturais da área do Rio da Prata. A matéria inicia-se com a frase; “Por trás do trânsito caótico e da agitação do bairro mais populoso do Rio, pode-se encontrar a paz e a tranquilidade de uma cidade do interior. Jornal Extra, 26 de setembro de 2010, p.14.

2.2 – A escola

Estar no mundo da escrita é estar também em outro mundo. E quantos mundos há neste mundo? [...] Um destes mundos é aquele constituído pelas letras da cidade, mundo extremamente polifônico, por onde a escrita circula naturalizada e não sem alguma poluição visual. Em sociedades letradas, há escritos por toda parte. (GERALDI, 2006, p.64)

Não estou afirmando nada de novo ao dizer que a materialidade do prédio de uma escola não define o que cada escola é, a sua identidade, ou mesmo nos possibilita dar conta de sua história. Mas, na relação deste espaço físico com as pessoas que neles vivem e convivem, com suas alegrias, frustrações, projetos, desejos, etc, nele vão se inscrevendo e se apagando muitos indícios dessas vivências.

O uso da escrita é uma das possibilidades de inscrição dessas marcas no espaço físico. Em particular na escola em que desenvolvi minha pesquisa é possível perceber a imbricação entre a escrita e espaço físico. Entrar no prédio da escola é ao mesmo tempo circular pelo espaço da escrita, de diferentes tipos, com diferentes funções, de duração variável. Do nome da escola, fixado na sua fachada, aos cartazes, avisos, trabalhos expostos nos murais com seus textos e suas imagens, passando pelo conteúdo da sala de aula, pelos cadernos dos alunos, pelos diários dos professores, entre outros.

Por vivermos em sociedades da letra, naturalizamos o seu uso. Muitas das escritas com as quais convivemos nos passam como parte da paisagem mais geral com que o homem urbano deve conviver. Passamos a não nos lembrar porque adquiriram vida. Perdem o seu significado, não possuem mais uma história. Conformam uma “*sociedade escriturária*”, onde a escrita serve sempre a uma mesma história.

Para “ler” o cotidiano é necessário, como nos chama a atenção Wandeley Geraldi, “[...] produzir o discurso que não circula no mundo da escrita porque este foi tomado pela cidade das letras”. É possível constituir uma escrita para construir uma outra história, de outras vozes (GERALDI, 2006, p.65).

Nesse texto, ao falar da escola em que realizei minha pesquisa, vou usar algumas dessas marcas escritas em seu prédio com a pretensão de compor um quadro mais complexo, não mais verdadeiro. Vou me permitir a pretensão de que minha escrita componha um outro olhar entre tantos outros possíveis para a história da escola.

Vou evocar, inicialmente, a pintura feita na fachada externa da escola (figura 3, foto à esquerda), cujo objetivo é atribuir-lhe uma identidade diante da multiplicidade de outras construções escolares similares, individualizando-a. Nela podemos ver um nome pintado em um estilo bem informal: CIEP²³ – 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho.

Os traços da escrita com o tipo de caractere sugerem uma certa informalidade, relacionada à intenção da direção da escola de reduzir as pichações. Com esse objetivo alguns ex-alunos da escola foram contratados para que, além de fazer o nome da escola grafitado²⁴, fizessem também um outro conjunto de pinturas que serão apresentadas ao longo do trabalho.

Ao caminhar um pouco mais, já no interior da escola, podemos ver uma outra exibição de seu nome. Ela é a representação oficial. Uma placa de metal, onde estão gravadas letras também de metal (figura 3, foto à direita). A forma de escrita aqui ganha maior sobriedade em relação à anterior. A dureza do material e a sua durabilidade constituem uma escrita que pretende permanecer viva durante um longo tempo, conformando uma memória sobre um ato de Estado. Não é uma escrita para ser lida, mas muito mais uma marcação a exemplo dos miliários romanos que visavam lembrar a glória do Império.



Figura 3 – Nomes da Escola em um grafite e na placa de reinauguração.

A escrita que pretende eternizar é a mesma que fixa uma memória hegemônica que, na ausência de outras informações, pode promover não a lembrança, mas o esquecimento. Assim, tendo minha história profissional confundida com a história da própria escola, além de recorrer a outros escritos, recorrerei à minha própria memória para compor uma história vivida por um praticante do espaço. (CERTEAU, 2004).

²³ CIEP é a sigla para Centro Integrado de Educação Pública.

²⁴ A distinção entre a pichação e o grafite foi estabelecida pelo aluno Lucas durante a realização de uma das entrevistas. Lucas afirmou que o “Grafite é a pichação do bem, só sai se o dono do muro permitir”.

A escola iniciou as suas atividades com alunos em 1994, último ano do segundo governo de Leonel de Moura Brizola (1991-1994) como governador do Estado do Rio de Janeiro. Foi logo após sua inauguração que comecei a trabalhar nela depois de ter sido aprovado em concurso para a vaga de professor de sociologia.

A construção da escola deu-se no interior do II Programa Especial de Educação²⁵ (II PEE), estando a escola de início subordinada à Secretária Extraordinária de Programas Especiais. A escola funcionava em horário integral, mesclando as disciplinas regulares com as denominadas oficinas (atividades livres propostas pelos professores).

Quando a escola foi inaugurada, em 1994, seu nome oficial era GP 165 Sérgio Carvalho (Sérgio Macaco). Esse nome estava fixado na fachada, composto por grandes letras metálicas, que hoje não existem mais²⁶. A sigla GP é a abreviatura de Ginásio Público, denominação constituída no II PEE e que representava, entre outras coisas, um outro modo de organização das séries tradicionalmente utilizadas no ambiente escolar.

Houve uma reformulação dos antigos cursos denominados de Primeiro e Segundo graus. O modelo que existia nas escolas regulares, constituído pelo antigo ginásio (da 5ª até a 8ª série) e o antigo Segundo Grau (da 1ª até a 3ª série), foi substituído por um único bloco, do 6º ao 10º ano. O antigo ginásio poderia ser concluído em 3 anos (correspondendo ao 6º, 7º e 8º anos no novo modelo). Por sua vez, o antigo Segundo Grau poderia ser concluído em dois anos (correspondendo ao 9º e 10º ano na nova organização) (BOMENY, 2007).

Posteriormente a escola passou a ser denominada CIEP 165 - Brigadeiro Sérgio Carvalho²⁷, nome que passou a constar em sua fachada com um tipo de caractere similar ao de sua inauguração e, que a exemplo dos caracteres anteriores hoje não mais existem. Com o passar dos anos esses caracteres metálicos foram deteriorando-se, despregando-se da fachada da escola, tornado a sua leitura impossível, até que foram retirados sem que fossem substituídos.

Junto com o desaparecimento dessas escritas, na verdade junto com essas sobre inscrições quase desapareceu uma parte da história da escola ligada ao seu longo processo de

²⁵ Para uma análise dos dois governos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro com especial atenção para seu projeto educacional ver Bomeny (2007).

²⁶ Sérgio Ribeiro Miranda de Carvalho era tenente do Esquadrão Aeroterrestre de Salvamento (mais conhecido como Para-Sar), grupo de elite da aeronáutica. Em 1968 ele foi convocado para organizar uma série de explosões que incluiriam a Represa de Ribeirão das Lages e o Gasômetro, no centro do Rio de Janeiro. A idéia dos militares seria a de culpar os comunistas pelos atentados que vitimariam uma grande quantidade de pessoas. Sérgio Carvalho recusou-se a realizar a ação e acabou sendo caçado pelo AI-5. O apelido “macaco” era conferido aos mais experientes e exímios dos paraquedistas.

²⁷ Tendo sido caçado Sérgio Carvalho moveu uma ação para sua reintegração aos quadros militares após a lei de anistia. Em 1993 ele obteve uma decisão favorável do Supremo Tribunal Federal determinando o pagamento de uma indenização e sua promoção a patente de Brigadeiro. O então presidente Itamar Franco cedeu às pressões dos militares e não assinou a sentença. Isso só feito em fevereiro de 1994 após a morte de Sérgio Carvalho.

nomeação, que só permaneceu vivo graças a sua inscrição no tecido da memória. Durante algum tempo, a placa da reforma realizada no Governo de Marcelo Alencar foi a única indicação do nome da escola, configurando uma determinada apreensão da história da escola.

Embora esses escritos tentassem veicular uma certa memória sobre a escola, a população sempre denominou a escola, aliás como todos os demais CIEPs, de Brizolões. Ainda hoje é dessa forma que as pessoas referem-se à escola. O apelido Brizolão ficou associado também na região a uma escola de pouca qualidade.

Maurício (2004) afirma que as origens do uso do termo Brizolões com seu significado negativo datam da campanha anti-brizolista tendo sido disseminadas de forma ampla no decorrer dos governos Moreira Franco (1987-1991) e Marcelo Alencar (1995-1998), “que deixaram os prédios de Oscar Niemeyer carimbados com a marca de política fracassada” (MAURÍCIO, 2004, p.45).

Assim, a obra arquitetônica de Oscar Niemeyer que é reconhecida internacionalmente²⁸, ao invés de produzir uma marca distintiva para aqueles alunos que eram direcionados a esses espaços, acabou por ser a marca de um estigma²⁹.

Embora atualmente esse discurso não seja tão forte quanto antes, ele ainda se faz presente. Ainda me recordo das reações negativas de alunos de escolas próximas que não desejavam estudar no Brizolão, desejando ir para escolas regulares e mais antigas da região, que sempre gozaram de maior prestígio. Como veremos mais adiante ainda hoje essa avaliação se faz presente, embora não mais de forma tão intensa.

O nome do CIEP mudaria ainda mais uma vez, em 2005. Na realidade, dessa vez a mudança ocorreu na denominação de todos os CIEPs que receberam a expressão Brizolão como parte oficial de sua denominação, através da Lei 4535/05, de 04 de abril de 2005. Assim, o nome oficial da escola é, hoje, Centro Integrado de Educação Pública – Brizolão 165 – Brigadeiro Sérgio Carvalho. Curiosamente esse nome aparece apenas na documentação oficial da escola (memorandos, ofícios, etc.). Não há no seu espaço nenhuma materialização desta denominação oficial.

Embora realizados durante o governo de Leonel Brizola, a idealização dos CIEPs foi de Darcy Ribeiro que, juntamente com Oscar Niemeyer, deram forma física à escola. Um

²⁸ Ao escrever texto fiz a experiência de escrever o nome de Niemeyer no Google Imagens. É curioso perceber que do total de imagens disponibilizadas por esse site de busca apareçam várias imagens de obras do arquiteto, o Museu de Arte Contemporânea em Niterói, a Igreja da Pampulha em Minas Gerais, a Catedral de Brasília. O Museu Niemeyer em Curitiba, mas nenhuma foto dos CIEPs. A única indicação são dois esboços da planta dos CIEPs que estão localizados em um site do Partido Democrático Trabalhista (PDT), ao qual o governador Leonel Brizola e Darcy Ribeiro eram filiados e que reivindica o legado de suas administrações como marca de qualidade de suas ações.

²⁹ No caso dos 97 CIEPs que são administrados pela Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, a Lei 5.183 de 07 de junho de 2010, estabeleceu o seu tombamento para fins de preservação em função de seu valor histórico.

prédio pré-moldado de dois andares, pelo menos, onde se localizam as salas de aula, uma quadra de esportes que, no caso do Brigadeiro Sérgio Carvalho, está localizada na parte de cima da escola, um laboratório de informática, uma biblioteca situada em um prédio anexo e construído com esse objetivo e em cuja parte superior foi construído um espaço para ser habitado por pais sociais e seus filhos, um gabinete médico-odontológico e um refeitório.

De acordo com Mignot, o projeto de Niemeyer associava à preocupação pedagógica a intenção de proporcionar um espaço que favorecesse a aquisição de “hábitos, atitudes, valores”, construindo uma visão diferente da escola, como um espaço de proteção, sendo apresentado como solução para os problemas com a violência (MIGNOT, 2001, p.158).

Atualmente muitos desses espaços são utilizados de forma distinta da proposta original. Ao invés das 16 salas originais a escola possui 19, sendo que alguns espaços que não eram originalmente pensados como salas de aula passaram a sê-lo, em função da enorme pressão por vagas no ensino médio na ocasião em que a escola passou a funcionar como escola de ensino médio regular, juntamente com outros CIEPs na região³⁰.

A parte superior da biblioteca e algumas salas do segundo piso da escola são ocupadas atualmente, no turno da noite, por uma outra escola estadual, a Escola Estadual Professor Gonçalves que, perdendo a possibilidade de funcionar em um prédio cedido pelo município, passou a funcionar no mesmo espaço do CIEP, atendendo na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) aos alunos que não concluíram o ensino fundamental, não concorrendo com o mesmo tipo de público³¹.

No ano de 2009 a escola recebeu uma série de intervenções físicas para instalação de aparelhos condicionadores de ar, e para torná-la acessível aos portadores de necessidades especiais. As salas tiveram as suas paredes originais (meias paredes) completadas com gesso cartonado, foi construído um elevador, o piso dos corredores e da parte externa (do portão até a entrada do prédio) recebeu um revestimento em relevo (piso podotátil), as salas ganharam placas identificadoras em braile, bem como foi colocado um corrimão na parte externa. Essas últimas intervenções foram iniciadas no final de 2009 e concluídas em 2010.

Ainda ao longo do ano de 2009, as salas de aula receberam computadores que dispõem de um equipamento para a leitura de cartões e de antenas para captar o sinal da rede sem fio,

³⁰ Na ocasião em que a escola foi inaugurada em Campo grande existiam apenas três escolas públicas de ensino médio, antigo Segundo Grau: o Centro Interescolar Miécimo da Silva, a Escola Estadual Professor Antônio Fernando Raja Gabaglia e o Instituto de Educação Sarah Kubitschek.

³¹ Em função da Escola Professor Gonçalves só funcionar no turno da noite, em que existem salas ociosas no CIEP, a relação entre as duas escolas não é hoje tão conflitante. O principal problema foi a perda pelo CIEP de alguns espaços que os professores julgavam importantes, como por exemplo, o auditório e a parte superior da biblioteca onde seria instalado um laboratório. Hoje o auditório foi devolvido, mas a parte superior da biblioteca ainda é utilizada pela Escola Professor Gonçalves.

instalada na mesma ocasião. O objetivo inicial dos computadores e do acesso à rede era possibilitar a execução das tarefas administrativas. O controle da frequência dos alunos passaria a ser feita de forma automatizada, bastando que o aluno passasse seu cartão no leitor. Todo o conteúdo, antes lançado nos diários de classe, passaria a ser lançado em sala em um espaço criado especialmente para isso, sendo enviado em tempo real para a Secretaria de Estado de Educação. Ao mesmo tempo, a escola recebeu também aparelhos para realizar a recarga dos cartões dos alunos para ser utilizado na condução.

Tal *estratégia* visava, do ponto de vista da Secretaria de Estado de Educação, o controle da frequência dos alunos, uma vez que o cartão deve ser recarregado, recebendo a cada recarga o equivalente a cinco passagens. Mas, ao mesmo tempo, ele se coaduna com os interesses das empresas de ônibus para controlar o acesso gratuito dos estudantes. Quando apenas se exigia o uso da camiseta, a *tática* dos alunos e de alguns familiares (e mesmo da população em geral), era utilizá-la para circular pela cidade em outros trajetos e ocasiões que não fossem aqueles relacionados com a escola.³²

As obras realizadas no ano de 2009 alteraram a dinâmica de funcionamento da escola. Em muitos momentos as aulas tiveram de ser suspensas em função do barulho gerado pelas intervenções dos operários, da necessidade das salas serem por eles ocupadas para a realização de alguma obra, pela intensa poeira derivada da atividade de lixar as paredes de gesso, gerando um pó muitíssimo fino, e da pintura das paredes e do odor derivado da tinta, gerando problemas alérgicos em alguns alunos que circulavam pelo espaço escolar. Tudo isso porque as obras foram executadas em sua maior parte durante os dias de aula.

O conjunto das obras mobilizou muito das conversas entre os professores ao longo do ano de 2009. Os professores questionavam a necessidade de algumas das intervenções, como a construção de um elevador que dava acesso ao terceiro andar da escola e o fato de terem sido alugados aparelhos de ar condicionado para equipar as salas de aula (dois aparelhos por sala), argumentando que seria mais útil pagar bem aos docentes.

Não eram incomuns comparações com os valores anunciados pela Secretaria de Educação para as intervenções (que constavam nas placas das obras afixadas na escola), principalmente em relação à construção do elevador e do aluguel dos aparelhos condicionadores de ar, e os valores anunciados por alguns docentes para os mesmos serviços realizados em outras situações com o valor mais baixo.

³² As noções de estratégia e de tática são utilizadas aqui da forma que foram concebidas por Certeau (2004).

Os computadores em sala de aula, por sua vez, também foram alvo de muitos comentários. Uma das preocupações era em relação ao controle da frequência e dos horários por parte dos professores, uma vez que a partir do funcionamento dos computadores o professor deveria abrir o sistema de cada turma no respectivo horário de aula, fazendo o controle de frequência dos alunos e o lançamento da matéria.

Esse procedimento implicava também, na opinião dos professores, em uma estratégia para o controle das suas próprias faltas e atrasos. A própria direção da escola que, com frequência, chamava a atenção para o número considerado excessivo de faltas e de atrasos de professores, viu nesta nova dinâmica a possibilidade de controlar mais rigidamente esses limites ao bom funcionamento do cotidiano escolar³³. Embora, tal uso nunca tenha sido apresentado de modo concreto pela Secretaria de Educação.

No que diz respeito às faltas, a direção da escola, constituída por professores, se vê sempre diante de uma difícil situação. Dar falta a um professor pode significar ter nele um inimigo, aumentando a possibilidade de tensionamento das relações entre os docentes e a direção, o que em casos extremos torna o cotidiano escolar uma sede constante de conflitos.

A existência desse novo mecanismo, exigindo o acesso do professor diretamente à Secretaria de Educação, forneceu um argumento para a direção controlar de modo efetivo³⁴ as faltas. Como, em tese, é possível comparar o acesso *on line* do professor em seu dia de trabalho com a sua folha de ponto, a direção não poderia mais permitir que o professor faltasse sem aplicar-lhe o temido Código 31³⁵, que indica uma falta não abonada.

Não ouvi uma só vez qualquer comentário que pudesse associar outro uso dos computadores em sala que não fosse àquele ligado a uma função de mero controle burocrático-administrativo.

No ano de 2010, alguns computadores passaram a funcionar ligados à rede interna que por sua vez possibilitava o acesso à internet. Alguns tinham tido suas antenas roubadas e por essa razão não tinham acesso à rede. Embora estivessem funcionando até o momento que

³³ Em grande parte das escolas públicas existe a chamada “falta do mês”. Sua origem parece remontar à época em que o pagamento era feito em espécie nos bancos e que em função da morosidade e do número de funcionários públicos a serem atendidos, fazia com que estes gastassem quase todo o seu dia em intermináveis filas. Assim, hoje, grande parte das escolas dá a possibilidade de o professor quando precisar “tirar a falta do mês”, que do ponto de vista oficial não existe.

³⁴ São constantes as visitas de equipes da Secretaria de Educação para verificar a realização das obras e também o funcionamento da própria escola. Nessas ocasiões os diretores devem prestar contas de todos os questionamentos da equipe sobre o funcionamento da escola. Os alunos também são ouvidos sobre os mesmos temas que são objeto da avaliação da direção com o objetivo de verificar possíveis discrepâncias nas informações prestadas.

³⁵ Esse código, se aplicado, traz uma série de prejuízos ao docente, maiores do que o simples desconto do valor do dia de trabalho. Ela interrompe a contagem de seu tempo de triênio e da licença prêmio a que ele tem direito a cada cinco anos sem falta.

escrevo, outubro de 2010, o controle da frequência e do conteúdo ainda não está sendo feito através deles como o previsto.

O curioso é que vários professores acessam a rede para ler jornais, trocar e-mails, fazer pesquisa na internet, escrever textos, copiar arquivos. Um professor, com minha ajuda, chegou mesmo a conectar o projetor multimídia em uma de suas aulas, para acessar um vídeo do *youtube* que não funcionara em seu notebook (um notebook na verdade cedido pelo governo do Estado em 2007 a todos os professores da escola), ficando mesmo surpreso quando eu lhe disse que haveria tal possibilidade.

Em 2010 também entrou em funcionamento o lançamento das notas e das faltas dos alunos diretamente no site da Secretaria de Educação pelos próprios professores. Nesta ocasião muitos dos professores preferiram lançar suas notas desses computadores localizados nas salas de aula.

2.3 – A dinâmica da escola

Desde 1996, a escola funciona como uma escola pública de ensino médio, com três turnos, subordinada a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Ela funcionou, em 2009, com 19 turmas no turno da manhã, 09 turmas no turno da tarde e 09 turmas no turno da noite. O corpo docente estava constituído por aproximadamente 67 professores³⁶. Havia na ocasião uma doutora, três doutorandos (incluindo eu próprio), três mestres e cerca de vinte professores com pós-graduação. Havia cerca de 1.600 alunos.

No caso do turno da manhã, em 2009, as turmas estavam divididas da seguinte maneira: onze turmas de primeira série, cinco turmas de segunda série e três turmas de terceira série, havendo um total aproximado de 850 alunos. Para essas turmas havia um total de 46 professores.

No ano de 2009 a escola passou a receber alunos cada vez mais novos na primeira série e passou a lidar com uma cobrança mais freqüente dos pais desses alunos, principalmente em relação ao horário ou ao cancelamento das aulas.

³⁶ O número de professores é variável em função dos afastamentos por motivos variados que acabam por possibilitar que outro professor da escola cumpra a carga horária do colega no Regime Especial de Trabalho (RET), uma espécie de hora extra.

Tabela 1 – Professores por disciplina de atuação

Disciplina	Total	%
Matemática	8	18
Língua Portuguesa	9	20
Sociologia/Filosofia	2	8
História	4	8
Geografia	4	8
Física	4	8
Biologia	3	6
Artes	1	2
Química	4	8
Educação Física	2	6
Língua Estrangeira	3	6
Religião	1	2
Total Geral	46	100

Fonte: Arquivos da escola

Quando a escola foi inaugurada ela recebia a maior parte de seus alunos de seu entorno imediato. Entretanto, desde a sua transformação em escola de ensino médio o público da escola foi alterando-se progressivamente. A maior parte dos alunos não vem das proximidades da escola. Isso os obriga a utilizar necessariamente pelo menos uma das duas linhas de ônibus que passam por ela.

Os alunos queixam-se das dificuldades para chegar à escola em função da péssima qualidade dos serviços de transportes. Esse também é o motivo utilizado por nós professores para justificar os constantes atrasos dos alunos nos primeiros tempos de cada turno da escola, sendo o seu início sempre retardado.

As discussões sobre as dificuldades de acesso à escola estão sempre associadas a um debate sobre a redução no número de alunos, seja em função da redução do número de matrículas, seja pelo abandono daqueles que se matricularam por diferentes motivos³⁷. Esse tema mobiliza muito os professores. As discussões sobre ele não raro originam uma série de conflitos entre o corpo docente e entre ele e a direção da escola.

Historicamente habituados a uma demanda excessiva de alunos em sala de aula, os professores têm visto ano após ano a sua redução significativa. A escola, que chegou a funcionar com todas as salas ocupadas em todos os três turnos, muitas vezes com um número de alunos considerado excessivo pelo conjunto dos professores (às vezes com mais de 60

³⁷ Sobre a questão da redução do número de matrículas no Ensino Médio regular ver Carbucci (2009). O autor aponta como possíveis razões para a redução das matrículas nas regiões Sul e Sudeste a mudança no perfil demográfico da população, a redução do número de concluintes no ensino fundamental, a redução da retenção dos alunos que acaba por adequar a relação entre idade-série e a opção pela modalidade educação de jovens e adultos.

alunos no diário, embora efetivamente esse número nunca fosse representativo do real quantitativo de alunos em sala), desde há alguns anos vivencia a realidade da redução do número de alunos matriculados e de uma elevada evasão, principalmente no turno da noite³⁸. Embora a evasão seja maior nesse turno, o tema interessa a todos na medida em que a redução do número de alunos pode implicar em redução do número de turmas, realocação de professores e a necessidade de que alguns de nós tenhamos de buscar outra escola.

Mesmo no turno da manhã, onde não houve redução do número total de turmas, não há mais a demanda excessiva de outrora, havendo com relativa constância abandono por parte dos alunos ou mesmo pedidos de transferência para outras escolas da região.

Uma outra explicação dada por parte dos professores para a redução no número de matrículas e para evasão considerada elevada é o número de reprovações, principalmente no turno da manhã. O excesso de preciosismo e de cobrança por parte de alguns professores é apontado pelos colegas como fator que leva ao desestímulo por parte dos alunos em permanecer na escola. Um dos diretores da escola cita mesmo de forma recorrente um diálogo sobre essa questão, que teria tido com um aluno da escola que afirmara que ela era muito boa, mas que reprovava muito.

Nesse contexto, o conflito muitas vezes se instaura no corpo docente na busca de culpados no interior da própria escola para o declínio do número de alunos. Alguns professores julgam que alguns colegas possuem índices elevados de notas abaixo da média e de reprovação, sendo acusados de estimular a redução do número de alunos. Estes professores, por sua vez, argumentam que grande parte dos alunos não dispõem das condições para aprovação e que se fizessem isto estariam comprometendo a qualidade de seu trabalho e formação desses alunos³⁹.

Os temas da redução do número de matrículas e da evasão mobilizam tanto os professores porque afetam diretamente a organização de seus horários. Tanto em um caso, como no outro, eles podem alterar a composição no número de professores, fazendo com que alguns possam estar excedentes, perdendo inclusive a sua origem⁴⁰. Com a evasão escolar

³⁸ O turno da tarde sempre foi o mais esvaziado da escola. Em 2007, a direção reduziu a quantidade de vagas oferecidas para esse turno que, desde então, funcionou com um número constante de alunos.

³⁹ Até pouco tempo atrás esta questão também incluía a questão salarial. Na vigência do Programa Nova Escola, instituído no Governo de Antony Garotinho, as escolas eram classificadas a partir de uma série de critérios que incluíam a reprovação e a evasão escolar. Em função das notas obtidas na avaliação os professores dessas escolas recebiam uma gratificação que variava de 100 a 500 reais. Logo após a vitória na eleição de 2010, o governador Sérgio Cabral retomou o tema da produtividade e da possibilidade de que os professores passem a receber novamente salários diferenciados.

⁴⁰ Ao fazer o concurso público o professor escolhe uma escola em função de sua classificação. Chegando nessa escola esse professor acaba por ser classificado em termos de seu tempo de escola, sendo considerado tanto mais antigo quanto maior esse tempo. Ao elaborar o horário dos professores em função da disponibilidade que cada professor oferece a direção leva em conta o critério da antiguidade. Assim, ser deslocado para uma nova escola, em tese, significa ser o último em termos de escolha de horário.

essa possibilidade é agravada porque em função da redução do número de alunos por turma ao longo do ano letivo sempre há a possibilidade de que seja feita uma realocação de alunos, com a concomitante redução no número de turmas. Isto levaria a uma reordenação na disposição dos professores e alguns teriam que no meio do ano procurar uma nova escola onde houvesse carência para serem realocados.

O tema da reprovação, por sua vez, aparece sempre associado às avaliações que os professores fazem dos alunos da escola. De maneira geral, há um sentimento generalizado de que os alunos que chegam à escola possuem muitas deficiências em sua formação⁴¹.

Essa deficiência que os professores consideram existir é avaliada, em parte, como o resultado do que ocorreu na rede municipal de ensino, sob responsabilidade da prefeitura do Rio de Janeiro, de onde se originam a maior parte dos alunos da escola. Em particular, no ano de realização da pesquisa a escola recebia alunos que haviam concluído sua formação de ensino fundamental durante a segunda administração do prefeito Cesar Maia.

A partir de 2007, foram instituídos para toda a rede municipal os ciclos de formação, cuja aplicação estava até então restrita ao primeiro ciclo do ensino fundamental (até a antiga 4ª. série). Houve então a implantação desse formato no Segundo Ciclo de Formação (antigo ginásio e que agora corresponderiam ao 6º, 7º, 8º, e 9º anos de escolarização). Os ciclos foram avaliados pelos docentes como equivalentes à aprovação automática. Assim, em sua opinião, os alunos concluiriam o ensino fundamental sem ter adquirido as condições ideais de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, podemos verificar que, ao lado desse argumento francamente macro-social para justificar as deficiências dos alunos, há um outro discurso também extremamente comum, entretanto, concorrente com o anterior. Nele, o que prevalece é o argumento que busca individualizar as causas das dificuldades enfrentadas pelo aluno, tornando-o responsável por sua própria história escolar. Emerge aqui a visão de um aluno que não apenas não possui sua base escolar bem constituída, mas que não possuiria o menor interesse pela escola e pelas atividades por ela desenvolvidas.

Mas o discurso dos docentes sobre os alunos não é marcado apenas por esse tom negativo e pessimista. Em vários momentos podemos observar professores falando bem de determinada turma, ou de um grupo em uma turma ou mesmo de algum aluno em particular. Também é comum os professores elogiarem a criatividade que os alunos manifestam na

⁴¹ No Enem 2009 a escola obteve uma média aproximada de 511 pontos. A última escola no ranking das escolas de ensino médio do Rio de Janeiro, também uma escola estadual, EEES Vicente Licínio Cardoso obteve 428 pontos. A escola pública mais bem avaliada no Rio de Janeiro foi o Colégio Estadual Julia Kubitschek, com 603 pontos. 741 é a nota do Colégio São Bento, primeiro colocada entre as escolas do Rio de Janeiro.

realização de alguns trabalhos que lhes são requisitados. Ao mesmo tempo, há um reconhecimento de que o público da escola é, em geral, muito bom.

No turno da manhã há 19 turmas. Imagine o leitor como são os corredores da escola e seu pátio nos momentos de entrada de alunos, nos momentos de mudança de sala e nos intervalos do recreio. É uma multidão de jovens que se espremem nos corredores e na rampa em todas as direções. A escola não conta com nenhum inspetor, havendo apenas um funcionário da limpeza que trabalha de modo improvisado controlando a saída dos alunos pelo portão do pátio⁴².

Quando o tema relaciona-se aos aspectos negativos do desempenho escolar dos jovens, é muito raro que surjam professores que, em algum momento, evoquem qualquer tipo de descompasso entre a escola e a realidade do mundo em que vivem hoje esses jovens. Assim, da mesma forma, raramente surge algum professor que expresse a opinião de que a escola hoje não corresponde mais ao mundo desses jovens e que, muitas vezes, aquilo que eles têm de ensinar realmente não tem o menor interesse objetivo para a maioria dos seus alunos.

Os professores ressentem-se muito de que os alunos não conseguem entender os conteúdos ministrados e, com frequência, aparecem referências às suas dificuldades de entendimento das questões e problemas apresentados em sala de aula. Mas, ao contrário do que eu mesmo afirmara, em outros momentos não havia nenhum tipo de discurso que relacionasse essa dificuldade apenas às práticas de leitura dos jovens ou às influências dos meios e comunicação massivos ou pós-massivos. Deixarei propositalmente a análise dessa questão para um momento posterior.

De modo semelhante ao que ocorre em outras unidades escolares, as atividades do CIEP 165 não se reduzem apenas à sala de aula. Ao longo do ano letivo são realizadas atividades extra-classe, constituídas em sua maioria de eventos previamente delimitados ao longo do planejamento feito no início do ano. Todos os anos a escola realiza uma Feira de Ciências, uma Feira Cultural (ou Feira da Cultura), a Semana da Consciência Negra e o Natal Solidário.

As feiras, embora ainda carreguem as marcas de uma divisão entre as ciências naturais e as ciências humanas, têm sido uma tentativa de integrar os diversos conteúdos, a partir de um tema geral comum. Os trabalhos dessas duas feiras acabam por compor parte do processo avaliativo dos alunos, contribuindo para a sua nota em todas as disciplinas. Nestas ocasiões

⁴² Estratégia da direção para manter os alunos na escola durante o seu horário oficial mesmo que algum professor termine sua aula antes do tempo, evitando que esse aluno chegue antes de seu horário em casa, motivando a reclamação dos pais junto à escola.

tem sido possível conhecer o “potencial” criativo dos alunos, “especialmente” o domínio por parte de alguns deles do uso das tecnologias.

Como dissemos antes, a escola está situada próximo ao Parque Nacional da Pedra Branca. Essa proximidade e as características do Parque ligados à importância de sua bacia hidrográfica, acabaram por possibilitar que na escola fosse constituído um grupo de professores que interessados nas questões ambientais, mobilizaram-se para atuar no entorno da escola.

A atuação desses professores foi fundamental para conferir uma determinada identidade à escola ao longo de sua existência, principalmente junto ao seu público interno, o que atuou reduzindo a visão negativa que existia por parte dos alunos da escola sobre a qualidade do CIEP e da formação por ele proporcionada. Atualmente essa visão negativa, embora ainda esteja presente, não se apresenta de maneira tão marcante.

A lenta mudança que ainda hoje não acabou de se processar pode ser relacionada ao fato de alguns professores da Escola, capitaneados pela professora Ana Cristina, de biologia, organizarem desde 2000 o Centro de Referência do Movimento de Cidadania pelas Águas (MCPA).

Inicialmente o Centro promoveu uma série de eventos que mobilizavam os alunos: as gincanas ecológicas, passeatas comemorativas por ocasião do dia da árvore ou da água, e mutirões de limpeza no Rio da Ponte e no espaço da própria escola. Tais eventos passaram a conferir uma grande visibilidade da escola na região. Aos poucos também muitas atividades passaram a contar com a participação de outras escolas da região.

Alguns desses eventos atraíam a presença de algumas figuras públicas conhecidas, como por exemplo, o então deputado estadual Carlos Minc (Figura 4, foto da esquerda, de pé discursando) e o Presidente do CREA, José Chacon de Assis (Figura 4, foto da direita, estando ele o canto inferior direito logo em primeiro plano) e mesmo por autoridades de mais variadas instâncias administrativas.

O grupo passou a organizar mesmo ações de cunho social, como o Natal Solidário. Neste evento, realizado anualmente pela escola, os alunos realizam um levantamento junto às famílias de uma pequena ocupação que desenvolveu-se junto aos muros da escola, constituídas por pessoas de baixa renda. Professores e alunos são convidados a doar brinquedos, eventualmente agasalhos ou gêneros alimentícios também são pedidos, Os professores contribuem voluntariamente com doações em dinheiro. Em um dia de dezembro as crianças participam de um evento onde há show de mágica, pipoca, pula-pula, brincadeiras,

e no final a chegada de Papai Noel que entrega a cada criança previamente cadastrada um brinquedo.



Figura 4 – Montagem com as fotos de Carlos Minc e de José Chacon de Assis.

No bojo dessas ações, a partir de 2006, a escola também estabeleceu uma parceria com o Instituto de Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Com essa parceria tornaram-se freqüentes as visitas de nossos alunos e professores aos laboratórios da Universidade, bem como professores da Universidade estiveram em nossa escola, desenvolvendo em conjunto projetos educativos.

Um dos frutos dessa parceria foi a escolha do tema da feira de ciências da escola em 2006, que seguiu o tema da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, com o tema do centenário de Santos Dumont.



Figura 5 – Matéria do Jornal da Appae sobre a feira de ciências da escola Fonte: http://www.appai.org.br/Jornal_Educar/jornal49/Interdisciplinaridade1/asas.asp.

A realização da feira e a participação na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia rendeu à escola o convite para ser tema do Programa Salto para o Futuro, da TV Escola, tendo a escola recebido uma equipe de filmagem que entrevistou alguns alunos e professores. O programa foi veiculado nacionalmente pela TV Brasil⁴³ e depois professores envolvidos no projeto foram até Brasília para participar do Programa no dia em que essa filmagem sobre a feira foi exibida.

No ano de 2007, através de uma parceria entre as Secretarias de Estado de Educação e da Secretaria de Ambiente do Rio de Janeiro, o CIEP-165 foi escolhido como um dos pólos do estado para implementar a “Agenda 21 Escolar”.

No mesmo ano esse grupo de professores organizou um evento ambicioso: o I Fórum Ambiental do Rio da Prata – “O Jequitibá da Cidadania”, (Figura 6). Esse evento contou com a participação de representantes dos moradores, das associações, de órgãos públicos do CREA, e convidados com o objetivo de discutir os temas relacionados ao meio ambiente diretamente ligados aos problemas do bairro. Além das mesas, foram organizados grupos temáticos de trabalho para analisar questões específicas, com o objetivo de, ao final do encontro, ser elaborada a Carta do Rio da Prata.



Figura 6 – Matéria do Jornal da Appae sobre o Fórum Ambiental:
Fonte: http://www.appai.org.br/Jornal_Educar/Downloads/55/JE55_full.pdf.

No ano de 2008, este mesmo grupo de professores esteve envolvido na implementação de outros dois projetos que ainda estão em andamento e são complementares. Um é o projeto “Meio Ambiente e Cidadania: formas de popularizar o Conhecimento Científico

⁴³ O programa consta no guia da programação da TV Escola de 2010, disponível em http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/guia_da_tv Escola/guia%202006%20a%202009.pdf.

Desenvolvido nas Universidades” com a participação do Laboratório de Instrumentação Nuclear do Programa de Engenharia Nuclear (LIN/COPPE/UFRJ) e do Departamento de Física Aplicada e Termodinâmica do Instituto de Física Armando Dias Tavares da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DFAT/IF/UERJ). O outro é o projeto “Por um Ensino de Ciências Investigativo e a Favor da Transversalidade”, desenvolvido no âmbito do Programa “ABC na Educação Científica – Mão na Massa”, com a parceria do Consulado Francês, da Secretaria de Educação, da Academia Brasileira de Ciências. Ambos os projetos contam com aporte de recursos da FAPERJ através do edital no 6º/2008.

Um dos motivos iniciais para a realização desses projetos era a redução da evasão escolar a partir da constituição de novas metodologias de ensino, principalmente voltadas para o ensino das ciências naturais e da matemática, tendo como tema as questões relacionadas ao meio ambiente⁴⁴.

Outras atividades mais pontuais são também realizadas por professores de modo mais individualizado e incluem palestras com pessoas de fora da escola, algumas atividades diversificadas em datas comemorativas, entre outras.

Para terminar queria salientar, como já disse, que não tinha a pretensão de estabelecer uma verdade sobre a escola, mas apenas dar uma amostra da complexidade de seus atores, de suas relações e de suas ações. Também quero reforçar o que já afirmei sobre o papel do ato de escrita como muito mais do que a simples possibilidade de registro; como tecnologia de pensamento.

Leio em Corinta Geraldi:

Os acontecimentos na/da escola se sucedem sem que se tenha tempo para refletir com/sobre eles, porque surgem de uma imediatez insensata, e exigem decisões e ações quase imediatas, produzindo uma tensão permanente em ‘dar respostas’ ao que nos invade, impedindo, sutil ou deliberadamente, a possibilidade de podermos investir nas dúvidas, num tempo não regulado, num ‘alheamento’ necessário, na leitura de textos outros, para permitir o deslocamento das respostas esperadas, das certezas e garantias das repetições previstas, da resposta qualquer, buscando uma palavra ou a ação outra, que nos assuste um pouco, que nos tire do anonimato, da homogeneidade (GERALDI, 2006, p.183-184).

Escrever esse texto de apresentação de meu campo de pesquisa foi também um momento de estranhamento, de espanto. Através/com (d)ele dei-me conta de como o cotidiano de minha escola e a sua história são extremamente ricos.

⁴⁴ A realização desses projetos não se faz sem que existam também diversos tipos de tensão entre os professores que participam e aqueles que não participam e mesmo entre a direção e o grupo nele envolvido. A escola fica mais em evidência e a direção muitas vezes vê que sua autonomia decisória ainda mais limitada pelas instâncias superiores que participam do projeto.

3 O ESCREVER E O APAGAR: A PESQUISA COMO ESBOÇO

A constituição da antropologia como campo autônomo de produção de conhecimento envolveu a delimitação de determinados procedimentos que lhes conferiram identidade e legitimidade. O trabalho de campo, a observação participante, o caderno de campo, as entrevistas com o grupo estudado e escrita de um texto que reúna todos estes procedimentos são práticas comumente utilizadas em vários trabalhos de viés etnográfico no campo da educação. Ao longo do texto espero que fique claro que estes procedimentos constituem não apenas técnicas de pesquisa, mas sim a própria teoria antropológica.

No campo da educação, é muito comum que pesquisadores, que utilizam os métodos antropológicos, classifiquem seus procedimentos de pesquisa como de “*inspiração etnográfica*”. O uso de tal expressão é bastante significativo. Ela explicita uma determinada representação sobre o trabalho do antropólogo e, portanto, uma certa concepção do fazer antropológico.

Não vou reproduzir a partir daqui os argumentos que utilizei no meu texto de qualificação. Naquela ocasião eu abordei o uso da expressão “*estudos de inspiração etnográfica*” analisando-a como uma precaução para o fato de, no campo da educação, não realizarmos “*verdadeiras*” etnografias. Mas quando chamei atenção para essa especificidade no campo da educação, queria acentuar o fato de que ao fazer uso dessa expressão muitas vezes endossávamos uma determinada concepção sobre os constituintes do trabalho etnográfico. Não é meu objetivo negar a especificidade da atividade antropológica. Mas, não posso me furtar de dizer que sempre fiquei intrigado com a naturalização desta fronteira.

Entre outras razões me parece que a definição utilizada para classificar o meu trabalho e outros no campo da educação como sendo de “*inspiração etnográfica*” permite uma espécie de desculpa antecipada pelo fato de estes trabalhos não se enquadrarem completamente naquilo que nós mesmos definimos como sendo uma etnografia. Esta definição é feita a partir dos modelos das etnografias clássicas. Nesse sentido, uma reflexão sobre esses pré-supostos torna-se necessária.

Roberto da Matta (1974) propõe que o trabalho etnográfico constitui-se a partir de três dimensões. A primeira dimensão, a teórico-intelectual, onde o domínio da teoria é a principal preocupação do pesquisador, que está normalmente afastado de seu campo empírico. Uma segunda dimensão, a prática, relacionada com o fazer mais ordinário da pesquisa, envolvendo questões tais como, qual a quantidade de arroz deve ser reservada. Por fim, a etapa pessoal ou

existencial onde estas distinções analíticas desaparecem, derivando daí uma visão mais totalizadora que deve coroar o esforço e o trabalho de pesquisa.

Se a competência acadêmica é o parâmetro de aferição do plano teórico-intelectual e as questões mais cotidianas que irrompem a realidade definem o plano prático, o plano existencial da pesquisa diz respeito às lições que o pesquisador deve extrair de seu próprio caso. Considerado pelo autor dimensão essencialmente globalizadora e integradora o plano existencial “[...] deve sintetizar a biografia com a teoria, e a prática do mundo com a do ofício” (MATTA, 1974, p.23-26).

Seguindo as indicações de Matta, discutirei a seguir algumas das questões que provocaram a minha constante reflexão ao longo da realização da pesquisa, considerando-as como dimensões constituintes do processo de pesquisa. Elas serão reunidas aqui em uma discussão sobre alguns tópicos relacionados ao uso da perspectiva etnográfica na realização desse trabalho.

Em um trabalho baseado nesta perspectiva não poderia deixar de haver uma discussão sobre a dinâmica desses encontros, sob a forma final de seu registro e mesmo sobre aqueles aspectos que normalmente estão excluídos da reflexão sobre processo de pesquisa, como o uso do aparato tecnológico.

3.1 – A parafernália técnica e a pesquisa

Já se foi o tempo em que lidávamos com os gravadores de voz, com suas fitas K7 e com as pilhas consumíveis. Precisávamos ficar observando durante todo o tempo de realização da entrevista para verificar quando o espaço para gravação na fita acabaria, o que podia variar de acordo com o tamanho da fita e o modelo do gravador, já que alguns poderiam, ao fim de um lado de gravação, iniciar automaticamente a gravação no outro lado.

Tínhamos também de ficar atentos à duração das pilhas, trazendo conosco sempre algumas de reserva, ou providenciar lugares onde o gravador pudesse ser ligado à luz. Depois de gravar tínhamos de escrever nas fitas em que dia tinha sido gravada e quais as entrevistas estavam ali gravadas. O bom senso também pedia que fizéssemos cópias dessas fitas para o caso de um eventual apagamento acidental. Para evitá-lo de maneira mais efetiva tínhamos de quebrar uma aba plástica localizada em um dos flancos do k7.

Sob determinado ponto de vista os modernos aparelhos simplificaram muito todo esse procedimento. Hoje podemos utilizar MP3 *players* (ou aparelhos similares, como gravadores digitais), cuja capacidade de memória nos possibilita armazenar muitas horas de entrevistas sem a preocupação da falta de espaço. Esses MP3 *players* utilizam baterias recarregáveis e, como consomem pouca energia, elas duram muito mais. Na maior parte das vezes, o seu nível de energia ainda poder verificado através de uma indicação no visor do aparelho. Seu sistema de gravação nos permite ter através dos arquivos gerados a data em que foi feita a entrevista, o que facilita a sua organização cronológica.

Mas esses mesmo aspectos positivos nos cegam à medida que, muitas vezes, por conta de sua capacidade maior de armazenamento e da duração mais prolongada da carga das baterias, esquecemos que eles têm também limites.

Isso nos obriga a ficar atentos a outros procedimentos. Deve haver sempre memória disponível no MP3 *player*. Por essa razão devemos, após gravar as entrevistas, transferí-las para o computador. Aqui novos cuidados são exigidos. Cuidado na hora de criar os nomes dos arquivos de entrevistas de forma que não se sobreponham. Manter o computador atualizado para que vírus não corrompam os arquivos das gravações. Manter no computador programas que sejam adequados para ouvir as entrevistas no formato em que foram gravadas no MP3 *player*. E fazer aquilo que todos dizem que é importante, mas que poucos fazem, o *back up* de todos os dados em CD, DVD, HDs portáteis ou em discos virtuais, hoje muito comuns.

Em meu caso, como lidava com imagens, tinha que me preocupar em manter também as pilhas e a memória da máquina fotográfica sempre a postos. O problema da catalogação das fotos que eram tiradas também deveria ser resolvida. Usando um cartão de 4Gb, tinha uma grande autonomia, mas se as fotos não fossem imediatamente catalogadas seria difícil identificar seus autores posteriormente.

Adotei a estratégia de pedir às pessoas que escrevessem seus nomes em um pequeno pedaço de papel, como pode ser observado na figura 7, e que o fotografassem antes de fazer as fotos, pois assim saberia quem havia feito determinado conjunto de fotos.

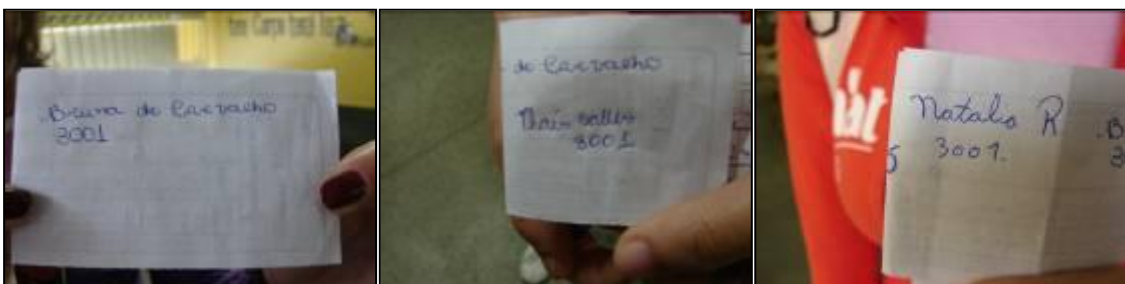


Figura 7 – Forma de distinção das fotos na memória da máquina.

Em relação à filmadora as preocupações foram relativamente as mesmas. Eu a mantinha sempre com a bateria carregada. Neste caso, o problema era um pouco pior. A bateria da filmadora durava em média uma hora. Em função disso buscava utilizá-la sempre próxima de fontes de energia, mantendo-a constantemente ligada, para não ser surpreendido pela falta de carga. A filmadora gravava diretamente em HD, fazendo com que eu ficasse atento à quantidade de dados nela armazenados, para não deixar de efetuar as gravações em função da falta de espaço.

É claro que nem toda a atenção a esses detalhes evitaram que os problemas ocorressem. Problemas, tais como, esquecer de ligar o MP3 *player*, ou mesmo a filmadora, ou pensar que estava ligando e, na verdade, estar desligando o aparelho ou a filmadora, ou arquivos de gravação que quando foram manipulados se mostraram estar “corrompidos”, entrevistados que esbarravam no MP3 *player*, interrompendo a gravação. Pensando em que isso poderia ocorrer utilizei sempre, ao mesmo tempo, a filmadora e o MP3 player de modo que quando tive problemas em um deles outro registrou o conteúdo das entrevistas, garantindo ao menos um registro gravado.

A questão do som também não foi bem avaliada por mim. Não tendo feito testes de som prévios, ao ouvir algumas entrevistas senti que o som não estava adequado em função do aparelho MP3 *player* estar posicionado longe dos interlocutores. O mesmo ocorreu com a máquina filmadora. Como resultado em algumas entrevistas, mesmo com os dois aparelhos fazendo o registro, há alguns trechos que não são inteligíveis nem mesmo com as imagens das falas das pessoas onde isso aconteceu.

A produção das imagens ao longo da realização das entrevistas também se ressentiu de eventuais problemas. Muitas vezes mesmo utilizando um tripé não é possível ver o entrevistado porque ao longo da entrevista acabou ocorrendo uma mudança na posição dos participantes. Como permanecer constantemente arrumando a posição da filmadora acabaria interrompendo o fluxo das falas, optei por posicioná-la no início da entrevista e tentar manter o máximo possível a posição inicial dos participantes.

Esse conjunto de questões relacionadas ao uso desse aparato tecnológico indica o quanto o contexto da pesquisa é também condicionado por nossa relação com eles. Eles não são apenas meios técnicos de “*coleta objetiva de dados*”. Posicionar um gravador/MP3 player/filmadora diante de um sujeito já é estabelecer um determinado contexto de pesquisa e uma certa disposição por parte dele bem expressas nas constantes perguntas “Vai filmar/gravar?” ou nos muito momentos em que os sujeitos manifestam preocupação pedindo: “Oh, depois retira isso aí?”. Esses aparatos constituem o contexto da entrevista como sendo

sempre um contexto artificial, o que não significa nenhuma avaliação negativa de nossa parte, apenas a demarcação de que o processo de pesquisa é sempre produzido pelo pesquisador e seus interlocutores com a mediação desses aparatos tecnológicos.

3.2 – Para além dos muros da escola: concepções sobre o campo

Uma preocupação constante da antropologia foi garantir critérios que conferissem objetividade a seu conhecimento nos mesmos moldes de outras disciplinas consideradas científicas, definindo uma clara distinção entre o sujeito e o objeto de pesquisa. No início, a separação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo foi garantida pela distância geográfica. A antropologia definiu-se então como a ciência que estudava as denominadas sociedades “*primitivas*”, distantes geograficamente da sociedade do pesquisador. Ao mesmo tempo, que a distância espacial era utilizada como critério de objetividade, se estabelecia um outro distanciamento determinado pelo fato do pesquisador e das populações que ele estudava possuírem comportamentos totalmente distintos.

A equação “nós” ≠ “eles” acentuou os elementos comuns em cada um de seus termos, estabelecendo uma tendência a não se valorizarem as diferenças internas a cada um deles. Da mesma forma, não se considerou o quanto a definição de cada termo dependia da relação de contraste entre eles, bem como as interações que se tornaram cada vez mais freqüentes ao longo do tempo entre os diferentes grupos.

Pode-se creditar a Malinowski e à chamada escola funcionalista o estabelecimento desta distinção radical. Esta separação, levada ao seu limite, acabou transformando o significado do conceito de cultura que, na sua origem, se contrapunha aos variados tipos de determinismo. Antes de Malinowski e do funcionalismo, a escola evolucionista já tinha percebido a existência de diferenças nos comportamentos dos diversos grupos humanos. Entretanto, essas diferenças eram perdidas no exato momento em que eram encontradas⁴⁵. A concepção evolutiva da sociedade levava os evolucionistas a acreditarem que as diferenças entre os costumes e hábitos dos vários povos representavam apenas estágios evolutivos distintos em um mesmo processo histórico, que conduziria todos os povos à chamada

⁴⁵ Notemos que antes mesmo da constituição do evolucionismo o conceito de homem proposto pelo Iluminismo adotava uma lógica similar. Buscava-se, a partir da comparação entre os homens as suas características comuns, uma definição universal, o homem natural. Ver Geertz (1978) e Laplantine (2000).

civilização, estágio máximo do processo evolutivo, representado pela sociedade européia do século XVIII.

Tal precedência da perspectiva diacrônica nas análises das sociedades foi radicalmente questionada a partir de vários trabalhos. Entre estes, aqueles desenvolvidos por Malinowski estabeleceram no interior da antropologia um modelo hegemônico de análise. A perspectiva analítica de Malinowski passou a privilegiar o plano sincrônico nas análises das culturas estudadas⁴⁶. Os estudos passaram a dar conta do aqui e do agora, valorizando as explicações nativas e buscando junto a elas os significados próprios dos hábitos e costumes observados que passavam, assim, a ter uma validade própria.

Abandonava-se a preocupação com a origem dos hábitos e das instituições, até então considerados fundamentais para a explicação de seus significados. Este corte com o passado possibilitou a emergência de uma visão de cultura compreendida como uma totalidade significativa, onde todos os elementos estão relacionados e onde o significado particular de cada um deles só pode ser obtido a partir de sua relação com os demais.

Estes procedimentos da escola funcionalista, ainda que operando a partir daquela distinção entre um “*eu*” e um “*outro*” absolutos, permitiram romper com a visão etnocêntrica do evolucionismo. Entretanto, como já observei, favoreceu também um efeito talvez não previsto: uma certa essencialização do conceito de cultura.

Partia-se do princípio de que cada grupo possuía uma cultura que o caracterizava, constituindo-se a equação “*um grupo = uma cultura*”. O campo de pesquisa do antropólogo definiu-se como uma totalidade, relativamente livre de qualquer influência externa, possuindo uma homogeneidade interna, sendo então relativamente autônomo. Os indivíduos que nele conviviam, e cujas ações o etnógrafo desejava explicar, possuíam o seu comportamento analisado a partir da cultura da qual faziam parte, sendo por ela determinados.

Essas concepções sobre a homogeneidade do campo são objeto de discussão no interior da antropologia. Passaro (1997), por exemplo, discute como que esta visão unificada do outro e de nós mesmos, avaliados como todos coerentes, reforçam ainda hoje uma visão segmentada sobre o mundo, ampliada pela permanência da idéia de áreas culturais. Este tipo de concepção cumpre objetivos de legitimação disciplinar e de manutenção de uma determinada autoridade, na medida em que cria áreas de *expertise*, dominadas por especialistas. Além disso, esta segmentação tem conseqüências negativas para a prática de

⁴⁶ Críticas ao modelo evolucionista foram levadas a efeito por Franz Boas, pela escola difusionista, pelo historicismo e pelo hiperdifusionismo, antes que as contribuições de Malinowski adquirissem *status* hegemônico no interior da antropologia. A este respeito ver Mercier, P. (1974).

pesquisa (PASSARO, 1997, p.148-151). É este último aspecto que me interessa particularmente.

De acordo com esta autora, quando o pesquisador manifesta um excesso de preocupação com a coerência em seu campo, buscando defini-lo a partir de uma pretensa unidade, ele pode afetar a sua sensibilidade. O pesquisador pode deixar de lado a riqueza do campo, representada por aqueles elementos que não se encaixam na definição anterior da área cultural que ele estuda. Como consequência, ele acaba reafirmando as características anteriormente definidas como constituintes desta totalidade. Resta pouco espaço para a novidade, para as surpresas.

No caso do presente estudo, embora eu estivesse lidando com um tema específico e de meu interesse - a questão da leitura e da escrita -, não podia ceder à tentação de acreditar que a partir das falas dos sujeitos iria emergir uma “teoria geral da leitura e da escrita”. Pelo contrário, ao longo da pesquisa deparei-me com falas que ora manifestavam opiniões e concepções em comum e ora se contrapunham.

Um dos casos que posso citar, e que será objeto de discussão no capítulo 5, é a avaliação da biblioteca por parte de alguns sujeitos da pesquisa. Uns emitiram a opinião de que a biblioteca era um espaço sem uso, enquanto para outros ela era a condição de acesso à leitura dos livros, por exemplo. Não cabe ao pesquisador esconder essa riqueza do campo sob o pretexto de apresentá-lo como um todo homogêneo. A sistematização se dá pela via contrária, de enxergar nessas oposições e concordâncias um traço constitutivo da riqueza do campo de pesquisa.

Sobre esse aspecto gostaria de acrescentar que a homogeneização do campo pode ser produzida não apenas pela adoção de uma visão sobre o que Passaro (1997) denomina de áreas culturais. O apego do pesquisador a uma determinada concepção teórica pode produzir um efeito semelhante. Nestes casos a empiria acaba por ceder espaço à teoria, sendo dela refém. Chamo a atenção para as complexas relações entre observação e teorização. Elas não ocorrem de forma distinta embora em termos analíticos nos seja às vezes positivo distinguí-las. Nas palavras de Pais, “[...] o esforço de teorização aparece indissociável da prática de pesquisa” (PAIS, 2003, p. 41). Não há observação neutra como não há teorização *in abstracto*

Passaro ainda aponta uma outra consequência negativa dessa concepção do campo como totalidade homogênea. Ela acaba limitando a percepção do potencial transformador da ação humana. As ações dos indivíduos passam a ser interpretadas à luz destas concepções anteriores, transformando-se em simples reflexo da influência das características de uma determinada cultura (e como afirmei acima, também de uma teoria). Deixa-se de perceber as

múltiplas possibilidades da ação humana e o papel ativo dos sujeitos da pesquisa, o que implica em avaliar a cultura não mais como um conjunto de símbolos que pairam sobre a cabeça dos indivíduos, mas como um conjunto de práticas que em sua implementação são constituídas e constituintes desses símbolos (PASSARO, 1997, p. 150).

Foi assim que ao iniciar a pesquisa me deparei com algumas concepções mais amplas, e muito difundidas, ligadas ao tema da leitura na sua relação com o jovem e com a escola. Duas delas poderiam ser citadas aqui. A primeira, com a qual eu não comungava, era a ideia corrente de que o jovem não lê⁴⁷, fundamentada em uma determinada concepção do que seria a leitura. Desde o início da pesquisa, a relação antes apontada entre observação/teorização me possibilitara relativizar a concepção de leitura, percebendo-a como uma prática que pode ser realizada em outros suportes além do livro.

A segunda ideia, com a qual eu mesmo havia me identificado no início da pesquisa, era a de que na escola reinava apenas e de forma absoluta a concepção de que leitura refere-se à leitura literária. Foi ao entrar em contato com as falas dos sujeitos que pude verificar que no espaço escolar convivem diferentes concepções sobre a leitura e, mesmo, que na escola estudada a concepção literária de leitura não parece manifestar-se de modo intenso.

Esse aspecto discutido por Passaro, sobre o potencial das ações humanas, me parece de extrema importância no caso de pesquisas feitas no espaço escolar. Não raro a escola aparece como espaço de avaliações negativas, apresentadas de forma generalizada. Se não nego que a escola é um espaço constituído por constrangimentos, apagamentos, esquecimentos, rotinas, isso não nos pode afastar de pensar que nele, igualmente, ocorrem rupturas. Como afirma Nilda Alves, o espaço do cotidiano escolar deve ser reafirmado “[...] como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como de grande diversidade” (ALVES, 2008, p. 18).

Outro autor que me auxiliou neste sentido de pensar nas complexidades na definição do campo e também no papel ativo dos sujeitos da pesquisa foi Marcus. Suas reflexões despertaram a minha atenção para um aspecto apenas abordado de forma tangencial por Passaro. Marcus, ao refletir sobre a definição do campo, pensa particularmente nas especificidades da contemporaneidade. Etnografias realizadas em um mundo onde as pessoas estão cada vez mais interligadas, de uma forma ou de outra, justificam uma reflexão mais

⁴⁷ Escrevendo agora me recordo das inúmeras vezes que ao falar sobre meu tema de pesquisa e associar jovens e leitura ouvi de meus interlocutores a opinião de que esse era um tema realmente importante porque os jovens precisavam mesmo descobrir a leitura.

intensa sobre a pretensa unidade do campo, de seus sujeitos e das relações entre o local e global (MARCUS, 1998).

Durante a realização da pesquisa me deparei com algumas questões relativas a essa concepção do campo como espaço isolado. A primeira e mais geral delas foi delimitar uma escola específica da rede pública e não deixar de compreender que ela não está isolada tal como uma tribo primitiva⁴⁸. Os participantes da pesquisa circulavam por outros espaços e estavam sujeitos a lógicas distintas daquelas que configuravam o espaço escolar. Eventualmente, nestes outros espaços, o tema de meu interesse também mobilizava esses sujeitos e apresentava a eles distintas questões em relação àquelas que eles vivenciavam no espaço escolar da pesquisa ou em outros espaços, escolares ou não. Assim, em alguns momentos das falas dos sujeitos, experiências vividas em outros espaços sobre o tema da leitura ou da escrita foram trazidos à baila e passaram a fazer parte das reflexões da pesquisa.

Pude concluir, então, que meu campo de pesquisa mantém relação com outros campos, não podendo ser isolado de um contexto mais amplo. Ao mesmo tempo, passei a estar atento às trajetórias erráticas dos sujeitos que faziam parte do universo pesquisado. Participando de campos variados, eles articulavam também diferentes possibilidades ao longo de seu caminhar entre cada um deles, rearticulando a própria estrutura contextual. Esta perspectiva possibilita pensar a ação ativa dos sujeitos de pesquisa, não considerando-os apenas como reprodutores de uma determinada cultura.

3.3 – “[...] Queríamos entrevistar o senhor também.”: a experiência do etnógrafo no campo

Uma das maiores dificuldades na realização dessa pesquisa, mas também uma das suas maiores potencialidades foi o fato de eu realizá-la em um espaço no qual atuava profissionalmente há mais de 15 anos. De um lado, como professor da escola, circulava em um ambiente familiar⁴⁹, e, portanto, compartilhava com os sujeitos da pesquisa, principalmente com os professores, determinadas concepções sobre seu cotidiano. Ao mesmo tempo, eu circulava agora neste espaço expondo aos diferentes membros da comunidade escolar, mesmo àqueles que não participaram diretamente da pesquisa, minha intenção de

⁴⁸ Podemos mesmo discutir a idéia de que em algum momento as sociedades e suas culturas estivessem de alguma forma separadas, justificando um investimento em determinado campo sem considerar elementos externos com os quais ele se relacionasse.

⁴⁹ O termo familiar aqui é utilizado tal como o propõe a discussão de Velho. Aquilo que julgamos familiar porque se nos apresenta cotidianamente pode ser a fonte de pré-conceitos, não sendo sinônimo de conhecido ou sabido (VELHO, 1978).

realizar um estudo sobre o tema da leitura e da escrita, evidenciando a minha condição de pesquisador.

A reflexão sobre a forma de articulação entre essas duas dimensões da minha vida foi feita de início a partir de algumas discussões da antropologia, principalmente aquelas que foram originadas após a sua denominada crise nas décadas de 60 e 70. A possibilidade de que a antropologia desaparecesse juntamente com os povos “primitivos” que haviam se constituído como seu objeto de pesquisa⁵⁰, teve como efeito o movimento em direção ao estudo da própria sociedade do pesquisador. Foi no bojo dele que o tema do “novo” *status* do pesquisador, relacionado à sua identidade, adquiriu relevância.⁵¹

Clifford (2002a) afirma que com a constituição da antropologia como ciência, a pesquisa etnográfica definiu-se a partir de uma ênfase atribuída ao papel do pesquisador, conferindo grande autoridade às suas interpretações, posto que baseadas na sua experiência de campo. Este modelo centrado na experiência do *scholar* emergiu no início da etnografia a partir de alguns avanços institucionais que delimitaram o trabalho de campo como uma atividade exclusiva de antropólogos. Entre os aspectos que legitimaram a autoridade do etnógrafo estavam a nova importância atribuída ao poder de observação do pesquisador de campo e o domínio da teoria, que o capacitava a produzir um conhecimento sobre os aspectos essenciais de uma cultura, superior aos produzidos por um observador comum ou pelos membros dessa própria cultura.

A partir daí, emergiu um modelo de trabalho etnográfico onde “[...] a experiência do pesquisador pode servir como uma fonte unificadora da autoridade no campo” (CLIFFORD, 2002a, p.34). Para o autor, esta concepção confunde experiência e interpretação, aspectos que estão relacionados, mas que não podem ser considerados idênticos. A ambigüidade do termo experiência, que pode ser utilizado para significar coisas distintas - presença participativa, relação de afinidade emocional, conhecimento cumulativo, etc -, e a dificuldade de capturá-la servem como uma garantia eficaz da autoridade do etnógrafo (CLIFFORD, 2002a, p.35-38).

A partir das questões não problematizadas pelo modelo anterior, outro modelo foi sendo constituído. Este segundo modelo, denominado de interpretativo por Clifford, baseava-se no método filológico de leitura textual. Ele acentuou o caráter de construção envolvido em

⁵⁰ A própria colonização e a redução das distâncias geográficas e culturais, produto dos avanços nos meios de comunicação, ameaçavam as culturas “tradicionais”, objetos privilegiados dos antropólogos. Se a cultura era entendida de forma essencialista, assim também o era a tradição. Como resultado da ausência de um conceito de cultura que pudesse operar a partir das dinâmicas das transformações, entendia-se que qualquer modificação em uma cultura significava uma perda de suas características originais.

⁵¹ Nesse primeiro momento os pesquisadores buscavam encontrar o exótico em sua própria sociedade. Assim, ganharam importância estudos sobre o camponês (pólo “atrasado”, sobrevivência do processo de modernização), o folclore, e os grupos marginais que constituíam sociedade do observador.

todo o empreendimento levado à efeito pelos antropólogos, na medida em que, como afirma Geertz (1978), as culturas devem ser consideradas como textos, textos estes que não estão dados, sendo construídos pelos próprios etnógrafos que irão posteriormente interpretá-los.

Para Clifford, este segundo modelo deu margem a uma excessiva autonomização do etnógrafo que reforçou a sua autoridade, na medida em que permitia uma grande liberdade às suas interpretações. Se toda interpretação não deixa de ser uma construção, deve-se estar atento para não se perder de vista as especificidades do que está sendo observado em função de afirmações feitas a partir de outras lógicas a ele sobrepostas e do desaparecimento em nossas interpretações daqueles outros com os quais mantivemos contatos e que nos forneceram explicações sobre seu cotidiano, sua cultura, etc.

Clifford cita ainda um terceiro modelo que está muito mais preocupado com os aspectos relacionais e processuais da pesquisa, baseado nas análises de autores como Benveniste e Bakhtin. Ao considerar a natureza processual este modelo é sensível ao papel que os sujeitos desempenham em todo empreendimento da pesquisa, considerando-o como uma constante negociação entre todos os que dela participam.

Essa discussão me indicou diferentes formas através das quais o pesquisador pode construir a sua identidade e, logo, a sua relação com os outros em seu campo de pesquisa. Identificando-me mais com as propostas do último modelo, busquei me localizar em um “*ponto ótimo*”, como afirmou Caiafa. O pesquisador deve seguir um duplo movimento. Em primeiro lugar, ele deve distanciar-se do olhar asséptico, neutro, constituído sempre que o pesquisador se aferra a uma definição rígida de sua própria identidade, construída a partir de seu desejo de simplesmente descrever o outro. Desta forma, nega-se o caráter totalmente humano deste empreendimento. Como pode haver entendimento do outro, do diferente “[...] se não há algo em comum que permita essa compreensão? Se temos alguma possibilidade de reconstruir essas diferenças é porque há algo compartilhado [...]” (CHARTIER, 2001, p.168).

Mas, se o fechamento do etnógrafo em uma identidade por demais rígida de pesquisador representa um risco de transformar um encontro humano entre pessoas, que compartilham por essa própria razão algo em comum, em uma simples coleta impessoal de informações, não é menor o risco oposto. Assim, em segundo lugar, o pesquisador deve também se afastar do desejo de identificação com aqueles que lhe interessam. Este desejo borra as distinções e as diferenças, não deixando espaço para o atrito positivo provocado pelo contato com o outro. Só não atentei para a importância do que dizia Caiafa quando afirmava que essa disposição em relação ao outro não é um dado natural, devendo ser construído no trabalho de campo.

Achando-me preparado do ponto de vista teórico, iniciei então meu trabalho de campo. Mas o fazer da pesquisa me reservou algumas surpresas.

Desde o seu início, como já disse brevemente no capítulo anterior, nutria uma grande expectativa de apresentar aos meus colegas esta outra faceta de minha personalidade. Sabia como nós professores encarávamos aqueles que vinham de fora e que são avaliados por nós como aqueles que nos irão ensinar qual é a correta prática pedagógica, desqualificando na maior parte das vezes o nosso saber. A perspectiva de ser interpretado por meus colegas desta forma não me estimulava nem um pouco.

Ao mesmo tempo em que aplicava um questionário exploratório para fundamentar a confecção de um futuro roteiro de entrevistas, eu já pensava em realizar na escola, com os alunos, algum tipo de atividade que envolvesse o uso do vídeo. Sabia que as atividades envolvendo a produção de imagens sempre despertavam o interesse dos alunos.

Propus aos meus alunos a realização de um pequeno documentário sobre a questão da leitura e da escrita no interior de nossa escola, realizado a partir da coleta dos depoimentos de professores e alunos. Seria uma forma de estimular a participação dos alunos em meu tema de pesquisa, de discutir com eles as questões a ele relacionadas e de coletar as opiniões de meus colegas de forma indireta, a partir de seus depoimentos para o vídeo.

Disponibilizei para os alunos uma câmera de vídeo. Como a câmera pertencia ao grupo de pesquisa e era um material de custo relativamente elevado, eu combinei com os alunos que nos dias em que fossem ser realizadas as filmagens eu deixaria a câmera com eles e me ausentaria da escola, retornando apenas no final da tarde para buscar o equipamento. Não estando na escola no momento das filmagens, eu deixava os alunos um pouco mais à vontade para realizar a atividade.

Então, um dia, eu cheguei à escola para pegar a câmera. Ficamos conversando no pátio durante mais de uma hora sobre o que havia ocorrido durante as filmagens e outros assuntos variados. Nos despedimos e eu subi para a sala dos professores, pois naquele dia eu trabalharia na escola no turno da noite. Depois de estar lá por cerca de 20 minutos, dois dos alunos subiram e me perguntaram se poderiam pegar a câmera novamente, pois gostariam de entrevistar o diretor da escola que havia acabado de chegar. Falei que não haveria problema algum. Ao pegar a máquina os dois alunos ficaram meio que cochichando e falando algo do tipo “Fala com ele, fala...”. Diante de algo que identifiquei como uma hesitação da parte destes dois alunos eu perguntei o que era. E aí meio que sem jeito um dos alunos, Ricardo, me disse: “É que nós queríamos entrevistar o senhor também.”

Na hora em que ouvi isto, disse que eles poderiam me entrevistar sim, que não haveria problemas. Mas... No momento em que deixaram a sala fiquei pensando se eu deveria de fato participar da realização das filmagens. Logo eu o *pesquisador*. É obvio que mais uma vez isto motivou uma reflexão sobre meu lugar no contexto de realização de pesquisa. Minha sensação ainda era coerente com uma visão da pesquisa que define o lugar de neutralidade do pesquisador, como se ele não interferisse na situação de pesquisa e apagando as marcas de negociação entre pesquisador e pesquisado.

O desfecho desta situação foi ainda mais inesperado. Enquanto me dividia, pensando sobre a pertinência de conceder ou não a entrevista e, diante da inevitabilidade de que isto ocorresse, passei a pensar no que “*poderia*” dizer. O tempo passou e os alunos retornaram. Decidido em não decepcioná-los, mas ainda sem saber o que diria, fui surpreendido com uma fala curta:

— Professor acabou a bateria.

Não posso negar que naquele momento senti uma certa sensação de alívio⁵².

Este papel de pesquisador, daquele que esta fora do contexto de pesquisa, ficou patente também quando a professora Teresa, de Língua Portuguesa, convidada a participar da pesquisa, no momento de produção de suas fotos resolveu fotografar um grupo de docentes que estavam na sala de professores, incluindo a mim. Embora esse acontecimento tivesse ocorrido muito tempo depois daquele que citei anteriormente, e conseqüentemente após longa reflexão sobre meu papel como pesquisador, ainda assim confesso que não me vi totalmente à vontade na hora da foto (figura 8 primeira foto a esquerda).



Figura 8 – Pesquisador em foto da professora Teresa e em imagem capturada a partir de vídeo.

⁵² Este acontecimento não nos serve apenas para refletir sobre a questão da autoridade e do lugar e das relações entre os sujeitos de pesquisa, permite também perceber a iniciativa dos alunos. Mesmo realizando um trabalho cujo tema havia sido sugerido por mim, para ser inicialmente desenvolvido entre professores e alunos, eles haviam modificado.

Aliás, a foto da professora Teresa é o único registro fotográfico que me inclui na pesquisa. Ao lado dela, na figura 8, podemos ver uma outra imagem produzida a partir da captura de uma cena gravada em vídeo durante uma entrevista. Ela será reproduzida novamente no capítulo 5.

Essas duas situações indicam a dificuldade desse aprendizado rumo ao abandono de uma visão de cunho mais positivista sobre a pesquisa, substituindo-o por uma concepção de empreendimento científico mais consoante com a afirmação de caráter múltiplo da realidade e da natureza processual, negociada e dinâmica da pesquisa⁵³.

Aos poucos, no processo de pesquisa, aprendi que como professor eu dispunha de uma posição privilegiada para refletir junto com meus colegas sobre temas presentes em nosso cotidiano, que poderiam ser tensionados a partir das muitas questões que eu trazia, mas que adquiriam novas colorações ao fazerem parte do processo de pesquisa, ao mesmo tempo que conferiam a ele uma outra dimensão não pensada por mim antes.

Como afirma Pais, o fluxo cotidiano da vida produz um conhecimento de senso comum. Mas na medida em que os sujeitos que o detém não refletem sobre ele com critérios de cientificidade ele torna-se um “não-sabido”. Os sujeitos “Dele dão testemunho sem conseguirem a sua apropriação. São locatários do conhecimento cuja propriedade oferecem a quem desse saber queira saber” (PAIS, 2001a, p.134).

Nessa condição de estrangeiro em meu próprio território, à medida que a pesquisa caminhava, eu podia “dar-me a saber” (PAIS, 2003a, p.134), podia refletir sobre o “não-sabido” presente em minha prática profissional. Ao provocar os sujeitos desse espaço, ao fazê-los falar, ao fazê-los produzir as fotos, muitas vezes de forma intensa, em outras nem tanto, a pesquisa constitui-se em um espaço de reflexão sobre esse “não sabido”, se não pelas mesmas vias da reflexão acadêmica, pelo estranhamento e relativização dos procedimentos cotidianos.

Nesse processo, a utilização da produção de imagens, seja através das gravações da entrevistas ou da produção das fotografias foi um fator muito importante. Na produção das imagens os sujeitos fizeram escolhas não previstas, como entrevistar outras pessoas além daquelas sobre as quais eu havia comentado. Na composição das fotografias os sujeitos produziram imagens sobre aspectos que não estavam diretamente relacionados ao tema

⁵³ Isto inclui perceber inclusive quando o pesquisador é usado pelos sujeitos da pesquisa. Por ocasião da organização pela escola de uma excursão à Bienal do Livro, o grupo que realizava as gravações no ano de 2009 procurou-me para reivindicar que eu conseguisse uma forma para todos eles participarem do passeio, alegando que precisavam fazer as filmagens. Como as vagas disponibilizadas pela escola eram reduzidas e seriam definidas por sorteio eles desejavam garantir a sua presença apelando para minha possível influência.

proposto. As imagens também atribuíram visibilidade a alguns processos que passam despercebidos no cotidiano escolar. Imagens da biblioteca onde alunos estão lendo com variados objetivos, ou que retratam alunos estudando nas mesinhas do pátio, contrariando a visão corrente de que o aluno não estuda, de que o aluno nada lê. Mesmo alguns objetos do cotidiano escolar que de tanto se dar a ver acabam por se tornar invisíveis tem a sua existência recuperada pela imagem.

Ao “dar-me a saber” sobre o meu cotidiano outra dimensão da pesquisa ganhou corpo em minha reflexão/prática de pesquisa/atuação profissional. Já desde a aplicação do questionário piloto, e sua posterior tabulação, algumas questões me incomodavam. A leitura de algumas das respostas fez com que eu refletisse muito sobre meu papel como professor e sobre minha relação com as questões que me preocupavam como pesquisador.

Passei a sentir-me implicado de verdade com o tema de minha pesquisa que parecia ganhar uma concretude em minha prática docente. Percebi que muito falava sobre meu tema, mas que ele ainda estava distante de minha prática cotidiana como professor. Essas duas dimensões de minha vida estavam separadas. Isso me fez passar a dar mais atenção à questão da leitura escolar e da escrita escolar nas aulas que eu ministrava.

A forma mais acabada para pensar essa dimensão da pesquisa como implicação só viria mais tarde, a partir de uma discussão do grupo de pesquisa. Nessa ocasião a professora Rita Ribes participava de um de nossos encontros apresentando um texto⁵⁴ de sua autoria que ainda não havia sido publicado. Em um dado momento da apresentação a discussão enveredou pelo tema da relação entre pesquisa e vida, a partir das idéias de Bakhtin.

Como no grupo de pesquisa temos o hábito de transcrever um resumo das discussões em uma ata que é lida a cada encontro seguinte, sendo aprovada ou não pelos presentes, e como tive a sorte de ser o responsável pela confecção da ata desse encontro em particular, tomei a liberdade de citar o trecho que me parece resumir essa questão.

Ela (Rita) afirma que a vida é fluxo, ela acontece formulando questões. A ciência e as artes são processos de abstração de questões que a vida traz. Isso não quer dizer que a ciência e arte não sejam partes da vida, mas enquanto nós pesquisamos, a vida continua seu curso. A vida é maior do que a pesquisa. A pesquisa trabalha com questões da vida, mas delas se abstrai, levando-as a outro lugar. Há entre elas uma separação não negativa, elas não são a mesma coisa. Na ciência só cabe, o que cabe no texto. Mas não se pode tratar a ciência e a vida como coisas diferentes senão esterilizamos as duas. A ciência tem de dialogar com a vida. (Trecho da ata do grupo de pesquisa, 20 de outubro de 2009).

⁵⁴ O texto em questão tinha naquela ocasião o título de *O menino, os barcos e o mundo: considerações a respeito da construção do conhecimento*.

Acredito que esse trecho resume bem o que eu tentei dizer anteriormente. Ele traduz o esforço que realizei durante todo o processo de pesquisa para tentar manter um diálogo entre aquilo que vivenciei como professor e os momentos mais reflexivos que a realização da pesquisa me permitiu.

Busquei nesse trabalho manter essas duas pontas unidas. De um lado, as questões derivadas de meu cotidiano como professor, de minha vida, às vezes despercebidas porque naturalizadas. De outro lado, o processo de pesquisa como espaço que possibilitasse aquele estranhamento sobre o meu fazer cotidiano, constituindo-se em uma importante ferramenta de reflexão sobre minha prática.

A minha pretensão é de negar uma relação “mecânica” entre essas duas dimensões tal como postula Bakhtin. Não considero que a atividade de pesquisa e vida profissional sejam duas dimensões de minha vida que estejam justapostas “no espaço e no tempo por uma relação externa”, não existindo entre elas uma “unidade interna do sentido” (BAKHTIN, 2006, p.XXXIV). Acredito que me é impossível atuar na vida como se essas fossem esferas distintas, tornando possível encarnar ora um ou outro papel.

Ao mesmo tempo, as reflexões de Bakhtin, ao relacionar ciência, arte e vida, são pertinentes porque é a “*unidade da responsabilidade*” que garante essa relação a partir de uma perspectiva ética.

Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. No entanto, a culpa também está vinculada à responsabilidade. A vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua mas também com a culpa mútua. O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte (BAKHTIN, 2006, p. XXXIII-XXXIV).

As reflexões de Bakhtin auxiliaram-me a definir a relação entre pesquisa e atuação profissional me fazendo compreender que devo ser totalmente responsável por buscar que essas dimensões não se apresentem como papéis sociais distintos apenas reunidos em uma mesma pessoa, mas com que elas se interpenetrem em sua “unidade da culpa e da responsabilidade”.

A dimensão da responsabilidade é uma das potencialidades da pesquisa. Como afirma Corinta Geraldi (2006) sendo o tempo da escola o da sucessão de acontecimentos que obedecem ao ritmo da imediatez, seus sujeitos enfrentam dificuldades para criar um espaço que possibilite a reflexão. A pesquisa pode constituir-se também como esse espaço de

reflexão. Essa é uma das dimensões que apontam para que ela seja sempre feita na implicação com o outro⁵⁵.

Quero para finalizar esse tópico trazer uma fala indicativa também dessas tensões. Durante a realização da entrevista com os professores Alipson, de Física, Fábio, de Matemática, juntamente com a aluna Rafayane, eu citei uma situação de sala de aula a partir da qual fiz algumas considerações. Minhas reflexões se deram em torno do medo que os alunos têm de errar e de como esse medo os levava a não agir, a deixar de realizar as atividades propostas em sala de aula pelo professor, associando isso às suas experiências escolares onde os erros eram sempre avaliados de modo muito rígido. Avaliava que isso tinha relação direta com a baixa auto-estima do aluno que se manifestava não apenas nessa resistência ao agir, mas na vergonha de exhibir aquilo que eles produziam, manifestando de antemão o medo à crítica com a expressão “*está errado mesmo*”. Ao me ouvir falar isso Alipson então comentou:

(Alipson) Como tem gente capacitada, como que tem gente com potencial. Pena que muitos não sabem disso. Muita gente que tem um potencial grande, mas que joga fora. Uma idade boa dessa.

(Rafayane) É autoconfiança. E também falta de estímulo em casa também, porque muitos pais às vezes não estimulam.

(Sérgio) [...] Outro dia passei uma atividade de leitura para eles. Trouxe lá um texto cômico. Até para estimular um pouco a questão da leitura, que também comecei a olhar que estava em falha com isso. Trouxe um texto, deixei lá a apostila na Xerox. Quero ver se pelo menos a cada bimestre eu consigo trabalhar com eles um textinho desses. Aí falei assim, vou olhar o caderno de todo mundo. Fui passando umas perguntas sobre o texto, resumo, expliquei vocabulário e tal. Vou olhar caderno por caderno de vocês, para vocês fazerem. Eram 4 perguntas. Em algumas turmas eu consegui olhar todas as perguntas. Li mesmo, fiz correção. Outras não. Como o resumo era maior, eu dei mais atenção. Mas tem muita gente que tem vergonha de mostrar o caderno. Não quer fazer, tem medo de errar e tal, o que tem a ver com essa falta de confiança. O cara não se sente seguro. Ou vão errar e o professor vai esculhambar. Aí até eu que às vezes sou meio impaciente me políciei para passar a atividade. As pessoas vinham com o maior medo falar comigo. Aí eu elogiando, com o maior cuidado. “Não, aqui, olha só você errou, mas pelo menos...” e depois eu elogiava. Pelo menos não cometeram nenhum erro grave português, o que já é bom. Eu consegui, de fato nas nove turmas entender tudo o que as pessoas escreveram. Podia não estar certo. O resumo às vezes não era resumo, era a opinião sobre o texto. Eu explicava a diferença, com o maior cuidado. Olha aqui você escreveu certo, mas não é um resumo. [...] O maior tato, a maior habilidade para o cara ter essa confiança de poder fazer as coisas [...].

(Alipson) Poxa, falando isso aí é incrível. É meio complicado mesmo. Meu pai foi militar, então meu pai era muito rígido. Sempre me criou ali naquela rigidez. Não podia errar, tinha que fazer tudo. Isso é um problema por isso eu bloqueei. Mais por aquele fato dele me criar com aquela rigidez. Você não pode errar, tem que fazer tudo certinho. Eu fiquei um pouco preso. Com medo. Eu ia fazer alguma coisa, já na faculdade mesmo. Realmente você fica com aquele medo de errar. Eu tenho que acertar, eu tenho que acertar. Então você fica um pouco com isso. Você não consegue se soltar. Porque errar é humano. Tudo mundo erra. É natural Sérgio. Na verdade, é errando que você aprende. Você tem que errar mesmo pra você aprender. Aprendi. Mas graças a Deus, é aprendendo que, não é bem assim. Hoje melhorei bastante. Vejo que já tenho menos medo de errar. Poxa acho que errar é humano quando eu errar mesmo eu assumo que errei. Acho que é bola pra frente. Errou e você.... Você errou uma vez, você não erra mais, porque você vai aprender.

A fala de Alipson é significativa por vários motivos. Primeiro porque não é fácil perceber nela mais do que uma simples disposição do sujeito para expor uma experiência traumática particular durante a realização da pesquisa, acreditando que a entrevista apresentou-se a ele de uma forma tão natural que ele sentiu-se à vontade para expor sua intimidade. Eu mesmo pensei muitas vezes assim, não em relação a essa entrevista com

⁵⁵ Daí preferirmos o uso do termo pesquisa implicação para definir as práticas de pesquisa que são realizadas de forma que os sujeitos da pesquisa não sejam tratados como meros objetos, reconhecendo a sua natureza dialógica.

Alipson, mas em outros momentos em que os sujeitos fizeram revelações ou críticas contundentes.

Participar de uma entrevista não tem nada de natural. Assim, o dado relevante aqui é que este espaço tenha sido apropriado pelo sujeito da pesquisa para produzir junto com o pesquisador, uma reflexão sobre o “não-sabido”, comparando a situação dos alunos em sala de aula com aquilo que ocorreu com ele próprio. É nesse sentido que toda pesquisa deve ser uma pesquisa que propicie por parte dos sujeitos essa reflexão sobre a sua própria realidade. Esse é um dado ético a ser considerado na realização de qualquer pesquisa. Para além das alterações proporcionadas pela simples presença do pesquisador no campo. Nesse sentido ela deve implicar-se com seus sujeitos. Essa implicação indica o lugar que o pesquisador deve ocupar na sua realização.

Mas a situação de pesquisa não tem nada de natural e não é desejável que tenha. As entrevistas ocorreram na grande maior parte das vezes em um clima de total descontração, o que fez com que em alguns momentos professores e alunos manifestassem de forma “natural” suas reflexões sobre o tema e sobre aspectos críticos a ele relacionados. Em alguns momentos mesmo, essas críticas foram contundentes.

O pesquisador deve considerar que no contexto de pesquisa, como em qualquer contexto social, a relação entre as pessoas é estabelecida através das palavras, que funcionam como “uma ponte lançada ente mim e os outros” sendo ela o “território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2006, p. 117). Mas se “a palavra dirige-se a um interlocutor”, ela varia em “função da pessoa desse interlocutor”, sua posição hierárquica, seu grau de amizade, de parentesco, etc. Não há um interlocutor abstrato (BAKHTIN, 2006, p.116-117). Isso significa que diferentes graus de hierarquia também estarão sempre presentes no contexto da pesquisa, por mais que ele pareça igualitário.

Lembro de dois episódios que explicitam bem essa questão. Um eu trarei agora para o texto e outro eu citarei no próximo item, sobre a escrita etnográfica, porque ele servirá para discutir a dificuldade em transformar a dinâmica dos encontros em texto.

Vou reproduzir uma foto que citei há pouco no texto, juntamente com uma outra feita no mesmo espaço.

As fotos a figura 9 foram produzidas no mesmo espaço. A professora Teresa chegou com a máquina e pediu aos colegas para produzir a sua imagem deles enquanto trabalhavam, não havendo, na ocasião, nenhum colega presente que tenha negado-se a participar da foto. No caso de Isabela ela diz que no momento em que entrou na sala dos professores havia algumas pessoas sentadas à mesa, mas que ao perceber a sua disposição para produzir uma

imagem que os incluísse, todos saíram. Situações como esta também ocorreram envolvendo a minha própria posição de professor, como o exemplo que trarei mais adiante demonstrará.



Figura 9 - Fotos da professora Teresa e da aluna Isabela.

Para concluir esta seção, chamo a atenção neste ponto para o fato de que o problema da interpretação e da autoridade do pesquisador está intimamente relacionado à questão da escrita. Através do relato escrito, como este que agora faço, pretendo tornar inteligível uma determinada experiência de campo. Neste sentido, estas observações e os exemplos que acabei de considerar devem nos lembrar de que no ato da escrita os problemas relativos à autoridade do etnógrafo também se fazem presentes. No caso da escrita trata-se de encontrar também um “ponto ótimo” que possibilite a transcrição do que foi observado pelo antropólogo de forma a não tornar o outro um simples objeto. Continuarei a me ocupar deste tema a seguir.

3.4. – Da dinamicidade da etnografia à sua imobilização pela imagem textual: a escrita etnográfica

É de Crapanzano (1986) a observação, baseada em uma citação de Walter Benjamin, de que a etnografia é uma forma de lidar com os estrangeirismos relacionados às linguagens – das culturas e das sociedades. Entretanto, continua o autor, enquanto o tradutor se baseia em um texto já pronto, o etnógrafo deve produzi-lo. Mais ainda, um dos paradoxos ligado a essa

tarefa é a de que essa obrigação de transformar o exótico em familiar deve preservar algo daquele estranhamento.

Embora o etnógrafo assuma a natureza provisória de sua escrita, seu texto estabelece uma interpretação final. Desta forma, a escrita etnográfica transforma uma situação dinâmica de comunicação entre pelo menos dois sujeitos, e que não transcende ao momento em que se efetivou, em um texto. Eventos e encontros da pesquisa são, assim, textualizados (CLIFFORD, 2002b).

Temos de lidar então com pelo menos duas questões. A primeira, a impossibilidade de manter nas descrições textuais a riqueza dos acontecimentos ocorridos durante o processo de pesquisa. Trago agora para o texto aquela situação a que fiz referência no item anterior.

Durante a entrevista com o grupo de alunos que faziam as filmagens em 2009, eu falava sobre as fotos que alguns dos alunos fizeram, entrando em lugares onde normalmente não é permitida a sua presença ou circulando por espaços onde, ainda que não exista uma proibição explícita, não é comum encontrá-los. A partir daí ocorreu uma discussão não muito longa entre os alunos sobre a influência que eu tinha sobre a disposição das pessoas para se deixarem filmar. O gestual envolvido nas falas, a simulação de um diálogo feito pelas alunas e o efeito de comicidade que ele produz torna a sua transcrição extremamente difícil. Mas ao transcrever esse trecho da entrevista ele ficou com a seguinte forma.

(Lívia) O Sérgio tem poder. A gente fala assim: “É, para o Sérgio (faz a pose de quem está com uma máquina fotográfica e vai tirar uma foto)”, aí todo mundo (faz ela própria a expressão de estar posando para uma foto com um largo sorriso no rosto, representando o consentimento da pessoa ao saber que o trabalho é para o professor)

(Vanessa) Dá até um sorriso Colgate.

(Lívia) Não é para um trabalho. De quem (como se a pessoa a ser fotografada estivesse perguntado). Não aí a gente fala assim (reproduzo a partir daqui em forma de diálogo para facilitar o entendimento):

— “É para um trabalho”.

— “Para quem?”

— Para a gente.

— MORRA!

Não, aí fala que é para o Sérgio:

— Estou bem assim?

(Camila) — Quer que eu chegue mais para cá?

A segunda questão é: em que medida essa descrição consegue manter a natureza coletiva da experiência de campo, ou seja, como fazer recuar a autoridade etnográfica de forma a produzir um texto que dê conta de sua produção marcadamente coletiva, das diferentes vozes presentes no momento em que se realizou a observação e de seu caráter processual? Sendo este texto um produto de um processo de pesquisa ele, de forma declarada ou não, é uma constante interlocução com vários autores, mas não menos com os sujeitos da pesquisa.

Como tal, ele traz as marcas daquilo que ocorreu na relação entre a minha atividade como pesquisador e como professor com os variados sujeitos. Na sua composição as falas e as produções imagéticas dos sujeitos são trazidas e contrapostas às falas de outros e às minhas próprias falas, em uma relação dinâmica e não pré-determinada. Onde as falas dos sujeitos sobre seu cotidiano podem mais bem entendidas ou tensionadas com aquilo que já foi pensado por outros, buscamos estabelecer entre eles os necessários contrapontos para descortinar os mecanismos que atuam na vida social para produzir uma imagem que a associa com a imutabilidade. Onde as falas apresentam elas próprias a possibilidade de superar a pretensa mesmice do cotidiano demos-lhes a precedência.

Estar sensível à natureza desses encontros e de sua influência, não apenas na experiência de campo, mas, também, naquilo que é relatado na escrita etnográfica, possibilita ao texto deixar-se tocar pelo outro, reduzindo nele a presença do etnógrafo. Esta questão não deve, entretanto, ser pensada de forma simplista. Em última análise, é sempre o etnógrafo quem assume a tarefa de sistematizar as observações, as comunicações, os sentimentos, os contatos, ou seja, todos os elementos do campo. Mais uma vez aqui se coloca a questão da “arte das doses”. O texto não deve representar a pura autoria do etnógrafo nem reproduzir as falas “inertes” dos “informantes”. É a relação entre os dois que deve ser valorizada.

Considerando as condições contemporâneas e os seus efeitos sobre as produções etnográficas, é necessário levar em consideração ao menos três aspectos lembrados por Clifford. Primeiro, o pesquisador não é o único a realizar a operação de transcrição de uma cultura em escrita. Segundo, os “informantes” lêem e escrevem, o que significa, neste contexto de pesquisa, que eles têm, ao menos, uma noção de determinados pressupostos teóricos que estão por trás de questões que lhes são propostas. Terceiro, a distinção entre povos letrados e não letrados não é mais operativa, o que permite refletir sobre o papel que sempre foi desempenhado na escrita pelos informantes de campo e, diria eu, das pessoas com as quais emulamos no campo e no momento da escrita (CLIFFORD, 2002b, p.90).

Isto me permite retornar à discussão de Clifford (2002a) sobre os modelos que relacionam experiência e interpretação que, propositalmente, deixei incompleta. Os modelos da autoridade do *scholar* e o interpretativo implicam, agora no caso da escrita, uma afirmação da autoridade do etnógrafo. Entretanto, Clifford adiciona a eles os modelos discursivos de diálogo e polifonia.

Aqui, com o auxílio de autores como Benveniste e Bakhtin, são abordados os aspectos intersubjetivos de todos os fenômenos da fala, bem como os contextos onde eles ocorrem. As construções textuais pautadas por estes elementos tendem a dar uma atenção maior na

representação dos contextos de realização da pesquisa, bem como das situações em que ocorreram as interlocuções.

Estas representações são sempre entendidas em seus aspectos de negociação e de construção de todos que dela participam. O texto etnográfico muda a sua essência, deixando de ser um texto que interpreta o outro para tornar-se um texto elaborado com o outro. A preocupação será, então, a de buscar fórmulas textuais que possibilitem a representação destes diálogos.

Entretanto, como adverte Caiafa:

O texto etnográfico não requer a eleição definitiva de uma modalidade de discurso do outro. O que importa antes de tudo é oferecer-lhe a precedência e renunciar à posição de autoridade e decifração. A precedência indica que as palavras de outrem devem se materializar diretamente em grande medida no texto (CAIAFA, 2007, p.169).

Este aspecto apontado pela autora me parece estar intimamente relacionado à natureza alegórica do texto etnográfico, característica que é discutida por Clifford. O trecho que citei ao final do item “A experiência de campo” serve também para refletir sobre este ponto. Os relatos etnográficos tentam dar conta de uma dupla tensão entre uma “superfície descritiva” e “significados mais abstratos, comparativos e explanatórios”. Eles não podem ser limitados a uma mera descrição científica. Isto porque a sua principal função é tornar um modo de vida diferente em algo humanamente compreensível para um leitor em potencial (CLIFFORD, 2002b, p.67).

Assim, a escrita etnográfica não deveria ser compreendida a partir das características simbólicas. O símbolo aspira à totalidade, à clareza e à harmonia, a partir da concepção de que há uma relação natural imediata entre o significante e o significado. Entendido desta forma o texto etnográfico assumiria uma forma fixa e única de representação da realidade, da qual seria o mero reflexo.

Construindo esse trabalho a partir do uso das imagens técnicas não posso deixar de apontar a similaridade entre essa concepção da relação entre o texto etnográfico e a realidade que ele pretende descrever e aquela existente na relação entre a imagem o tema que ela evoca.

Assim, o adágio popular afirma que uma imagem vale mais do que mil palavras, acentuando o seu caráter de prova testemunhal, de cópia da realidade. Nela o que se busca é uma associação estreita entre imagem = verdade = realidade. Tal equação produz como conseqüência o esvaziamento da autonomia da imagem, pois está baseada na crença de que ela é um mero reflexo da realidade. No mesmo movimento lógico, quanto mais perfeita for a

imagem, maior seu grau de fidelidade à realidade, ou seja, maior será o seu poder evocador da verdade.

Mas podemos pensar em outro significado para o mesmo adágio. Neste caso, enfatiza-se a capacidade da imagem para ultrapassar a si própria, um abrir-se a infinitas possibilidades de sua interpretação. Ao invés de ser o reflexo da realidade, a imagem passa a ser sua representação possível e, como tal, definida por sua incompletude. O valor da imagem só existe na medida em que ela se deixa atravessar por um fluxo de significados.

Considerar o texto etnográfico na sua dimensão alegórica é apostar que ele é produzido nessa tensão para dar conta desse fluxo infinito de significados que constituem a vida social. Ele é marcado pelo símbolo do arbitrário. Arbitrário não no sentido de que ele é totalmente autônomo em relação a ela, mas no sentido de que é uma construção a partir dela. Uma construção que quando for reapropriada pelo leitor também possibilitará outras construções, percepções, entendimentos. Compreender o texto etnográfico desta forma é também propor ao leitor que, emulando com ele, possa construir a sua própria história.

A força da narrativa etnográfica reside na possibilidade de expressar este duplo movimento: tentar dar conta da multiplicidade de vozes que no campo constituíram uma determinada experiência que não mais existe no tempo e no espaço e, ao mesmo tempo, possibilitar que a partir dele sejam criadas novas interações por parte daqueles que irão dele se apropriar.

Se Benjamin afirma que a visão alegórica da arte é a única legítima para a época moderna (GAGNEBIN, 1993, p.42), posso parafraseá-lo, afirmando que a escrita alegórica é a única que faz jus à etnografia como um empreendimento humano.

Concluo esta parte deste trabalho dizendo que nela tentei refletir sobre as dificuldades presentes em meu trabalho ao utilizar os métodos e técnicas de pesquisa tradicionalmente associadas ao trabalho do antropólogo. A antropologia como disciplina constituiu-se gradativamente como uma forma de saber em que um dos principais objetivos era a valorização das diferenças entre os diversos grupos humanos.

De maneira um pouco simples, muitos trabalhos passaram a utilizar as ferramentas de pesquisa antropológica na crença de que isto por si só garantiria o respeito ao outro, ao diferente. Em alguns casos tais trabalhos justificam uma fala autorizada pelo outro, assumindo

o real conhecimento sobre as suas necessidades, desejos e os melhores caminhos para conseguí-los⁵⁶.

Não basta a utilização dos métodos consagrados pela antropologia para garantir a confecção de um trabalho que valorize o outro na sua singularidade. É necessário estar atento ao fato de que toda a empreitada etnográfica envolve um papel ativo de construção por parte do pesquisador. Estar ciente destas dificuldades é estar mais sensível à possibilidade de se deixar perpassar pela diferença, não definida apenas como uma simples questão retórica.

Levando-se em conta que este texto é construído a partir do conhecimento científico, não devemos propugnar como solução aquilo que afirma o autor atormentado, personagem de Calvino. Ele chega a considerar a possibilidade de produzir uma escrita que apague as suas marcas de autor. Uma escrita asséptica que transforme aquele que escreve em um mero instrumento, “uma mão decepada”, um meio para divulgar aquilo que já está dado, “o escrevível que espera para ser escrito”. Meu texto foi escrito com a pretensão de traduzir para o leitor uma determinada experiência de pesquisa, processual e dinâmica. Sei que a escrita é um instrumento limitado. Não posso através dela traduzir os encontros no campo, sua riqueza, aquilo que constitui o outro na sua especificidade. Espero apenas que minha necessária infidelidade seja sempre limitada por minha lealdade a este outro.

3.5 – A imagem como estratégia teórico-metodológica de pesquisa

O uso da imagem neste trabalho trouxe uma série de questões. Optamos por discuti-las separadamente nesta parte do trabalho, buscando as possíveis relações com alguns dos temas do item anterior. Como a partir de determinado momento optei por utilizar as imagens fotográficas no processo de pesquisa e, como passei a dedicar-lhes maior atenção, a reflexão que será feita irá concentrar-se nestas imagens, embora trazendo em alguns momentos alguns aspectos relevantes da produção dos vídeos⁵⁷.

Como afirma Porto Alegre (1998), o uso da imagem na pesquisa em ciências sociais não é novo, sendo ele um recurso antigo na própria antropologia. Entretanto, durante muito

⁵⁶ Esta relação com o outro é ainda mais problemática no campo das pesquisas sobre juventude, e mesmo sobre a infância. De um lado, porque estas pesquisas cada vez mais partem do suposto metodológico da autonomia destes dois segmentos da sociedade. De outro porque a relação educativa sempre se pautou por algum tipo de assimetria entre professores e alunos.

⁵⁷ Com isso queremos dizer que embora algumas das questões aqui discutidas sejam válidas tanto para as imagens produzidas em vídeo com as imagens fotográficas, reconhecemos que há diferenças entre elas.

tempo as imagens eram utilizadas como ilustração ao texto. Seu uso também podia reforçar a autoridade do pesquisador na medida em que serviam como “*prova documental*” de sua presença no campo, “testemunho ocular e intérprete autorizado das situações e experiências relatadas”.

Coerentemente como a discussão crítica que realizamos anteriormente, neste mesmo capítulo, sobre o tema da autoridade do pesquisador, nesse trabalho as imagens serão consideradas como uma produção cultural, como possibilidade de compreender “os múltiplos pontos de vistas que os homens constroem sobre si próprios e sobre o mundo, de seu comportamento, seus pensamentos, seus sentimentos e suas emoções em diferentes experiências de tempo e espaço” (PORTO ALEGRE, 1998, p.76-77).

3.5.1 – Claros e escuros

No processo de produção das imagens, tanto de fotografias como de imagens em movimento, seus produtores se envolvem em decisões de inclusão e exclusão dos elementos que compõem a realidade. Cada imagem, assim, exprime muito menos e muito mais daquilo que pretende representar. No caso da imagem fotográfica, privilegiada a partir de um determinado momento da realização de minha pesquisa, exprime muito menos na medida em que o instante congelado, “retrato vivo da coisa morta”, representado pela foto nunca se repetirá e que a representação do evento não é sua cópia fiel, mas o resultado de um processo de seleção que produz, ao mesmo tempo que a visibilidade de alguns aspectos, a invisibilidade de outros. Nesse sentido, “a fotografia diz menos do que o acontecido” (MARTINS, 2008b, p.43).

Esse jogo entre visível/invisível carrega consigo toda a potencialidade das imagens. Como diz Martins, o fotografo não captura somente aquilo que se dá a ver diante das suas lentes, mas também as discontinuidades entre aquilo que “pensa ver e o que está lá, mas não é visível”. É nesse sentido, continua o autor, que a fotografia é muito mais um indício do irreal do que do real. Ela é um “suposto real”, considerado como elemento “necessário e próprio da reprodução das relações sociais e de seu respectivo imaginário”. Ela revela também o que está ausente, dando-lhe visibilidade. Ela, ao mesmo tempo, “aprisiona e mata o fotografado, pessoas e coisas” e “torna-se coisa viva nos usos substitutivos que adquire” (MARTINS, 2008b, p.28-29).

Com isso Martins questiona o caráter de precisão da imagem fotográfica vendo nela a possibilidade de potencializar os questionamentos sobre a vida social na medida em que ela permite ver “o que por outros meios não pode ser visto”.

Nada mais óbvio em uma pesquisa realizada no espaço escolar, por um professor, sobre o tema da leitura do que a quantidade de fotos que de alguma forma representam a biblioteca, um total de 36 imagens entre as quais selecionei algumas para trazer ao texto. Algumas outras imagens aparecerão em outros momentos desse texto.

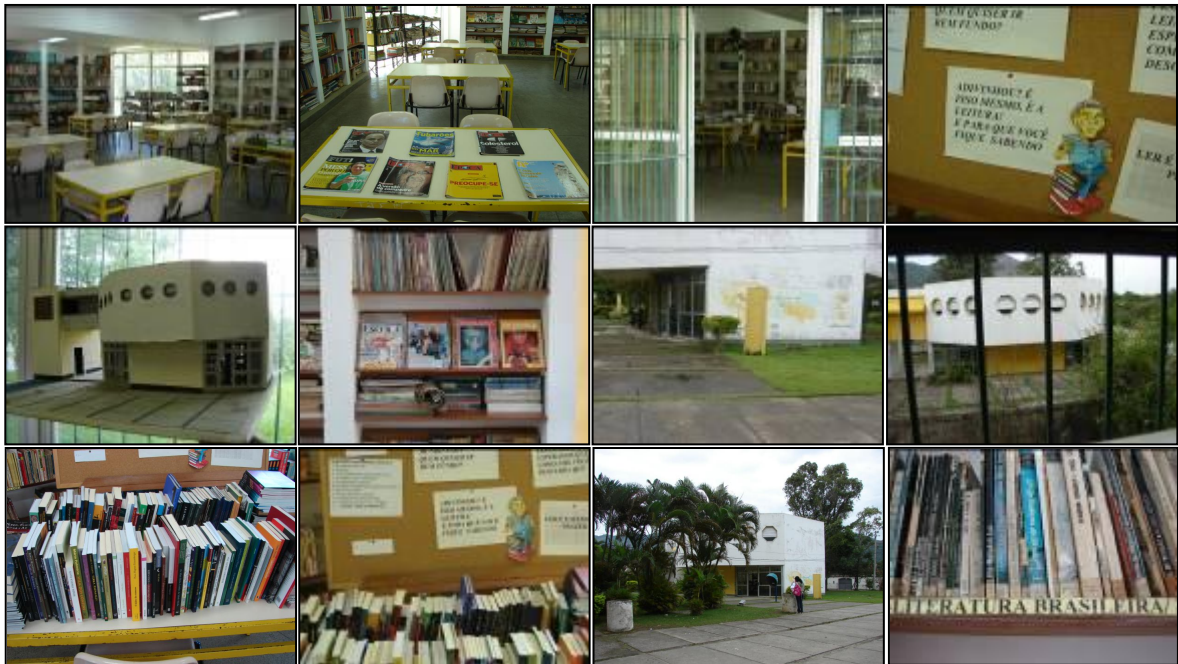


Figura 10 – Algumas das fotos que incluem a biblioteca.

As variadas fotos da biblioteca, essas e outras que serão trazidas em outros momentos do texto, são índices nos termos propostos por Martins. Elas são uma maneira de mostrar aquilo que é único de diferentes maneiras. Ao produzi-las cada sujeito pretendeu salientar um aspecto que considerava relevante em relação a esse espaço específico. Alguns sujeitos, por exemplo, trouxeram a biblioteca à vida, tonaram-na visível, para negá-la como espaço possível de leitura. No capítulo 5 trarei uma discussão sobre uma foto da biblioteca que motivou um comentário crítico da aluna Marcela, a sua fala será transcrita mais detalhadamente também no mesmo capítulo. Ela afirma que “é difícil ver alguém lendo”, fazendo uma crítica muito intensa sobre o que considera como usos inadequados desse espaço por parte dos alunos. Esse é apenas um exemplo das múltiplas interpretações desse espaço tornados possíveis nas imagens que dela produziram os sujeitos, que variou da sua

consideração como um espaço morto até um espaço fundamental de acesso e democratização da leitura do livro impresso, passando pela leitura dos gibis entre outros suportes.

Se a biblioteca foi fotografada por diferentes pessoas a partir de múltiplas perspectivas, o que dizer do conjunto de imagens abaixo?

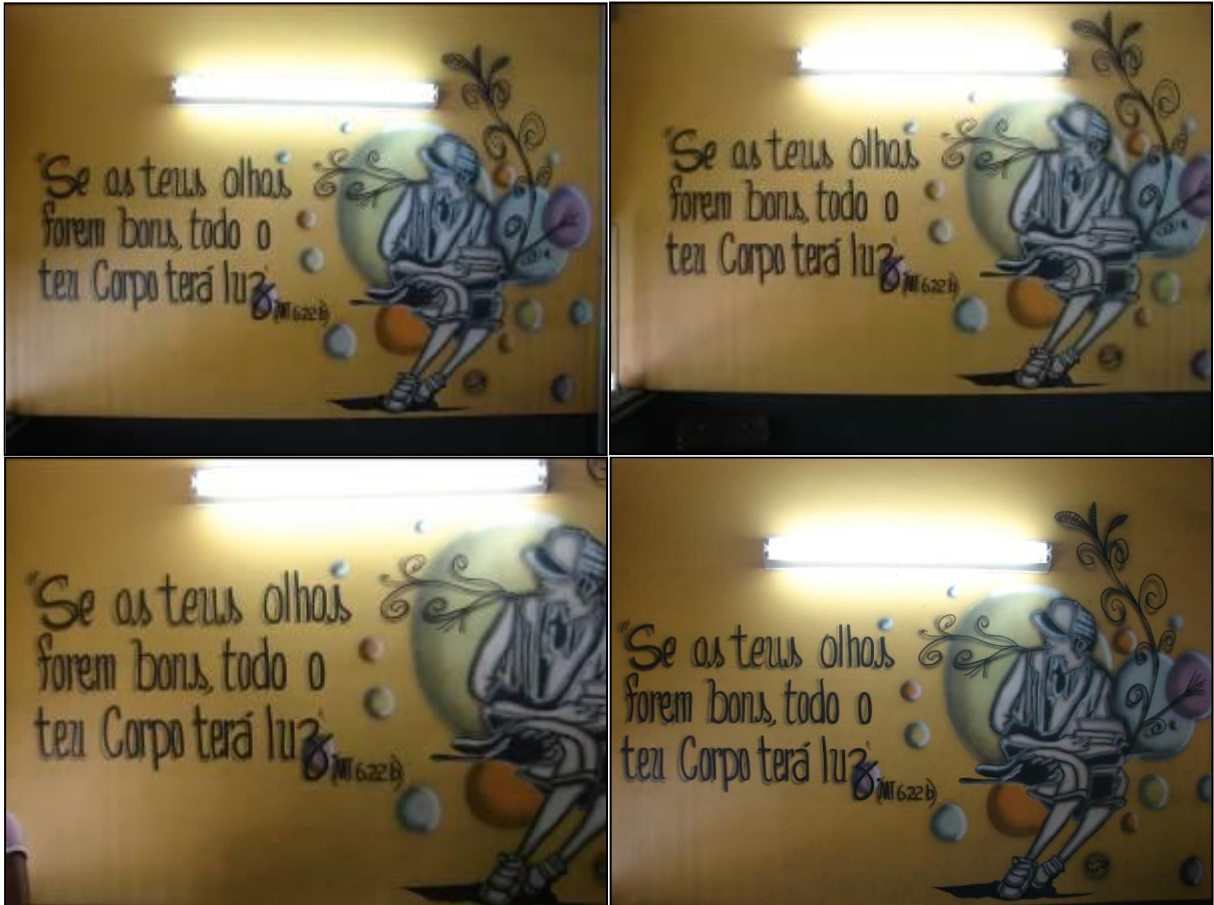


Figura 11 – Montagem feita a partir de imagens produzidas pelos sujeitos da pesquisa.

Neste caso temos imagens muito similares feitas por pessoas diferentes. Quando me deparei com essas imagens achei muito curioso porque muito tempo antes de eu pensar em utilizar as imagens fotográficas como recurso teórico-metodológico, eu havia produzido algumas imagens no interior do espaço escolar. Entre elas estão as duas fotografias da figura 12 (página seguinte), tiradas em sequência, no mesmo dia, como pude relembrar a partir dos dados dos arquivos das imagens.

Analisando as potencialidades do uso da imagem fotográfica na pesquisa, Boris Kosoy, distingue analiticamente o momento de sua produção do momento de sua trajetória. O processo de elaboração ou de construção da imagem inclui a sua concepção, construção e materialização que variará de acordo com os indivíduos. Uma vez produzida, a imagem cumprirá uma trajetória que a disponibilizará, fazendo-a circular

no tempo e no espaço. Com isso, ela será interpretada por aqueles que a produziram e por outros. Esse duplo caráter de construção da imagem, seja na sua produção, seja na sua recepção, constitui o que Kosoy qualifica como seu valor “*documental*”. A realidade fotográfica seria: “[...] uma realidade moldável em sua produção, fluida em sua recepção, plena de verdades explícitas (análogas, sua realidade exterior) e de segredos implícitos (sua história particular, sua realidade interior), documental, porém imaginária” (KOSOY, 2005, p. 44).



Figura 12 – Montagem a partir de fotos produzidas pelo pesquisador.

Neste sentido, ainda quando diferentes sujeitos fotografam uma “mesma” cena, objeto ou processo, suas considerações a respeito de suas produções são muito distintas, o que nos remete à polissemia das imagens.

Ao observar o conjunto de fotografias que compõem as montagens das figuras 11 e 12, produzidas respectivamente pelos sujeitos da pesquisa e pelo pesquisador, aparentemente nos deparamos com o mesmo, reproduzido inúmeras vezes. Mas ao ouvir as razões que levaram cada sujeito a produzir a sua imagem vemos que cada uma delas refere-se a diferentes aspectos.

Hayres, uma das alunas que participou da pesquisa (primeira foto no canto superior esquerdo), produziu a foto porque observou “um garoto com o livro” e no fundo uma imagem que “não tem muito nada a ver”. Ela associou essa foto ao fato de que “quando uma pessoa lê ela sai do mundo dela. Ela fica totalmente fora de si. Ela nem escuta se você falar com ela”.

Concluindo com uma concepção sobre o ato de ler que desloca o leitor da realidade, absorvendo totalmente as suas atenções e os seus sentidos, deixando-o totalmente imerso no texto que tem diante de si, ela conclui dizendo que “É o que acontece comigo. Pode falar que não atendo. Estou lendo lá”. Laís, por sua vez (segunda foto, canto superior direito), disse que

a imagem chamou atenção dela “pelo fato do menino estar sentado com os livros no colo, e a frase também ser chamativa”, fixando-se no valor de face da imagem. Nathália (primeira foto no canto inferior esquerdo) também é um pouco sumária em seus comentários sobre as suas motivações, dizendo que fez a foto porque ela expressa uma mensagem a todas as pessoas que chegam à escola, que logo “dão de cara com o livro”. Por último, o professor Hércio (segunda foto, canto inferior esquerdo), vê na foto a mistura entre a arte e a leitura. Para ele “Por mais que seja uma frase bíblica, a arte não está sozinha. Tem a leitura da arte, dessa pintura que o cara fez e tem a arte do conjunto”.

Por fim, as imagens que eu produzi, apresentadas na figura 12, foram feitas antes mesmo de eu pensar em fazer um trabalho com imagens. Elas derivaram de um conjunto de experiências que eu tive à época e sua realização que me levaram a imaginar a escola como um monumento onde a escrita era um elemento importante. Assim, fotografei vários exemplos de uso da escrita no espaço escolar. No caso da foto em questão, o fato da personagem pintada estar com o livro e a existência de uma frase acentuando a importância da visão também despertaram a minha atenção, por estarem relacionados ao tema de meu interesse.

No contexto das falas dos sujeitos é que podemos distinguir as suas motivações para a composição das fotos e, na medida em que eles comentavam eventualmente as fotos de outros sujeitos da pesquisa, conhecer as diferentes interpretações que eles constroem sobre uma mesma imagem. Só isto impede que o pesquisador assuma o risco de interpretar de maneira livre as fotos feitas pelos sujeitos. Ele até poderia fazê-lo, mas, uma vez que contou com a participação dos sujeitos e está consciente do caráter processual, dinâmico e relacional do empreendimento de pesquisa, a interpretação das imagens produzidas pelos sujeitos deve necessariamente fazer parte do produto final, fornecendo um possível contraponto à sua interpretação.

3.5.2 – Quando uma imagem não vale mais do que mil palavras

Ao falar da escrita etnográfica estabeleci uma relação entre ela e a imagem. Dizia então que uma das concepções sobre a imagem é aquela que a considera como cópia da realidade, apresentando dela um único significado possível. Durante a realização da pesquisa, em alguns momentos, alguns sujeitos entraram em contato com as fotos produzidas por outros, fazendo sobre elas alguns comentários. Tais comentários nos remetem a importantes

considerações sobre o caráter polissêmico das imagens, que dizem respeito à impossibilidade de as imagens, assim como a vida social, apresentarem um significado unívoco.



Figura 13 – Montagem feita pelo pesquisador a partir das fotos da professora Sônia.

Vejam, por exemplo, as duas fotos da figura 13, acima reproduzidas, feitas pela professora Sônia, de Língua Portuguesa que, no momento da pesquisa, ocupava o cargo de coordenadora pedagógica da escola.

Ao se deparar com a foto da esquerda, a da mesa vazia, a aluna Hayres achou que ela “está mostrando a falta de leitura. Está mostrando que as pessoas não vão para o pátio estudar nunca. No tempo vago que tem, não fazem nada.” Já a aluna Samantha ao ver a foto da lixeira, foto da direita, fez o seguinte questionamento: “Será que é porque tem gente que trata a leitura como lixo?”.

Entretanto, na fala da professora para explicar as razões de produção dessas fotos aparece outra interpretação. Na realidade, no momento da entrevista os comentários que ela fez sobre as fotos que produziu tiveram muita relação com o tema da leitura. O que mostra também que o momento de produção das fotos, ainda que a partir de questões propostas pelo pesquisador, possibilita aos sujeitos trazer à baila outras de suas preocupações.

Retornando às fotos, Sônia durante entrevista explicou as suas motivações para a produção das imagens. No caso da fotografia da mesa ela chama atenção dizendo:

(Sônia) [...] Você vê, não tem nada ali. É como se fosse um espaço vazio. Um espaço vazio, mas à espera de alguma coisa, porque tem mesas e tem cadeiras. Um espaço vazio esperando alguma coisa. Uma reunião, o pessoal sentar, o pessoal jogar, o pessoal fazer qualquer outro tipo de atividade ali.

A foto da mesa adquire novo significado quando ao longo da entrevista Sônia manifesta uma profunda decepção com os professores já que em sua avaliação, muito

marcada por seu lugar de coordenadora pedagógica da escola, os professores em geral estão muito acomodados e voltados para a prática de sua própria disciplina, não realizando um trabalho mais integrado e não tendo muito preocupação em despertar a curiosidade dos alunos. Já em relação à lixeira, ela diz que a fotografou porque ela a “remeteu” à lixeira virtual. Ela então estabeleceu uma comparação entre as duas. De acordo com ela, na lixeira representada pela fotografia as coisas uma vez lá colocadas não podem mais ser recuperadas. Em contraposição:

(Sônia) [...] na lixeira virtual eu posso, graças a Deus, recuperar. Porque às vezes eu fico assim, jogo tudo pra lixeira. Aí de repente você chega assim: enviei tal coisa pra você e fico com aquilo na cabeça. Ai eu vou lá na lixeira. É, se não esvaziar, geralmente eu custo a esvaziar mesmo, vou lá e recupero uma informação.

As fotos de Sônia não foram as únicas a chamar atenção quando vistas por alguns sujeitos da pesquisa e mesmo por mim. A professora Ana Maria, de Língua Portuguesa, produziu 4 fotos, que aparecem reproduzidas na figura 14. Ela não foi entrevistada, mas recebeu as 4 fotos feitas e enviou por e-mail um comentário sobre cada uma delas. Não reproduzirei os comentários que ela fez relativos às imagens dos dois *pen-drives*, que aparecem na última imagem abaixo. Ela será trazida em um outro capítulo.

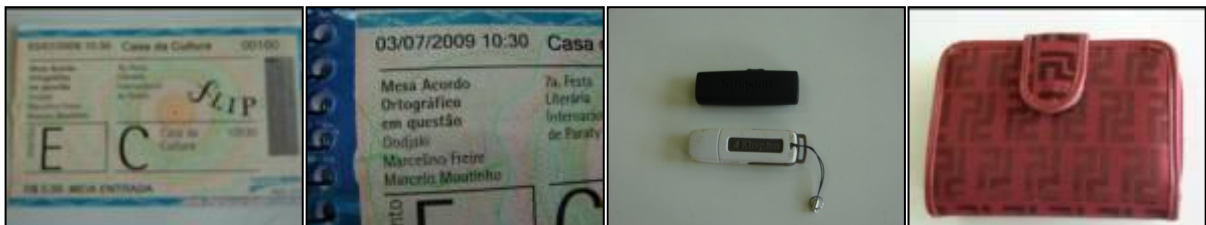


Figura 14 - fotos da professora Ana Maria.

A foto que provocou algumas reações de curiosidade, inclusive a minha própria, foi a imagem de uma carteira. Nesse caso as pessoas que observaram a foto não fizeram como no caso anterior interpretações sobre os possíveis significados da foto.

Em seu e-mail Ana Maria digitou:

(Ana Maria) Carteira: É preciso dinheiro para adquirir bons livros, frequentar teatros (ouvir bons textos), assinar TV com bons canais, enfim o dinheiro facilita ou prejudica a criação do hábito de ler. As pessoas podem priorizar ou não o bom uso do dinheiro. Alguns preferem investir em roupas da moda ou futilidades enquanto outros preferem investir em seu desenvolvimento cultural.

Em sua escrita digital Ana Maria reforça uma oposição entre “o bom uso do dinheiro”, que permite às pessoas “investir em seu desenvolvimento cultural” e o uso nem tão bom ligado ao desejo das pessoas de “investir em roupas da moda ou futilidades”. O bom uso do

dinheiro confere acesso aos “bons livros”, ao teatro que possibilita “ouvir bons textos” e aos “bons canais” de TV. O bom ou o mau uso do dinheiro podem facilitar ou prejudicar “a criação do hábito de ler”. A referência ao argumento econômico na relação com a leitura é muito relevante. Ao longo da pesquisa alguns alunos assinalaram a importância da disponibilização de livros por parte da biblioteca da escola, pois sem ela não teriam como ter acesso ao material para a leitura. Voltarei a esse tema no capítulo 5.

Mas trouxe essas fotos para discutir também outra questão. Dissemos que é necessário ouvir os produtores das imagens no contexto específico da pesquisa para não autonomizar em demasia as interpretações do pesquisador, conferido-lhes uma autoridade absoluta na interpretação dos dados.

Mas quero assinalar que não se trata aqui de supor que o sujeito que produziu a foto pode recuperar os motivos originais que estavam presentes no momento de sua produção.

Vejam os casos das duas primeiras fotos produzidas pela Professora Ana Maria. Logo que produziu a primeira foto, ela mostrou-se insatisfeita com o resultado. Isso ocorreu porque a sua intenção era a produzir uma imagem onde fosse ressaltado o trecho impresso que fazia referência ao acordo ortográfico. Ela então explicou o que desejava e perguntou como poderia fazer. Eu ensinei-a a lidar com o zoom da máquina e ela produziu a segunda foto com o destaque pretendido.

Entretanto, quando enviei-lhe as imagens não eliminei a primeira foto, que em tese havia sido a tentativa de enquadrar aquilo que no momento chamava a sua atenção. Posteriormente, quando recebi seu e-mail percebi que ela havia comentado também a primeira foto, fornecendo dela uma interpretação. Assim, digitou ela, respectivamente a respeito da primeira e da segunda fotos:

(Ana Maria) FLIP: O evento é maravilhoso na medida em que promove o debate sobre o texto: escrito ou falado, lido ou ouvido, declamado ou cantado. O evento promove a cultura de uma forma ampla e a leitura é base para toda essa proposta. O livro é valorizado, as pessoas interpretam publicamente seus textos e todos são (direta ou indiretamente) estimulados a ler e escrever também. O desejo de ler nasce com a curiosidade e se desenvolve no contato com livros adequados para a faixa etária.

Acordo ortográfico: A questão ortográfica não deve ultrapassar os limites da forma. Devemos ter atenção com a ortografia mas sem perder o foco do conteúdo. O prazer da leitura deve fluir sem a preocupação com a acentuação ou a ortografia. Quem lê sente naturalmente mais facilidade em escrever e essa vontade de ler deve ser estimulada desde cedo. Pouco importa se em uma palavra o ditongo vai ou não ser acentuado, o que importa é a habilidade de se concentrar no texto e se deixar invadir pelas idéias do autor.

O que ocorreu aqui serve para pensarmos nas relações entre o que foi pensado no momento da realização da foto e a sua posterior interpretação pelo sujeito que a produziu, onde entra em cena a relação entre memória e imagem. Como diz Kosoy qualquer fotografia

faz sempre referência ao passado, não importando se a um passado distante ou recente. Ao falar em passado o autor quer dizer que “o momento vivido é irreversível e que as situações, sensações e emoções que vivemos estão registradas no nosso íntimo sob a forma de impressão. A fotografia, obviamente não guarda essas impressões - elas se situam no nível do invisível, além da image” (KOSSOY, 2005, p.42-43).

Imagem e memória articulam-se, na produção de novos significados. Ao produzir uma imagem os sujeitos da pesquisa eternizam um instante fugaz de seu apagamento pelo tempo, produzindo uma determinada memória sobre aquele acontecimento. Mas ao serem confrontados com essas mesmas imagens do passado, de um tempo que já não é mais, eles devem à própria memória a condição de construção de uma ponte entre esses dois momentos. Como diz Bittencourt, posicionando o sujeito entre a imagem de um momento que não mais existe, o passado, e seu estado atual, o presente, a fotografia conclama os sujeitos “a transpor essa descontinuidade por meio da construção de um feixe de significados” (BITTENCOURT, 1998, p. 206).

3.5.3 – Imagem: a autonomia e os saberes dos sujeitos

Durante o processo de produção das imagens pude perceber que, mesmo sendo um tema de meu interesse, os participantes puderam estabelecer táticas que lhes possibilitassem algum tipo de reapropriação. Do mesmo modo, ficou patente que sendo a imagem um elemento constitutivo da experiência do homem contemporâneo, constituiu-se em relação a ela um certo saber não só em relação a saber com ela lidar como também na sua produção.

A questão da autonomia manifestou-se de formas diferentes ao longo da realização da pesquisa. Em todas as estratégias que eu havia pensado, fosse a elaboração do vídeo, fosse, posteriormente, a elaboração das fotos, os próprios sujeitos manipulariam os equipamentos: filmadoras, tripés e máquina fotográfica. Durante o período anterior à realização das gravações, refleti longamente sobre como seria o uso pelos alunos desses equipamentos.

A manipulação autônoma por parte dos alunos exigia uma total confiança no cuidado que eles teriam com o equipamento que iriam utilizar. Em 2008, os alunos utilizavam uma máquina filmadora amadora que armazenava as filmagens diretamente em DVD. A máquina pertencia ao grupo de pesquisa, tendo sido adquirida com dinheiro fornecido por agências de

fomento à pesquisa. Além de possuir um custo relativamente elevado era também material inventariado.

Tinha a preocupação em deixar o equipamento com eles durante a semana, pois eles faziam diariamente trajetos longos até as suas casas, utilizando transporte coletivo, ampliando as possibilidades de que algo pudesse acontecer com o equipamento. Quando em um dia cheguei a aventar com eles essa hipótese, eles próprios manifestaram essa preocupação com que algo acontecesse com o equipamento durante os seus deslocamentos da escola para casa e vice-e-versa.

Diante dessa preocupação com a integridade do equipamento a primeira questão que se colocava era a de minha presença ou não durante os depoimentos, para zelar pela integridade do mesmo. Naquele momento não me pareceu adequado com a proposta do trabalho acompanhar de perto as filmagens e, posteriormente, a produção das fotos, pois isto limitaria a ação dos alunos que poderiam perceber minha presença como falta de confiança.

Dessa forma, em 2008, optei por uma posição intermediária, que me pareceu bastante satisfatória. Eu entregava a máquina ao grupo de alunos no início do turno de suas aulas, já que eles estudavam à tarde e eu trabalhava apenas um dia nesse turno, estando mais presente na escola no turno da manhã. Ao final da tarde eu recolhia a câmera no fim das aulas. Como muitas vezes eu tinha de sair antes da chegada dos alunos, pois eles entravam às 13:00 h e eu terminava minhas atividades às 12:30 h, combinamos que eu deixaria a máquina sempre com um funcionário que eles conheciam e com o qual relacionavam-se constantemente. No fim das tardes eu sempre chegava mais cedo de forma a me encontrar com os alunos, recolhendo a máquina e conversando sobre as filmagens.

Já em 2009, eu havia adquirido para meu uso pessoal uma filmadora que gravava diretamente em HD, passando a utilizá-la com os alunos. Posteriormente, quando pensei em utilizar as fotografias, pensei em adquirir uma máquina mais barata, mas o medo de que a qualidade das imagens não fosse boa fez com que eu utilizasse minha máquina fotográfica digital pessoal.

Como esse novo grupo, em 2009, estudava no turno da manhã, onde eu concentrava minhas aulas, não foi necessária toda esta engenharia. Quando desejavam filmar, os alunos retiravam a máquina diretamente comigo, entregando-me após a realização das filmagens. No caso das fotos, eu procurava fazer com que fossem feitas nos momentos em que eu estivesse na escola. Eu apresentava a proposta e se a pessoa aceitasse eu logo lhe passava a máquina para que fizessem as fotos, sendo a entrevista feita posteriormente de acordo com a sua

disponibilidade e a minha. Da mesma forma que, em 2008, em um e outro caso eu não acompanhei a realização das filmagens.

Como esse grupo utilizava minha própria filmadora, ainda que seu custo fosse elevado e fosse uma tecnologia considerada de ponta, fiquei cada vez mais à vontade para deixar o equipamento em suas mãos. De qualquer maneira ao longo da realização da pesquisa não percebi qualquer dano por menor que fosse a qualquer dos equipamentos que foram utilizados seja por parte dos alunos, seja por parte dos professores (estes só manipulando a máquina fotográfica).

Sei que a opção por não acompanhar os alunos nas filmagens e confecção das fotos, embora na ocasião me parecesse justificável, me fizeram perder a dinâmica de negociação para as entrevistas e também para a realização das fotos, o que nem sempre foi recuperado nas entrevistas. Se de um lado, não estar presente às filmagens pode ter-se mostrado um limite ao entendimento do universo de negociação, de outro, favoreceu escolhas independentes de parte dos alunos. Embora o tema fosse de meu interesse, é claro que isso não significa que os alunos não deixaram suas marcas na dinâmica da pesquisa.

O tema da autonomia também esteve presente na escolha, por parte dos alunos, de quem deveria ser entrevistado. Eu não havia determinado de maneira rígida quem seria entrevistado, mas em minhas falas sempre fiz referência apenas aos professores e aos alunos da escola. O primeiro grupo não se limitou a entrevistar professores e alunos. Eles entrevistaram também aqueles professores que ocupam momentaneamente um outro papel (os diretores), os funcionários de apoio e, como já vimos anteriormente, o próprio pesquisador. O mesmo aconteceu com o segundo grupo que também entrevistou, além dos professores e dos alunos, os funcionários da escola.

O segundo grupo foi ainda mais longe, optando por entrevistar inclusive fora do espaço escolar. Eles aproveitaram a ida da escola à Bienal do Livro para fazer entrevistas com as pessoas que lá estavam: estudantes, participantes, professores, chegando a posicionar-se nas proximidades do café literário para conseguir entrevistar alguém “*importante*”.

As filmagens e as fotos ofereceram também a oportunidade a alguns alunos de estar em espaços que durante o dia-a-dia da escola tem o seu acesso interdito a eles: a sala dos professores (onde é explicitamente proibida a entrada dos alunos através um cartaz afixado à porta), o departamento de pessoal, a salinha dos funcionários de apoio. Isabela, cuja foto da sala dos professores já analisamos aqui neste capítulo, afirmou que fez a referida foto porque tinha grande curiosidade de saber o que tinha naquele espaço.

No processo de produção das imagens, os alunos utilizaram o fato de estarem de posse da máquina fotográfica ou da filmadora para legitimar a quebra de algumas rotinas estabelecidas no interior do espaço escolar. Assim, essa arte do fraco, nas palavras de Certeau, permitiu que “sem sair do lugar onde tem de viver e que lhe impõe uma lei”, eles conseguissem instaurar “pluralidade e criatividade. Por uma arte da intermediação ele tira daí efeitos imprevistos” (CERTEAU, 2004, p. 93).

Quando iniciei a primeira experiência com a filmagem, em 2008, ainda estava muito envergonhado em mim um certo resquício de que eu, como pesquisador, não fazia parte de meu campo de pesquisa. Tal postura adotada, ainda que implicitamente, me levou a não estabelecer uma discussão mais aprofundada com meus alunos sobre a questão da leitura, em 2008. Meu medo era o de influenciar a forma de condução das entrevistas pelos alunos, como se tal isenção fosse possível.

Meu posicionamento refletiu-se nas perguntas que foram feitas pelos alunos, que seguiram, de maneira geral, as questões que eu havia proposto como exemplo de perguntas a serem feitas e que foram depois por eles utilizadas. Este medo persiste principalmente entre aqueles que realizam pesquisas qualitativas onde o receio é de que, uma vez que o pesquisador participe ativamente diluindo as fronteiras entre ele (pesquisador) e os outros com os quais mantém relação no campo de pesquisa (sujeitos), o campo estaria “contaminado”, perdendo a sua pureza e, portanto, ficando privado de sua representatividade científica. Já discutimos suficientemente esse tema.

Como nos lembra Lúcia Rabello de Castro, o pesquisador faz ele próprio parte da pesquisa. Assim, é necessário “reconhecer-se que todo dispositivo de pesquisa transforma o que se deseja pesquisar, ou seja, nenhuma pesquisa deixa de ser também uma intervenção” (CASTRO, 2008, p.29)⁵⁸.

Ainda assim, durante a prática concreta da pesquisa, adotava posturas que expressavam ainda esse ideal positivista da neutralidade, pensando que era possível estabelecer tais fronteiras entre pesquisador e pesquisados, algumas delas também já apontadas anteriormente. Evitei discutir com os alunos minhas preocupações e supostos teóricos. Limitei-me a fornecer um questionário que eu havia elaborado para servir de base para a confecção do roteiro de entrevista para que eles tivessem uma idéia de que tipo de perguntas que poderiam elaborar. Deixei bem claro, nesta ocasião, que eles poderiam criar

⁵⁸ Posso observar que em meu caso, ao longo da realização da pesquisa, em vários momentos, o simples fato de apresentar o meu objeto de pesquisa, mesmo para pessoas que não participaram diretamente dela, já possibilitava uma reflexão da parte delas sobre o tema em questão, levando-as a refletir sobre o tema, buscar ideias, etc.

novas perguntas ou utilizar algumas daquelas contidas no questionário que eles achassem relevantes. De maneira geral as perguntas feitas pelos alunos mantiveram-se nos limites das questões contidas neste questionário, havendo por parte deles uma seleção de algumas delas.

Foram as situações já citadas aqui em relação ao meu papel de pesquisador que me foram explicitando a impossibilidade de operar essa divisão entre o pesquisador e os seus interlocutores. Assim, quando em 2009 formei o novo grupo, discuti com eles, ainda que sem fazer referência a nome de autores, algumas questões de meu interesse relacionadas ao tema da leitura e quais as questões que eu gostaria de discutir. Sempre que debatíamos o andamento do trabalho eu não me furtava a expressar minha opinião sobre tudo que eu pensasse no momento da discussão. Não sei se de maneira coincidente podemos perceber algumas diferenças entre as gravações de 2008 e as de 2009.



Figura 15 – Montagem a partir da captura de imagens dos vídeos de 2008.

As imagens que compõem a figura 15 foram capturadas a partir de alguns dos vídeos feitos em 2008. Congelei alguns trechos apenas para demonstrar as diferentes opções de enquadramento feitas pelos dois grupos. As imagens de 2008 são sempre feitas a partir da câmera posicionada em um tripé, estando a aluna que faz as perguntas, Cassiane, ausente do enquadramento. Em todas as entrevistas que ela realizou a única marca perceptível de sua presença é a sua voz fazendo as perguntas.

É possível observar também que a opção pelo tripé, que eu havia disponibilizado como possibilidade, acabou produzindo uma preocupação com os locais em que foram feitas as imagens e certa repetição dos locais das entrevistas, como observamos na figura 15. Como a montagem, desmontagem ou deslocamento da câmera fixada no tripé eram procedimentos que implicavam um certo cuidado, talvez isso tivesse determinado tendência à sua utilização em mesmo lugar.

Para produzir as imagens que compõem a figura 16, capturadas a partir de alguns dos vídeos feitos em 2009, o grupo escolheu fazer as imagens com a câmera sem apoio fixo, movimentando-se livremente pelos espaços. Nesse caso, também a entrevistadora, Lívia, aparece frequentemente, junto com os entrevistados.



Figura 16 - Montagem a partir da captura de imagens dos vídeos de 2009.

Assim, enquanto em 2008 houve uma preocupação com a escolha dos locais em que seriam feitas as entrevistas, que parecem ter sido previamente escolhidos, percebemos que em 2009, as entrevistas foram realizadas em qualquer espaço da escola, entrevistando-se alguns alunos nos corredores, no pátio, na biblioteca. Podemos observar também que em 2009 são constantes as tomadas da entrevistadora circulando pelo espaço da escola em busca de pessoas para entrevistar.

Ao observar as imagens feitas pelos dois grupos com a filmadora, as imagens feitas pelos sujeitos com a máquina fotográfica e a sua participação nas entrevistas onde a filmadora estava sempre presente, pude perceber como a produção de imagens é um aspecto cada vez mais comum na contemporaneidade.

No caso da produção das imagens pelos alunos com a filmadora, o posicionamento da câmera em relação aos entrevistados demonstra em ambos os casos um conhecimento por parte desses alunos, adquirido a partir de seu relacionamento com os produtos visuais da contemporaneidade.

No primeiro caso, em 2008, observei um tipo de enquadramento mais documental, com a opção de filmagens sempre em primeiro plano, valorizando as pessoas que falam, mais do que o ambiente ao seu redor. Houve aí uma preocupação de isolar o contexto da entrevista da dinâmica de funcionamento da escola.

No segundo caso, em 2009, percebi o uso de tomadas mais dinâmicas e a mescla entre a filmagem fixa e móvel. No caso das imagens fixas estas quase nunca foram produzidas com a mesma preocupação de isolamento existente em 2008. O único caso em que isso ocorreu foi quando Lívia entrevistou a bibliotecária da escola. Em todos os outros momentos, as pessoas que ela entrevistou estão em um espaço que também é ocupado por outras pessoas. Isso nos permite observar o cotidiano da escola através das lentes de quem filma (o mesmo acontecendo com as imagens fotográficas feitas posteriormente), ou seja, uma entre tantas formas de ver.

Outra questão relevante que pude observar foi a desenvoltura com as imagens por parte dos entrevistados e, mais do que isso, com as próprias lentes que são cada vez mais comuns e que nos seguem em nosso cotidiano. Ao observar a desenvoltura com que os alunos, os professores, funcionários e demais entrevistados (aqueles que estavam na Bienal) falaram diante das lentes das filmadoras, não pude deixar de me reportar à minha própria memória e ao tempo em que a presença da lente causava, de imediato, certo desconforto nas pessoas. É claro, que em alguns poucos casos observei alguma vergonha durante as filmagens que foram feitas, mas de modo geral elas foram pouco significativas comparadas com o conjunto das filmagens.

Tais desenvolturas, que hoje observamos por parte das pessoas, nos remetam à naturalidade com que lidamos com a produção, a circulação e consumo dos diferentes tipos de imagens, principalmente com as denominadas imagens técnicas. Esses diferentes tipos de registros imagéticos contribuem assim para constituir as nossas subjetividades bem como as das novas gerações.

Como afirma José de Souza Martins “a imagem, em cada época, educa a visão e os olhos. Portanto, que a imagem produzida pelo homem, segundo diferentes concepções e estilos, diz ao homem, em cada época, quem o homem é” (MARTINS, 2008, p.20). Vivendo em um mundo onde as imagens técnicas adquiriram essa relevância não podemos evitar

refletir sobre ela, pois esse é mundo onde nossos jovens e as futuras gerações constituirão as suas subjetividades. Como nos diz Samain:

Há mais de 500 anos que os estudos do homem vivem sob a hegemonia da verbalidade, da escrita em especial. Não tenho a certeza de que os filhos de nossos filhos saberão ler e escrever como sabemos fazê-lo. Eu sei, desde já, que o adolescente informatizado não olha o mundo da mesma maneira como eu o descobria há 40 anos. Uma coisa é certa: os homens de amanhã enunciarão o universo e organizá-lo-ão com base em outros parâmetros lógicos, gerados pelos novos suportes comunicacionais que continuarão esculpindo (SAMAIN, 1998, p.54).

Concluindo este capítulo gostaria de reforçar que o processo de pesquisa apresenta muitos desafios àqueles que estão dispostos a encará-lo como uma prática que se constitui na relação dinâmica com o outro. Nas palavras de Porto Alegre:

[...] pensar os desafios da imagem nas ciências sociais, em particular na etnografia, é uma forma de refletir criticamente, entrar no debate de questões como subjetividade, reflexividade, relação sujeito/objeto, dialogismo, interdisciplinaridade, representação, estilos, gêneros e formas de linguagem, entre outras temáticas que ganham importância crescente à medida que o realismo etnográfico é posto em cheque e a presença política do cientista social, como interprete autorizado da realidade, ganha espaço no estudo das sociedades contemporâneas (PORTO ALEGRE, 1998, p.111).

O uso da imagem neste processo possibilita uma maior explicitação do caráter sempre negociado de todo empreendimento humano e da pesquisa em particular. Possibilitando aos sujeitos outras formas de expressão, elas enriquecem a sua reflexão sobre o seu lugar nas relações sociais e fornecem aos pesquisadores novas formas de acesso a esses saberes.

4 O QUE É LEITURA? “LEITURA É NEGUINHO LER⁵⁹”: DESSACRALIZAÇÃO DA CULTURA LIVRESCA

Posto de gasolina... Café da Manhã... No. 113... Para homens... Praça do relógio... Volte! Te perdoamos tudo!... Apartamento de alto luxo, dez cômodos, mobiliado... Porcelanas da China... Luvas... Embaixada do México... Recomenda-se ao público a preservação destas plantas... Canteiro de obras... Ministério do Interior... Bandeira -...- a meio-pau... Panorama imperial... Escavações... Cabeleireiro de madames... Atenção, degraus! ... Revisor de livros juramentado... Material de ensino... Alemães bebem cerveja alemã!... Proibido colar cartazes!... No. 13... Armas e munições... Pronto socorro... Arquitetura interna... Papelaria... Artigos para presentes... Ampliações...Antiguidades... Relógios e ourivesaria... Lâmpada de arco... Loggia... Achados e perdidos... Lembranças de viagem... Ótica... Brinquedos... Policlínica..... Alugam-se estas áreas... Material de escritório... Cargas, Mudanças e Embalagens... Fechado para reforma!... “Augias”, Restaurante automático... Filatelia... *Si parla* italiano... Pronto socorro técnico... Armarinho... Assessoria para impostos... Assistência jurídica para pobres... Sineta noturna para o médico... Madame Ariane, segundo pátio à esquerda... Aluguel de fantasias... Agência de apostas... Cerveja no balcão... Proibido para mendigos e vendedores ambulantes! ... Ao planetário...

4.1 – Crise do livro, crise da leitura

Não é raro encontrarmos hoje reflexões sobre a leitura que associam de maneira fixa livro = leitura. Como consequência, são comuns os diagnósticos sombrios sobre o futuro da leitura em função de uma pretensa crise do livro, ou da “ideia fixa de que o livro vai desaparecer”⁶⁰. Os diagnósticos sombrios de hoje aparecem associados ao desenvolvimento das chamadas “novas” tecnologias de informação, notadamente o computador associado à internet, mas, também, os livros digitais, os *tablets*, *e-readers*, e outros *gadgets*.

Na verdade, a expressão “crise do livro” resume um conjunto de inquietações relacionadas às práticas que gravitam ao redor deste objeto muito particular, o livro impresso⁶¹, que não são tão recentes assim e que começaram a tomar corpo com o surgimento

⁵⁹ Fala de uma das alunas entrevistadas.

⁶⁰ Eco, Umberto e Carrière, Jean-Claude (2010), p. 16.

⁶¹ O livro, como produção cultural, teria contribuído para aspectos significativos da estruturação da cultura ocidental. Entre elas poderíamos citar: o estabelecimento da meditação individual, para concentrar o pensamento, assegurava um tempo mínimo para difusão de novas ideias, criando novos hábitos de trabalho intelectual, o desenvolvimento da ciência moderna (SANTAELLA, 2004); a consolidação de um língua e de uma nação (ECO, 2010 [1996]); a estruturação das práticas escolares (BARBERO; REY, 1999).

e a proliferação do material impresso. A invenção da imprensa por Gutenberg⁶² proporcionou uma ampliação significativa da produção de obras impressas e trouxe no seu bojo os temas relacionados ao temor pelo desaparecimento de obras importantes, do excesso de material impresso e da corrupção dos textos que assim circulavam.

Robert Darnton (2010) em uma de suas obras, em que analisa alguns aspectos da relação entre o livro impresso e o advento da internet, afirma que no século XV os leitores manifestavam uma dificuldade, em lidar com os textos impressos, que é muito similar aquela que hoje experimentamos. Ele cita como exemplo uma carta escrita por Niccolo Perotti, em 1471, quase vinte anos após a invenção de Gutenberg.

Como agora qualquer um é livre para imprimir o que bem desejar, em geral desconsideram aquilo que é melhor e escrevem, meramente para se divertir, aquilo que ficaria melhor se fosse esquecido ou, melhor ainda, apagado de todos os livros. E, mesmo quando escrevem algo digno, distorcem e corrompem aquilo até um ponto em que bem melhor seria não dispor de tais livros em vez de ter mil exemplares espalhando falsidades pelo mundo (PEROTTI *apud* DARNTON, 2010, p.15).

Na carta, o classicista italiano, enaltece o novo tipo de escrita que veio da Alemanha como uma “dádiva grandiosa, realmente divina” (DARNTON, 2010, p.15). Tal dádiva criou nele a expectativa de que num futuro breve nenhuma obra deixaria de ser acessível, fosse por falta de recurso, fosse pela sua raridade. Entretanto, como podemos depreender do trecho acima, em sua opinião o rumo da história foi outro. A corrupção dos textos aparece assim como uma de suas preocupações juntamente com o tema da ausência de valor da maior parte das obras que são publicadas.

Um outro autor que discute de maneira intensa os temas ligados ao surgimento do livro impresso é Roger Chartier. Este autor localiza na França, desde o século XVI até o século XIX, um discurso que expressa preocupação similares às apontadas anteriormente por Darnton.

Desde o século XVI o temor pelo desaparecimento dos textos significativos fazia com que manuscritos fossem recolhidos e que os impressos se multiplicassem para preservar seu conteúdo, livrando-os do esquecimento e cuidando para que as versões produzidas fossem o mais fieis possíveis aos originais. O acúmulo desse material impresso e a sensação de que ele seria inacessível a cada indivíduo por sua vez deu origem ao medo do excesso.

O fantasma de uma produção infinita deu origem à criação de estratégias para a classificação, a organização, a seleção e a escolha daquilo que deveria ser preservado. Havia

⁶² Na verdade falo de Gutenberg como o inventor da imprensa, mas seria mais correto afirmar que o seu mérito foi criar um conjunto de inovações cujo elemento principal não é tanto a prensa, mas a máquina de fundir e uma nova técnica que possibilitava a produção em massa e apurada dos caracteres tipográficos. Associados a elas estão a produção de uma tinta específica para a impressão e, por fim, o aperfeiçoamento da prensa, que já era conhecida (BARBIER, 2008, p.123).

então uma sensação contraditória. De um lado, havia o temor da perda de textos fundamentais, que exigia a sua acumulação. De outro lado, esse acúmulo trazia consigo uma preocupação com o excesso de textos, que exigia procedimentos de seleção e de escolha (CHARTIER, 2001, p.21).

Chartier tem a preocupação em distinguir a natureza específica do debate, os atores envolvidos em cada contexto, bem como suas diferentes preocupações, mostrando que se o tema da crise do livro não é novo, ele ganha contornos distintos dependendo do momento e dos atores envolvidos. Com isso ele nos alerta para não incorrerem na produção de um anacronismo, supondo uma ligação linear entre os temas do passado e do presente.

No século XVIII, por exemplo, na França, são os homens das letras, pertencentes a uma elite culta, e os autores que explicitarão a sua preocupação com a corrupção dos textos. O novo método de impressão é visto como produtor de incorreções e deturpações nas ideias originais dos autores. Eles buscarão meios de limitar a reprodução de seus textos através da impressão. É um discurso de letrados pertencentes aos meios cultos, dos autores que se agarram à corrupção dos textos e que se perguntam como limitá-la (CHARTIER, 2001, p.23).

Esses escritores aristocráticos e letrados eruditos criticavam a tipografia e preferiam recorrer aos copistas para reproduzir a sua obra⁶³. A reprodução pelos copistas garantia que as suas obras seriam destinadas a um público escolhido, constituído por membros da nobreza. Ela ainda manteria conservados os elementos da civilidade aristocrática e da ética da reciprocidade, caracterizada pelas obrigações pessoais e cortezia comunal. Por fim, o uso das cópias manuscritas evitaria que os autores fossem alvo das artimanhas de livreiros e tipógrafos (CHARTIER, 2002, p.47).

No século XIX, quando efetivamente surgiu a expressão “crise do livro”, ela abarcava principalmente a percepção dos editores de que havia uma defasagem entre capacidade de absorção pelo mercado e o volume de produção dos livros, multiplicada pelas novas técnicas de impressão e composição.

Ao considerar a discussão mais recente sobre a crise do livro que tomou corpo em finais do século passado e início do século atual, Chartier afirma que os editores ainda estavam presentes como atores que contribuíam para a definição do campo discursivo do debate. Entretanto, sua preocupação principal era com a concorrência dos novos meios de comunicação e com os textos eletrônicos que representariam uma ameaça ao livro impresso tradicional.

⁶³ Esse é o argumento que permite a Chartier questionar o fim da produção e difusão do manuscrito tão logo a imprensa surgiu.

Para o autor, entretanto, nesse contexto específico, os editores não teriam sido mais os principais definidores desse debate. Para Chartier esses passaram a ser “os pedagogos e todo mundo da escola e da educação” que se constituíram como atores hegemônicos na definição do campo discursivo da crise do livro em fins do século passado e início do século atual (CHARTIER, 2001, p.26).

O núcleo desse discurso é constituído pela ideia de que teríamos assistido a uma diminuição das capacidades e práticas de leitura. De um lado, a solução para esse problema estaria na realização de campanhas de alfabetização. De outro lado, a implementação de campanhas que estimulasse aquelas pessoas que sabem ler, mas que não o fazem. As duas medidas ampliariam o número de leitores.

Cabe observar que, no Brasil, a escola desde há muito tempo assimilou parte das preocupações do mundo editorial em relação à concorrência dos novos suportes tecnológicos de informação, mesmo não relacionados à difusão do escrito, como por exemplo, a televisão que foi durante muito tempo entendida pela escola como inimiga da leitura em função de operar através da visualidade.

Todo um discurso que oponha televisão/imagem X livro/escrito foi construído. A televisão foi, e em parte ainda é, associada à produção da indústria cultural e, portanto, uma produção superficial. O discurso assume, assim, um embasamento quase *frankfurtiano*, embora na prática não exista referência específica aos autores que cunharam a expressão *indústria cultural*⁶⁴. O livro por sua vez aparece associado à cultura letrada, à alta cultura e, logo, ao uso da razão e da crítica, além de ser abordado como um elemento civilizador.

Uma vez que a escola tornou-se um importante ator nesse debate sobre a questão da leitura caberia verificar como o discurso pedagógico sobre ele estaria estruturado.

4.2 – Escola e leitura literária

O debate em torno da leitura no interior da escola foi estruturado durante muito tempo a partir de pelo menos quatro temas. Primeiro, o tema da leitura foi discutido a partir da ótica do livro como suporte privilegiado. No caso da escola, muitas vezes, ao falar em livro, não se

⁶⁴ Não há aqui nenhuma crítica ao referencial teórico desenvolvido pelos autores da denominada Escola de Frankfurt. Apenas me chama a atenção o fato de que hoje ao abordar a televisão seria necessário incorporar a essas reflexões outros elementos teóricos tais como, a problematização da passividade do público e a reflexão sobre as relações entre a cultura popular, a cultura erudita e a cultura de massas, para citar apenas dois exemplos.

estava definindo um objeto qualquer, se falava em determinados livros considerados como representantes da cultura letrada, da cultura erudita ou dos cânones literários⁶⁵.

Esse posicionamento da escola definiu o segundo tema. À crença de que o texto era uma entidade autônoma e portadora de valores universais e significativos de nossa cultura associava-se à do efeito positivo que ele poderia gerar no leitor. A leitura do leitor seria nesse sentido um reflexo da qualidade literária do texto. Desse ponto de vista, a escola reproduzia uma determinada concepção de que a leitura de tais livros exerceria um efeito civilizador sobre seus leitores.

O terceiro tema importante, e intimamente relacionado aos anteriores, foi o da crise da leitura. Ainda é comum o argumento de que hoje em dia os jovens lêem muito menos do que antes. Muitas vezes tal opinião é expressa sem que seja corroborada por estudos de tipo quantitativo onde possamos acompanhar séries históricas que nos permitam concluir de modo abalizado a pertinência de tal afirmação.

Pelo contrário, a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil aponta para uma ligeira melhora nos níveis de leitura do brasileiro⁶⁶. Vale adiantar que a mesma pesquisa apontou para o fato das crianças e dos jovens até 17 anos terem médias de leitura superiores ao restante da população (FAILLA, 2008, p.97). O que serve para refletirmos com mais cuidado sobre nossas afirmações sobre a inexistência ou redução das práticas de leitura entre os jovens.⁶⁷

Esses questionamentos não devem ofuscar uma consideração crítica em relação ao que Dauster nomeia como a “presença do livro e seus paradoxos”. Dessa forma, ainda que acentuando dados relativos à vitalidade do mercado editorial no Brasil, a autora aponta algumas questões preocupantes: a face da exclusão em relação ao livro e às habilidades de realização da leitura silenciosa, o acesso diferencial ao uso e à posse do computador, o reduzido número de leitores literários, a escassez de bibliotecas públicas e a sua concentração em áreas privilegiadas das cidades e ausência da escola como estimuladora da prática de leitura (DAUSTER, 2008).

⁶⁵ Uma característica que foi muito forte nesta valorização do livro impresso foi a sua contraposição à televisão como observamos no item anterior.

⁶⁶ Pesquisa organizada pelo Instituto Pró-Livro, criado pela Câmara Brasileira do Livro, pelo Sindicato Nacional de Editores de Livros (Abrelivros) e pelo Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL). Talvez a origem intimamente relacionada ao mundo editorial explique porque a pesquisa considere como leitor apenas aqueles indivíduos que haviam lido ao menos um livro nos três meses que antecederam a pesquisa, ainda que os dados da pesquisa contemplem outros suportes de leitura. Outra observação importante sobre este estudo é a de que em sua versão atual ele pretende estabelecer uma metodologia que permita definir parâmetros comparativos para outras pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema da leitura. Antes de sua realização o Instituto Pró-Livro havia realizado uma outra versão no ano de 2000, cuja abrangência era muito mais limitada.

⁶⁷ No Caderno Prosa e Verso, do Jornal O Globo de 28 de fevereiro de 2009, em uma matéria intitulada “O poder de fogo do *mega-seller*”, termo que substitui o anterior *best-seller* a partir da mega vendagem de obras como Harry Potter, destinada aos jovens, aborda a penetração do livro entre o público jovem. Segundo a matéria, “o bruxinho [...] deixou clara a força dos jovens como motor do mercado[editorial]”.

O quarto tema por sua vez é definido pelos anteriores. A valorização do livro como suporte de leitura, de um lado, exclui outras modalidades de leitura, ou práticas a ela relacionadas, que passam a não ser consideradas como legítimas. De outro lado, algumas dessas práticas, que inclusive podem envolver o ato de leitura, são consideradas como inibidoras do gosto pela leitura⁶⁸.

Os quatro pontos assinalados desembocaram na formulação de uma concepção de leitura que estabeleceu uma relação intrínseca entre ela, o livro, e a qualidade literária do texto nele contido. Somente a leitura que tem por base os livros avaliados como representantes da alta cultura, ou da cultura erudita, mereceriam a denominação de leitura, estando aqui suposto a adjetivação “de qualidade”. Com isso ficava subentendido que ao usar o termo leitura o discurso escolar queria dizer leitura literária.

A partir das características gerais que acabei de comentar posso considerar que emerge uma concepção de leitura que eu chamaria de “restritiva”. Acredito ser importante assinalar essa característica porque de maneira ampla pensamos no discurso escolar atrelado sempre à valorização da leitura. Isso significa que muitas vezes não refletimos de forma mais pormenorizada, sobre o fato de que ao limitar o conceito de leitura à leitura literária, o discurso escolar define limites às práticas de leitura.

Ao longo da história das práticas de leitura sempre houve, nas palavras de Chartier, uma relação entre aqueles aspectos que delimitam o quadro mais amplo onde se realizavam essas práticas e as tentativas dos leitores de lidar com elas, tão bem expressos nas expressões do autor “limites transgredidos” e “liberdades refreadas” (Chartier, 1994, p.8). Assim, a observação feita anteriormente sobre o discurso escolar sobre a leitura não demarca nenhuma especificidade desta instituição.

4.3 – Os perigos da leitura

Imerso em meu campo de pesquisa não tinha pensado de modo sistematizado sobre a questão dos limites que poderiam delimitar as práticas de leitura. Ainda assim já tinha atentado para o tema logo depois de ter produzido um conjunto de imagens fotográficas que buscavam retratar as múltiplas manifestações do escrito na escola.

⁶⁸ Falo aqui do uso do computador que ligado a internet possibilita o acesso de jovens às redes de relacionamento como Facebook ou Orkut e a programas de troca de mensagens instantâneas, como, por exemplo, o MSN.

Tinha eu mesmo feito uma série de imagens, entre elas a fotografia que aparece reproduzida a seguir (Figura 17).



Figura 17 – Parede da biblioteca.

Na ocasião eu já havia anotado em meu caderno de campo o que havia me chamado a atenção, depois de eu olhar a foto com cuidado.

[...] A primeira figura estampa a parede lateral da biblioteca. Nela observamos um gari que ao varrer o chão encontra um livro e afirma “Me dei bem! Achei um livro.” É sugestivo que seja um gari que, no imaginário popular sempre esteve associado a uma profissão onde a exigência de escolaridade é baixa, tenha sido escolhido para figurar neste conjunto de imagem e texto. Há uma clara contraposição entre a vassoura empunhada pelo gari e o livro. Quantas oposições poderiam advir daqui além daquela que inicialmente me chamou a atenção expressa pela oposição entre o trabalho braçal e o trabalho intelectual? Mas o conjunto é muito contraditório. A valorização do livro proposta pelo gari contrasta neste sentido com outra imagem que faz parte do conjunto e com a frase que esta na base do grafite.

A outra imagem que faz parte do conjunto é de um jovem que segura em suas mãos sete livros, que formam uma pilha tão grande que quase encobrem seu rosto. Mesmo assim é possível ver que a expressão no rosto deste jovem e de quem está realizando um grande esforço.

Contrapondo as duas imagens não poderia pensar no oposto do que afirmei antes? Ao invés de dicotomia entre trabalho braçal x trabalho intelectual. Pensar: gari/vassoura (trabalho braçal) e valorização livro x menino/livros (trabalho intelectual) e expressão de cansaço físico.

Assim, os livros que podem ser uma dádiva valiosa podem também, em número elevado, exigir grande esforço. Um esforço que talvez nem sempre seja tão necessário, pois como afirma a frase do versículo bíblico (Eclesiastes 12, 12) na base da figura: “não há limite para fazer livros, e o muito estudar é enfado da carne”.

(Trecho do caderno de campo)

Na imagem abaixo (figura 18) os elementos citados em meu diário de campo foram ampliados. Podemos ver destacados os três elementos aos quais me referi no trecho acima.

Em primeiro lugar, o gari que ao varrer encontra um livro e manifesta todo o seu contentamento⁶⁹. Esse contentamento é indicado pela expressão de alegria em seu rosto e pela frase que ele enuncia: “Me dei bem! Achei um livro”. Ao lado do gari vemos a ampliação do menino que carrega com esforço os livros. E, por fim, na base da imagem aparece ampliada a citação bíblica.



Figura 18 – Detalhes ampliados da foto da parede externa da biblioteca.

Embora tenha anotado minha percepção da contradição entre esses elementos por ocasião daquele momento da realização da pesquisa, não os havia enquadrado em um esquema mais amplo: aquele que diz respeito aos diferentes limites no interior dos quais se efetivam as práticas de leitura, entre os quais o discurso escolar que se situa com as suas especificidades.

Roger Chartier e Gugliermo Cavallo (2002), ao analisarem de maneira mais panorâmica as alterações nos modos de ler, assinalam algumas dessas restrições que de uma forma ou de outra sempre acompanharam as práticas de leitura. Eles assinalam que teriam ocorrido três grandes transformações nas práticas de leitura, das quais descreverei apenas as duas primeiras, destacando em cada uma delas, algumas das maneiras pelas quais as práticas de leitura foram restringidas.

Ao contrário do que se poderia supor, a primeira revolução da leitura apontada por Chartier e Cavallo antecede a invenção da imprensa por Gutenberg, sendo independente da revolução da técnica de reprodução. Ela desenvolveu-se nos séculos XII e XIII com a

⁶⁹ Considerando o caráter polissêmico das imagens, questioneei-me sobre a validade dessa interpretação – quem garante que o gari manifestou a sua alegria por ter achado um livro? Será que sua expressão de alegria estaria relacionada com a possibilidade de que tal achado poderia lhe render algum dinheiro através de sua venda? E o que dizer do menino com os livros? Estaria ele apenas transportando livros para queimar? Entretanto, a figura encontra-se no interior da escola e logo, isso fornece um determinado quadro para a sua interpretação.

transformação da função do escrito. Até então o escrito servia à tarefa de conservação e de memória não estando associado à leitura. É o momento do denominado “modelo monástico de leitura”, realizado principalmente nos mosteiros e associado à concepção de leitura como “alimento espiritual” (CHARTIER;CAVALLO, 2002, p. 27). A leitura é feita de modo “lento e regular”, permitindo a assimilação do conteúdo das obras. Várias passagens eram memorizadas, tornando-se objeto de meditação (MAHESSE, 2002, p.124).

Embora relativize a concepção corrente de separação radical entre leitura oralizada, em voz alta, e leitura silenciosa, Chartier e Cavallo afirmam que nesse momento a leitura silenciosa torna-se muito mais comum. Em parte, isso pode ser explicado pela mutação em relação ao escrito (CHARTIER; CAVALLO, 2002, p. 27).

Já é possível observar nesse momento a ideia de que a comunicação escrita, embora com “substância específica e com estatuto independente” possui uma relação de equivalência com a comunicação oral. À medida que a escrita ganhava importância como suporte de transmissão da autoridade do passado, crescia a concepção de que ela não estava limitada a um simples arquivo da “palavra falada”. Considerada uma “linguagem visível”, ela é concebida como sendo capaz de transmitir diretamente através da visão, sem a intermediação da oralização, um conteúdo para mente (PARKES, 2002, p.106).

É aqui que a questão do controle ganha relevância. A leitura silenciosa pode possibilitar uma interpretação mais pessoal do texto. Libertos dos mecanismos comunais de controle possibilitados pela oralização o leitor adquire maior liberdade, ampliando a possibilidade de leituras “selvagens⁷⁰” (GILMONT, 2002, p. 67).

Em parte, isso explica a preocupação por parte de diferentes religiões depois da reação positiva inicial às possibilidades da imprensa no que dizia respeito à difusão da Bíblia e de outros escritos religiosos. É dentro desse contexto que podemos entender a preocupação com os catecismos, a ação da Inquisição, a posição de Calvino em relação à restrição ao acesso pelo homem comum de obras de caráter teológico e a mudança de postura de Lutero, que passa a exigir um controle do acesso à Bíblia pela Igreja através da pregação (GILMONT, 2002). Esses são alguns exemplos de estratégias utilizadas para tentar controlar as práticas de leituras.

Mas, para o que me interessa particularmente aqui, gostaria de citar outra possibilidade de controle que parece estar relacionada à concepção escolar de leitura. Ela pode ser localizada

⁷⁰ Leituras selvagens é uma expressão utilizada pelo autor para referir-se as práticas de leitura que não se enquadravam nos limites impostos pelas autoridades.

no contexto da segunda revolução da leitura que, de acordo com Chartier, ocorre já na época moderna sendo, em sua opinião, anterior à produção industrializada do impresso. Afirmado isso o autor contesta fundamentalmente a concepção de uma oposição radical entre uma leitura intensiva e uma leitura extensiva, a partir da produção ampliada de livros.

De acordo com esta explicação o leitor intensivo é típico do momento de pouca oferta de livros, lidando com um conjunto limitado de material impresso que é lido e relido por ele. O modelo de leitura da Bíblia representa bem esse tipo de leitura, marcado pela sacralidade e autoridade. Já o leitor extensivo é aquele que é tomado por um desejo irresistível de ler, consumindo diferentes livros, lendo livremente. Para Chartier podemos encontrar leitores extensivos entre os letrados humanistas que em seu desejo de ler desenvolveram a roda de leitura, que possibilitava a leitura de várias obras ao mesmo tempo. Do mesmo modo, quando ocorreu a ampliação significativa do material impresso, em fins do século XVIII, as obras de Rousseau e de Goethe possibilitavam aos seus leitores uma experiência intensiva de leitura em um momento no qual o romance era lido, relido e citado.

De qualquer forma, concordando com Reihard Wittmann (2002), Chartier afirma que a segunda metade do século XVIII assistiu, de fato, a uma revolução na leitura. Na França, na Inglaterra e na Alemanha é possível relacionar suas bases ao “crescimento da produção do livro”, que se amplia três ou quatro vezes em fins do século XVIII; à “multiplicação rápida dos jornais”, ao “triunfo dos pequenos formatos”, à “diminuição do preço do livro” favorecido pelas reproduções clandestinas, e “à multiplicação das instituições que permitem ler sem comprar” (CHARTIER, 2002, p.29). O ato de ler torna-se cada vez mais independente da autoridade.

Essa relação de fatores poderia ser enriquecida com as indicações de Zilberman e Lajolo que relativizam ainda mais os aspectos puramente materiais ou mercadológicos na ampliação do público leitor no mesmo período. Assim, as autoras citam: o fortalecimento da escola e a obrigatoriedade do ensino, que conferem as habilidades necessárias para o consumo do material impresso; a valorização do modelo de família burguesa, no interior do qual desenvolveu-se o gosto pela leitura, como atividade ligada à intimidade doméstica e a valorização positiva do lazer, que faz do livro um objeto de possível consumo no tempo livre (ZILBERMAN; LAJOLO, 1996, p. 14-16).

A junção dos argumentos de Chartier com as considerações de Zilberman e Lajolo é expressa de modo resumido por Barbier. De acordo com ele a ampliação na produção, desenvolvida no interior da Revolução Industrial, foi possibilitada pela “inovação dos

procedimentos (fabricar e difundir), inovação do produto, inovação, enfim, dos modelos e das práticas de consumo” (BARBIER, 2008, p. 381).

Embora a discussão sobre as origens da Revolução Industrial pareça estar muito distante do tema desse trabalho, me parece importante nesse ponto fazer algumas considerações que remetem à questão da formação do público leitor e que questionem o seu surgimento como reflexo do mundo da produção: maior quantidade de material impresso, barateamento de seu valor, maior oferta de títulos, etc.

A Revolução Industrial foi interpretada durante muito tempo exclusivamente a partir de um *bias produtivista*⁷¹ que, de resto, prevaleceu nas ciências sociais e na história. Isto significou que as análises que explicavam as origens dessas transformações privilegiavam as mudanças técnicas na produção. A demanda era interpretada como simples extensão da oferta. Mais oferta gera necessariamente maior demanda.

Entretanto, a partir do momento que os historiadores passaram a considerar em seus estudos este outro aspecto antes ignorado, o da demanda, perceberam que paralelamente à revolução na produção estava ocorrendo uma revolução no consumo. Uma revolução que não podia ser simplesmente imputada a fatores materiais tais como população e renda. Para entendê-la foi necessário considerar a existência de uma mudança nos padrões de consumo, ou seja, das motivações para o ato de consumo, que teriam ocorrido no Século XVIII (CAMPBELL, 2001).

Campbell cita entre elas, a expansão geral das atividades das horas vagas, que ocorreu no bojo da modificação mais ampla do lazer (teatro, música, dança, esporte, entretenimentos culturais em geral, incluindo também a leitura de romances), a ascensão da moda e do amor romântico, que teriam se desenvolvido primeiro na Inglaterra do século XVIII (CAMPBELL, 2001).

Embora apareça no interior da modificação mais ampla nas práticas de lazer, Campbell qualifica o desenvolvimento do romance moderno e o aparecimento do público leitor de ficção como importantes elementos da revolução do consumo de leitura no século XVIII na Inglaterra.

Houve uma expansão significativa do mercado de livros, em particular de ficção, que quadruplicou ao longo do século. Outras mudanças ocorreram: desenvolvimento e uso de novas técnicas mercadológicas e de distribuição, uma certa estabilização da profissão de

⁷¹ Essa expressão classifica a tradição intelectual e acadêmica nas ciências sociais e na história, surgida no século XIX e muito presente até os anos 80, que atribui grande importância ao lado da produção, e não ao da demanda, como fator explicativo da vida social (BARBOSA e CAMPBELL, 2006, p 29).

autor, a implementação de uma estratégia agressiva de propaganda e de estratégias que objetivavam diluir o custo elevado dos livros.

O público consumidor desses livros era majoritariamente constituído por mulheres. Tal fato está relacionado a outro aspecto da revolução cultural que é o desenvolvimento do amor romântico. Esse era o tema dominante das novas publicações. Elas foram extremamente populares na Inglaterra, levando a um surto de publicações. Na Inglaterra, embora o gênero fosse muito difundido, tinha baixa aceitação social, e tanto autores como leitores não ficavam em uma situação confortável seja para escrevê-los, seja para consumi-los. Os escritores frequentemente buscavam justificar-se por estar escrevendo esse tipo de literatura e os leitores criavam justificativas para lê-los.

Seguindo os argumentos desenvolvidos por Zilberman (2001) vemos que ao invés de ser saudado como algo positivo, a ampliação do público leitor foi antes fonte de preocupação. Isto porque grande parte dele era constituído por adultos, principalmente mulheres, que consumiam um tipo de leitura que estava muito distante dos gêneros e autores clássicos, valorizados por pedagogos, teólogos e filósofos.

Se as escolhas do público, expressão do gosto popular, se dirigiam a produtos de qualidade duvidosa, nada mais indicado do que o estabelecimento de um direcionamento, de uma orientação com o objetivo de que fossem consumidos produtos de qualidade.

Mas isso não foi tudo. À descaracterização do gosto popular correspondeu o desenvolvimento de uma nova ciência, a estética, que ao criticar a orientação do público para produtos classificados como descartáveis e repetitivos, acabou por definir o texto como um objeto privilegiado. O texto possuiria um valor intrínseco, sendo determinante do tipo de leitura. Tal padrão de compreensão que privilegia o texto como entidade abstrata passou a ser a base do *New Criticism*, e, posteriormente do estruturalismo⁷². A separação entre os leitores como indivíduos que operam escolhas equivocadas e os críticos, verdadeiros guardiões do cânone, forneceu elementos para a constituição do paradigma escolar de leitura.

Zilberman afirma que já na Grécia antiga encontramos a associação entre a prática de leitura e o conhecimento da literatura. Essa relação estava baseada no conhecimento das obras e dos autores considerados significativos e cuja importância foi consolidando-se com o passar do tempo. A esse padrão por si só distintivo, o século XVIII acrescentava outro, definido por uma visão do leitor como um ser ingênuo, necessitando ser tutelado na escolha de leituras que

⁷² A concepção de um texto considerado de forma abstrata será criticada por Chartier. Ele afirma que os autores escrevem textos, não livros. Para que os textos sejam disponibilizados aos leitores são necessários um conjunto de operações que mediam a relação entre o autor e seu texto e o público leitor, incluindo aí o tipo de suporte através do qual o texto será difundido (CHARTIER, 1998, 2001, 2002, 2003).

fossem a expressão de um padrão elevado de qualidade. A leitura ficava assim mais uma vez associada à noção de aura tal como a obra de arte símbolo da alta cultura. Nesse sentido, o livro passa a ser um objeto cultuado e considerado muitas vezes sinônimo de literatura (ZILBERMAN, 2001).

Os argumentos desenvolvidos por Zilberman (2001) me permitem apontar outra linha de tensão em relação ao discurso sobre a leitura, que corre paralelamente aquela apontada anteriormente e que culminou nas teorias da leitura, como vimos acompanhando os argumentos da própria autora, na análise da ampliação do público leitor.

As alterações em curso a partir do século XVI, aprofundadas nos séculos XVII e XVIII, com a Revolução Industrial, fizeram com que a burguesia, classe social que buscava consolidar o seu poder, definisse a educação como um importante aspecto a ser valorizado na sua definição de classe. As revoluções burguesas, particularmente a revolução Francesa, trouxeram então o tema da escolarização em massa. A consequência foi o debate sobre a necessidade de alfabetização do conjunto da população. A partir daí:

A introdução ao mundo das letras tinha de se mostrar mais rápida e eficiente e, ao mesmo tempo, levar em conta que se destinava a usuários, boa parte provenientes do campo e de origem humilde, que até então não sentiam falta da escrita e da leitura de textos (ZILBERMAN, 2001, p.70).

A questão da leitura passou não mais a estar associada à literatura, ou ao menos a não estar a ela confinada. Com essa dissociação ganharam força, desde o século XIX e XX, as teorias da alfabetização⁷³. Essa mudança de perspectiva fez com que mesmo aquelas teorias progressistas como as de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, na opinião da autora, passassem considerar o letramento como um fim em si mesmo, não mais na condição de passagem para a literatura.

Essa segunda linha de tensão serve para criar uma dicotomia de outra ordem entre a denominada literatura, as obras literárias a serem valorizadas e as práticas de leitura das camadas populares. Isso ocorre porque ao enfatizar apenas a aquisição da habilidade de

⁷³ Regina Zilberman, nessa parte de seu trabalho, passa de sua crítica às “teorias da alfabetização” ao “letramento”, considerando este último como segmento autônomo, não mais dependente das teorias da leitura (ZILBERMAN, 2001, p.70). Em um de seus textos Magda Soares (2007 [2003], p.29) distinguiu alfabetismo e alfabetização. Como a própria Magda Soares afirma, posteriormente houve a preferência pelo termo letramento ao invés de alfabetismo. Enquanto a alfabetização diz respeito ao simples saber ler e escrever, ao domínio da técnica, o letramento supõe que além desse domínio exista a capacidade do indivíduo de incorporar esse saber a sua vivência, diz respeito aos seus usos sociais. Assim, se Zilberman parece ter razão em citar Paulo Freire como exemplo de autor que não atribuiu importância específica à leitura literária, não parece justo dizer que sua teoria supõe que o letramento seja um fim em si mesmo. Como anteriormente Zilberman havia relacionado essas teorias com a incorporação dos indivíduos ao mundo regido não apenas pela escrita, mas também pelas regras da sociedade capitalista a crítica me parece contundente demais.

decifração do código, que hoje mais apropriadamente denominaríamos de alfabetização, perde-se de vista o valor que antes era atribuído aos textos canônicos.

Chamo a atenção desse aspecto porque embora eu mesmo tenha considerado durante muito tempo o discurso escolar como um discurso estruturado de modo hegemônico a partir da valorização da equação livro = literatura = qualidade (Rocha 2007, 2008a, 2008b), o contato com os sujeitos da pesquisa indicou que nas práticas escolares concretas estão presentes outros elementos que permitem relativizar a exclusividade desse discurso. Eles são importantes e serão discutidas mais adiante.

Embora as análises de Regina Zilberman nos ajudem a entender a consolidação de importantes elementos do discurso escolar sobre a leitura, me parece que ele deve ser complementado por outras contribuições para a composição de um quadro mais amplo sobre as alterações que hoje observamos. Vamos discuti-las a partir de algumas fotos e depoimentos dos sujeitos dessa pesquisa.

4.4 – Leituras na escola

Sem atribuir juízos de valor sobre a presença do livro, a análise das fotografias tiradas por professores e alunos e de seus depoimentos, bem como a observação do cotidiano escolar do CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho, me permitem relativizar a associação mecânica e estrita da leitura como leitura literária e ao livro como objeto de destaque.

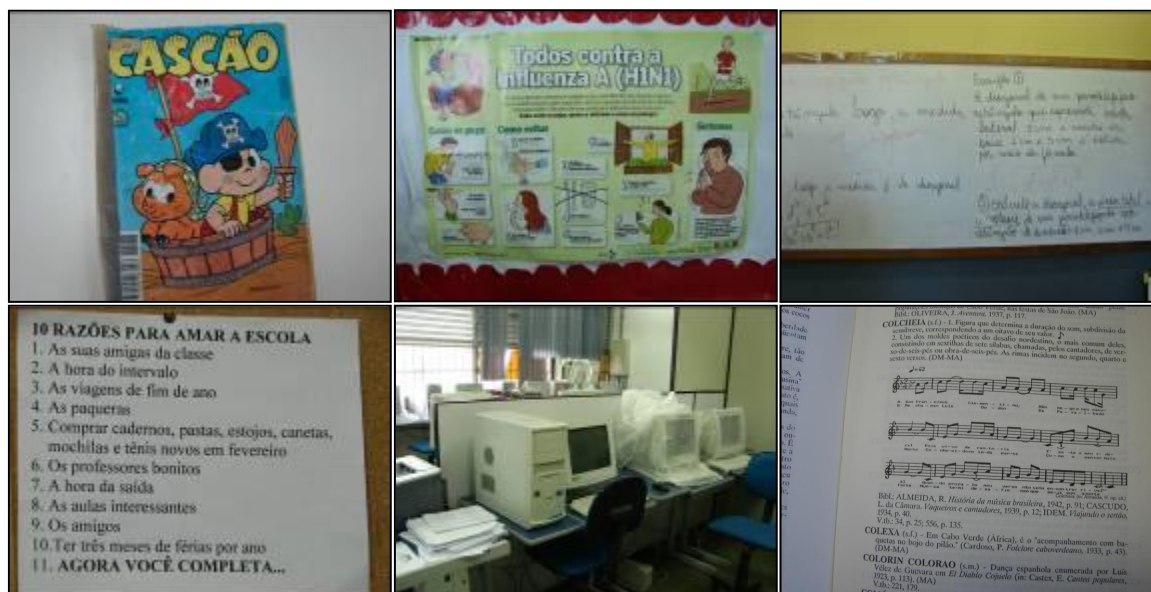


Figura 19 – Fotos de alunos.

Ao responder a pergunta “Onde esta a leitura na escola?”, os sujeitos da pesquisa produziram fotos sobre diferentes suportes que são base para leitura. Podemos observar entre algumas das fotos produzidas pelos alunos (Figura 19), gibis, murais, lousas de salas de aula, cartazes, computadores e cadernos.

A aluna Samanta, por exemplo, expressa essa concepção de que a leitura é uma atividade ligada a diferentes suportes que não somente o livro, através das fotos abaixo, produzidas juntamente com a sua amiga Isabela.



Figura 20 – Fotos de Isabela e Samanta.

Na primeira imagem da figura 20 podemos observar sobre a mesa uma série de diferentes revistas. Podemos ver em maior quantidade a *Revista Época*, um número da *Revista Conhecer Fantástico* (número especial sobre os tubarões), um número da *Revista Futi*, e um número da *Revista A*. As revistas foram posicionadas pelas próprias alunas para a realização da foto. A segunda imagem da mesma foto nos mostra uma estante repleta de revistas de variados tipos. Ambas foram produzidas na biblioteca da escola.

Ao explicitar os motivos que levaram à composição da primeira foto, aquela onde vemos as revistas arrumadas sobre a mesa, Samantha afirma que “Muita gente no Brasil se limita a que? Leitura é só no livro. A pessoa tem que pegar o livro. Não. Acho que não é. Leitura é neguinho ler.”

Já em relação à segunda foto quando questionada sobre os motivos de sua composição ela e Isabela respondem:

(Samanta) É a revista. É que a revista é aquele assunto. [...] Da revista também vem a leitura.

(Isabela) Também para saber as fofquinhas e tal.

(Samanta) Não, tem revista de fofoca, mas também tem revista como Veja, Época, que [...] que incentiva o estudo. Outro dia peguei várias revistas da Veja e Época que tem assuntos que tem a ver com a matéria da escola [...]. Até aquelas revistas, tipo assim, é revistinha de adolescente, Revista *Teen*, não sei o que é *teen*, tudo é *teen*, tudo é jovem. Às vezes tem assunto que já li sobre saúde, que os jovens tem que saber, é.... questão do relacionamento (completa a frase de Isabela) essas coisas. Lógico tem umas fofquinhas.

Samanta continua falando do valor dessas revistas como fontes de informação. Em outros momentos da entrevista ela e sua amiga Isabela já haviam citado os gibis entre os vários suportes que possibilitam a leitura, assim como outros alunos o fizeram. Entretanto, cabe destacar que na produção dos sujeitos só há uma única foto de um gibi feita por um aluno, que é a primeira foto que aparece na figura 19. A foto em questão foi feita na biblioteca da escola que dispõe de uma coleção de gibis.

Se no caso de outros alunos essa ausência não chama muito a atenção, no caso de Samanta ela suscita em mim estranhamento. Dentre os alunos que participaram da pesquisa, ela foi a que falou com mais entusiasmo das qualidades dos gibis, em particular da turma da Mônica, sua preferida.

Quem sabe isso pode ter ocorrido porque em um primeiro momento ela acreditasse que um gibi não era o que eu pensaria ser uma leitura “de verdade”? À medida que a entrevista transcorreu e ela percebeu que eu não estava ali para hierarquizar as leituras em termos de importância, ela pode ter se sentido mais à vontade para explicitar sua preferência por diferentes tipos de suportes. Falando dos gibis como um tipo de leitura Samanta afirmou:

(Samanta) Leitura eu acho que vem de revista, de jornal, livro, gibi também. Porque gibi às vezes conta uma historinha, mas às vezes passa algumas coisas. Responsabilidade. Já vi várias vezes. [...] Até com a historinha da turma da Mônica, que são as minhas preferidas. Passa às vezes muita coisa de responsabilidade, respeito ao próximo. Tem até os personagens que são deficientes, que tem o Luca, que é cadeirante, a Dorinha, que é deficiente visual, [...] tem uma personagem, pouco aparece, mas também tem síndrome de *down*. Então, mostra uma igualdade. Que muita gente, por mais que leia livro, não aprende.

Samanta estabelece uma aproximação entre o gibi e os livros, pois para ela os gibis, por exemplo, a Turma da Mônica, não visam apenas divertir, “contar uma historinha”. Através deles é possível aprender a ter gestos mais solidários de “respeito ao próximo”, que valorizem a “igualdade” entre aqueles que são diferentes. Valores esse que podem até estar nos livros, mas que algumas pessoas lêem, mas não aprendem.

Uma visão mais ampliada da questão da leitura é também apresentada pela professora Márcia, de Educação Física. Ela produziu as suas fotos juntamente com as professoras Deise, de Biologia, e Leila, de Matemática. Enquanto realizavam as suas fotos em conjunto, elas resolveram perguntar aos alunos sobre seus hábitos de leitura. Márcia relata assim a conversa que teve com um aluno quando ela fazia as suas fotos:

(Márcia) [...] e um menino até falou assim, a gente perguntou você tem lido? “Leio, 838 Jardim Maravilha” [reproduz a resposta do aluno]. Quer dizer o número do ônibus. “846, Rio da Prata” [reproduz a fala de um aluno]. Quer dizer é uma leitura. A leitura está presente no dia-a-dia, o tempo todo.

A professora de língua portuguesa, Cláudia, expressa uma opinião similar através de suas três fotos, reproduzidas abaixo, e de seu comentário, transcrito logo a seguir.

(Sérgio) Você tirou foto do mural por que? Por que você achou que tem a ver com...

(Cláudia) Tem a ver com leitura, não? Ué...Tudo a gente lê. Ali você vê informes.

(Sérgio) Aí tirou do mural e de mais o que?

(Cláudia) Disso aqui [aponta para um banner], cartaz e tirei dos diários, que diário me lembrou informações, alunos, um monte de coisa ligado à leitura.



Figura 21 – Fotos da professora Cláudia.

A visão das professoras Márcia e Claudia sobre a leitura como um ato que excede a utilização do livro também pode ser verificada nas fotos de outros professores como as que vemos reproduzidas na figura 22. Essas fotos foram produzidas por professores de diferentes disciplinas: educação física, geografia, história, matemática, biologia e língua portuguesa, respectivamente.



Figura 22 – Fotos de professores.

A observação das fotos e a análise das entrevistas apontam deste modo para uma ampliação do significado de leitura por parte de professores e alunos.

Não observei apenas a referência a diversos tipos de suporte do escrito (fosse ele impresso, manuscrito ou presente na tela de um computador ou de um celular) que relativizam o papel do livro como suporte privilegiado da escrita/leitura. Pude observar mesmo uma ampliação da própria noção de leitura que transcende o texto impresso, valorizando a imagem ou mesmo outras formas de leitura.



Figura 23 – Fotos dos alunos Lucas e do professor Hécio.

Vejamos dois exemplos dessa concepção ampliada de leitura. O aluno Lucas e o professor Hécio valorizaram a imagem como uma outra forma de leitura. Lucas produziu uma foto de um jornal sindical, o Boletim do SEPE⁷⁴ (Figura 23, imagem da esquerda). Embora seja a foto de um jornal, o que se destaca na imagem é a caricatura do governador Sérgio Cabral, retratado como Pinóquio.

A foto do professor Hécio (Figura 23, imagem da direita) foi feita a partir de um grafite que foi pintado em uma das paredes da rampa de subida para o primeiro piso da escola. Esse grafite foi também objeto das fotos de três alunos e eu mesmo o incluí entre as fotos que fiz da relação da escola com o escrito.

Ao comentar sua foto Lucas afirmou que ela representava “[...] Uma forma do povo se expressar. Leitura. Leitura de imagens e de palavras também. Você vê e você compreende que às vezes acho que vale mais a imagem do que as palavras”. Por sua vez o professor Hécio, da disciplina de artes plásticas, ao falar dos motivos que o levaram a produzir a sua fotografia disse que ela representava “[...] a mistura da arte com a leitura. Por mais que seja uma frase bíblica não é, mas a arte ela não está sozinha. Tem a leitura da arte, dessa pintura que o cara fez e tem a arte do conjunto. Que, para reforçar a pintura, ele colocou um termo bíblico que eu acho que não foi nem dele”.

⁷⁴ SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro.

Ambas as falas marcam a possibilidade de a imagem ser lida, ser passível de uma leitura. Nos dois casos as fotografias retratam imagens inseridas em contextos de escrita. Há uma diferença na ênfase de cada fala sobre a relação entre a imagem e o material escrito. Na fala de Lucas existe uma valorização da imagem como símbolo expressivo autônomo, enquanto na fala do professor Hécio a expressividade da pintura parece depender do escrito.

Na verdade, assinalamos essa diferença apenas para reforçar a concepção de que a relação entre a imagem e o escrito pode se dar de diferentes maneiras. Entretanto, nenhuma das duas falas atribui maior peso à escrita, compreendendo a imagem como simples ilustração.

Em outro momento de minha conversa com Lucas, ele explica os motivos que o levaram a fazer a foto de uma partitura. A partir daí ele e Marcela estabelecem um diálogo que aponta para novas possibilidades de realização da leitura.

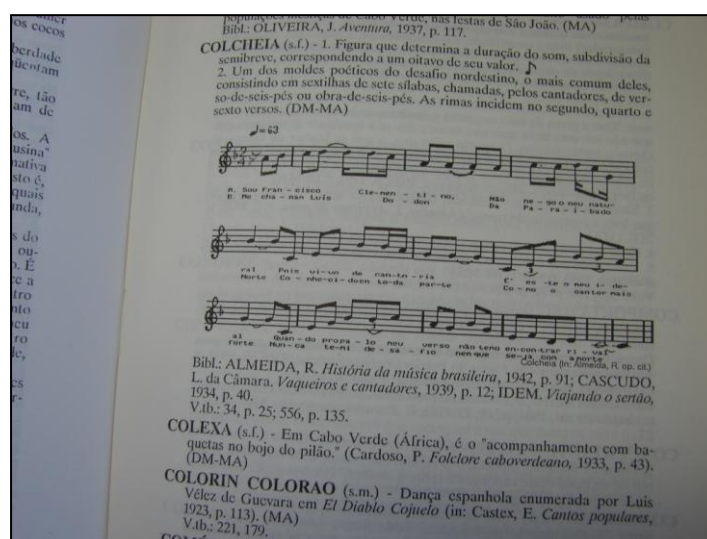


Figura 24 – Foto de Lucas.

(Lucas) Isso aí é a partitura. O que que acontece, [eu estudo] música e várias pessoas às vezes falavam, poxa eu não entendo nada. Só [para] quem entende esse tipo de música de fato isso é uma leitura. É igual aprender a ler, ler uma partitura. Cada ponto desse, representa uma nota dentro da pauta, ou seja, dentro da leitura, e temos alongamentos, flexões. Ou seja, existe partitura, tablatura e cifras. São várias formas de leitura, diferentes para a música. A música você não vai lá simplesmente e toca. Você primeiro tem que ler para depois tocar. Tocar de ouvido era muito difícil. A partitura é uma forma de leitura.

[...]

Uma leitura musical. O músico quando ele pega para ler a partitura dele, ele pode nunca ter visto a música na vida, se ele ficar com a partitura ali que ele vai tocar. Ele está lendo. Não é muito diferente de ler não, entendeu. Você vai lá vai juntar os pontinhos, prestar atenção na pauta.

(Marcela) É igual a informática. Que meu irmão, por exemplo, programa. Então, ontem eu estava vendo a prova dele. Ele fez uma prova e tirou até dez, É, mas, é linguagem *Maple*, tudo codigozinho assim, mas se ele ver o código ele consegue fazer entendeu, sabe o que é, o que ele faz, entendeu.

Lucas fala da partitura e Marcela da linguagem computacional como formas a partir das quais se produz significado. O interessante na fala de Lucas é a questão de que as notações musicais são de fato uma linguagem universal. No prosseguimento de nossa

conversa eu comento com eles que essa associação feita por Lucas lembrou-me as reflexões de Chartier, feitas a partir do texto de Borges, “O Congresso”.

Neste texto uma personagem é encarregada de descobrir qual deveria ser a linguagem utilizada pelos participantes do “Congresso do Mundo”, um Congresso que representaria a todos os homens e a todas as nações. Depois de considerar três diferentes tipos de línguas capazes de superar as diferenças lingüísticas entre os homens (as línguas artificiais, como o esperanto; uma língua tornada universal, como o latim e as línguas formais, onde há uma relação entre cada letra e as diferentes categorias, espécies e elementos) a personagem conclui que essa é uma ideia inútil porque o mundo é constituído por uma diversidade irreduzível de línguas, lugares e pessoas (CHARTIER, 2002, p.12-13).

A partir desse conto, Chartier elabora uma reflexão sobre a possibilidade de existência de um idioma universal que permita a comunicação entre as pessoas na época em que vivemos onde a comunicação eletrônica adquire cada vez mais importância. Para Lucas, a música é uma linguagem universal.

As falas aqui apresentadas são algumas das indicações de que, no interior da escola, aparece relativizada de algum modo aquela associação feita por mim anteriormente apontada entre escola/leitura/livro, que constituiu a concepção de leitura literária.

Quais foram as modificações que possibilitaram esse alargamento da concepção de leitura na escola e, portanto, a uma extensão do conceito de leitura em diferentes suportes que não o livro e até mesmo a sua ampliação para outros domínios além do escrito, como a imagem, por exemplo?

4.5 – A cidade como escrita: as novas condições da leitura e da produção da literatura.

Pretendo buscar algumas pistas para refletir sobre tais indagações a partir da análise de alguns textos de Walter Benjamin. Como guia nesse percurso panorâmico sobre a sua obra utilizarei algumas preciosas indagações contidas no livro de Willi Bolle, *Fisiognomia da Metrópole Moderna: representação da história em Walter Benjamin*.

Bolle afirma que desde os anos 1920, Benjamin começou a dar forma a um projeto literário, nascido com o livro *Rua de Mão Única*. O objetivo do projeto seria o de representar a metrópole moderna como “espaço de experiência, sensorial e intelectual” (BOLLE, 2000, p. 271).

Benjamin aborda a metrópole moderna da forma que ela apresenta-se diante de seus habitantes em seu cotidiano, “uma imensa aglomeração de textos” que juntos configuram “uma gigantesca constelação de escrita”. Assim, placas de trânsito, *outdoors*, sinais, letreiros, tabuletas, informações, anúncios, cartazes, folhetos, manchetes, luminosos passam a fazer parte da experiência dos indivíduos que circulam pela cidade moderna. Em Rua de Mão Única vemos representada “a concretude surrealista de uma artéria metropolitana, em forma de uma montagem de produtos gráficos” (BOLLE, 2000, p.273).

Seguindo a orientação de Bolle, o leitor que passar em revista os títulos dos fragmentos que compõem a obra pode identificar “a escrita da cidade”. Esses títulos nos fornecem através de sua transcrição uma imagem daquilo que qualquer cidadão encontra diariamente ao flunar pelas ruas de uma grande metrópole.

Assim, podemos, entre outros, encontrar: “Posto de gasolina”; “Nº. 133 12”, “Estas plantas são recomendadas a proteção do público”; “Canteiro de obras”, “Atenção: degraus!”; “Proibido colocar cartazes!”; “Guiche de achados e perdidos”; “Parada para não mais do que três carruagens”, “Oculistas”, “Brinquedos”, “Si parla italiano”, “Estas áreas são para alugar”, “Mendigos e ambulantes proibidos!”. A partir dessas e de outras referências explícitas ao escrito, encontrado na cidade, Benjamin desenvolve as suas reflexões.

A escrita embrenha-se na vida do indivíduo, constituindo o *sensorium* do cidadão urbano que imerso nessa profusão da escrita e circulando por entre elas “vivencia, experimenta, conhece e inventa” formas de existência. Assim, pode dizer Benjamin que esse cidadão considera a rua como a sua morada. Nela “as brilhantes e esmaltadas tabuletas das firmas comerciais” funcionam como sua decoração de parede, os muros onde ele vê o aviso “Proibido colar cartazes!” são como a sua escrivadinha, as bancas de jornal, “suas bibliotecas” (BENJAMIN, 2007, p.468).

É com esse mesmo espírito que devemos compreender as diversas referências feitas por Benjamin nas Passagens, onde ele enumera os nomes de ruas, das praças, de lojas, das passagens parisienses, de teatros e que constituem a matéria de sua reflexão.

Na cidade, a letra, a palavra, se banaliza. É na metrópole moderna que ocorre a democratização de seu uso, na medida em que um número maior de palavras consegue aquilo que antes era privilégio de pouquíssimas palavras: “serem elevadas à nobreza de nome”. Por

meio desses nomes, as ruas da “cidade se tornam um cosmos lingüístico” (BENJAMIN, 2007, p.563).⁷⁵

O ritmo da metrópole moderna com a sua rapidez é expresso pela presença de grandes contingentes de pessoas nas ruas (a massa), pela ampliação da circulação dos ônibus, pela profusão e rapidez da circulação das imagens, seja através da fotografia, ou do cinema, ou das vitrines das lojas e das suas tabuletas, pela circulação da informação através dos jornais e do rádio e da própria escrita que se embrenha em tudo, até mesmo nos números das casas, nomes de ruas, de praças, teatros, etc.

Todo esse contexto levou Benjamin a concluir que não era possível mais fazer qualquer análise sobre o livro, ou mesmo sobre a obra ou o romance, de forma “rígida e isolada”, devendo essa discussão estar inserida “nos contextos sociais vivos” (BENJAMIN, 1994b, p.122).

Podemos verificar parte dessa concepção no fragmento intitulado “O guarda-livros juramentado”⁷⁶ e fazer a partir dele comentários mais gerais baseados nas análises de Bolle. Neste fragmento Benjamin constata que a “arte da imprensa” vive uma situação bem diferente daquela do momento de sua invenção. Tendo o livro se tornado um objeto popular na Alemanha, através da difusão do “livro dos livros”, a Bíblia, parece que “Agora tudo indica que o livro, nessa forma tradicional, vai de encontro ao seu fim” (BENJAMIN, 1995, p.27).

Parte dessa modificação pode ser imputada ao desenvolvimento de um vigoroso mercado da informação periódica representada pelos jornais que, ao adquirirem maior relevância do que as revistas, sinalizavam o surgimento das novas condições da escrita e de leitura. Junto com o jornal Benjamin assiste ao desenvolvimento de novas técnicas de informação ligadas ao ritmo veloz da moderna metrópole ávida pela informação: o telégrafo, a fotografia, o rádio.

Seria fácil fazer a partir daqui algumas considerações que oponham a informação rápida e superficial do jornal aos livros literário, buscando ver neles a expressão de uma profundidade e de valores a serem conservados. Isso seria além de equivocado, totalmente distante do espírito de Benjamin (BENJAMIN, 1994a, 1994c).

Embora encontremos várias referências aos produtos da imprensa na sua relação com a mercadoria, elas não devem ofuscar a visão mais complexa de Benjamin sobre esse tema. A posição de Benjamin não é de crítica generalizada ao jornal, chegando a afirmar, baseado na

⁷⁵ Fugiria muito ao objetivo desse trabalho mas temos de assinalar que os diferentes tipo de grafismo explorados por Benjamin não o são apenas por conta de sua função de nomear coisas e espaços. Eles apresentam uma função expressiva, fornecendo imagens de pensamentos que permitem uma apreensão da natureza específica da cidade e da vivencia moderna.

⁷⁶ O fragmento “O Guarda-livros juramentado integra a obra Rua de Mão Única escrita entre 1925 e 1928.

imprensa soviética, que ele é “a instância decisiva”. Nele já se poderia observar um processo de “fusão” que “questiona as distinções entre autor e leitor” e ainda “ultrapassa as distinções convencionais entre os gêneros” (BENJAMIN, 1994b, p.125).

Em primeiro lugar, a diluição entre as funções do autor e leitor é saudada como algo positivo por Benjamin, como se vê no ensaio “O autor como produtor” em que Benjamin ilustra sua posição por intermédio do exemplo de Tretiakov. Tretiakov vê com bons olhos “o declínio da dimensão literária na imprensa burguesa”, cujo conteúdo é definido pela impaciência do leitor. Entre eles estão os excluídos “que julgam ter direito a manifestar-se em defesa dos seus interesses”. Os excluídos, então, passam a escrever para o jornal, tendo acesso à condição de autor. “O próprio mundo do trabalho toma a palavra”. Escrever passa a ser direito de todos. Ocorre a “literalização” das condições de vida. Ela “resolve as antinomias, de outra forma insuperáveis, e é no cenário em que se dá a humilhação mais extrema da palavra – o jornal – que se prepara a sua redenção”⁷⁷ (BENJAMIN, 1994b, p. 124-125).

Para Willi Bolle essa reflexão benjaminiana faz parte de sua ideia sobre o uso da técnica da montagem como parte de sua concepção historiográfica. Entre os diferentes tipos de montagem Bolle considera o “conceito jornalístico de montagem”. O jornal merece uma atenção especial de Benjamin em função de “seu layout não linear e, sim, espacial, sua disposição multidimensional da escrita, constituindo um enorme desafio para a cultura tradicional do livro” (BOLLE, 2000, p.91).

É nesse sentido que podemos entender as primeiras linhas que compõem o fragmento “O guarda-livros juramentado”.

O mesmo contexto explica a referência, que não deixa de ser curiosa, feita por Benjamin ao fim do livro, tema que já analisamos no início desse texto. A reflexão de Benjamin é coerente com a sua posição de não demonizar as novidades técnico-culturais. Com isso não é possível perceber nessa indicação de Benjamin o tom pessimista que caracteriza os debates sobre o fim do livro citados por mim anteriormente.

Prova disso é a referência, no mesmo fragmento, à experiência da escrita poética de Mallarmé com o poema *Un Coup De Dés Jamais N’Abolira Le Hasard* (Um jogo de dados jamais abolirá o acaso)⁷⁸, de 1897, que Benjamin usa para entender as mutações no objeto livro:

⁷⁷ Todos os trechos entre aspas são da citação de Tretiakov.

⁷⁸ Uma tradução do poema pode ser encontrada em Campos, A, Pignatari, D. e Campos, H. Mallarmé. São Paulo: Perspectiva, 1991, páginas 153-173. Uma versão do poema original pode ser acessada em <http://issuu.com/forlane/docs/coupdedes/>.

[...] Mallarmé, como viu em meio à cristalina construção de sua escritura, certamente tradicionalista, a imagem verdadeira do que vinha, empregou pela primeira vez no *coup de dès* as tensões gráficas do reclame na configuração da escrita (BENJAMIN, 1995, p.27).

Benjamin realça a atitude de Mallarmé de constituir uma escrita poética que se realiza “em harmonia” com os desenvolvimentos da época no plano econômico, técnico e na vida pública. Uma escrita que, ao incorporar o espírito de sua época, sonha a época por vir.

Para Ronald Entler (2010), Mallarmé foi precursor, talvez o primeiro, a ver no livro mais do que um mero suporte neutro de uma escrita linear. No poema *Un coup de dès* ele explora diferentes tipos, usou a página em branco como produtora de sentido, explorando as possibilidades gráficas como recursos estilísticos. Para Entler o poema já apresenta uma concepção de “não-linearidade” que era uma das características propostas por Mallarmé para a realização de um ambicioso projeto denominado *Les Livres*.

O projeto *Les Livres* deveria ser realizado de forma a possibilitar uma infinidade de leituras. Concebido como um “poema repertório”, jamais poderia ser lido da mesma forma. Tornando a forma gráfica um elemento da apreensão ele propunha o rompimento com a especificidade nas artes entre texto e imagem. Mesmo a questão da interatividade já despontaria aqui na medida em que sem uma orientação prévia o sentido da obra dependeria quase que exclusivamente das decisões do leitor (ENTLER, 2010).

Uma forma de escrita completamente nova é pensada aqui, incluindo a questão dos recursos gráficos, dos aspectos visuais da própria escrita.

Ainda no mesmo fragmento observamos que Benjamin chama atenção para as novas possibilidades de realização da leitura, não mais considerada apenas na sua vertente literária, já falando da ligação da propaganda com o material escrito. O material escrito havia feito do livro impresso “um asilo onde levava sua existência autônoma”, entretanto, na moderna metrópole capitalista a escrita “é inexoravelmente arrastada para as ruas pelos reclames e submetida às brutais heteronomias do caos econômico” (BENJAMIN, 1995, p.27).

A leitura da escrita “pousada no livro” é uma prática que se efetua afastada das contingências do mundo exterior. É uma leitura envolta na contemplação que de resto liga-se à aura da obra que, mesmo em sua proximidade dos olhos, nos remete à “aparição de algo longínquo” (BENJAMIN, 2007, p. 490).

A nova escrita, arrastada para o burburinho da cidade não permite mais o distanciamento proporcionado pela leitura contemplativa. A experiência de leitura proporcionada pela grande literatura é aquela que a partir de sua aura possibilita que o cidadão se distancie das coisas por mais próximas que elas estejam dele.

Arrastada pela publicidade, a escrita, pelo contrário, proporciona a vivência de uma forma de leitura que traz os objetos “perigosamente perto da nossa cara” impossibilitando o distanciamento, impactando cotidianamente o cidadão da metrópole (BENJAMIN, 1995, p.55). Os habitantes da cidade moderna passam a se deparar com os rastros, que simbolizam a proximidade das coisas por mais distantes que elas estejam deles (BENJAMIN, 2007, p. 490).

Mudam as condições da leitura, com a mudança do escrito:

Se há séculos ela havia gradualmente começado a deitar-se, da inscrição ereta tornou-se manuscrito repousando oblíquo sobre escrivatinhas, para afinal acamar-se na impressão, ela começa agora, com a mesma lentidão, a erguer-se novamente do chão. Já o jornal é lido mais a prumo que na horizontal, filme e reclames forçam a escrita a submeter-se de todo à ditatorial verticalidade (BENJAMIN, 1995, p.28).

É essa mudança nas condições da leitura (e como veremos mais adiante, da produção da escrita) que exige uma reflexão sobre o papel da cultura literária tradicional centrada no livro.

Benjamin percebe como a escrita buscou novos suportes que não apenas o livro. Ao mesmo tempo, novos suportes implicam também novas práticas de leitura, distintas das anteriores. Os indivíduos, que antes encontravam material escrito em abundância, principalmente nos livros impressos, passam a viver cada vez mais em um mundo onde o escrito está em todos os lugares, multiplicando as possibilidades das práticas de leitura.

Ao circular pela cidade os indivíduos passam a ser confrontados com os jornais que podem ser lidos em pé, parado na rua, com os letreiros das lojas, com os anúncios, ou como diz a professora Márcia, reproduzindo a fala de um aluno, nos letreiros dos ônibus⁷⁹.

“Tudo a gente lê”, como se depreende da fala da professora Cláudia, e como nos mostram as fotos tiradas pelos sujeitos da pesquisa. As variadas fotos nos mostram como a escrita esta imersa nos espaços da escola.

Na cidade a escrita também difunde-se por todos os lugares, assumindo múltiplas formas. Assim, diz Benjamin:

E, antes que um contemporâneo chegue a abrir um livro, caiu sobre seus olhos um tão denso turbilhão de letras cambiantes, coloridas, conflitantes, que as chances de sua penetração na arcaica quietude do livro se tornaram mínimas. Nuvens de gafanhotos de escritura, que hoje já obscurecem o céu do pretense espírito para os habitantes das grandes cidades, se tornarão mais densas a cada ano seguinte (BENJAMIN, 1995, p.28)

A própria relação com a leitura literária sofre uma mutação na medida em que ela convive hoje com outras formas de escrita que configuram o *sensorium* dos leitores

⁷⁹ Ao ler essa parte de meu texto minha esposa me lembra que minha mãe sempre conta a história de que eu quando pequeno aprendi a ler nos anúncios que via ao circular pela cidade.

(BENJAMIN, 1994c). Que tipo de experiência de leitura é possível neste contexto? Em um mundo em que são dadas essas múltiplas formas de escrita é possível pensar na contemplação que sempre definiu a leitura literária da mesma forma? Ela é possível? Benjamin parece tender senão para a sua impossibilidade, para a sua drástica limitação.

As indicações de Benjamin são valiosas pelo menos por dois motivos iniciais. De um lado, ele percebe como a escrita, diversificando os locais de sua possível inscrição, multiplica as experiências das práticas de leitura. Outra é a sua indicação de que o livro será um elemento no interior de um vasto sistema comunicativo que traz diversas formas de disponibilização do escrito e, portanto, diversas formas de ler.

Mas quero chamar a atenção para outras duas indicações importante do autor. Elas dizem respeito à importância da visualidade que a escrita vai adquirindo, talvez motivada por seu uso na publicidade e do papel que deve ter o escritor, logo a literatura, nesse novo contexto.

[...] chegando o momento em que quantidade vira qualidade e a escritura, que avança sempre mais profundamente dentro do mundo gráfico de sua nova, excêntrica figuralidade, tomará posse, de uma só vez, de seu teor adequado. Nessa escrita-imagem os poetas, que então, como nos tempos primitivos, serão primeiramente e antes de tudo calígrafos, só poderão colaborar se explorarem os domínios nos quais (sem fazer muito alarde de si) sua construção se efetua: os do diagrama estatístico técnico. Com a fundação de uma escrita conversível internacional eles renovarão sua autoridade na vida dos povos e encontrarão um papel em comparação ao qual todas as aspirações de renovação da retórica se demonstrarão como devaneios góticos (BENJAMIN, 1995, p. 28).

Benjamin pensa em um novo tipo de escrita retomando aquilo que já havia dito sobre a obra de Mallarmé. Uma escrita que se funda a partir dos elementos visuais usados nos reclames, na publicidade. Com a difusão dessas múltiplas escritas, o habitante das cidades circula por um espaço preñado de mensagens que abrem margem para pensar na leitura da cidade como floresta de signos e para o próprio alargamento da concepção de leitura. Penso que é ela que será a condição histórica para a possibilidade de extensão do conceito de leitura para além da decifração do escrito.

No que diz respeito a este novo contexto de novas formas de escritas, Benjamin exorta aos poetas e escritores a reconhecerem a especificidade dos novos tempos e a buscar uma escrita que a ela seja condizente. Conhecer as novas formas que assume a escritura é fundamental para que os escritores assumam papel de vanguarda a partir da incorporação desse novo tipo de produção escrita⁸⁰.

Benjamin está, assim, profundamente interessado pela produção da obra literária. A questão não é apenas da possibilidade de uma leitura distanciada, de uma leitura

⁸⁰ Vale aqui a observação feita por Willi Bolle para os modernistas que mesmo operando uma revisão radical da cultura livresca, utilizam o livro como forma de divulgação de suas idéias (BOLLE, 2000, p.279).

contemplativa, mas da própria condição de produção da literatura por parte do escritor neste novo contexto. Ou seja, trata-se da própria possibilidade de exercício da crítica. Em um momento em que ocorre a mercantilização da arte, Benjamin questiona sobre o que ocorre com o ato de escrever do poeta/escritor, com sua capacidade crítica. Ele pergunta como o escritor deve agir para estar à altura das exigências desse novo momento.

Algumas pistas já foram fornecidas quando Benjamin exalta a atitude de Mallarmé de estar atento às mutações que estão ocorrendo e de tentar incorporar em sua produção tais características. Atitude similar é elogiada em André Gide e o princípio da montagem adotado em seu livro *Diário dos moedeiros falsos*. Na admiração por Baudelaire que compreendeu muito bem as condições novas dadas à produção literária. Poderia citar outros exemplos, mas acredito que o compromisso com a época vivida pelo autor e a coragem para abandonar da tradição tudo aquilo que não tem significado marcam o principal desafio proposto por Benjamin à feitura de uma nova literatura.

Voltando ao tema que nos interessa de modo mais específico, a análise que realizei de algumas das idéias de Benjamin nos ajuda a pensar que desde a invenção da imprensa e posteriormente com o desenvolvimento de técnicas que possibilitaram, por exemplo, a consolidação do jornal diário, o livro como base da escrita e fonte da leitura já passou a sofrer concorrência que, com o passar do tempo, só foi potencializada.

Em certo sentido, a multiplicação dos objetos impressos que em tese deveria alargar a concepção de leitura como prática ligada aos variados tipos de escrito, serviu durante muito tempo para, paradoxalmente, constituir uma visão limitada de leitura. Visão limitada e elitista que passou a citar leitura como sinônimo de leitura literária, privilegiando o livro como suporte.

Na realização dessa pesquisa, nos depoimentos de professores e alunos não encontrei referências explícitas que limitassem a leitura à leitura literária. Isso não significa que os professores não reclamem da qualidade da escrita e da leitura dos alunos. Mas essa reclamação é de cunho genérico. A leitura que é criticada é aquela que não possibilita o pleno entendimento dos enunciados escolares. Mas quase nunca essas dificuldades são relacionadas à falta de contatos com os livros representantes dos cânones literários, ou mesmo dos livros em geral. Entretanto, isso não significa o completo abandono de argumentos relacionados à importância da leitura do material impresso em geral e mesmo da leitura literária. A modificação significativa nesse caso é a convivência entre essas distintas concepções de leitura no interior da escola.

5 PROJEÇÕES DA LEITURA EM DIFERENTES MOMENTOS E MODALIDADES

No capítulo anterior foram analisadas algumas indicações que questionam a generalidade do discurso que associa as concepções de leitura que circulam no espaço escolar apenas à leitura literária. As falas e as fotografias feitas pelos sujeitos da pesquisa me indicaram que eles, ao refletirem sobre a leitura, a relacionavam a diferentes suportes e não apenas ao livro de literatura, inúmeras vezes culpabilizado pela ojeriza dos jovens à leitura. Nesse sentido, foi possível perceber como a concepção de leitura pode aparecer, em algumas falas e fotos, bastante ampliada, chegando a englobar a própria compreensão da imagem.

Entretanto, nas falas dos sujeitos, a discussão sobre leitura ainda tem no livro um importante ponto de apoio, surgindo nas entrevistas vários aspectos relacionados a ele. Como já afirmei em outra ocasião, tal presença não pode ser dissociada do fato de a pesquisa ter sido feita na escola e conduzida por uma pessoa reconhecida pelos interlocutores como professor. Assim, ao serem questionados sobre o conjunto de aspectos relacionados à questão da leitura, professores e alunos esboçavam uma primeira reflexão feita a partir da consideração das práticas de leitura associadas ao livro impresso.

Nesse capítulo abordarei algumas dessas questões que envolvem principalmente o livro impresso. A estrutura do texto seguirá uma ideia mais geral que tive quando refletia sobre a multiplicidade de avaliações sobre as práticas de leitura dos sujeitos. De início fui despertado pela fala de um dos estudantes (que compõe o subtítulo da seção seguinte), que resumia a opinião de outros sujeitos, avaliando a sua época como aluno da rede municipal como um momento em que a leitura era praticada de forma próxima ao que Chartier denomina de leitura intensiva.

Ao ler essa frase logo lembrei-me das reflexões de McCracken sobre a forma pela qual as sociedades devem lidar com a discrepância entre o “real” e o “ideal” através do que ele denomina de “significado deslocado” (MCCRACKEN, 2003, p.137). Considerei então essa relação entre “ideal” e o “real” em relação à leitura. Depois de apresentar alguns aspectos dessas falas, buscarei relacioná-los às proposições de McCracken.

5.1 – O passado de ouro: “Foi a época que mais li”

Confrontados com a questão sobre a frequência com que liam, alguns alunos expressaram o sentimento de que havia uma diferença entre o que ocorreu em sua fase imediatamente anterior de escolarização, o ensino fundamental, e o momento que viviam como alunos de ensino médio, no CIEP 165. Esses alunos manifestaram a opinião de que houve maior estímulo à questão da leitura por parte das escolas e dos professores da rede pública municipal de ensino⁸¹ e que, como consequência, para alguns deles, esse foi um momento em suas vidas onde a leitura ocupou um papel de destaque, aparecendo fundamentalmente associada ao contato com o livro impresso.

A aluna Samanta, entrevistada juntamente com a aluna Isabela, quando indagada sobre a questão do estímulo à leitura por parte dos professores do CIEP 165, afirmou:

(Samanta) Nessa escola aqui [CIEP 165] nenhum professor meu faz isso. Na minha outra escola [a escola em questão é a Escola Municipal Charles Dickens] os professores, não sei se foi porque foram quatro anos com a turma, mas mesmo assim, desde a quinta série os professores sempre falavam:

— “Olha” - os professores comentavam - “estou lendo esse livro. Achei interessante”.

Ou quando era pesquisa:

— “Olha tem esse site, vocês podem achar isso”.

Quer dizer, pegavam umas coisas interessantes, não tudo. Poxa, mas passa o *link* que pode ajudar na pesquisa. Às vezes os professores da outra escola falavam até para estudar para as provas. Eles falavam:

— “Olha tem o site tal que tem a matéria mais bem explicada e tal, vocês podem procurar lá. No livro também.”

Lá eles usavam muito o livro.

Em sua fala Samantha comenta aspectos distintos daquilo que ocorria em sua escola do município e que ela não vê como características do CIEP 165. Em primeiro lugar, lá os professores comentavam sobre os livros que estavam lendo, livros de caráter geral, que eles indicavam aos alunos por acharem “interessantes”. Mas, ao lado do interesse geral, ela cita as indicações mais voltadas para os conteúdos escolares. Vemos nesse caso, dois aspectos. De um lado, havia referências à indicação de parte dos professores de material disponível na internet. De outro, a indicação de que o livro didático era mais utilizado em sua antiga escola do que no CIEP 165, quando ela afirma que “Lá eles usavam muito o livro”.

Essa fala de Samanta sobre a falta de comentários sobre os livros por parte dos professores aparece na fala de outros alunos e também de alguns professores que admitem não fazerem mesmo referências às suas leituras. O mesmo ocorre em relação ao uso do livro

⁸¹ Os alunos que manifestaram essa opinião tinham cursado o segundo ciclo do ensino fundamental em diferentes escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

didático. Alunos e professores indicam que seu uso na escola em questão é quase inexistente⁸².

Na entrevista Samanta, ao visualizar a foto a seguir (Figura 25) relembrou seu tempo de aluna na rede municipal de ensino comentando outro aspecto que considerava positivo.



Figura 25 – Foto de Isabela e Samanta.

(Samanta) É porque tem o grupo de amigos. Eu várias vezes com meus amigos da outra escola [...] a gente era mais próximo, às vezes parávamos para ler sem o professor mandar. A gente ia à biblioteca e pegava um livro. A gente volta e meia ia à biblioteca para pegar um livro de história, livro mais fino normalmente, às vezes outros maiores. A gente sempre estava pegando e costumava ler juntos [...] É, tem uma editora que faz umas histórias, acho que é “A hora do terror”. Esqueci o nome. As histórias são bem legais. E tudo historinha de terror. [...] A gente normalmente ia junto e pegava. Tem várias histórias diferentes. Pegava as histórias diferentes, aí agente sentava em grupo e tal e ficava lendo. A gente depois discutia.

Na fala de Samanta esse tempo passado, relaciona-se com o tempo das leituras feitas por prazer “sem o professor mandar”, inseridas em um contexto de grande importância das redes de sociabilidade juvenis. A ida à biblioteca era uma atividade constante e feita junto com os amigos. A leitura dos livros também era realizada em conjunto e, ainda que cada um pegasse histórias diferentes, eles “sentavam em grupo” e “ficava(m) lendo” para depois falar sobre elas, discuti-las.

Samanta nos remete para um outro tipo de relação com a leitura. Um tipo de relação já assinalado por Oswald, ao comentar o sucesso que os mangás faziam em certos grupos de jovens, a partir do entendimento da lógica de seu consumo, nos termos propostos por Canclini (1999). Um consumo que mesmo sendo feito de maneira individualizada ganha seu significado no plano coletivo, manifesto tanto no caso dos mangás, como no caso citado por

⁸² Alguns alunos entrevistados reconhecerem que eles próprios reclamam do peso dos livros e que isso faz com os professores não os utilizem. Por sua vez, os professores entrevistados disseram que não existe adequação entre o livro escolhido e a realidade dos alunos e, por esse motivo, não utilizam o livro. Lembremos que os livros usados são livros escolhidos pelos professores a partir da lista indicada pelo Ministério da Educação.

Samanta, pela escolha em conjunto, pela troca de ideias e compartilhamento de um mesmo espaço físico para realização da prática da leitura. Uma prática de leitura que “Ao contrário da individualidade que a *‘arcaica quietude do livro’* [...] supõe”, envolve em sua recepção “[...] animadas discussões, trocas de conhecimento, sendo elemento de união e fortalecimento de amizades” (OSWALD, 2008b, p.5)⁸³. A leitura adquire então seu significado a partir das práticas em que estão inseridas. No caso de Samanta a importância de sua “comunidade de leitores” não deixa de ser acentuada por ela, tornando a leitura inserida em uma rede de sociabilidades.



Figura 26 – Fotos da aluna bruna.

Falando de seu passado como aluna da rede municipal de ensino, a aluna Bruna estabeleceu uma reflexão similar à de Samanta. Entretanto, em sua fala percebemos já o surgimento da ideia de que na escola da rede municipal existe uma ação deliberada para direcionar os alunos aos livros, estabelecendo uma distinção entre o papel da Sala de Leitura⁸⁴ e da biblioteca do CIEP 165.

Bruna antes mesmo de ser entrevistada fez duas fotos muito parecidas (Figura 26) e que tinham o objetivo de explicitar sua idéia de que deveria haver uma relação necessária entre a escola e a leitura. Suas fotos são algumas das imagens mais marcadamente expressivas de todas as que foram feitas pelos sujeitos da pesquisa. Além disso, paradoxalmente são fotos que não foram feitas por ela, mas que são extremamente autorais. Tendo em mente o que deseja fazer, Bruna orientou Fernanda para que ela registrasse as imagens de suas três fotos. Em todas elas Bruna tentou representar uma determinada concepção associada a alguns

⁸³ No capítulo seguinte discutiremos com o auxílio de Santaella (2004) a questão da convivência entre diferentes tipos de leitura.

⁸⁴ Na rede municipal de ensino do rio de Janeiro as escolas possuem Salas de Leitura. A denominação biblioteca não pode ser utilizada em função de não existir um profissional de biblioteconomia nestes espaços como determina uma lei federal. Aliás, em 2010 foi aprovada uma lei federal, No. 12244/10, publicada em 25/05/10, determinando que todas as escolas tenham uma biblioteca gerida por um profissional de biblioteconomia.

aspectos sobre a leitura. Assim, suas fotos podem ser mais propriamente consideradas como a materialização em uma imagem fotográfica de uma imagem mental.

As duas fotos acima foram feitas em sequência (Figura 25). Durante a entrevista ficou claro que a primeira foto foi uma preparação para o enquadramento da segunda foto, onde podemos ver uma disposição mais condizente com a imagem mental que a foto visava produzir. Vemos claramente o nome da escola, Bruna e o livro aberto.

Durante a realização da entrevista, quando conversamos sobre essas fotos, Bruna explicitou suas razões para produzi-la.

(Bruna) Eu quis justamente ligar o livro à escola. O estímulo que deve haver e que realmente não tem. Eu acho que nem mesmo os professores de português e literatura estimulam a leitura aqui no colégio. [...] Eu acho que no município é mais. Tem um dia da semana que é o dia da Sala de [leitura], é o dia de pegar livro. Na Cesário Alvim [nome de uma escola da rede municipal em que ela estudou] é assim. Toda semana tem o dia de pegar livro.

Bruna compara o que ocorreu durante o período em que ela foi aluna da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro com o que ocorre no CIEP 165. Em sua fala ainda encontramos elementos que nos remetem à questão dos cânones, quando ela explicita a ideia de que a leitura liga-se de modo natural às disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Seu tempo no município também é lembrado por ela como um momento em que o contato com os livros impressos era mais comum. Ao falar em estímulo aqui ela refere-se ao fato de a escola disponibilizar um horário dentro de sua rotina para que os alunos pudessem tomar os livros emprestados.

Durante a entrevista de Marcela, Felipe, Vitor e Lucas, eles manifestaram em vários momentos opiniões similares sobre a existência de uma diferença entre o momento em que estudavam na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e sua entrada e permanência na rede estadual de ensino, como alunos do CIEP 165.

Assim, Marcela comenta:

(Marcela) Eu acho que assim, no ensino médio tem muita falta de incentivo à leitura. [...] Por exemplo, eu, quando eu era da oitava série assim, sétima série, [...] acho que todo mês, ia alguém convidar, a gente era convidado para o professor liberar, para a gente ir lá na biblioteca pegar um livro emprestado para a gente poder ler. Iam os alunos que queriam. A maioria se dependesse deles não iriam, mas nisso iam lá e pegavam o livro e acabavam lendo. Entendeu, então, acho que no município isso é mais freqüente: o incentivo à leitura.

Participando da mesma entrevista, Felipe, Lucas e Victor concordam com a opinião de Marcela, embora cada um deles tenha estudado em escolas diferentes da rede municipal do Rio de Janeiro. Marcela ainda diz que a biblioteca de sua antiga escola era muito menor do que a do CIEP e que em todo o seu tempo no CIEP 165 “Nunca vi alguém chegar ali e

convidar: ‘Olha, a biblioteca esta aberta, vamos descer lá e pegar um livro’. Ninguém nunca fez isso”.

Vitor chega mesmo a citar a necessidade que a escola organize passeios para outras bibliotecas o que motiva nova comparação e crítica por parte de Marcela com aquilo que acontece na rede municipal de ensino.

(Vitor) Tinha que levar também alguns passeios para biblioteca.

(Marcela) É. Quando a gente era menor no município, a gente ganhou um passeio para a Bienal. Acho que todas as escolas do município ganharam. Aqui não. Ano passado teve Bienal e ninguém foi.

(Sérgio) Foi. Foi pouquinho gente, mas foi.

(Marcela) Pelo menos ninguém ficou sabendo. Aqui na nossa turma, a gente não ficou sabendo, ninguém falou com a gente.

(Sérgio) Foi um ônibus.

(Marcela) Então, mas ninguém chegou aqui e convidou, mesmo que fosse para pagar. Tem muita gente que pagaria e iria. Eu pagaria e iria.

[...]

(Marcela) Inclusive eu queria muito ir, até falei com o Vitor, vamos, não sei o que. Mas acabou que para gente chegar lá e ir sozinho, não dá, entendeu. Se eu soubesse que teria aqui, a gente teria ido.

(Sérgio) Você acha que falta um pouco de...

(Marcela) Informação, claro, porque ninguém falou com a gente. Muita gente não sabia da Bienal.

Em outro momento da entrevista Marcela e Felipe falam da época em que estudavam no município.

(Marcela) [...] acho que o município incentivava. Pelo menos onde estudei, incentivava bastante a leitura. Eles chegavam todo semestre [...] na sala e pediam ao professor 15 minutos para os alunos descerem até a biblioteca e pegarem um livro. Porque isso faz a pessoa ir até a biblioteca devolver o livro e “poxa vou pegar” outro. Vai lá pega outro. São livros pequenos, mas quando eu era pequeninha eu lia muitos livros pequenos. E de pequeno em pequeno eu lia muitas coisas.

(Sérgio) E a percepção de vocês é similar neste sentido, quando vocês eram do município, vocês acham que a escola estimulava mais do que a escola aqui faz?

(Felipe) Foi a época que mais li. A época que eu mais peguei livro.

(Marcela) Eu também. Pegava livro direto na biblioteca.

(Felipe) Só que lá eles não chegavam a falar. Mais comentários na hora do recreio quando iam subir as turmas assim. [...] quando eu estudava [...] pegava um livro por semana. Igual peguei o Senhor dos Anéis, acho que o dois. Consegui ler em uma semana.

[...]

(Felipe) O livro dois, dessa [ele indica com as mãos a espessura do livro dois] Uma semana. Foi uma das épocas que mais li, foi essa aí. Cheguei a pegar mais de dez livros, mais de cinco, dois livros juntos e ai lendo. Lendo, lendo, lendo.

(Marcela) Eu pegava esses livrinhos de 200 páginas assim, eu gostava tanto de ler assim, eu lia, no outro dia eu já devolvia o livro, pegava outro e devolvia.

(Sérgio) Livrinho de quantas páginas você falou?

(Marcela) 200. Eu passava o dia lendo...

(Sérgio) Gostei, “Livrinho de 200”.

(Marcela) Eu não fazia nada . Não fazia nada. Ficava lendo, lendo, lendo. É assim, interessante, eu gostava assim de ler. Acho assim que eu era muito mais incentivada.

Das últimas três falas depreende-se que para esses alunos os comentários e ações mais pontuais das escolas acabavam por estimular a consolidação da frequência da realização da leitura de livros impressos que tornava-se uma prática cotidiana onde o aluno “passava o dia lendo”, por isso é uma fase avaliada por Felipe como “[...] a época que mais li. A época que eu mais peguei livro”.

Os comentários de Samanta, Bruna, Marcela, Vitor e Felipe parecem também indicar que embora nas escolas onde eles estudaram existissem estratégias regulares pensadas para proporcionar a aproximação dos alunos com os livros, a escolha do que seria lido cabia ao próprio aluno, o que pode ser percebido pelos tipos de livros que são por eles citados.

Outro aspecto que gostaria de citar, e que foram abordados nessa entrevista, com Marcela, Lucas, Felipe e Vitor, foi a queixa na fala de Marcela de que alguns livros da biblioteca não possam ser emprestados. Na verdade toda a fala de Marcela refletiu a sua opinião crítica construída a partir de sua visão sobre o seu período na rede municipal de educação. A foto da figura 27 foi o ponto de partida para os seus comentários.



Figura 27 – Foto de Marcela da biblioteca.

Marcela comentou, a partir da imagem, que a biblioteca tinha recebido uma quantidade muito boa de livros dizendo que “[...] você vê que chega bastante livro, entendeu. Tem bastante livro. Tem muito livro interessante. Na biblioteca”. Felipe limitou um pouco a afirmação de Isabela dizendo “Só que esses livros aí estão aí desde o final do ano passado”.

Ao observar mais atentamente essa foto (Figura 27) feita por eles, pude perceber que nela aparece uma grande quantidade de livros. Entretanto, não são eles que adquirem destaque na composição. Os livros são uma espécie de pano de fundo, uma espécie de contexto mais geral para o cartaz em folha branca que ocupa o centro da composição em primeiro plano.

No cartaz improvisado em uma folha de papel ofício está escrito “Livros aguardando processo técnico”. A mensagem escrita no cartaz funciona, na visão dos alunos, como um limitador da prática da leitura. Os livros estão aqui sim, em grande quantidade, mas não poderão ser lidos, pois aguardam sua inclusão burocrática no acervo da biblioteca.

A foto representa bem todo o descontentamento de Marcela com um episódio que ocorreu na biblioteca da escola. Na verdade, embora não pareça ter sido essa a sua intenção, ao menos do ponto de vista consciente, a foto bem poderia ter sido pensada por ela como uma tradução desse episódio. Assim, Marcela observa ao ver a foto:

(Marcela) Uma coisa que eu achei chata o ano passado, que eu [...] estava interessada em estudar um negócio de redação por causa das provas e tal, e eu fui lá e achei um livro de redação. E eu, poxa, não dá para ler o livro todo aqui. Eu não vou ler lá na biblioteca. Eu pedi emprestado. Ela não deixou. Falou que aquele livro ela não emprestaria. Não sei por que. Não era didático o livro, era de português, mas não era didático não. Eu pedi a ela, ela não deixou de jeito nenhum. Eu olhei, poxa achei coisas tão interessantes, um livro de redação assim, falava de umas dicas, para você fazer redação e tal. E a moça da biblioteca não quis me emprestar o livro.

(Sérgio) Da parte da manhã mesmo?

(Marcela) Então não li, né. Foi um livro que eu quis ler e acabei não lendo. Porque ela não me emprestou.

(Sérgio) É porque a biblioteca às vezes tem algumas normas, eu não sei como é aqui.

(Marcela) Eu não entendo por que.

(Sérgio) Às vezes tem algumas regras de não empréstimo, [...] porque às vezes tem um exemplar só...

(Marcela) Por que? Se o livro é para ler, o livro tem 700 páginas, eu sou obrigada a ir todos os dias ali ler se eu posso levar.

A partir dessa fala de Marcela acabamos por travar ela e eu uma longa discussão em que eu tentava explicar a ela os procedimentos adotados em muitas bibliotecas, que também fazem restrições ao empréstimo de alguns livros. Fiz toda uma fala sobre o trabalho de nossa bibliotecária e seu cuidado técnico com o livro. Mas me senti na hora, e novamente agora lendo a entrevista, como que fazendo uma espécie de discurso oficial defendendo a bibliotecária, em um contexto específico onde tal posição agora parece-me no mínimo discutível, pois em minha cabeça ecoa a frase dita por Marcela “[...] se o livro é pra ler e tem 700 páginas...”.

Continuando sua crítica à biblioteca da escola e às práticas a elas relacionadas, Marcela comparou as atitudes da bibliotecária do CIEP com a da responsável pela Sala de Leitura da escola onde estudou.

(Marcela) Ah, mas era mais legal no município, era bem mais legal. Que ela falava assim, era mais assim igual a gente. Ela chegava e falava assim:

— “Ah esse livro aqui é legal, eu já li. Às vezes eu fico aqui, fico lendo e tal, lê”,

Então a gente pegava. Ela [a bibliotecária] fala:

— Não, não sei o quê [emposta a voz e faz gestos para reproduzir o tom e voz da bibliotecária e o que julga ser um certo formalismo de sua parte] toda certinha assim.

Além de todas essas diferenças, Marcela ainda faz outra crítica ao uso do espaço da biblioteca a partir das duas fotos acima (Figura 28). Nesse caso, como no anterior, as fotos não parecem ter sido pensadas em conjunto para expressar a oposição presente nas ponderações de Marcela, embora elas tenham sido feitas na sequência em que foram apresentadas. Optei por colocá-las lado a lado porque o conjunto expressa a oposição presente na fala de Marcela.



Figura 28 – Foto de Vitor, Marcela, Lucas e Felipe.

Ao ver a primeira foto (Figura 28, à direita) que, no momento da entrevista, me pareceu de um caderno, perguntei do que se tratava. Marcela tomou a palavra explicando a imagem:

(Marcela) É o livro da biblioteca, [...] que cada vez que agente chega na biblioteca a gente assina.

(Felipe) Muita gente não assina.

(Marcela) A gente foi passando assim e a gente viu que muitas pessoas freqüentam lá. Isso aí são duas folhas cheias de pessoas. Cada linha uma pessoa que foi à biblioteca.

Entretanto, logo depois dessa fala surge a segunda imagem, onde vemos representado o espaço da biblioteca. Marcela então compõe a partir dela uma oposição em relação a sua fala anterior, motivada pela foto do caderno.

(M) Assim, uma coisa que dá para observar nessa foto, é a quantidade de pessoas que está em pé, das que não estão lendo, ou que estão copiando alguma coisa, porque a maioria das pessoas lá não vão para pegar livro, vão para fazer trabalho ou para copiar alguma coisa, entendeu. Difícil uma pessoa fazer uma pesquisa. Quando vai fazer pesquisa é só para copiar, difícil de alguém interessado mesmo em ter acesso à bibliotecária. Então é muito difícil a gente ver alguém lendo. Muita gente em pé, conversando. E as pessoas só vão lá no recreio. Se você for lá depois do recreio geralmente tá vazio ou tem duas ou três pessoas copiando alguma coisa. [Vitor conclui falando que é muito pouco tempo].

Escolhi alguns dos elementos que compõem a foto da biblioteca (figura 29, na página seguinte) citada por Marcela e os ampliei, pois alguns detalhes não são perceptíveis em uma reprodução menor.

O que eu vi na foto?



Figura 29 – Alguns detalhes ampliados da foto da biblioteca.

O que eu vi na foto. Há oito alunos de pé. Três alunas no canto esquerdo da foto que estão fazendo algum trabalho escolar, o que é indicado pela folha de cartolina aberta sobre a mesa, diante da qual elas estão postadas. Ao fundo, vejo quatro alunos. Um casal bem próximo de uma das estantes, consultando os livros e logo atrás deles um outro casal que parece direcionar-se também às estantes daquele ponto da biblioteca para buscar algum livro, o que posso depreender pela folha que um deles carrega em suas mãos. Mais ao centro da imagem vejo uma aluna cruzando o salão da biblioteca. Por fim, vejo três alunos sentados. No canto inferior direito uma aluna está com um livro diante de si, em uma atitude de concentração. Mais ao centro um aluno também está bastante concentrado, tendo diante de si um material impresso que parece ser um livro e atrás dele, um pouco à direita da foto, outro aluno está sentado e tem também algum material em sua mesa.

O que chamou a atenção de Marcela?

Talvez tenha incomodado Marcela o fato de as pessoas circularem pelo salão da biblioteca, de estarem de pé, demonstrando desinteresse, e não em uma postura mais próxima daquela que envolve uma certa concentração para o exercício da leitura, mas próximo daquela quietude de que nos falava Walter Benjamin. Um modelo de leitura classificado por Santaella como contemplativa. O leitor contemplativo, ou meditativo, é aquele que pratica a leitura “em retiro voluntário, num espaço retirado e privado”, estabelecendo uma “relação íntima com o livro” e “se concentrando em sua atividade interior”, desligado “das circunstâncias externas” (SANTAELLA, 2004, p.23). Podemos ver que na foto pelos menos dois alunos parecem representar esse tipo de leitura.

Em sua fala Marcela ainda dissocia a leitura de atividades como cópia ou realização de algum trabalho escolar. Ela expressa a idéia de que as pessoas vão até à biblioteca para muitas coisas, menos para retirar os livros emprestados e, logo, para a realização da leitura.

Não posso dissociar as críticas de Marcela de sua experiência na escola municipal onde os alunos eram convidados a deixar a sala de aula para ir até a sala de leitura para pegar livros. Não levei esse aspecto em consideração quando, no prosseguimento da entrevista, ao tentar justificar o maior afluxo de alunos no horário do recreio, afirmei que talvez isso se devesse ao fato de eles, em tese, só disporem do horário do recreio para estar naquele espaço, pois no restante do tempo eles estariam assistindo às aulas. Para me fazer mais claro, o que ela cobrava era que mesmo durante as aulas os alunos fossem convidados a freqüentar o espaço da biblioteca.

Uma visão similar sobre essa falta de estímulo da escola em relação à biblioteca, considerada como local de estímulo à leitura, é expressa pela professora Cláudia Severino que afirmou que a escola faz “[...] pouca propaganda da biblioteca”. Como isso não ocorre sua opinião é a de que “a biblioteca está morta”.

O que Marcela e a professora Cláudia cobram é a existência de práticas concretas adotadas pela escola em seu conjunto que estimulem os alunos a irem à biblioteca por considerar que essa prática os aproximaria do livro, criando neles o “hábito” de ler. Elas de fato não deixam de ter alguma razão. Não existe no CIEP 165 nenhum projeto ou nenhuma ação institucionalmente organizada com o objetivo de tornar a biblioteca um espaço constante na vida escolar do aluno.

Mas o fato dessa ação institucional não ocorrer não implica, como se depreende das falas que acabamos de citar, uma total inexistência de outras ações que fazem desse mesmo lugar um espaço importante para as práticas de leitura de outros alunos.

Mas antes de discutir essa outra perspectiva trago as falas dos próprios alunos para elencar alguns motivos que explicam essa demarcação que surgiu de forma tão significativa entre os tempos da escola da rede publica municipal e os tempos no CIEP 165.

Em primeiro lugar, gostaria de voltar à entrevista de Samanta que, questionada sobre seus hábitos de leitura, afirmou que gostava muito de ler e que “tinha muito hábito”. Entretanto, esse “hábito” teria se reduzido pois, “[...] desde que eu comecei a jogar, o tempo sumiu. Eu tenho de ficar ou treinando ou tenho que jogar”. Ela ainda disse que agora n“O tempo que me resta eu tenho que estudar, para escola, é lógico, deixar de estudar nunca. Aí acabo usando para estudar”. O “hábito” da leitura se perdeu à medida em que Samantha começou a ter menos tempo. Esse tempo passou a ser dedicado aos seus treinos e às

atividades escolares que, curiosamente, não são percebidas por elas na sua relação com as práticas de leitura.

Vejamos agora o que nos diz Bruna em um determinado momento da entrevista.

(Bruna) Eu acho que eles acham que como a gente já é maior, mais velho, nós temos que escolher. Se a gente quiser ler. Realmente tem uma biblioteca lá e poucas pessoas visitam. Eu mesmo não visito a biblioteca porque eu tenho livros em casa. Mas eu acho que devia ser mais estimulado pelos professores. Para a gente ir lá. Às vezes até professor de português. Faz um dia. Ah! Vamos lá na biblioteca. Conhecer. Tem gente que nem conhece, nem nunca entrou.

A fala de Bruna me fez pensar na possibilidade de existir entre os professores, uma visão sobre a juventude, nessa etapa do ensino médio, que a associa como um tempo de maior autonomia e a maiores responsabilidades, principalmente em relação aos alunos do terceiro ano. Essa concepção parece estar inserida em uma concepção maior ligada a uma certa naturalização em relação a tudo o que diz respeito à vida escolar dos alunos.

A fala de Marcela é significativa nesse sentido. Quando questionada se a leitura é para ela uma prática constante, ela responde:

(Marcela) Eu gosto de ler. Eu leio alguns livros, assim. Mas agora a gente, por estar no terceiro ano, acho que a pressão é muito grande, a gente tá mais estudando. Acho que leitura assim pra lazer, assim, que a gente gosta, acho que está meio de lado. Pelo menos pra mim.

Ela toma sua própria visão de mudança de status, “*estar no terceiro ano*”, como responsável pelo aluno ler menos. Fica clara a concepção de que o aluno da terceira série, confrontado com a pressão de estar concluindo o ensino médio, abandona as leituras por prazer para realizar as leituras relacionadas a um objetivo prático, ao estudo.

O final da fala de Marcela faz com que eu me questione sobre o significado dessa experiência narrada pelos alunos ao comparar seu tempo na rede municipal com sua passagem pelo CIEP 165, com relação às suas práticas de leitura do livro impresso. Não seria a ludicidade um elemento fundamental para entendê-la⁸⁵? Será que essa ludicidade não estaria desligada da concepção de juventude assumida pelos professores do ensino médio?

Para agregar mais um elemento a essa reflexão trago a fala de Rafayane. Ao ser feita a mesma pergunta sobre o estímulo, por parte dos professores, à leitura em diferentes suportes, ela afirmou que isso ocorre muito raramente. Ao mesmo tempo, ela explica o que acredita ser a razão para que isto ocorra:

⁸⁵ Ao refletir sobre esse tópico me recordei do momento em que os livros da série Harry Potter foram uma febre entre os adolescentes. Sei que as escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro receberam exemplares de alguns dos livros da série que não paravam nas estantes da Sala de Leitura. Essas mesmas escolas, que desde há algum tempo presenteiam seus alunos concluintes do atual 9º ano com um exemplar de um livro, chegaram mesmo em um dos anos a distribuir aos formandos um exemplar de um dos livros da série Harry Potter. Em um trecho de entrevista já citado, o aluno Felipe diz que leu outro grande sucesso entre os adolescentes, O senhor dos anéis, também na sala de leitura de sua escola.

(Rafayane) [...] Sabe por quê? Por que os professores [...] fazem uma visão generalizada, que a maioria não gosta de ler. Então os professores não comentam, já pensando, já generalizando [...]. Para que eu vou comentar? Nenhum aluno está interessado. Como [...] o professor Bira. Que ele o ano passado me viu lendo O Mundo de Sófia, aí falou assim:

— “Nossa você é uma das únicas alunas que vi lendo um livro desse. Eu gosto muito de ler. Eu sempre gostei de comentar com as minhas turmas assim, quando estamos conversando sobre livro.”

Só que como o Bira falou:

— Eu não vejo necessidade porque não são todos que lêem [ela diz que o professor lhe disse isso]

Eu mesmo já havia refletido sobre essa suposição tácita existente entre parte de nós professores, justificando o fato de não haver na escola pública uma exigência mais consistente da leitura de livros. Se o aluno não lê, não há porque indicar livros ou qualquer outro tipo de material de leitura porque o caso já está resolvido de antemão.

É desse tipo de visão, que nos impõe um grande desafio como educadores, que nos fala Failla:

Afinal, como despertar na criança, no jovem o interesse pela leitura? Em geral, se diz que a criança e o jovem não lêem e não gostam de ler. Não se diz que a criança e o jovem não foram conquistados ou estimulados para ler, mas a eles se atribui, sem mediação, que não gostam de ler, como se fosse uma condição dada pelo fato de ser criança ou jovem. É quase um preconceito. Pressupõe-se que os jovens achem entediante e chato ficar lendo. Quando se encontra um jovem que gosta de ler, ele é visto como uma exceção. Como alguém especial e diferente e não como alguém que por sorte encontrou as circunstâncias e pessoas certas em sua convivência. Com isso, o foco deixa de estar em seu meio, em sua casa, em sua escola, em seu professor. Esses fatores são analisados de forma isolada naquele jovem: são categorias independentes (FAILLA, 2008, p.104).

A citação de Failla conduz à questão da naturalização a que me referi anteriormente. A concepção de que o aluno deve chegar à escola já como leitor formado, consumidor de diferentes tipos de textos. Uma visão naturalizada que exige a implementação de qualquer tipo de ação mais efetiva por parte da escola para aproximar os alunos dos diferentes tipo de leitura, incluindo-se aí a leitura literária. Ao mesmo tempo nos falta a percepção mais geral de como os percursos de acesso à leitura são múltiplos, variados, envolvendo diferentes trajetórias. Um professor, uma agente de sala de leitura, uma bibliotecária, a família, um parente ou todos esses elementos juntos.

Para concluir esse item, cito a fala do professor Hércio que traduz, numa explicação de cunho mais geral, o motivo ao qual ele credita o declínio das práticas de leitura na atualidade em relação ao que ocorria no passado.

(Hércio) Tem a ver com coisas maiores. Tem a ver com a falta mesmo de perspectiva de leitura. Um troço muito maior. Vem de berço. Antigamente você comprava uma estante e você ia na[s] Casa[s] Bahia e tinha os livros na estante. Hoje tem fotografia, bibelô. Repara isso. Não tem mais um livro na estante. A estante foi projetada também para botar essas coisas, mas a estante foi projetada para livros. Aí você vai na Casa Bahia, você não vê mais um livro na estante. Você vê retrato, você vê alguma coisa decorativa. Para vender a estante [...] Não tem um livro. Por que o cara que monta aquela estante, a decoração para a venda, não gosta de ler. Então ele não põe um livro lá. Ele não tem o hábito da leitura. Então estante para ele é para botar fotografia. Ele chega a casa dele, a mãe dele põe a fotografia dele na estante. Ele não vai tendo esse hábito. Na hora de vender a estante ele não coloca livro. E a pessoa que vai comprar também não vai usar a estante para botar livro. E você pega a menina hoje no Extra, a catadora de papel, que a filha está com 11 anos está escrevendo para caramba, adora

ler. Tudo porque ela, ao longo dos anos, até a filha chegar na escola, ela foi catando no lixo livros, livros didáticos e foi ajeitando para o desenvolvimento da filha. Como ela é catadora de papel, ela sabia que ela não ia ter um computador. Então, ela falou: eu vou pegar esses livros, eu vou guardar para quando minha filha [...] estiver na idade de poder usá-los e aí vai ser o computador de minha filha. E não deu outra. A menina é a primeira da sala dela, da escola. A mãe tem o maior orgulho. A menina adora ler, porque desde pequena a mãe foi dando leitura para ela. Primeiro lia. Depois, quando ela aprendeu a ler, a mãe foi passando leitura para ela. Então se não vier de berço, Sérgio, não rola cara⁸⁶.

Embora se refira à mudança no uso da estante, relacionada a sua venda pelas Casas Bahia⁸⁷, Hércio fala dessa modificação associando-a ao papel da família, o que é expresso não só pela referência ao “vem de berço”, e ao fato de que o vendedor não teria tido em casa o livro como um referência cotidiana, como fica indicado pelo exemplo por ele citado da catadora de papel e de sua filha.

5.2 – E no CIEP 165? A leitura também está presente

Se na primeira parte desse capítulo evidenciou-se nas falas dos sujeitos uma visão negativa sobre a relação entre leitura e livro impresso no CIEP 165, isto não quer dizer que esse seja o único ponto de vista presente entre os sujeitos da pesquisa. É possível observar outras falas que apontam para a existência da leitura no espaço escolar. Se nas falas anteriores, a biblioteca do CIEP 165 foi comparada às salas de leitura, ficando em franca desvantagem, trago a seguir algumas falas que atribuem maior positividade a esse espaço.

Início comentando a entrevista feita com Marise, a bibliotecária da escola. Ela foi minha última entrevistada. Já havíamos marcada nossa conversa algumas vezes, mas sempre acontecia algo que a impedia. Por fim, acabei realizando a entrevista sem que ela pudesse produzir as fotos.

Em sua fala Marise, bibliotecária também em uma instituição privada de ensino superior, compara os diferentes usos nos dois espaços. Segundo sua visão o uso da biblioteca do CIEP 165 pelos alunos é mais lúdico, enquanto a biblioteca da instituição de ensino superior é mais voltada para a realização das atividades escolares. Acredito que, ao dizer lúdico, ela se referia ao fato de os alunos do CIEP utilizarem o espaço da biblioteca para a

⁸⁶ A matéria pode ser encontrada disponível em <<http://extra.globo.com/noticias/educacao/catadora-recolhe-livros-jogados-fora-cria-biblioteca-para-filha-374156.html>>, capturado em 20 de junho de 2010.

⁸⁷ Devo observar que lojas que comercializam produtos para outros segmentos de classe, exibem ambientes com estantes onde os livros aparecem. Talvez o elemento que deva ser levado em consideração nesses casos é o fato do objeto livro poder ser utilizado como símbolo de *status* e diferenciação social. Ao mesmo tempo, não posso deixar de assinalar que em minha infância os livros eram adquiridos, normalmente coleções em caixas de papel, mas eram guardados nos guarda-roupas, sendo objeto de muito cuidado. Mas uma vez penso nos diferentes usos do objeto livro e a sua relação com a inserção social dos sujeitos.

leitura não só de livros didáticos, ou livros relacionados às atividades estritamente escolares, mas também de livros de seu interesse, revistas, gibis e jornal, além da realização das outras atividades escolares.

Na entrevista questionei Marise em relação ao número de empréstimos realizados pelos alunos.

(Sérgio) E a retirada de livros é uma retirada que você considera satisfatória para o tamanho da escola?

(Marise) Acho que não.

(Sérgio) Como você avalia isso?

(Marise) Eu acho que é uma retirada boa se você vê em média as outras bibliotecas dos CIEPs.

(Sérgio) Você tem ideia mais ou menos quantos livros você empresta por mês, assim por alto?

(Marise) Por mês? Tenho. Tenho sim. Eu empresto cerca de 200 a 250 livros por mês.

(Sérgio) Nossa mesmo assim é um número...

(Marise) É um número grande.

Marise cita esses números, mas, logo na sequência de sua fala, estabelece uma restrição inicial a eles.

(Marise) Agora assim, se você for colocar o número de leitores são poucos. Porque são sempre os mesmos que trazem, levam, trazem, voltam, entendeu?

(Sérgio) Ah! É esse público seletivo que você falou.

Essa sua fala pode ser exemplificada pelo depoimento de Isabela que diz que os dois locais que ela mais frequenta na escola são a sala de aula e a biblioteca. Isabela também avalia que as pessoas pensam que biblioteca é pouco frequentada, mas que na verdade ela possui um bom fluxo de pessoas, havendo mesmo dias em que ela enche. A própria Isabela diz que vai até a biblioteca 10% para a pesquisa e 90% para a leitura, dissociando estudo e leitura, como já fizeram outros alunos citados.

A imagem que Isabela apresenta de si própria em seu depoimento é a de uma leitora extensiva nos termos utilizados por Chartier, como podemos depreender de sua fala:

(Isabela) É. Que nem eu. A tia tava falando: A Isabela você hein. Eu perguntei: Ah tia me indica um livro que eu não tenha lido e tal. “Ah minha filha é difícil você não ter lido nenhum”. Porque só nesse ano eu li cerca de uns 15, 10 livros.

(Sérgio) Caramba Isabela.

(Isabela) Eu vou lendo assim, por exemplo, eu pego um de manhã, umas 8 horas, na hora do recreio, aí deu tempo de ler. Até mesmo na aula eu gosto de ler. Na aula de arte, deu até para interagir, porque o que eu estava lendo era o mesmo que o professor estava falando um pouco na sala. Eu fui, li, fui lendo, prestei atenção na aula. Aí depois que terminei, fui lá troquei, peguei outro, eu levei pra casa. Fiquei mais ou menos três, quatro dias, li, entreguei. Eu sou assim...

Ao falar sobre o livro que disse estar lendo e que serviu de base para ela fazer algumas observações durante a aula de artes em relação aos filósofos gregos, perguntei a Isabela se por acaso o livro não seria o Mundo de Sofia. Isabela respondeu-me de modo afirmativo, já retirando de sua mochila o livro, como podemos ver na imagem abaixo (Figura 30).



Figura 30 – Imagem capturada a partir de vídeo de entrevista.

Ainda que a possibilidade de que muitos dos leitores da biblioteca sejam leitores habituais ou extensivos, a fala de Marise e os números por ela apresentados chamaram minha atenção. Obviamente que no contexto mais amplo de uma reflexão sobre a leitura realizada do ponto de vista quantitativo, os números citados por Marise podem parecer irrelevantes. Mas várias mediações devem ser levadas em conta nesse caso.

A biblioteca da escola funciona de modo regular somente no turno da manhã. No turno da tarde seu funcionamento é pouco expressivo. Desde a fundação do CIEP, Marise trabalha na biblioteca, estando nos últimos anos atuando no turno da manhã todos os dias, conferindo uma certa constância ao funcionamento desse espaço.

No turno da noite a biblioteca não funciona já há alguns anos porque não existem funcionários disponíveis para isso. Já no turno da tarde a biblioteca sempre funcionou com funcionários readaptados, professores ou funcionários administrativos, de forma pouco constante.

Normalmente funcionários readaptados ou professores, deslocados de suas funções originais, o são em função de problemas de saúde, o que faz com que as ausências para consultas, tratamentos ou mesmo agravamento da situação os levem a se ausentar do trabalho. Assim, no turno da tarde, a biblioteca funciona já há muito tempo de forma intermitente. Observo que neste turno, mesmo nos dias em que ela está aberta, fica constantemente vazia, sendo raro observar algum aluno em seu interior.

A própria Marise se ressentiu um pouco disso. Ela diz que ao conversar com os alunos da escola e mesmo com pessoas da comunidade ouve com frequência essa queixa de que a biblioteca fica constantemente fechada. Sua fala está inserida em uma longa reflexão sobre

sua profissão e sobre a falta de compromisso de algumas pessoas com o espaço da biblioteca. Essa falta de compromisso faz com que, em muitos casos, pessoas que não se adaptem a outros setores da escola sejam deslocadas para a biblioteca. Marise afirma que esse:

(Marise) [...] É aquele profissional que vai quando pode, quando tem tempo. Não tem aquela responsabilidade. O termo, seria assim, aquele compromisso com o espaço, com o que direcionar, com o que fazer. Eu sei porque as vezes eu trabalho com pessoas na outra instituição que não têm aquele compromisso, o leitor pra ele é a pior coisa do mundo. Porque o leitor para ele só vai incomodá-lo entendeu. Só vai incomodar. Então, assim, ‘Ai que bom na biblioteca não tem ninguém’. Eu odeio a biblioteca quando não tem ninguém.

Não pude deixar de assinalar aqui a relação entre essa passagem e as reflexões de Lúcio, personagem da obra de David Toscana, *O Último Leitor*. Cuidando de uma biblioteca em sua cidadezinha natal ele assiste com tristeza o desinteresse dos moradores da cidade pelas obras que ela guarda. Ao participar de uma reunião de bibliotecários ele presencia um debate sobre a questão dos cuidados que devem ser tomados com os livros, pois neles aparecem objetos de tipos diferentes: flores, borboletas, unhas mordidas anotações, recados amorosos, endereços e, principalmente, comida. A discussão prossegue e há uma divisão entre os que acham que os leitores devem ser responsabilizados pelos danos, pagando por eles, e aqueles que acham que os danos são uma consequência natural do uso dos livros. Sem chegar a um acordo a discussão termina com a fala de um “velho bibliotecário” que pergunta “como pedir a uma dama que não molhe *A janela enclausurada* com suas lágrimas? Lúcio permaneceu calado o tempo todo; tinha medo do pó e dos anos, não de seus inexistentes leitores” (TOSCANA, 2005, p.45).

Marise diz que é difícil convencer essas pessoas de que a biblioteca tem de estar próxima do leitor, que ela tem que ter leitor, que tem de ser feito um trabalho para ele estar nela. Ela acentua a importância de que a biblioteca esteja sempre aberta “tendo leitor ou não, pra criar o hábito de vir, de estar, de gostar, entendeu, de folhear. Esse espaço não é muito respeitado”, porque muitas vezes ela é o primeiro espaço a ser fechado ou a ter funcionários deslocados.

Essa questão surgiu na fala da professora Teresa, de Língua Portuguesa. Ela possui uma outra matrícula como professora do primeiro segmento do ensino fundamental na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Nesta matrícula ela atuava na sala de leitura de sua escola. Entre as razões que ela enumera para a sua saída da sala de leitura está o fato dela eventualmente ter que assumir turmas⁸⁸.

⁸⁸ É comum nas escolas da rede municipal de ensino do município do Rio de Janeiro que na ausência de algum professor, sejam buscadas estratégias para a permanência dos alunos no interior da escola. Uma dessas estratégias é deslocar o responsável pela sala para substituir o colega faltoso.



Figura 31 - Foto da professora Teresa.

Seus comentários foram feitos quando ela comentou a foto da página anterior (Figura 31), da biblioteca do CIEP, que visava explicitar a importância da biblioteca/sala de leitura como espaço próprio para a leitura. Ao falar dessa relação ela acabou explicitando seu incômodo em relação ao trabalho na sala de leitura de sua escola no município.

(Teresa) Por que? Porque o governo também não estimula muito isso. Então a gente tem de ir para a turma, a turma é mais importante. Também concordo. A gente não pode deixar a turma sem professor. Mas, tinha de ter um jeito de a gente poder pelo menos desenvolver alguma coisa. É muito frustrante assim, esses últimos anos pra mim. Eu já estou há oito na Sala de Leitura e esse ano eu estou saindo.

A referência de Tereza pode ser associada aos comentários de Marise, ambos assinalando um certo descaso com o espaço da biblioteca/sala de leitura como espaço potencial de formação de leitores.

Voltando à biblioteca do CIEP 165 e à conversa com Marise, percebe-se, depois das considerações sobre os horários de funcionamento da biblioteca, que os 200/250 livros retirados por mês são exclusivamente retirados no turno da manhã. Como já afirmei no capítulo referente às características da escola, no turno da manhã a escola tinha 19 turmas, em 2009, havendo aproximadamente 750 alunos. Uma retirada de 200 ou 250 livros nesse universo significa uma média de 50/60 livros por semana.

De um lado esses valores são realmente baixos se levarmos em consideração que é durante o período em que estão na escola que os jovens mais lêem. Mas o dado quantitativo não deve nos afastar de outras importantes reflexões.

Em primeiro lugar, eles mostram que há sim leitores que elegem o livro impresso como suporte privilegiado. Confesso que eu mesmo, antes de iniciar essa pesquisa pensava que a leitura dos livros impressos era uma prática quase inexistente em nossa escola. Nesse

sentido, os números de Marise, associados a depoimentos como os de Isabela e de Bruna, por exemplo, são relevantes por conferir visibilidade a uma prática que eu pensava inexistir na escola.

A própria imagem que citei antes, feita a partir da captura das imagens da gravação da entrevista na entrevista com Isabele e Samanta (Figura 30), indica que mesmo o livro impresso está presente como suporte para a leitura. Ao longo das entrevistas o objeto livro não se fez presente. Ele era invisível como se não existisse, como se não fizesse parte do universo da escola. Mas, nesse caso, de repente ele irrompeu, se fez visível. Quantas vezes será que isso não ocorreu? Quantos livros circulam pela escola guardados nas bolsas e mochilas escolares sem que tenhamos consciência de sua existência?

Um segundo ponto importante para pensar essa questão é que em outro momento da fala, Marise indica que de fato parece que essa poderia ser uma especificidade do CIEP 165. Ela cita um encontro de que ela participou e sua fala sobre o empréstimo de um livro.

(Marise) O mundo de Sofia é assim, uma vez em uma reunião de bibliotecárias do Estado, que não se fazem mais também, eu fiz um comentário sobre O mundo de Sofia, que a gente tem esse livro aqui. Quando chegou, o Mundo de Sofia foi muito lido aqui na biblioteca. E eu tinha. E as pessoas que estavam nessa reunião falaram, que nas bibliotecas delas as pessoas se assustavam com a espessura do livro. Então não tinha como fazer com que os leitores lessem. Eu falei, não eu tenho três exemplares e eles foram bem lidos. E as pessoas ficaram olhando assim, sabe? Essa mulher está mentindo, não é possível. E é verdade. E basta assim. Eu acho que basta um pequeno comentário assim, às vezes dentro de sala de aula que às vezes você faça, alguma curiosidade sobre determinados autores, que eles vêm buscar.

A fala de Marise parece indicar que o CIEP 165 representa um caso incomum no que diz respeito ao uso dos livros da biblioteca e ao seu consumo. Além disso, o exemplo citado, O Mundo de Sofia, é significativo, porque eu mesmo ao comentar sobre o livro em sala de aula acabei por motivar uma das alunas a lê-lo. A aluna em questão passou inclusive a ser alvo de alguns comentários de seus colegas que me disseram que ela andava meio estranha, fazendo comentários, que na opinião deles eram despropositados e dizendo que isso se devia à leitura desse livro. Quando ouvi esses comentários recordei aquela visão, sobre a qual já falei, e que percebe a leitura como uma prática que pode provocar algum tipo de perda de controle por parte do leitor.

Um terceiro aspecto importante que também surgiu na entrevista com Marise é que devemos pensar que nem todos os leitores que vão à biblioteca retiram livros na forma de empréstimo pois:

(Marise) [...] às vezes o leitor está aqui, mas não leva emprestado, vem e não leva emprestado. Eu tenho crianças aqui que vêm ler aqui. Ela não leva para casa. Ela pede para que eu separe, entendeu, ela guarda, ela marca, e no outro dia ela volta.
(Sergio) Que interessante.

(Marise) Eu tenho uma, ela leu dois livros, só aqui. Ela vem [...]de manhã. Ela senta aqui, ela lê, depois ela marca. Outro dia ela estava procurando. Eu falei: Se você colocar na estante vem outro aluno aí eu vou acabar emprestando. Aí ela pede que eu guarde e ela faz isso sempre.

(Sergio) Interessante!

(Marise) É. No tempo vago ela senta, pega um livrinho e lê aqui.

Em quarto lugar, ampliando nossa concepção da leitura, temos de pensar que as pessoas também vão à biblioteca para ler em outros suportes. A própria Marise nos conta que havia, principalmente às segundas-feiras, grande procura por parte dos alunos dos exemplares de jornal comprados por uma professora da escola, Nádia, de Educação Física⁸⁹. Essa professora trazia os exemplares de jornal todos os quatro dias da semana em que ela trabalhava na escola no turno da manhã. Além do jornal, a fala de Marise e de outros alunos confirmam o fato de os alunos buscarem a biblioteca para fazer também a leitura de gibis que não são contabilizados na estatística porque não são emprestados.

Em quinto lugar, devemos pensar nas atividades que os alunos também desenvolvem no interior da biblioteca e que envolvem a leitura. Muitos vão até lá para pesquisar, outros para estudar, mais alguns para passar matéria a limpo. Enfim, atividades que envolvem também práticas de leitura.

Em último lugar, não menos importante, é a consideração de que as diferentes práticas de leitura podem ocorrer em outros espaços que não a biblioteca, incluindo aí até mesmo o livro impresso lido em sala de aula. Eu mesmo pude constatar isso com os exemplos de Michel e Bruna, que foram entrevistados justamente porque os vi lendo livros em sala de aula, e na fala de Isabela que diz ter lido *O mundo de Sofia* na aula de artes.

Aquilo que ouvi durante as entrevistas me fez mudar radicalmente minha forma de ver a questão da leitura na escola onde, além de professor, assumi o papel de pesquisador. A principal mudança foi aquela que, reconhecendo que as diferentes práticas de leitura dos alunos não ocorrem no ritmo e na variedade “ideal”, anima-se em perceber que o cotidiano escolar propicia diferentes práticas de leitura, inclusive a do livro impresso que eu supunha inexistente.

Finalizando esse ítem, gostaria ainda de evocar a importância da escola para efetivação dessas práticas, não apenas por oferecer as condições para que elas se realizem nas suas diferentes modalidades, mas também por democratizar o acesso às práticas de leitura, seja para ampliar o conhecimento, seja por puro lazer, como se pode ver a seguir.

⁸⁹ A professora Nádia não se encontra mais na escola. Após a entrevista com Marise eu mesmo passei a levar o jornal todas as segundas-feiras para deixar na biblioteca.

(Hayres) Eu já leio por hábito. Eu aprendi a ler sozinha. Eu leio por hábito. Eu gosto muito de ler. Mas, assim, depois que teve a biblioteca, eu estou lendo muito mais. Tem vezes que eu pego dois três livros no mês.

(Thaís) Porque aqui na escola nós temos mais acesso porque lá fora não tem como você pegar livro.

(Natália) E não tem como comprar.

(Thaís) Então aqui na escola nós temos mais acesso. Você vai ficar lá dentro da biblioteca fica, fica lendo, você pode levar para a casa.

Em segundo lugar, a fala do aluno Joabe, transcrita de uma das gravações em vídeo feitas pelo primeiro grupo de alunos, em 2008.

(Joabe) [...] freqüentei a biblioteca não faz muito tempo não, mas eu leio bastante. Agora estou terminando o ano e não vou ter como conseguir livro, e eu já estou até preocupado com isso, que eu não vou ter livro pra ler.

Na fala das alunas Hayres, Thaís e Natália e do aluno Joabe, vemos que a escola pública representa para eles um espaço democrático do acesso ao saber/lazer. A escola também é um espaço democratizador do acesso à leitura em suas diferentes modalidades, na medida em que os alunos podem encontrar livros disponíveis para o empréstimo sem necessitar gastar dinheiro para adquiri-los.

5.3 – A aposta nos futuros leitores

Outro conjunto de falas sobre a questão da leitura, foi aquele em que os sujeitos da pesquisa projetaram a leitura como uma prática a ser implementada em um tempo por vir. Aqui aparecem aquelas falas sobre a necessidade de que a leitura seja uma prática efetivamente presente.

Durante a realização da pesquisa, em uma de minhas aulas, vi Michel lendo um livro intitulado *O Reino de Deus*, do Pastor Silas Malafaia. Conversei com ele rapidamente sobre sua relação com a leitura, e falei que estava realizando uma pesquisa sobre o tema, convidando-o a participar. Ele convidou seu primo que também era aluno da escola, Pedro, para fazer com ele algumas fotografias.

Entrevistei Michel juntamente com a professora Teresa, de Língua Portuguesa. Na ocasião da entrevista Michel me confirmou o que havia me contado quando o vi lendo o livro em sala de aula, que ele não gostava muito de ler. Entretanto, ao longo da entrevista ele afirma que ler é bom, embora existam pessoas que não gostem de ler. Continuando a falar sobre a leitura, Michel expõe sua opinião ao afirmar que ler “[...] é bom para desenvolver a

fala, porque tem gente que não lê e quando pega para ler a primeira vez fica gaguejando, é um constrangimento para ela mesmo. Eu vou ler agora para desenvolver a minha leitura”.

Leitura aqui aparece associada com capacidade para decifrar com desenvoltura o escrito em voz alta. A referência aos constrangimentos sociais gerados pela falta de capacidade de oralizar o escrito pode estar associada ao fato de Michel ser membro da Assembléia de Deus. Ele afirma que participa dos cultos duas vezes por semana. Provavelmente, entre as atividades a serem desenvolvidas pelos fieis da Igreja está a leitura pública da bíblia. A preocupação manifestada por Michel em começar a ler pode estar assim mais diretamente relacionada aos usos sociais da leitura relacionados mais à sua religião do que à pretensa importância que ela adquire no espaço escolar.

O tempo futuro também surge, quando os professores avaliam o tema da obrigatoriedade da leitura, citado pelo professores Fábio, de Matemática, e Hércio, de Artes Visuais. Ambos apontam a leitura obrigatória como estratégia a ser adotada pela escola para forçar os alunos a ler, recuperando sua experiência como alunos e projetando aquilo que eles vivenciaram como proposta de valorização da leitura. Assim, diz o professor Fábio, lembrando seu tempo de escola:

(Fábio) Eu lembro na época do ginásio que tinha prova de livro. Lia um livro e fazia prova sobre aquele livro ali. Eu acho que era uma coisa que poderia ter nas escolas. Pelo menos dois livros por ano. Uma prova, sei lá, no segundo bimestre, outra no quarto bimestre. Não livros gigantescos, tal, fora da realidade do aluno. Livros que sejam pequenos, mas que o aluno tivesse que ler aquela história toda. Eu acho que isso seria muito importante.

[...]

Podia, assim [escolher] livros menores para o primeiro ano, segundo ano um pouquinho maior e no terceiro um pouco mais. Assim, que fosse crescendo a quantidade de páginas, para ir colocando o hábito [...]. Forçar o aluno a ler. Forçar para fazer, até que ele leia por hábito.

O professor Hércio, de Artes Visuais, também fez uma digressão sobre a obrigatoriedade da leitura em seu tempo de escola.

(Hércio) Eu me lembro da minha época. [...] Eu comprava os livros de bolso que eram obrigatórios, A Moreninha, uns livros de Machado de Assis, José de Alencar. Tinha que ler quatro livros por ano. Eram quatro livros de bolso. Os livros custavam até baratos na época, tipo 10 reais cada um, uma coisa assim. Nem sei quanto está hoje.

[...]

E a gente comprava, não ganhava não. Era obrigatório. E ainda vinha uma ficha que a professora falava para a gente cortar, destacar, preencher aquilo e entregar para ela. Ela corrigia e devolvia. Mas não foi daí que veio meu hábito de leitura não. Meu hábito de leitura veio através dos meus primos, que como o pai era europeu, português, tinha o hábito da leitura, passou para os filhos. E eu comecei a ver meus primos lendo. Aí meu pai comprava o jornal. Tanto que até hoje eu leio jornal de trás para a frente. É porque atrás é sempre esporte, e aí eu me interessava por esportes. Depois eu fui andando. Aí fui para cidade, depois fui para a política. Até hoje eu leio o jornal ao contrário. Eu nunca leio o jornal de frente para trás, sempre de trás para a frente. E eu acho que ter exemplo dentro de casa... Cara, não basta só a escola. O pai, a mãe ou o irmão têm de gostar de ler pro cara pegar o hábito. Ter curiosidade.

As falas desses professores também me fizeram lembrar o meu tempo de aluno na escola pública municipal, quando eu era obrigado a ler da forma proposta pelos professores.

Recordo-me claramente das táticas que meus colegas e eu utilizávamos durante o antigo ginásio, quando éramos alunos de uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, para burlar as estratégias de nossos professores para nos obrigar a ler⁹⁰.

Bastava encontrar um aluno que tivesse lido o livro e pegar com ele as informações básicas que seriam objeto da avaliação: algumas indicações bibliográficas (nome da editora, ano da publicação, etc.), alguns dados biográficos do autor (nome completo, local de nascimento, principais obras, etc.), quem era o antagonista, o protagonista, qual era o tema do livro, etc.

É claro que isso não significa que durante o antigo ginásio eu não tenha efetivamente lido nenhum dos livros da lista obrigatória de minha escola. É interessante que me recordo bem de alguns desses títulos obrigatórios e, para ser totalmente sincero, daqueles que à época me pareceram mais árduos como *Iracema*, de José de Alencar, *Música ao longe* e *Clarissa*, de Érico Veríssimo, *Helena*, de Machado de Assis. Mas igualmente devo confessar que também acumulo boas lembranças de leituras como *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon, *Memórias de um sargento de milícia*, de Manuel Antônio de Almeida e *Éramos seis*, de Maria José Dupré. Lembro também que já naquela época líamos outro tipo de literatura que muito me agradou na época, como o livro da própria Maria José Dupré, *A ilha perdida* e o *Balão Amarelo*, de Lucília Junqueira de Almeida Prado.

Retomando a fala de Hércio, posso ver que ela serve para relativizar a ideia de que a obrigatoriedade da leitura possa tornar efetiva tal prática, nesse caso associada à leitura do livro impresso. Como podemos ler na transcrição, ele acentua a importância de ter convivido com seus primos que adquiriram o “hábito” de leitura com o pai deles. Ao dizer que seu tio, europeu, passou o “hábito” para os filhos, ele parece referir-se muito mais ao contato com a leitura proporcionado pela convivência com o tio do que a uma concepção relacionada a um certo determinismo biológico, que suporia uma transmissão através dos “genes da leitura”.

Apesar disso, não deixa de ser curiosa a associação que ele estabeleceu entre o fato de seu tio ser europeu e a frequência com que este tio praticava suas leituras. Essa fórmula é explicitada de forma naturalizada por Hércio quando ele diz “[...] que como o pai [de seus primos] era europeu, português, tem o hábito da leitura” e que, portanto, naturalmente, ele tem práticas de leituras mais frequentes do que os brasileiros, por exemplo⁹¹.

⁹⁰ A distinção entre estratégia e tática aqui utilizada tem como base as reflexões de Michel de Certeau.

⁹¹ De acordo com o relatório “*El espacio iberoamericano del libro*”, publicado em 2006, o Brasil teria um número total de leitores de livros (55%) superiores à Espanha (54,1%) e Portugal (41%). Ainda assim uma média baixa comparada com o país que ocupa o primeiro lugar, a Argentina (72%). O relatório reconhece que as metodologias utilizadas nos diferentes países não é a mesma (CERLALC, 2006, p.2010).

Mas a preocupação com a leitura na Europa não deixa de ser um dado visível, sendo a formação do leitor objeto de ações por parte dos governos locais. Em 2009, ao andar de metrô em Madri, vi nas composições cartazes colados onde estavam impressos trechos de romances e de livros de poesia. O mesmo aconteceu em 2010, no Porto, em Portugal, quando encontrei o primeiro capítulo de alguns livros oferecidos à leitura no metrô.

Essas experiências me levaram a cair na mesma armadilha que Hécio.



Figura 32 – Foto feita pelo pesquisador em Madrid.

Ao andar pelas ruas de Madrid, em 2010, me deparei com essa cena e não pude deixar de imobilizá-la em uma imagem fotográfica. O motivo do impulso que me levou a tirar a foto traduz as pré-noções que construímos sobre a leitura. Enquanto focalizava a cena, pensava: só mesmo num país civilizado, um morador de rua, desprovido de bens materiais básicos, pode ter com o livro uma relação tão íntima. E, no entanto, eu sequer me aproximei do homem para saber o que ele estava lendo, por que, se lia com frequência, se aquela era uma leitura fortuita etc. São essas pré-noções que nos levam a desconsiderar como leitura, os gêneros e os modos de ler que se desviam da noção de que ler é uma operação que leva ao “esclarecimento”, no sentido iluminista do termo.

Voltando à questão da obrigatoriedade da leitura e sua relação com a intensidade de sua prática, ainda cito a fala do próprio professor Fábio, que em um outro trecho da entrevista diz, em relação ao livro impresso, “Isso, leio pouco. Quero corrigir isso”.

Não quero dizer que o contato dos alunos com o livro impresso não seja um dos elementos a serem levados em conta como estratégia de estímulo às práticas de leitura a ele associadas. Apenas gostaria de deixar indicada a necessidade de uma reflexão sobre a

propriedade de que esse contato seja feito a partir da instituição de listas de livros obrigatórios.

Uma vez mais uma fala do professor Fábio pode nos ajudar a pensar sobre isso. Em sua fala anterior já pude perceber sua preocupação com que os livros indicados pela escola estivessem de acordo “*com a realidade*” do aluno, referindo-se, naquele momento, muito mais ao número de páginas que deveriam ser indicadas para alunos que supostamente não lêem. Mais adiante, na mesma entrevista, ele relativiza ainda mais seu ponto de vista inicial sobre a obrigatoriedade da leitura por parte da escola.

(Fábio) A escolha do livro é essencial. Não adianta pegar um livro, para o primeiro ano, pegar um Machado de Assis.

(Sérgio) Você acha que teria de ser livros voltados para o interesse do aluno.

(Fábio) Do adolescente, essas coisas assim. Aos poucos gente vai, dentro da escola, tentar criar o hábito do aluno ler.

(Alipson) O ideal seria isso.

(Fábio) É.

(Alipson) O primeiro projeto seria esse. Você pegar uma coisa que está ligada diretamente a vida deles.

(Fábio) Para que também não seja essa coisa também tão chata, vamos dizer assim.

Fábio aponta a possibilidade de pensar em um caminho do meio. Ainda que proponha uma certa escala progressiva, gradativa, para as práticas de leitura que iriam culminar com “*livros mais puxados*”, ele reconhece a importância de que tais livros tenham ressonância nos interesses dos alunos.

Essa mesma concepção, de realização das leituras de modo gradativo, aparece em uma das falas de Marise, a bibliotecária.

(Marise) Eu já tive uma época da minha vida que eu achava que tinha que ler grandes autores patati-patatá. Hoje eu acho que não. Hoje em dia tem que ler o que se tem vontade. [...] Porque você sempre extrai alguma coisa de positivo. E a partir de um livro corriqueiro, de um *best-seller*, que eu não gostava, livro de série, a partir disso, que é uma leitura mais fácil, que assim, que te chama mais a atenção, que desperta, a partir disso você acaba lendo os grandes autores, você acaba gostando. Você não vai começar a ler um Machado de Assis, besteira. Uma criança [...], um adolescente que não tem o hábito de ler. Eu adoro Machado de Assis, sempre gostei desde adolescente, desde meus 12 anos eu gostava de Machado de Assis. Mas é porque eu sempre gostei de ler. Sempre gostei de ler. Quer dizer, uma coisa que veio acho desde pequena, uma coisa que é nata. Agora quem realmente não tem esse hábito de ler, então deve começar com uma leitura realmente de fácil entendimento, que fale a linguagem deles entendeu. Literatura infanto-juvenil, Pedro Bandeira, que faz o maior sucesso com eles.

Nessas falas, embora seja dado algum valor a algumas das leituras levadas a efeito pelos alunos, aponta-se para a necessidade da realização de leituras de cunho mais “elevado”, de certa forma superior, em um tempo futuro.

5.4 – O passado, o presente e o futuro da leitura

Como dissemos no início desse capítulo, a inspiração para que ele fosse escrito foi a formulação de McCracken sobre a discrepância que existe em qualquer sociedade entre o “real” e o “ideal”. A percepção de que a realidade pode ser inacessível aos ideais culturais pode levar um determinado grupo a adotar o que ele chama de estratégia de “significado deslocado”. O grupo retira o ideal cultural ameaçado para outro universo cultural, mantendo-o ao alcance, mas fora de perigo. Os ideais são assim removidos em segurança.

Essa estratégia possibilita ainda que o grupo possua uma espécie de comprovação empírica da existência desses ideais, tornando-os “realidades praticáveis”. “Aquilo que, de outra maneira, seria insubstanciável e potencialmente improvável no mundo atual, é agora validado e de certa forma ‘provado’ por sua existência em um mundo outro distante” (McCRAKEN, 2003, p.137).

Uma vez removidos, os ideais em questão devem ser reposicionados, havendo, de acordo com o autor, várias alternativas, entre as quais as que mais me interessam são aquelas que envolvem a sua realocação no contínuo do tempo. Neste caso duas são as possibilidades citadas pelo autor. Uma é a realocação dos ideais no passado. Essa “idade de ouro” é imaginada como tendo sido a realização perfeita do ideal em questão. É um período histórico fictício para o qual são definidos um conjunto de informações que garantem que naquele momento o ideal em questão existia de modo constante. Outra é a realocação dos ideais no futuro áureo. Menos limitado pelo registro histórico, o futuro disponibiliza maior possibilidade de utilização, podendo ser preenchido com diferentes formulações associadas à realização futura do ideal em questão.

Se pensarmos na leitura como uma prática a que a sociedade atribui algum valor, alguma importância, podemos pensar em algumas das falas neste capítulo como construções para lidar com a discrepância entre o ideal, uma sociedade onde os indivíduos são leitores habituais, preferencialmente dos livros impressos, e o real, expresso pela limitação das práticas de leitura dos indivíduos.

Nos termos de McCracken, alguns dos sujeitos da pesquisa lembraram de seu tempo do município como um passado de ouro, uma época em que a leitura era uma atividade prazerosa. Outros definem, como Michel, um projeto de vida em que a leitura ocupará maior destaque no futuro. Os professores Hélcio e Fábio também projetam esse tempo futuro da leitura a ser conseguido através da estratégia para tornar a leitura uma atividade obrigatória hoje e, como consequência, mais frequente no futuro. Falas como as de Fábio e Hélcio

também nos permitem pensar na associação entre o passado ideal e o futuro por vir. Nestes casos temos a apropriação pelos sujeitos de um passado de ouro que é projetado como modelo a ser atingido no futuro.

A questão é que no caso das falas da pesquisa encontramos sujeitos que realizam a associação entre o ideal e o real, como Isabela, Hayres, Bruna, no tempo presente. Ou seja, a cultura não pode ser pensada em bloco, como uma estrutura etérea e homogênea. As práticas dos sujeitos devem ser levadas em consideração e, portanto, sua capacidade para constituir diferentes trajetórias.

Outra é que, em meu caso particular, não posso duvidar dos sujeitos da pesquisa quando esses afirmam que em seu passado eram leitores mais freqüentes de livros impressos, por exemplo, como me disseram alguns alunos ao comparar sua trajetória da rede municipal de ensino até o CIEP 165.

6 A LEITURA E AS DIFERENTES TELAS

Como comentado no capítulo 4, o discurso sobre a crise do livro discutida em fins do século passado e início desse século, tinha como um de seus pontos principais a oposição entre o impresso e as tecnologias da tela, termo que com a chegada da tecnologia digital passou a contemplar a televisão, os computadores, os celulares, os *tablets* e congêneres. Em tese, todos esses aparelhos podem disponibilizar grande quantidade de material digitalizado que são objeto de leitura⁹², com exceção da televisão, embora mesmo nela possam ser divulgadas informações por escrito⁹³.

Neste capítulo analiso as falas dos sujeitos sobre essas diferentes telas. Início com as falas que tematizam a relação entre a televisão e a leitura e a seguir discuto a relação entre a tela do computador, os vários artefatos culturais a ele relacionados, e a leitura.

6.1 – Televisão: vícios e virtudes

*Não gosto de ler. Inventaram a televisão.*⁹⁴
Aluno(a) anônimo(a)

Durante muito tempo a televisão ocupou no discurso escolar um papel significativo, sendo responsabilizada não apenas pela redução do hábito da leitura como também por um comportamento do jovem associado a uma certa alienação e a um desejo quase ilimitado de consumir tudo aquilo que lhe chegava através da tela: desde produtos comercializadas até os modismos da programação.

⁹² Mais adiante utilizarei de modo mais sistemático algumas das indicações de Santaella, para refletir sobre as diferentes formas de leitura, incluindo aquela que tem nas novas telas seu suporte privilegiado.

⁹³ A tecnologia digital ao converter numa única linguagem informática todos os tipos de texto, voz, imagens e sons, constituiu a denominada convergência digital, trazendo a questão da interatividade como uma de suas maiores e mais promissoras possibilidades. Todo esse conteúdo digital pode ser acessível nas telas de uma multiplicidade de equipamentos. Com isso antigos aparelhos se reconfiguram, como a própria TV que disponibiliza conteúdo em formato digital. Sobre a relação entre a convergência tecnológica e os processos educativos ver Orozco-Gomes (2009) e Jacquinet-Delaunay (2009).

⁹⁴ Resposta de um(a) aluno(a) a uma atividade proposta em sala onde eles deveriam explicitar por escrito e de forma breve, sua opinião sobre a leitura. A atividade foi feita sem que os alunos precisassem identificar-se. Os alunos deveriam escolher uma das duas opções fornecidas por mim e completá-la. As opções foram: “Eu gosto de ler porque” e “Eu não gosto de ler porque...”.

Este não foi o teor das falas dos professores entrevistados. No entanto, dois depoimentos, o do professor de física e o do professor de artes, não deixaram de causar um certo estranhamento.

Questionado sobre como via a relação entre a leitura do livro e a assistência à TV, o professor de física opinou que a segunda não prejudicava a primeira, por intermédio de um argumento que se aproxima da idéia de que o bem falar e o bem escrever são subsidiários da boa leitura.

Eu acho importante [...] você ouvir também, você prestar atenção às palavras corretas, nas formas de se falar, de se pronunciar. Ler é importante, mas o hábito de você ouvir também é muito enriquecedor. Porque às vezes [...] [você] não tem muito o hábito de ler, mas aí você está ouvindo determinadas palavras, determinadas frases corretas, você começa pegar o hábito de pelo menos falar corretamente. Eu acho isso muito importante também.

[...] eu acho, assim, que a pessoa que não consegue, não sabe ler, para mim é uma pessoa que tem cinquenta por cento de visão. Não consegue enxergar o mundo realmente, completamente. Acho uma pessoa um pouco cega. E a escrita correta, a gramática, faz muita falta.

Embora suas intenções sejam as melhores, tendo em vista o público com quem o professor se relaciona na escola, sua preocupação com o falar e escrever corretamente, sua ideia de que quem não sabe ler é praticamente cego pode ser entendida como preconceituosa. Para Possenti (1995) a disposição de tomar a palavra, a priori, como problema, encaixa-se numa visão da gramática como “um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem ‘falar e escrever corretamente’” (POSSENTI, 1995, p.56). Regras que, segundo o autor, embora sejam expostas nos compêndios gramaticais como descrições de dados, valem menos por sua dimensão de descrição do que pela de prescrição.

Não seria, então, demais supor que para este professor a televisão serviria para ensinar àquele que fala e escreve errado a falar e escrever certo. Esta, para Possenti (POSSENTI, 1995, p.56) é uma concepção elitista de língua.

Mas, para o referido professor, não é qualquer programa de TV que tem esse papel.

[...] É claro que tem coisas, tem determinados programas que realmente são muito complicados. Você, por exemplo, pegar o programa do Chaves, não dá muito motivo pra você crescer. É um programa de humor. Mas você só ficar vendo Chaves, não é uma coisa que você vai se enriquecer. Eu gosto. Eu confesso que eu gosto, eu assisto.

[...] Eu gosto de Chaves. Quase todo dia eu vejo Chaves. Mas não é aconselhável que você ficasse só vendo Chaves porque é claro, tem uma linguagem pobre. É, assim, uma coisa humilde. Mas eu acho válido. Tem programas que, por exemplo, os telecursos, são muito interessantes. Os programas do telecurso são muito importantes. Eu acho que deve se incentivar, por exemplo, os alunos a assistirem esses programas, esses telecursos. E vários programas. A TV escola. Tem cada assunto ali interessantíssimo, que eles realmente exploram. Cada disciplina ali eles exploram. Eu estava vendo, por exemplo, um, acho que era sobre o Carl Sagan, físico, ele estava falando sobre galáxias, sobre buraco negros.

[...] Então está sempre passando esse programa. Eu acho interessantíssimo. Eles fazem experiências, tem programas que mostram experiências na TV Escola. Então eu acho muito importante o aluno estar ouvindo também. Não é só a questão de você estar lendo. Ler também, claro, é importante, você tem que estar lendo sempre, mas também estar sempre prestando atenção nas palavras, pra você poder ter essa noção da escrita mesmo, que te ajuda muito a escrever.

A programação que serve para os alunos é a que, além de conformar sua linguagem, lhes ensina os conteúdos. Donde pode-se concluir que, para este professor, a TV não prejudica a leitura do livro (leia-se livro didático) porque o substitui, haja vista a explícita dimensão didática dos programas que ele considera louváveis, como o Telecurso e a série TV Cosmos.

Certamente, não é dessa TV que fala o aluno da epígrafe.

Quanto ao depoimento do professor de Artes Visuais, não se depreende dele nenhuma relação explícita sobre TV e leitura do livro, no entanto poderíamos corresponder sua visão sobre a televisão, guardadas as devidas, proporções à crítica que Adorno e Horkheimer (1985) levantam à indústria cultural

(Hélcio) TV aberta é um crime, e como a maioria da população só pega TV aberta, e na TV aberta os programas bons começam depois da meia noite e vão até as seis da manhã, e nessa hora está todo mundo dormindo, ninguém vê os programas bons. Então só vê programas de massa. Faustão, essas coisas. [...] Passar para canal fechado, às vezes tem coisas boas. Tem entrevistas, que as pessoas ficam pensando. Outro dia eu estava comentando com um aluno, aqui do terceiro ano, que ele descobriu o Canal Brasil, [de] cinema.

[...] Espetáculo. O cara descobriu isso. Ele estava zapeando aí bateu, gostou de uma cena, foi vendo. Aí depois no final tem a explicação do filme, entrevista com o diretor. Ai falou: 'professor aquilo é muito bom'. Agora: quem vê Canal Brasil? É a galera de cinema ou alguém que está na cama, acamado. Ninguém vê Canal Brasil. O cara tem 500 canais na TV a cabo não vai parar para ver cinema brasileiro. Então é complicado para caramba.

Para este professor, a TV aberta constituiria um desserviço cultural ao sujeito que só vê programas de massa. Não se trata evidentemente de fazer a apologia ao programa do Chaves ou do Faustão, mas sim do cuidado, ou da lucidez, de não escalonar os programas televisivos de forma prescritiva, sem levar em conta a alteridade. Que concepção de estética o professor de Artes Visuais leva para a sala de aula? Será que ele provoca estesia (que segundo Leandro Konder é o contrário de anestesia) nos alunos (OSWALD, apud KONDER, 2011)? Será que essa visão maniqueísta dos programas de TV permite que ele descubra que os usos que os sujeitos fazem das mensagens televisivas não correspondem obrigatoriamente ao que as mensagens veiculam (Martín-Barbero, 2001)?

As virtudes que ambos os professores do CIEP 165 atribuem à televisão são mais viciosas do que virtuosas. A relação possível entre leitura e tela a partir de seus depoimentos é de que a leitura é instrumento para se alcançar modos de falar e de escrever legitimados socialmente, bem como para se adquirir lastro cultural.

E os alunos? Que relação estabelecem entre a TV e leitura do impresso?

A crítica mais contundente sobre a televisão e que a associa de modo explícito à redução das práticas de leitura veio na fala da aluna Marcela.

(Marcela) Eu acho que está tudo muito assim. TV também. Você recebe a informação, mas não é a mesma coisa de você ler um livro, que você imagina a história. Que cada um cria de um jeito. Então eu acho que não é a mesma coisa. Mas acho que está caminhando para isso. Acho que a leitura está muito desvalorizada, é mais a imagem mesmo, pouca coisa de palavras.

[...]

A valorização da leitura acho que está muito baixa.

[...]

(Felipe) Mas como dizem, a imagem é uma forma de leitura.

[...]

(Marcela) Sim, mas eu acho assim, que a leitura do livro é diferente. É, assim, se você tem uma coisa, está todo mundo vendo a mesma coisa. No livro não, cada um imagina uma coisa diferente. Cada um que lê é uma coisa diferente. Cada vez que você lê é uma coisa diferente.

A “leitura está muito desvalorizada” de acordo com a fala de Marcela em função da ampliação da circulação das imagens. Ela cita a televisão como exemplo de tal penetração. Mais do que isso, ela não constata apenas essa penetração. Ela também exerce uma avaliação sobre ela, considerando-a como negativa, tomando por parâmetro a leitura do livro. Seu depoimento estabelece uma distinção entre comunicação através da imagem da televisão em que “você recebe a informação” e a leitura de livro em “que você imagina a história”. De um lado, a imagem, associada a uma recepção passiva, a um significado único e a ausência de capacidade criativa. De outro, a leitura, associada à produção criativa, a uma multiplicidade de significados e ao uso da imaginação.

A leitura desse trecho da entrevista me lembrou uma passagem de José Paulo Paes, citado por Sissa Jacoby, em um texto onde essa autora discute a relação entre a leitura dos livros e a liberdade das crianças. Nesse texto ela faz uma longa citação de um trecho de um texto de José Paulo Paes que reproduzo em parte. Diz então Paes:

Jamais carecemos tanto de defender os direitos da imaginação como nos dias de hoje, em que a produção em massa ameaça transformar-nos a todos nos em réplicas mecanizadas uns dos outros. A televisão e a história em quadrinhos já começam a obliterar nas crianças o poder de enxergar com os olhos da mente – olhos capazes de recriar a realidade à imagem e semelhança de cada indivíduo – e a fazê-las escravas dos olhos do corpo, que só alcançam enxergar um mundo cada vez mais padronizado (PAES, *apud* JACOBY, 2003, p.191.

Podemos ver grande similaridade entre as expressões utilizadas por Paes e aquelas citadas na fala de Marcela. As expressões “olhos do corpo” e “olhos da mente” são utilizadas por Paes para estabelecer sua crítica sobre influência das imagens sobre os processos imaginativos. O teor da crítica de Marcela é similar. Com a comunicação feita através do uso da imagem “está todo mundo vendo a mesma coisa”. Em oposição a essa maneira homogênea de receber a informação, ou a mensagem, na leitura do livro “cada um imagina uma coisa diferente”, tornando possível até que uma mesma pessoa, em momentos distintos, veja “coisas diferentes”

A ideia de que a leitura do livro possibilita um exercício maior de autonomia aparece em outras falas ainda que sem a carga crítica em relação à imagem apontada na fala de Marcela. Essas outras referências tiveram como ponto de comparação a imagem fílmica.

A professora Sônia, durante a entrevista, ao ser questionada sobre os efeitos da televisão sobre as práticas de leitura dos alunos, relatou um fato que aconteceu em uma outra escola pública de ensino médio em que trabalha. Ela estava na biblioteca para organizar o material para uma feira que seria realizada nessa escola e entabulou uma conversa com uma aluna sobre que livros escolher. A menina respondeu que havia gostado de ler “Crepúsculo”. “Crepúsculo? Eu não conheço. É sobre o que?”, indagou Sonia. E a aluna respondeu, “é como Harry Potter que também tem vários livros, só que Crepúsculo é sobre vampiros”. E, segundo o relato de Sonia, continuou dizendo:

(Sônia) [...] está na internet, pode baixar até o filme, que não corresponde à realidade do livro. Porque eu li Harry Potter e fui ver no cinema. Achei muito diferente. Mas como eu andei lendo também que a autora quis que fosse daquele jeito... eu ainda prefiro a leitura do livro’. Agora eu li esse Crepúsculo e fui ver e também achei que não corresponde, não é tão bom quanto o livro.

Vê-se que a aluna citada pela professora Sônia manifesta a opinião de que o livro possibilita ao leitor uma experiência imaginativa mais ampla do que a do filme, o que também é possível observar na fala da aluna Isabela quando ela afirma:

(Isabela) É assim, que nem o caso agora. Saiu esse livro Crepúsculo. Tem gente que prefere ver o filme e aí pega uma preguiça de ler o livro. Eu, no meu caso, eu prefiro ler que, sei lá, desperta mais a imaginação. Dá pra gente meio que viajar. E aí a gente vai criando coisas e até mesmo desperta o dom das pessoas de, por exemplo, de uma profissão. ‘Ah, eu gosto tanto de ler o livro’ e tipo, quer traduzir a imagem e fazer uma coisa, aí vai lá ser roteirista, trabalha no cinema, essas coisas. Acho legal. Criativo.

Isabela não só acentua a questão da maior capacidade imaginativa do livro em relação à imagem fílmica. O percurso possível por ela sugerido é significativo. A possibilidade de que a capacidade imaginativa de uma pessoa, ao ler um livro de que ela gosta, manifeste-se de forma intensa, pode despertar nela até mesmo uma vocação profissional. E o exemplo citado por Isabela é a do roteirista, alguém que “traduz” a escrita para a linguagem do cinema. A imagem mental que o livro pode despertar acaba sendo a origem para a constituição da imagem técnica, a do filme.

A fala de Isabela, na verdade, pode indicar uma certa possibilidade de que livro e imagem técnica sejam de algum modo convergentes e não antagônicos⁹⁵. A possibilidade de pensar em relações mais complementares entre ambas me foi sugerida pelo comentário da aluna Samanta, emitido em seguida à fala de Isabela:

⁹⁵ A primeira vez em que pensei de forma mais sistemática sobre as relações possíveis entre a imagem técnica e a leitura foi quando assisti ao filme dirigido por François Truffaut, *Fahrenheit 451*, de 1966, baseado no livro homônimo de Ray Bradbury. O filme retrata um mundo futuro onde os livros são objeto de censura e destruição. Na ausência dos livros e com a proliferação das imagens televisivas, transmitindo informações superficiais e não críticas, os indivíduos tornaram-se seres totalmente passivos e alienados. Às imagens do cinema são atribuídas a possibilidade de denunciar essa supremacia da imagem, a serviço de visão única da realidade, sobre o livro impresso, base a partir da qual se constitui uma visão crítico-reflexiva sobre a realidade.

(Samanta) Eu cheguei a ler os três livros do Senhor dos Anéis. Li todos três. [faz sinal para mostrar a grossura dos livros]. Principalmente o terceiro deste tamanho. E, assim, eu adorei. Porque em certas partes do livro, como eu não sei porquê, acabo tendo a imagem, as cenas assim. Chega no filme, e aí se você vê a cena não é exatamente aquilo, lá não é o mesmo ator, mas normalmente a cena sai igualzinho como você imaginou, do mesmo jeito [Isabela concorda] os mesmos movimentos, as falas logicamente não são as mesmas que do livro e tal. Mas sai aquela mesma coisa. Eu acho interessante, parecem duas pessoas pensando a mesma coisa ao mesmo tempo.

Para Samanta ao ler o livro o leitor produz “imagens” e “cenas” que não são de todo tão diferentes daquelas que resultam no filme, mantendo algum tipo de relação⁹⁶. Não há em sua fala nenhum termo de comparação valorativa entre elas. Isso pode ser explicado pela opinião de Samanta sobre a diferença entre o livro e o filme.

(Samanta) Eu traduzo o livro é como se fosse o filme, só que em papel. [...]

(Samanta) Na verdade, antes de acabar de botar o filme para rodar na imagem, tem que passar o filme todo para o papel. Tudo tem que estar lá, as falas, cada parte, cada espirro que o personagem for dar tem que estar lá, o ‘atchim’ lá para o cara fazer. Então para mim o livro é apenas um filme que não foi passado para imagem. Só está ali escrito.

Se o livro é um filme “só que de papel” e “que não foi passado para a imagem”, um filme é um livro em imagens. Samanta ao ler um livro, imagina as cenas como se estas fossem uma cena de um filme. Será que a homologia por ela apontada entre as cenas que lhe vem à mente por ocasião de sua leitura, imagens mentais, e aquelas com as quais se depara ao ver o filme, imagens técnicas, não estaria relacionada à proliferação dessa última e à impossibilidade daquela primeira existir de forma autônoma?

Contemplando um momento histórico em que a imagem disseminou-se de forma intensa no cotidiano dos indivíduos, Ítalo Calvino discute em seu livro “Seis propostas para o próximo milênio” a relação entre as imagens mentais e o pensamento discursivo. Em certo momento do texto ele faz um comentário que bem poderia ser parte de um diálogo imaginário entre ele e Samanta e Isabela.

Podemos distinguir dois tipos de processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal. O primeiro processo é o que ocorre normalmente na leitura: lemos por exemplo uma cena de romance ou a reportagem de um acontecimento num jornal, e conforme a maior ou menor eficácia do texto somos levados a ver a cena como se esta se desenrolasse diante de nossos olhos, se não toda a cena, pelo menos fragmentos e detalhes que emergem do indistinto. No cinema, a imagem que vemos na tela também passou por um texto escrito, foi primeiro “vista” mentalmente pelo diretor para ser finalmente fixada em fotogramas de um filme. Todo filme é, pois, o resultado de uma sucessão de etapas, imateriais e materiais, nas quais as imagens tomam forma; nesse processo, o “cinema mental” da imaginação desempenha um papel tão importante quanto o das fases de realização efetiva das seqüências, que a câmera permitirá o registro e a moviola a montagem. Esse cinema “mental” funciona continuamente em nós – e sempre funcionou, mesmo antes da invenção do cinema – e não cessa nunca de projetar imagens em nossa tela interior (CALVINO, 1993, p. 99).

⁹⁶ Anotei em meu diário de campo uma fala informal de um professor da escola que não participou da pesquisa, em que ele comentava comigo suas impressões sobre o filme o Caçador de Pipas. Embora ele tenha acentuado em sua fala uma certa superioridade do livro em relação ao filme, ele reconheceu que o filme complementou em certo sentido sua leitura do livro. Ele afirmou na ocasião que ele havia imaginado um cenário totalmente errado para a história e que o filme “*havia corrigido esse erro*”.

No decorrer do texto Calvino propõe então uma questão relacionada às possibilidades de exercício da atividade imaginativa, da criação de imagens mentais por parte dos poetas e escritores. Se os poetas e escritores recorrem, na constituição de seu imaginário poético/literário, ao “imaginário indireto, ou seja, o conjunto de imagens que a cultura nos fornece, seja ela cultura de massa ou outra forma qualquer de tradição”, como pensar o futuro da imaginação individual em “uma humanidade cada vez mais inundada pelo dilúvio das imagens pré-frabricadas?” (CALVINO, 1993, p.107).

Se, como continua Calvino, a experiência do homem contemporâneo é marcada pelo “bombardeio” de uma imensa quantidade de imagens de modo que se torna cada vez mais difícil para ele estabelecer uma distinção entre o vivido, “a experiência direta”, e o assistido, “aquilo que vimos a poucos segundos na televisão, podemos falar da capacidade de evocar imagens “*in absentia*”? (CALVINO, 1993, p. 107).

Do texto de Calvino não se depreende que ele esteja supondo que as imagens, mesmo as da indústria cultural, devem ser banidas para que seja possível o exercício estético do poeta/escritor. Ele cita a própria experiência de alguém que já foi criado em uma cultura da imagem, embora em uma época em que ela não havia ainda atingido o grau de intensidade atual. Desse modo, ele recorda que os *comics* americanos de sua época de menino e outras séries italianas estimulavam a sua imaginação em uma época em que ele ainda não sabia decifrar o escrito, atribuindo mesmo a esse exercício de infância alguma responsabilidade pela sua atividade literária (CALVINO, 1993, p. 108-109). Sua preocupação é que o processo criativo continue envolvendo um conjunto de elementos, entre os quais “a observação direta do mundo real, a transfiguração fantasmática e onírica, o mundo figurativo transmitido pela cultura em seus vários níveis, e um processo de abstração, condensação e interiorização da experiência sensível [...]” (CALVINO, 1993, p. 110).

Falas como as de Samanta e Isabela remetem a questões que deixo indicadas aqui como desafio para pensarmos a relação entre leitura, imagem e imaginação neste contexto histórico em que as imagens técnicas se tornaram parte integrante de nosso cotidiano, alterando os modos como constituímos a subjetividade.

Mesmo nas telas anteriores à era digital (a TV e o cinema), tais pontos de contato já ocorriam quando, motivados por produções televisivas, os telespectadores buscavam as obras originais que serviram às adaptações para TV⁹⁷, enquadrando-se no papel de leitores do livro impresso, mas certamente decifrando o escrito na sua relação com o conjunto de imagens que

⁹⁷ Podemos encontrar em Reimão (2001) uma análise entre as relações do mercado editorial e as adaptações para televisão.

povoavam a sua mente. Hoje mesmo, os jovens ainda migram de seus livros preferidos (Harry Potter, Crepúsculo, Senhor do Anéis, etc.) para os filmes que foram feitos a partir deles e vive-versa.

Como alerta Canclini “os jovens adquirem nas telas extra-curriculares uma formação mais ampla em que conhecimento e entretenimento se combinam. Também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta” (CANCLINI, 2008, p. 24). Canclini nos interroga sobre a possibilidade de considerarmos a leitura de modo isolado sem avaliar suas relações com outras práticas que, como o acesso à internet, dependem do ato da leitura bem como o da escrita, ou mesmo em relação à televisão que pode servir também como estimuladora de leitura. Como afirma Oswald, a respeito da relação que os jovens estabelecem com os *mangás*, os animes e os *vídeo-games*, longe de haver concorrência e exclusão entre eles, ler *mangá*, assistir animes e jogar games são práticas complementares, (OSWALD, 2008).

Assim, parece pouco produtivo ficar preso a antigas dicotomias que estabelecem hierarquias entre as diferentes práticas culturais (assistir TV, ler um livro, acessar a internet, etc.), sendo necessário buscar as possíveis novas possibilidades que sua hibridação nos proporciona, no sentido de melhor qualificar nossa reflexão sobre o mundo em que vivemos, rompendo com qualquer possibilidade de pensá-lo a partir de modelos que nos cheguem prontos.

De qualquer modo ao longo da pesquisa as falas, com a exceção daquelas da aluna Marcela, não estabeleceram nenhum antagonismo tão rígido entre a leitura dos textos impressos, particularmente dos livros, e as imagens, em particular daquele meio de comunicação que já foi pensado como grande responsável pela redução das práticas de leitura, a TV. Parece que o discurso dos alunos sobre a televisão, concentrou-se mais no seu uso, fugindo daquela construção antes existente que associava mecanicamente a TV a um desserviço cultural ⁹⁸.

O professor de artes visuais, ao apontar os motivos pelos quais a TV não aparece mais como responsável pela pretensa crise da leitura, introduz a discussão do próximo item. Como se vê a seguir, ele relativiza o poder da TV, deslocando esse poder para o computador e a internet, como se estes fossem agora os responsáveis pelo declínio da leitura.

A TV já atrapalhou há muitos anos atrás. Já foi a grande vilã, mas hoje em dia eu não acho não. Até porque o povo não fica em frente à televisão o tempo que ele ficava antes. Você pega pelos índices das telenovelas. Deu 35 pontos [bate palmas como que em sinal de alegria]. 35 pontos demitia do diretor até o escritor há dez, quinze anos atrás. Tinha de bater de 40 em

⁹⁸ Ver Umberto Eco (1970) e Jesús Martín-Barbero (2001).

diante. Por que? Muita fartura de canal, o povão não está direito mais na televisão, muita gente está no computador, está no universo da internet. Ela atrapalha, mas não mais com o poder que ela tinha lá atrás.

O professor vai além, esboçando temor quanto às transformações culturais que os novos artefatos podem impor aos sujeitos.

Eu acho hoje muito mais pernicioso um celular do que uma televisão. Celular é uma desgraça cara. Tem joguinho ali dentro, agora tem e-mail, tem isso, tem aquilo, tem Orkut lá dentro. Aí isso é uma desgraça. Porque a praticidade de em qualquer lugar você acessar o mundo. Eu li uma entrevista de que no futuro isso aqui [apontando para o notebook] já estará ultrapassado. No futuro vai ser um computador que também vai ser telefone e vai ser desse tamanho [indica com a mão uma medida de um maço de cigarro].

Ao que tudo indica, não é do celular propriamente que o professor está falando, mas das características que o aparelho tem assumido relativas à acessibilidade, à conectividade e à interatividade, ou seja, às mesmas características da internet conectada por banda larga. Se o uso do celular como meio de telefonia já rendeu leis que proíbem seu uso em sala de aula, é possível imaginar a ameaça que essas novas possibilidades trazem aos docentes que ainda exercem as suas práticas a partir da lógica da cultura impressa.

Hoje, muito se discute sobre as possibilidades do uso do celular em sala de aula. Acredito que esse tema não esgota a questão de seu bom uso, que de resto não está limitada à sala de aula. De qualquer modo não há como não comentar que a maior crítica feita pelo professor ao celular, permitir que de qualquer lugar você tenha acesso ao mundo, parece ser a sua maior força.

A fala do professor Hécio serve para introdução do tema que mereceu maior destaque nas entrevistas realizadas – a relação entre leitura, computador, internet – que inclusive superou a discussão que colocou em foco leitura e televisão. Assim, na sequência, discutirei as falas de alunos e professores sobre essa relação.

6.2 – A nova tela e o livro

De início, o computador também foi avaliado pela escola a partir da valorização da cultura impressa. Essa nova tela acabou, assim, recebendo um tratamento idêntico ao que antes havia sido dispensado à TV por sua ligação com a imagem, supondo-se que esta só disseminasse um conteúdo superficial, que afastava as pessoas da leitura.

Entretanto, como afirma Chartier, as novas telas “são de fato de um novo tipo”. Elas diferenciam-se das do cinema ou da televisão porque trazem também textos. A antiga crítica

que contrapunha, de um lado, o livro/ a escrita/ a leitura e, de outro, a imagem/ a tela, “é substituída por uma nova situação que propõe um novo suporte para a cultura escrita e uma nova forma para o livro” (CHARTIER, 2002, p.105-106).

Da mesma forma que ocorreu em relação à TV, encontramos nas falas dos sujeitos da pesquisa algumas avaliações críticas em relação ao uso do computador, na sua associação com alguns dos artefatos culturais que a ele estão relacionados, que dizem respeito menos a natureza do meio e mais aos seus usos. Mas os sujeitos também apontaram para aspectos positivos dessa relação. Abordo nesse ítem ambas as posições que emergiram nos depoimentos. Também relaciono o que foi dito com o que efetivamente ocorre na escola em que a pesquisa foi realizada.

6.2.1 – “Ele tem coisas boas e coisas ruins”⁹⁹: usos e abusos da internet:

Comento inicialmente as falas que apontaram algum tipo de postura mais crítica em relação ao uso do computador/internet e aos acessos às interfaces que são comumente utilizadas pelos alunos e professores e que foram objeto de algum comentário (MSN, Orkut).

O ponto de vista mais crítico no que diz respeito à relação entre leituras do livro impresso e leituras realizadas no computador foi manifestado pelo aluno Michel. Em sua opinião teria ocorrido um declínio da importância do livro impresso à medida que houve um crescimento do uso do computador e dos artefatos culturais a ele relacionados.

(Michel) Hoje em dia o livro é deixado muito de lado por causa da tecnologia. Antigamente, antes do computador, era tudo livro. Estudava no livro. Os adultos liam mais. Mas agora com esse negócio da internet, o senhor passa uma pesquisa, aí vai no *Google* pesquisa, aparece um monte de sites. Aí escolho um lá, leio rapidinho, [faço] um resumo, ponho para imprimir, entrego.

Durante a entrevista Michel complementou essa sua fala dizendo que “muitos jovens só entram no MSN e no Orkut” porque estão interessados apenas em ler seus recados. Segundo ele, esses mesmos jovens quando precisam “pegar um livro para ler, [...] não têm paciência de ficar parado lendo, mas ficam duas, três, quatro horas e tem gente que até vira a noite na internet”.

Para referir-me a uma expressão que já utilizei no capítulo anterior, Michel avalia o passado da leitura como aquele tempo mítico onde ela era uma prática intensa. A

⁹⁹ Parte de uma das falas da aluna Bruna sobre o computador.

tecnologia/computador/internet teriam posto fim a essa era, criando a possibilidade de um tipo de leitura mais efêmera, superficial, realizada de modo ágil.

Da sua fala deriva uma diferença significativa entre os dois tipos de leitura. O livro apresenta-se como um objeto único diante de seu leitor, estando seu conteúdo restrito aos seus limites físicos. Diante dele o leitor executa um trabalho que exige “paciência” e imobilização do corpo já que ele deve “ficar parado lendo”. Mas a tela disponibiliza ao leitor-navegador uma multiplicidade de informações, um “monte de sites”. O acesso a esses sites exige que o leitor-navegador execute movimentos de *click* no *mouse*, alternando-se entre janelas, abrindo-as ao mesmo tempo. Embora diante de um mesmo suporte, ele se depara com um conteúdo que é infinito, derivando talvez daí seu comportamento “impaciente”.

Outras falas que comparam as referidas leituras acentuam outros elementos sobre as possíveis diferenças entre elas. Cito alguns trechos das entrevistas em que essa comparação aparece e depois comento-as em conjunto.

As alunas Natália e Hayres.

(Sérgio) É mais difícil ler no computador?

(Natália) Eu acho que é mais fácil ler no livro. Porque no livro está ali, você esta vendo.

(Hayres) Na biblioteca você pega assim [faz o gesto com as mãos], é engraçado. Na internet você não acha que tem uma coisa física na mão, [não] tem uma coisa para pegar. Assim estimula mais.

A professora Cláudia, de língua portuguesa.

(Cláudia) [...] Eu não tenho saco pra baixar. Ficar baixando. Mas eu sei que tem sites.

(Sérgio) E para ler assim no computador, você acha que ler no computador é diferente de ler o livro impresso?

(Cláudia) É, é bem diferente. É bem diferente porque você ler um livro impresso tem um outro sabor. Você se aninha, cria um ninhozinho. Deita na sua cama, vai ler. É um ninho. É um outro sabor. Acho a internet mais fria. O livro você deita, você vira a folha, você manuseia.

Bruna e Fernanda, alunas.

(Bruna) [...] O ruim é ler no computador.

(Sérgio) Isso que ia perguntar, se há diferença de ler no computador e ler no livro.

(Bruna) Com certeza. Primeiro que eu adoro ler. Eu não posso ver um livro com aquela capa novinha que me dá logo vontade de ler. Se tiver velho assim, a história tem que ser boa pra eu pegar. Porque senão eu vejo aquele livro novinho e dá vontade de ler. E no computador não. Já dói a vista. Você tem que ficar ali parado na frente. Às vezes, se não for laptop então, tem que ficar sentada, e eu adoro ler deitada também.

(Sérgio) O livro facilita?

(Bruna) É, facilita.

(Fernanda) Pode ler em qualquer lugar.

[...]

(Bruna) Não acho nem [difícil] de manusear. Eu acho mais incômodo só, ler no computador. Para mim, eu não tenho muita dificuldade com tecnologia, então eu acho até prático você baixar um livro e ler no computador. Só que eu acho melhor, eu gosto mais de ler o livro encadernado

As alunas Vanessa e Lívia.

(Vanessa) Quando eu comecei a ler os livros do Crepúsculo, o primeiro eu li na internet. Agora que comprei o segundo, e estou começando a ler o livro. [...] li a metade na internet e agora a outra metade eu estou lendo no livro. [...]

(Sérgio) E ler na internet é pior ou melhor do que ler no livro?

(Vanessa) Ah, é pior, ainda mais que eu uso óculos.

(Lívia) Os livros do Harry Potter eu li tudo na internet, depois é que eu comprei.

(Vanessa) Cansa muito a vista, mas é legal.

[falam todos juntos e não é possível entender]

(Lívia) Eu acho que o livro, eu não sei explicar, mas você pegar o papel do livro, sei lá.

(Vanessa) E você pode levar o livro para qualquer lugar e ler.

Marcela e Lucas, alunos.

(Marcela) Não, eu até leio, assim, às vezes, é mais ler assim reportagem, no site, assim, vejo assim reportagem legal, aí leio. Eu uso muito computador. Eu acordo cedo e estou lá, mas assim ler livro. Eu já cheguei a baixar um livro do Machado de Assis, mas não [...]consegui ler não. Que é muito ruim. Eu baixei também outro dia Pai rico, pai pobre, mas não li. É muito ruim de ler.

(Sérgio) Por que?

(Marcela) É chato ainda mais na minha casa tem muito barulho, fica na sala, então minha mãe falando, alguém falando do lado lá, com a TV também ligada, você não presta atenção e também, poxa, você pegar, estar próximo de você e tal. Eu prefiro o livro o mesmo.

(Sérgio) E vocês o que pensam sobre essa questão? Concordam com a Marcela?

(Lucas) Com certeza. Acho que mais por uma questão do toque, da proximidade. Poder fazer o que você quiser. O computador, você tem que estar sentado olhando pra ele.

(Marcela) É você pode mudar de posição. Ler prá cá, ler deitado, ler sentado. No computador não, fica lá, lendo. Não pode pegar o monitor e... [a expressão corporal vai modificando-se à medida em que ela vai falando expressando as possibilidades de posicionamento do corpo durante a leitura do livro impresso e a necessidade de fixação do corpo em uma posição quando do uso do computador]

Esse conjunto de falas aponta para uma série de questões relacionadas às práticas de leitura do livro impresso a partir de sua oposição à leitura feita na tela, que complementam as reflexões de Michel. A partir delas podemos elencar uma série de práticas associadas ao ato de ler, que corroboram a posição de Cavallo e Chartier quando afirmam que o ato de leitura não pode se visto como “um invariante antropológico”. Pelo contrário, como depreendemos destas falas, a “leitura é sempre uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos” (CAVALLO ; CHARTIER, 2002, p.6).

Vemos que se uma certa imobilidade corporal, física, é apontada por Michel como condição de leitura do livro, em algumas falas o fato do computador ser um equipamento que não pode ser deslocado facilmente é avaliado como uma desvantagem quando comparado à mobilidade do objeto livro, em sua materialidade. O livro “está ali, você está vendo” e você “pega”, tendo “uma coisa física nas mãos”, “uma coisa para pegar”. “O livro encadernado” você pode levar para qualquer lugar, até mesmo para a cama, onde você “se aninha, cria um ninhozinho”, conferindo a essa leitura “um sabor”. Indo além da fala de Bruna eu diria que além desse “sabor” ele pode ter um cheiro, como pode acontecer com o livro de “capa novinha”.



Figura 33 – Foto do banheiro, Isabela e foto da árvore, Samanta.

Em relação aos espaços de realização da leitura citados por Cavallo e Chartier chamo atenção para as fotos das alunas Isabela e Samanta que retratam respectivamente o banheiro e uma árvore (Figura 33) existente no espaço escolar como locais onde é possível o exercício da leitura. Para Isabela no banheiro a pessoa está “em seu momento reflexivo” onde ela, se “não deu tempo de terminar de ler, carrega para o banheiro e se concentra melhor”. E ela complementa seu raciocínio dizendo.

(Isabela) Acho que todo mundo por mais que sintam assim vergonha, não exponha para os outros, mas sempre vai ter lá um tempinho. Tem gente que tem até uma montoeirazinha, um cestinho de revista e tal. Acho que até porque assim, por exemplo, não tem tempo de ler na vida assim. Aí aproveita lá e fica sabendo de uma notícia, viaja um pouco no que está sendo lido e tal. Ah, acho tão legal.

O professor André de língua portuguesa, que chegou a fazer as fotos, mas não foi entrevistado por ter pedido exoneração de sua matrícula no Estado, ao fazer suas fotos perguntou se não poderia fazê-las em casa porque gostaria de fotografar seu banheiro. O mesmo ocorreu com a professora Deise de biologia. A foto de Isabela conferiu visibilidade a uma prática comum de leitura.

Samanta por sua vez escolheu fotografar um local um pouco mais inusitado. Uma árvore. A escolha foi motivada porque “[...] locais com uma árvore me lembram a tranquilidade. E sinceramente, eu costumo ler em cima da árvore”. Ela comenta que infelizmente não é possível levar o computador para cima da árvore, mas que na casa de sua avó há um local que parece ter sido construído para a realização das suas leituras. Só há um cuidado a ser tomado “o cocô dos passarinhos”. Ambas as imagens, a do banheiro e da árvore, tornam visíveis um aspecto da leitura, relacionando-a à tranquilidade e à quietude.

Mas e a leitura no computador? Ler no computador é incômodo, “dói a vista” e ainda temos de ficar presos diante dele já que temos “de ficar parados”. Ao mesmo tempo, ao realizar a leitura “[n]a internet você não acha que tem uma coisa física na mão”, que possibilita a “questão do toque, da proximidade”, sentindo a experiência concreta de “pegar o papel do livro” e sentir seu “sabor”. Não possibilitando esse tipo de relação, a leitura na internet é “mais fria”.

Como afirma Chartier, está em jogo aqui uma nova maneira de ler, tornada possível pela nova forma de inscrição do texto na tela que é diferente daquele que se apresenta para o leitor moderno ou contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, que se vê diante de um texto organizado em cadernos, folhas e páginas.

O fluxo seqüencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler (CHARTIER, 1999, p. 12-13).

É visível nas falas essa ideia de que o texto impresso e o suporte através do qual ele é veiculado constituem uma unidade. Em contrapartida, as telas dos computadores tornam possível a circulação de uma infinidade de textos distintos, não havendo uma identidade entre esses textos e o suporte. Na cultura impressa havia a possibilidade de estabelecer uma “ordem dos discursos” com base na materialidade do suporte: a carta, o jornal, o livro, etc. No mundo digital, a circulação de todos os textos em um único suporte, impossibilita o estabelecimento de uma distinção entre “os diferentes gêneros ou repertórios textuais que se tornam semelhantes em sua aparência e equivalentes em sua autoridades”. Para Chartier, nossas inquietações hoje estão relacionadas a essa perda dos antigos critérios que nos permitiam “distinguir, classificar e hierarquizar os discursos”¹⁰⁰ (CHARTIER, 2002, p. 109).

Mas, retornado a fala de Michel, ela nos propõe uma questão: Michel diz que os jovens ficam muitas horas diante do computador e até viram a noite. Mas, como ele mesmo afirma, os jovens fazem isso para ficar no MSN e no Orkut. As falas acima e outras, indicam que mesmo apontando problemas na leitura mais intensa realizada no computador, ele também é utilizado para a leitura de livros como indicaram Bruna, Lívia, Vanessa, Dilcely e

¹⁰⁰ A questão da definição do que é um livro na era digital, embora não seja um tema que tenha surgido das falas é aqui de grande relevância. Enquanto para alguns o livro é um objeto que permanecerá existindo por um longo tempo, por exemplo, Eco e Carrière (2010), outros autores pensam na mutação que ele sofrerá, por exemplo Machado (1994) e, outros, refletem sobre as possibilidades desse novo suporte Darnton (2010).

Thainá, por exemplo, ainda que a quase totalidade dos entrevistados afirmem que neste caso preferem a leitura do livro impresso.

Essa é uma questão relevante porque aponta para a possibilidade de diferentes práticas de leitura na tela de computador. O que não significa dizer que o mesmo texto lido no livro ou na tela enseje práticas semelhantes, uma vez que o suporte que disponibiliza o texto supõe práticas de leitura específicas (CHARTIER, 1994, 2001, 2002, 2003).

Mas não somente isso. Há também as especificidades relativas ao leitor, às suas práticas de leitura, que definem a forma de relação com esse novo suporte, como aponta a professora Sônia.

(Sônia) [...] você lembra do *Speed Racer*¹⁰¹?

(Sérgio) Lembro, claro.

(Sônia) [...] eu ficava vendo *Speed Racer* lá sentada. Aí à medida que ele aumentava a velocidade ele começava a ver miragens, a ver coisas, lembra? Ele aumentava a velocidade ele via miragens, a paisagem mudava [...], eu era nova e ficava imaginando. Gente como é que pode a velocidade. [...] Agora aumenta a velocidade, que tudo em volta também muda. Essa velocidade está ligada à internet. Para você acompanhar a velocidade da internet, quer dizer essas novas formas [...], esse virtual todo, você tem que também estar acelerando você. Aí você acelera através de que? Da leitura e da escrita. Eu particularmente não sei ler na internet. Não tenho essa velocidade assim. As coisas assim [faz um gesto que parece significar união, junção]. Se for um texto, tem que parar, imprimir, aquela coisa antiga. Mas tem gente que lê aquilo com uma rapidez que eu: “Ué, já acabou de ler”.

[...]

[...] Meu parâmetro é o meu filho porque é mais novo. “Que é isso Carlos Alberto você já leu isso daí?” “Já mãe, pode mudar para outro”. Ainda estou lá no primeiro parágrafo. Você vê que isso tá ligado ao quê? À velocidade. A velocidade vai *tchom, tchom, tchom, tchom*, vai, vai, vai, aí vai te sugando, vai, sei lá. [...] Ou você se estrutura conforme - aí é o caso da internetês, que aí você vai abreviando para poder acompanhar, vai usando outros termos para poder se ter aquela mesma significação - ou você fica igual a mim, de repente você para, “poxa, deixa eu imprimir isso aqui pra voltar ao meu linear”. É o caso [...] para mim. Para mim o ponto chave dessa situação é a velocidade. A velocidade da comunicação, é velocidade [...] de tudo. Ela vai transformando, aí você ou vai se adequando aquilo ou não vai. Você vê, do orelhão. Eu falei 99 [1999], o orelhão que a gente descia e tal. Aí, de 99 a 2009 o que nós temos de comunicação que o orelhão esta esquecido lá? Tem o Velox aqui.

(Sérgio) A escola está até com rede *wi-fi*, quando você falou do orelhão eu lembrei. Não tinha nem telefone.

(Sônia) Não tinha nem telefone.

(Sérgio) E hoje tem até nos corredores a rede *wi-fi*.

(Sônia) E isso é o que? Velocidade em termos de comunicação. Velocidade.

A fala de Sônia e as falas citadas anteriormente acentuam as diferentes características da leitura do livro impresso e da leitura na tela do computador. Já utilizei no capítulo anterior a ideia do leitor contemplativo, um dos três tipos de leitor¹⁰² que Lúcia Santaella apresenta em seu estudo sobre os diferentes perfis cognitivos envolvidos em distintos atos de leitura. Além desse primeiro tipo, a autora descreve as características de dois outros tipos de leitor: o leitor movente e o leitor imersivo que me parecem importantes para uma reflexão sobre as diferenças aqui estabelecidas pelos sujeitos da pesquisa¹⁰³.

¹⁰¹ Anime transmitido pela Rede Globo de Televisão durante a década de 70 que narra as aventuras de um jovem corredor *Speed Racer* ao volante de seu carro de corrida, o *Mach 5*.

¹⁰² A autora não desconhece a variedade das práticas de leitura.

¹⁰³ Todas as características dos tipos de leitor relacionadas a partir desse ponto são estabelecidas com base em Santaella (1997)

Como já mencionei, o leitor contemplativo é aquele que pratica a leitura em retiro voluntário, mesmo quando está cercado de pessoas. Ele realiza essa atividade sentado, imóvel e em abandono. Uma leitura que tem no livro seu suporte privilegiado é essencialmente de “contemplação e ruminação”. Mas “por trás da aparente imobilidade, há produção silenciosa da atividade leitora” (SANTAELLA, 2004, p.23). Citando Manguel, Santaella descreve o leitor como alguém envolvido em um processo complexo, no qual são mobilizados a percepção, a inferência, o julgamento, a memória, o reconhecimento, o conhecimento, a experiência e a prática intensa da atividade mental (MANGUEL, 1997, p.54).

O leitor movente ou fragmentado é o que corresponde ao novo contexto da metrópole moderna, cujas características já abordamos no capítulo 4 deste trabalho. A vivência do homem na metrópole moderna é marcada pela fragmentação, pelo transitório, pelo excesso de estímulos, pela velocidade, pelo superficialismo. Nesse contexto os novos meios de comunicação adquirem relevância cada vez maior: locomotivas, estações ferroviárias, telégrafo, telefone, jornais, marcam um novo tempo e um novo ritmo para a produção e a circulação de pessoas e de informações.

O cenário da metrópole também se modifica com as redes de eletricidade, as lanternas a gás, os neons, as vitrines, os *boulevards*, os cafés, os museus, com a ampliação da lógica do consumo e da moda, que estetizam a vida cotidiana. Na moderna metrópole tudo perde a sua aura, transformando-se em mercadoria, fazendo nascer um tipo de percepção ligada ao instante presente, à proximidade das coisas, ao imediatismo. O passado perde o seu valor na medida em que o cidadão da cidade preocupa-se muito mais com a sua vivência. Em um mundo onde a novidade é definida pela substituição das mercadorias, a publicidade e as imagens que ela produz ocupam a função de alimentar a ilusão de mudança, intensificando ainda mais o processo de mercantilização das coisas. As próprias imagens tornam-se mercadoria (SANTAELLA, 2004, p.25-28).

É esse cenário constituído ao redor do homem moderno que, expondo-o a “uma multiplicidade infinita de imagens e registros, tipos, estilos e perfis urbanos”, torna possível a emergência de um novo tipo de leitor, o leitor movente ou fragmentado, “aquele que nasce com o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos habitados de signos” (SANTAELLA, 2004, p.29). Um leitor acostumado aos novos ritmos e ao movimento incessante da vida na moderna metrópole, que tornam os estímulos fugazes, distraído-se constantemente à medida em que trava contato com sensações fugidias, constituindo uma percepção instável e de intensidade desigual. Um leitor de linguagens “efêmeras e híbridas”, de “formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; leitor de direções traços, cores; leitor de luzes que se acendem e se

apagam; leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo” (SANTAELLA, 2004, 29-30).

Este leitor preparou a sensibilidade humana para o surgimento de um outro tipo de leitor, aquele que surge com as redes telemáticas estruturadas a partir de conexões não lineares e espaços virtuais, o leitor imersivo ou virtual.

Em uma estrutura hipertextual todo conteúdo conecta-se por nós, sendo possível passar de um conteúdo a outro com um simples *click* do mouse. O leitor imersivo tem diante de si uma tela na qual uma infinidade de conteúdos podem ser disponibilizados (“um monte de sites”, como afirma Michel). É um leitor mais livre na medida em que o percurso por esses conteúdos se dá através dos nexos que ele mesmo estabelece ao “navegar”. Leitor em constante estado de prontidão, “conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multisequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo, etc.” (SANTAELLA, 2004, p.33).

As falas dos sujeitos indicam o que a própria autora reconhece quando afirma que esses três tipos de leitores podem coexistir. Como assinalamos mais acima, eles podem coexistir e podem inserir conteúdos disponibilizados em um tipo de suporte a partir de uma outra lógica. Até mesmo porque nem todos os conteúdos da rede são disponibilizados de fato em uma estrutura hipermidiática. Por exemplo, embora tenhamos que utilizar nossas habilidades de leitores imersivos para encontrar um determinado livro na internet, muitos deles estão disponíveis em formato PDF, ou seja, nele não existe nó que possa ser acessado para nos levar a outro texto¹⁰⁴.

O conteúdo disponibilizado em uma tela de computador pode então ser apropriado a partir de uma outra lógica, ainda que continue guardando as suas especificidades, ligadas, por exemplo, àqueles práticas mais próximas do leitor imersivo e que constituíram o modelo das práticas escolares. Assim, o próprio Michel afirma que :

(Michel) Agora eu estou fazendo um curso, aí eu tenho que fazer o trabalho. Aí eu tenho que fazer pesquisa na internet [...] tem que ler, entender e passar por escrito. Senão não pode. Porque [...] o aluno [...] às vezes nem olha, só copia e manda imprimir e entrega ao professor. Aí não sabe nada do que está ali. [...] Vai ver que o que está ali não tem nada a ver com o que professor pediu. Aí o professor [do curso] pede para ler, entender e escrever manuscrito.

¹⁰⁴ André Lemos diferencia a função massiva, voltada para a transmissão de conteúdos produzidos de modo mais centralizado, com uma definição mais rígida entre produtores e consumidores, disseminados de um centro produtor à massa de consumidores, e função pós-massiva, mais difusa, não tendo limites rígidos entre produtores e consumidores, e permitindo relações mais colaborativas, interativas e distributivas. Ao falar em função o autor pretende deixar claro que é a forma pela qual são configuradas as possibilidades de uso que definem a sua natureza. Assim, “um grande portal na Internet, ou um grande sítio de busca ou jornalístico tenta desempenhar funções de massa, enquanto *fanzines*, *flyers* impressos ou mesmo rádios comunitárias buscam desempenhar funções pós-massivas (LEMOS, 2010, p. 47-49).

Mas, o oposto também pode ocorrer. A rapidez apontada por Sônia altera as próprias condições de produção do livro impresso.

(Sônia) Por isso que ninguém gosta. Por isso que a menina do Crepúsculo, [...] olha só, eu não li o Crepúsculo [...] e não tenho conhecimento, mas deve ser uma linguagem muito mais, assim, ágil, mas leve, entendeu. Vamos, vou usar a minha área, os períodos não devem ser formados por sujeito, predicado e todos os complementos possíveis. Usando aquelas coisas todas. Deve ser uma leitura muito, assim, rápida, uma leitura que elimine determinadas coisas assim. Quanto ao literário não, ele se prende muito a isso.

Sônia traz a interessante idéia de que em um tempo onde a rapidez define cada vez mais a sensibilidade dos homens, não podemos sequer associar o objeto livro à possibilidade de realização de uma leitura tranqüila e meditativa. Escrito em uma estrutura simplificada para possibilitar seu consumo rápido, o material impresso pode prestar-se também a um consumo que assimila algumas das características dos novos suportes.

6.2.2 – “O que não tem no livro, você encontra na internet”: sobre a apropriação do saber

Retomando a fala anterior de Michel sobre os procedimentos adotados pelo seu professor, podemos ver que a preocupação com um acesso, julgado como mais superficial, conduz ao estabelecimento de mecanismos para forçar o aluno a lidar com a informação de modo supostamente mais reflexivo.

A preocupação do professor do curso de Michel e do próprio Michel com a forma como os alunos lidam com a informação na rede surge também em uma fala da professora Teresa durante a mesma entrevista.

(Teresa) – Quer dizer ficou mais difícil agora você conseguir ter acesso assim. Na nossa visão de professor, você não sabe se o aluno leu ou não. E ali, quando ele escrevia, pelo menos ele escrevendo ele estava lendo. É um processo de leitura e escrita. (falo algo) Mas aí para você escrever você tem de ler. Agora, com a tecnologia você só imprime, você não precisa ler tudo. O resumo. Então, para essas coisas assim, essas novidades, a gente tem que estar atento pra isso.

A professora Tereza aponta para uma questão importante, já assinada por Michel e que é comentada constantemente pelos professores: a cultura do copia e cola, denominada popularmente de “CTRL+C” (*control* “c”), CTRL+V (*control* “v”), ou “pescópia” (neologismo que une as palavras pesquisa e cópia, significando a simples seleção de conteúdos disponíveis na internet, que são transformados em trabalhos acabados sem passar por um processo de seleção, e reflexão mais autoral). Não resta dúvida de que a realização de atividade através da escrita mobiliza diferentes aspectos cognitivos e motores, quando

comparados à digitação no computador, ou seleção de trechos da internet, ou de enciclopédias eletrônicas através do mouse. Mas o que temos que discutir é se esta prática é algo dado pelo uso da tecnologia, ou por uma das formas de sua utilização que pode inclusive preceder-lhe.

O que quero dizer é que o fato de o aluno ter de copiar o texto de forma manuscrita não garante algum tipo de superioridade dessa prática em relação à seleção e cópia de conteúdos em sites da internet ou em conteúdos e enciclopédias virtuais. Pelo contrário, ela será ainda uma cópia. O que parece que a professora Teresa chama a atenção é para o procedimento através do qual os alunos constroem seus textos de pesquisa de forma a torná-los mais autorais. A simples cópia manuscrita não garante isso porque, como professores, sabemos que o aluno copia às vezes o material de seu colega, ou simplesmente copia o conteúdo de um livro onde encontra o tema abordado pela pesquisa, sendo então esse trabalho um treino de caligrafia.

Uma preocupação similar em relação a essa forma de utilização dos conteúdos disponibilizados através da internet foi manifestada pela professora Ana Maria, de Língua Portuguesa, quando comentou por escrito a imagem que produziu ao fotografar dois dispositivos de armazenamento de informação (*pen-drives*).



Figura 34 – Foto de *pen-drives* pela professora Ana Maria.

(Ana Maria) A tecnologia aumenta a facilidade de ler pelo computador, (sem ter que comprar o livro) aumenta também o desinteresse pelos clássicos na medida em que os resumos estão prontos, acessíveis e resolvem o problema imediato de uma possível prova ou trabalho escolar. Os jovens não têm consciência do prejuízo que estão causando para sua própria formação e optam pelo mais fácil, sem perceber o preço que pagam pela falta de maturidade.

Nesse caso específico dos resumos já citei o que ocorria quando eu era aluno do antigo ginásio há mais de 30 anos atrás, quando tinha de realizar as provas de língua portuguesa

baseadas em livros indicados pelos professores. Eu e meus colegas simplesmente pedíamos a algum outro colega que havia lido o livro em questão algumas informações que, sabíamos, seriam cobradas na avaliação, não sendo necessária a leitura do livro. Parece-me então que estamos a falar de outro aspecto ligado à internet que diz respeito às formas de sua utilização e que implicam necessariamente em algum tipo de mediação por parte da escola, tema que abordaremos mais a diante, a partir de outras falas dos sujeitos da pesquisa.

Quem também chama a atenção para alguns aspectos negativos presentes na relação com a internet é o professor Hércio. Em suas falas ele acentua dois aspectos. Em primeiro lugar, ele fala dos problemas relacionados ao modo como alguns textos são estruturados na rede.

Hércio: Em relação à leitura a questão das notícias serem muito abreviadas então torna o hábito da leitura abreviado também, então eles não vão ter a consciência crítica. Não vão conseguir fazer o enxugamento da notícia. Porque? Você vai ler a notícia tem três linhas, tú vai enxugar o quê? Não vai enxugar nada. É o resumo do resumo e o que está por trás fica meio camuflado. Você pega ali o Yahoo. Lá no Yahoo é uma linha a notícia. Aí tu clica ali vai aparecer quatro cinco linhas. E aí o cara já passou a informação em quatro cinco linhas que você queria. Mas o que que esta por trás de quatro cinco linhas. Quando você pega o texto do colunista, sei lá qualquer um deles que escreve em jornal, que é uma página, por mais que seja uma página, você entende o que esta por trás. Você pode discutir, trazer para a sala de aula para discutir. Como você vai discutir quatro linhas, entendeu. Aí eu acho que a internet limita... Tem um lado que é melhor ler na internet do que não ler nada. Mas limita demais cara. Livro continua sendo livro. Livro não perdeu sua função ainda não.

A questão apontada por Hércio pode estar relacionada à própria natureza da leitura que, muitas vezes, é levada à efeito pelo denominado leitor imersivo, que passa os olhos de site em site buscando aquilo que lhe chama a atenção e sem muito tempo para permanecer em um único espaço virtual. Conteúdos mínimos transmitem imediata sensação de acesso à informação. Assim, muitos sites disponibilizam informações resumidas, pois sabem que há um tipo de leitor que navega por esses espaços sem tempo para se deter demoradamente em um ou outro conteúdo.

Mas podemos também tensionar a ideia de que essa é uma característica encontrada apenas na rede, nos espaços virtuais. Vejamos os comentários de Isabela e de Samanta.

(Isabela) Assim, um jornal que eu não aceito até hoje é assim esse jornal, acho que é expresso, esse de 50, 70 centavos. [...]

(Samanta) É que a informação é expressa, espremida, sabe?

(Isabela) É. Só fala daquilo gente. Só fala assim de que mataram fulano ali. Não, e o pior, o palavreado é totalmente distorcido. Aí é ridículo. Fala sério [...]. E a maioria agora só bota aquelas mulheres peladas lá, de bunda para fora. Ah, isso me irrita. Aí você quer procurar uma coisa, um conteúdo bom, não encontra. Só fofoca dos artistas, mesmo assim, fofoca ralé, que nem serve.

Está em jogo neste comentário de Isabela o mesmo princípio que anima a crítica feita pelo professor Hércio em relação a conteúdos que são extremamente reduzidos, “espremidos”. Ainda podemos observar que as professoras Márcia, de educação física, e Deise, de biologia, têm opiniões similares ao comentar as fotos abaixo. Márcia esta comentando a fala de um dos

alunos que diz que só lê o jornal quando sua colega compra - o jornal Meia Hora. A professora Deise, de biologia, então afirma que “Meia hora é triste”. Márcia então retruca que “É. Eu falei para ele que meia hora são dez minutos, porque em dez minutos você lê”.



Figura 35 – Fotos da professora Márcia, Deise e Leila.

Mas se Isabela e Márcia acentuam o caráter resumido do jornal impresso, essa última chama a atenção para a questão dos equívocos gerados por essa forma de apresentar a informação também na rede. O que torna necessária que a pesquisa seja feita em “sites sérios”. Mas ela reconhece que essa não é uma especificidade da rede sendo necessário “filtrar a informação em qualquer lugar, no jornal de papel, na televisão e no mundo virtual”.



Figura 36 - Fotos do professor Hércio.

Retornando ao professor Hércio, o segundo aspecto por ele citado tem relação direta com essa questão abordada na fala da professora Márcia. Hércio analisa agora as

modificações na natureza do conhecimento e na sua disponibilização, expressas por ele ao comparar as fotos da figura 36. Hércio fez o seguinte comentário sobre elas.

(Hércio) Para falar assim, a biblioteca: o antigo. Como que era a leitura. O moderno: a internet. O laboratório de informática. [...] Aqui é a leitura antiga. Um lugar que nem ninguém frequenta. Você vê que até o estado do prédio deteriora. É um espaço central na escola. É onde estão as informações, estavam as informações. Se você reparar o CIEP, o arquiteto, do CIEP, no caso não sei nem se foi o Oscar Niemayer, colocou a biblioteca [...] sempre na frente. Está sempre na frente. Tipo assim, é espaço do saber, mas esse é o antigo espaço do saber. Por que não precisa mais de um prédio para ter o saber. Basta você ter [bate no notebook] uma maquininha dessa que você vai ter tudo o que está aqui [aponta para a foto da biblioteca] dentro dessa máquina. E esse é o novo espaço de saber da escola [aponta para a foto do laboratório de informática].

Já abordei em outro ponto desse trabalho algumas avaliações sobre o espaço da biblioteca. Pude demonstrar que alguns avaliavam a biblioteca como um espaço sem uso e outros viam naquele espaço um local fundamental para retirada de livros de leitura e confecção dos trabalhos escolares. Na fala do professor Hércio lemos uma avaliação muito próxima às críticas, mas construída a partir da comparação entre o espaço da biblioteca, o “antigo”, “antigo espaço do saber”, e o “moderno”, a “sala de informática”, o computador (e posso lembrar também da sua fala anterior sobre o celular e sua possibilidade de “em qualquer lugar você acessar o mundo”).

O saber não precisa, como bem fala Hércio, estar limitado a um espaço físico, porque ele circula pelas vias das redes telemáticas, bastando um ponto de acesso, o celular ou somente os computadores do laboratório de informática da escola. Entretanto, a ideia de que esse tempo já se realizou precisa ser tensionado, ao menos no que diz respeito às práticas concretas no interior da escola estudada, como teremos oportunidade de abordar na parte final desse texto.

Cabe acentuar que a posição explicitada por Hércio tem muito mais o valor de uma imagem de pensamento do que uma definição pessoal em relação a essa comparação. Ao longo da entrevista ele mesmo diz que direciona seus alunos para fazer pesquisas na biblioteca, ele mesmo é freqüentador assíduo desse espaço, retirando com freqüência livros para a leitura, e a própria Marise, a bibliotecária, cita o exemplo de alguns alunos que vão à biblioteca por conta de indicações que ele faz durante as aulas.

Mas a comparação estabelecida por ele através da oposição entre as imagens da biblioteca da escola e de seu laboratório de informática servem como motivação para uma reflexão sobre as relações entre aquelas práticas que definiram a identidade da escola e as novas práticas que ganham cada vez maior relevância, associadas ao uso constante por parte dos alunos dos conteúdos disponibilizados por essas novas tecnologias e processos.

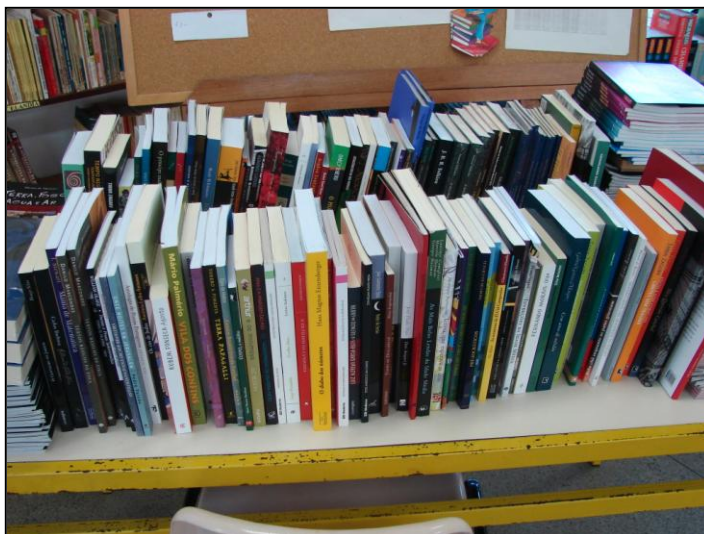


Figura 37 – Foto da aluna Samanta.

A mesma reflexão sobre os usos da biblioteca e dos conteúdos disponíveis na internet foi feita pela aluna Samanta ao comentar a foto acima (Figura 37). Samanta afirmou que usava mais a biblioteca para leitura de livros, usando a internet mais para suas pesquisas. Quando eu comento que durante as entrevistas duas alunas manifestaram a opinião de que o acervo era um pouco velho, Samanta afirma não concordar com a opinião de algumas pessoas de que “o livro velho é chato”, pois para ela “Tem [...] muita coisa nova que é chata. Não é interessante. Tem coisas antigas que são interessantes.”

Depois de negar tanto o caráter necessariamente positivo daquilo que é “novo”, quanto a natureza intrinsecamente negativa daquilo que é “velho”, Samanta faz uma reflexão sobre uma fala de uma professora da escola, sem dizer nem o seu nome, nem a sua disciplina. A crítica de Samanta é endereçada à opinião generalizada manifestada por essa professora sobre a relação de apego excessivo do jovem com a internet.

(Samanta) [...] Ela generaliza como se a internet fosse algo ruim. E eu acho que não. Tudo tem seu lado ruim. Tudo tem seu lado ruim, não tem? Infelizmente é isso. Tudo tem seu lado bom e seu lado ruim. Umas coisas a mais, outras a menos. Ela [...] diz que leitura vem só de livro. Que para fulano ler o livro tal tem que ir à biblioteca. Não é só isso. Pesquisa tem que ser só no livro? Não. Na internet é como se você estivesse indo a uma biblioteca pegar um livro. Só que o que? Na biblioteca é difícil de achar. Na internet não, é mais fácil. Você chega lá [faz] o download e salva. Então não precisa pegar emprestado, você salva. Pode curtir o resto da vida. [...]. Você tem mais variedade. Você bota o nome lá para pesquisar o estilo barroco, sai lá um monte de coisa. Uma mais resumida...

(Isabela) É. O que não tem no livro, você encontra na internet.

(Samanta) ...outras mais detalhadas. [...] Mas se for numa biblioteca, normalmente você fica lá, procurando livro por livro. Na internet já sai lá o título: o barroco, aí você vai lá, tudo que tem do estilo barroco. [...] Alguns mais resumidos, outros mais detalhados, outros citam autores, outros não, só explicam o que que foi. Outros explicam cada fase. Eu acho que em matéria de pesquisa os professores [...] todos deveriam aceitar a internet. [...] Mas tem professor que eu acho que ainda se prende muito à questão da pesquisa só em livros, pesquisa só assim.

Samanta aponta para as facilidades de realização da atividade de pesquisa que se baseia nos recursos disponíveis através do acesso à internet quando comparadas ao uso da biblioteca. Já havia utilizado uma fala dela quando discutimos no capítulo 4 a ampliação do conceito de leitura, onde ela dizia que leitura “é nequinho ler”, incluindo-se aí os gibis, as revistas, os livros impressos, e os livros disponibilizados na internet. Vemos agora a mesma ideia relacionada a uma questão um pouco diferente, qual seja, a do acesso à informação.

Ao longo da entrevista Samanta mostrou-se uma usuária com bastante conhecimento da rede e de como relacionar-se com ela, o que já podemos perceber de sua fala anterior quando ele cita a maneira pela qual os conteúdos de uma pesquisa podem ser disponibilizados na internet nos sites de busca. Esse mesmo desprendimento pode ser verificado em sua descrição de sua dinâmica de realização de uma pesquisa escolar.

(Samanta) Tudo bem, tem garoto que vai lá na página lê só o título e copia e pimba. [...] É porque muita gente não sabe como faz. Eu pego, achei lá. Aí eu achei aquele pedaço, eu acho aquele pedaço desnecessário então eu pego só aquele. A minha pesquisa é pesquisa mesmo! Eu vou pesquisando em vários sites. Vou buscando e juntando lá no *Word*, vou juntando lá. Depois se for entregar impresso, eu boto a letra tudo igual, boto lá direitinho. Eu arrumo. É assim, é pesquisa, você acaba tendo que ler. Eu acho que tem que ser assim.

(Sérgio) E você lê e vai modificando aquilo que você pegou?

(Sérgio) Eu vou modificando. Tem umas coisas é... Tem palavras que eu dispenso que acho... que eu troco. Aqui não ficou muito estranho. Vai parecer que eu estou copiando mesmo da internet. Eu troco. A internet vem [...] com a norma bem culta, com as palavras [...] pouco usadas. Eu troco por uma bem usada. Eu vou trocando assim mesmo.

Recorri a uma citação de Chartier neste capítulo, onde ele afirma que muitas de nossas inquietações de hoje derivam do desaparecimento dos antigos critérios que usávamos para nos relacionar com diferentes tipos de discurso e que nos permitiam diferenciá-los, organizá-los e atribuir-lhes diferentes graus de relevância. Mas a perda desses critérios, originada com o uso da tecnologia digital, perturbou igualmente a maneira através da qual organizávamos “a relação entre a demonstração e as fontes, a organização da argumentação e os critérios de prova”, constituindo uma significativa “mutação epistemológica” (CHARTIER, 2002, p.107-108). Diante da multiplicidade de conteúdos disponibilizados, como saber quais são confiáveis? Diante da disponibilidade da informação, como saber se um texto é mesmo autoral? Como saber se nosso aluno leu e compreendeu aquele conteúdo?

Diante de tantas inquietações resta o consolo de observar o percurso de Samanta e perceber que é possível a construção de habilidades que permitam que nossos jovens possam lidar com essa enorme massa de informação de uma forma mais qualificada, crítica, reflexiva.

6.2.3 – A escrita em suas diferentes formas: registro, sociabilidades e reflexão



Figura 38 – Montagem feita a partir de algumas fotos do pesquisador.

Mais uma vez essas dificuldades não foram avaliadas como algo intrínseco ao uso do computador. A quase totalidade das falas acentua a necessidade de reconhecimento da propriedade do uso da linguagem abreviada em contextos onde elas são apropriadas. Isto leva os sujeitos da pesquisa a demarcarem tanto o aspecto positivo, quanto o negativo desse tipo de escrita. Assim, afirma Bruna quando questionada sobre o argumento de que haveria uma relação entre a escrita no computador e as dificuldades dos alunos se expressarem de acordo com as normas cultas da língua:

(Bruna) Mas realmente isso existe um pouco não é? Eu já vi, ainda mais que minha mãe é professora, na minha família tem milhares de professores. Já vi várias redações com você, é vc. Eles usam a linguagem da internet na vida, na escola, pra escrever mesmo. Às vezes eles não conseguem separar ou querem ser mais rápidos. De algum modo isso atrapalha. Eu até tenho medo de fazer isso de vez em quando. Por que isso eu até na internet me polício pra escrever certo pra não ter essa confusão

Bruna afirma que a escrita atrapalha tanto que ela, mesmo no espaço das redes sociais, faz o possível para não utilizar nenhum tipo de abreviatura para evitar que enquanto esteja escrevendo fora dali, escreva da mesma forma abreviada. De qualquer forma, ela reconhece uma certa especificidade desse tipo de escrita quando ela afirma que “eles usam a linguagem da internet na vida”, ou seja, se utilizam de uma linguagem apropriada para um meio em um outro espaço.

Alipson, professor de física, e a aluna Raflayne também travaram um diálogo em que criticam “as abreviações absurdas” e a tendência das pessoas para “reduzir as frases”. Isto torna o entendimento cada vez mais difícil, criando um problema avaliado por Alipson como “muito grave”.

(Alipson) [...] Eu entro as vezes no MSN, eu tenho uns amigos, aí eu realmente começo a conversar. E hoje eu estou começando a entrar, ficar nesse hábito também de abreviar. Mas eu estou começando a me policiar em relação a isso. Porque senão você acostuma. Você se acostuma a escrever daquele jeito.

(Raflayne) Mas se você souber separar acho que não tem problema.

(Alipson) Mas o problema é que você já faz automaticamente, entendeu? Você já faz mecanicamente cara, entendeu? [...] Você vai escrever uma coisa para alguém aí [...] já sai daquele jeito, abreviado. É ruim. Até um certo ponto, tudo bem. Mas já estão começando abreviar tanto a frase, está começando a ficar [...] sem sentido. Tem coisas que eu não entendo. Eles escrevem, até uns amigos meus mandam para mim. Eu pergunto: O que você quer dizer aqui?

[...]

[...] Eu acho que atrapalha um pouco sim Sérgio. Eu acho que sim. Por enquanto ainda é uma coisa assim que ainda... eu acho que daqui mais a um tempo pode se agravar. Se o pessoal não começar a se policiar, porque estão começando a reduzir tanto a frase que daqui a pouco [...] uma palavra só vai significar a frase toda. Tipo japonês. Japonês é assim. Às vezes um negocinho representa uma frase inteira, então eu acho complicado.

Como usuário do MSN, Alipson também acaba fazendo uso das abreviações. A preocupação dele parece ser com o excesso de abreviações que no seu entender prejudicam o entendimento.

Outras falas chamam a atenção menos para a questão da abreviação em si e mais para a necessidade que os alunos percebam que há diferentes escritas para diferentes espaços.

Assim, fala Hércio:

Hércio: [...] Essa coisa de abreviar tudo. Uma coisa que o jovem hoje tem que se tocar é o seguinte. Você tá na internet aquilo é ferramenta, então você tem a linguagem da ferramenta. Quando você chegar na escola é uma outra realidade. Não se pode abreviar uma redação. Ah, abraços, “ab” não sei o que, valeu, “vlw”, assim, não pode usar isso. Você tem que ter um linguajar decente para usar na escola. É o acadêmico mesmo, você está na escola. E o aluno não percebe isso.

Durante a entrevista da professora Teresa e do aluno Michel, eles travam um diálogo sobre essa questão. Michel critica a escrita “errada” do Orkut e a professora Teresa tenta relativizar a posição que ele expressa.

(Michel) [...] no Orkut é tudo abreviado, tudo errado no Orkut. Agora o pessoal só se entende no Orkut. Aí pega a mania, aí vai escrever um trabalho, aí vai escrever errado também, em vez de escrever você, escreve vc. Vai escrever tudo abreviado.

(Teresa) Mas aí o que interessa é que tem de perceber que lá pode escrever assim. A escrita tem vários lugares, vários locais. Cada local tem a sua escrita. Então lá no Orkut você pode escrever. Agora na escola você não pode. Então, é um outro local. Você tem de escrever de acordo com as regras ortográficas. Cada espaço tem [...] as suas regras. O Orkut, geralmente se você escrever muito certinho, os outros vão até vão achar que você é um chato. Por exemplo, MSN, ou então aqueles sites de relacionamento, Bate papo. Se você escrever tudo certinho você vai atrapalhar. Aí a pessoa cansa. O tempo que você esta perdendo para escrever tudo certo. A abreviação é muito melhor, abreviar é muito melhor.

Mais uma vez é de Michel a fala mais crítica, neste caso, em relação ao uso das abreviações no Orkut. Michel não as entende como uma escrita voltada especificamente para aquele espaço, mas como uma forma errada de escrita. Coube à professora Teresa estabelecer esse diálogo com Michel apresentando uma outra possibilidade de entendimento da questão, que aponta para os espaços onde é apropriado o uso daquela linguagem.

Uma outra fala que tangencia essa questão do espaço específico de utilização desse tipo de linguagem é a dos alunos Marcela e Vitor. Mas, em seu caso, eles acentuam a necessidade de expressividade.

(Marcela) Eu acho que essa questão de abreviar assim no MSN e no Orkut é para dar mais emoção, porque é uma coisa que é muito fria, entendeu. Aí você fala assim com um jeitinho diferente. Se você falar “Ah, estou bem”, isso é frio. Fala “vou bem” [fala com entonação]. Igual você fala, assim. Você não fala igual você escreve. Poxa, você está se comunicando, você não está se comunicando igual você fala entendeu?

[...]

(Marcela) É, eu acho que uso assim como eu falo. Eu falo “eu to bem”, mas eu não escrevo “eu to bem”. “Estou bem”, entendeu.

[...]

(Marcela) Não, eu já falei com uma amiga que estava falando assim tudo corretamente. Aí eu falei, por que você está falando assim? Aí ela, não porque eu tirei nota baixa eu não sei o que, a professora rá, rá, rá..

(Sérgio) Ah, ela estava escrevendo de maneira [faço sinal com as mãos de aspas] correta...

(Marcela) É ela falou “Vou escrever coreto porque esta me prejudicando no colégio”. Tudo bem então, mas eu acho frio demais.

(Vitor) A pessoa vai chegar e vai falar: eu estou bem. Tudo bem com você?

(Marcela) É estranho. Ninguém fala assim. Acho que é a comunicação mesmo que induz assim, a você abreviar e tal.

(Marcela) A rapidez também, porque você fala muito rápido, muito mais rápido do que você escreve. Então você digita também muito rápido, abreviando você vai ser mais rápido ainda.

[...]

Porque [...] assim, mesmo o MSN sendo uma forma de leitura, acho que, assim, quando você lê, você imagina, então se você esta lendo uma pessoa falando com você, você imagina a pessoa falando. Acho que é assim, é uma forma de leitura, você interpreta aquilo, então se você interpretar uma letra muito fria, fica estranho a palavra. Igual você falar tudo certo. Estranho você falar “Eu estou bem”.

(Vitor) E ninguém vai falar vc.

(Marcela) É, ninguém fala vc

(Vitor) Vc, tdm.

De acordo com Marcela e Vitor, a necessidade de manifestação de algum tipo de expressividade faz com que as pessoas escrevam de forma diferente, buscando recursos para romper com uma comunicação “fria”. Embora Marcela e Vitor não façam referências aos *emoticons*, sabemos que esses símbolos e os diversos tipos de abreviação estão ligados a necessidade de recuperar algo dos encontros presenciais em uma comunicação feita à distância¹⁰⁵. Ao mesmo tempo, eles chamam a atenção para a necessidade de rapidez na comunicação nestes ambientes, o que acaba por imprimir à digitação uma necessidade de produção ágil.

A mesma questão aparece na fala de Samanta, quando ela afirma:

(Samanta) [...] os professores se confundem muito com a questão do MSN, porque no MSN é como se você estivesse falando. Você só tem que digitar, essa a única diferença. E para ficar um pouco mais rápido, a pessoa normalmente...

(Isabela) Vai comendo palavra.

(Samanta) ... abrevia. Abrevia, em vez de você, bota vc, que não tem significado. Mas eu sempre uso abreviação no MSN.

(Isabela) Às vezes eu escrevo errado no computador. Às vezes sai a palavrinha errado.

(Samanta) Mas na hora ali, de fazer um trabalho eu acho que as pessoas têm que aprender a separar... é a conversa que tem na internet, o trabalho que você vai fazer com a internet ou digitar a matéria no computador. Acho que são coisas totalmente diferentes.

[...]

(Samanta) [...] No caso o MSN é uma coisa assim vamos dizer mais social, não tem uma norma, e o trabalho... São coisas diferentes. As pessoas têm que obedecer. É a mesma coisa a conversa, tem a conversa do trabalho e a conversa social que você está tendo. Não tem nada uma coisa a ver com a outra.

Esse conjunto de falas indica que há o reconhecimento por parte de muitos alunos e dos professores de que as abreviações utilizadas em sites de relacionamentos variados não devem ser utilizadas fora daquele espaço, onde o seu uso é mais apropriado.

Mas as falas mais interessantes sobre essa questão da escrita teclada foram aquelas que acentuaram sua faceta relativa à sociabilidade, que muito interessa à escola. Tainá, por exemplo, afirma que as abreviações tem tanto um aspecto positivo como negativo, havendo “uma abreviação que ajuda e a que atrapalha”. Explicando mais sua posição ela diz que “Ajuda porque quer falar com uma pessoa da mesma idade, você fala tipo “tb”. Mas na hora da prova atrapalha, você confunde as abreviações”.

A professora Leila em sua fala qualifica ainda mais a importância desse tipo de comunicação para os jovens.

¹⁰⁵ Sobre a linguagem utilizada nos *chats* e a sua distinção em relação à linguagem oral ver Santos (2007).

(Leila) Uma coisa que eu observei é que os alunos que têm essa dificuldade na escrita, eles se acham aceitos. Porque o outro aceita ele. Eu já observei vários alunos que eles têm mesmo dificuldade.

(Deise) É um dialeto à parte, não é?

(Leila) E isso pra eles é o mundo deles, quer dizer, eles não são rejeitados. Que se eles foram escrever para você ou para turma vai ter rejeição. Poxa um aluno deveria escrever muito bem. E no mundo deles, da internet, ali é o mundo deles e não tem essa rejeição.

(Deise) É porque você não consegue detectar o que é o erro e o que é acerto.

(Márcia) É tudo a mesma coisa.

(Leila) Então, a coisa de valores para eles é realmente diferente, acho que não tem a cobrança, não tem a cobrança, eles não são rejeitados e essa rejeição é uma coisa para eles quando tem, é um bloqueio, é um bloqueio. “Ah, não sei escrever. Não sei, não sei como escrever.” Nisso, quando você falar, para eles é uma rejeição muito grande, não saber.

(Márcia) Nossa a dificuldade está muito grande.

(Leila) É. Isso todo dia você vê que cresce mais. [...] se você lê, você escreve bem. Se você não tem o hábito da leitura você certamente vai ter dificuldade na escrita. E para eles, como não lêem, eu acho que eles lêem muito pouco, esse mundo deles aí do Orkut, da internet é um mundo que é maravilhoso pra eles.

Este é um aspecto muito importante para a escola. Já falei antes como os alunos, muitas vezes, deixam de fazer as atividades propostas pelos professores porque, de antemão, já esperam um tratamento que de alguma forma vai acentuar aquilo que eles não sabem, suas dificuldades e carências, não se considerando o não-sabido, as dúvidas e os erros, como parte do processo de aprendizado.

Embora o discurso da professora Leila aponte para as dificuldades de escrita dos alunos em geral, acentuando seu pouco contato com a leitura, ela revela aspectos da sociabilidade presente na escrita dos jovens que são fundamentais para entendermos, por exemplo, por que alguns jovens que não tentam realizar as atividades escolares, escrever as redações propostas, ou responder em seu caderno as perguntas que lhes são feitas, têm em seu Orkut vários *scraps* ou passam, como já firmou Michel, a noite inteira no computador digitando.

Por esta razão também achei muito interessante o que disse a professora Cláudia, de Língua Portuguesa, quando questionada sobre o papel dessa escrita abreviada. Ela afirma que tais práticas são positivas.

(Cláudia) Eu acho que é bom. Eu acho que é bom. Porque ele mesmo vai... sabe... Pelo menos ele está praticando a escrita. Entendeu Sérgio. Ele mesmo tem consciência das coisas que ele escreve errado. Ele começa a se ver mais. Quando ele começa a escrever, acho que ele começa a perceber mais como que está a escrita dele, não é? Eu acho isso. Eu acho interessante.

Flusser ajuda a pensar o que professores e alunos falam sobre a escrita teclada na internet quando diz que o gesto da escrita “orienta e alinha o pensamento”. Já abordei essa questão no capítulo inicial quando mencionei que o fluxo da escrita, ou da digitação, orienta o pensamento, que busca uma coerência cada vez maior. Mas Flusser também diz que a escrita não serve apenas para orientar os pensamentos em sequências lógicas. Escrever é também ir em direção ao outro. As linhas que escrevemos “ultrapassam seu ponto final ao encontro do

leitor”. Não escrevemos apenas para “orientar” nossos pensamentos, mas também escrevemos para nos dirigir a um outro. O ato de escrita:

[...] não é apenas um gesto reflexivo, que se volta para o interior, é também um gesto (político) expressivo, que se volta para o exterior. Quem escreve não só imprime algo em seu próprio interior, como também o exprime ao encontro de outro (FLUSSER, 2010, p.21).

Nesse sentido, falas como as da professora Teresa, de Língua Portuguesa e do aluno Lucas deveriam servir para uma reflexão mais aprofundada sobre algumas práticas enraizadas no cotidiano escolar. Teresa questiona-se em determinado ponto da entrevista, afirmando que “A gente faz eles escreverem muito e para que? As vezes não tem muito sentido para eles.” Já Lucas, ao falar do ato de escrita na escola, acentua seu caráter de cópia.

(Lucas) Eu acho que copiar é quando você está sendo alfabetizado. Você tem que copiar para aprender a escrever. No entanto, depois que você já está alfabetizado, eu acredito que ninguém chega no ensino médio, chega aqui, entendeu, analfabeto. Tem que saber ler e escrever. Então acho que é muito rápido e prático o aluno ler desse modo a informação [refere-se ao uso do texto impresso] do que parar para ele copiar como se estivesse no jardim de infância sendo alfabetizado.

Não se trata aqui de eliminar a escrita do contexto escolar. O próprio Lucas reconhece que alguns professores resignificam os textos na medida em que fazem os alunos copiarem, mas explicam depois o conteúdo que esses textos disponibilizam. O que ele questiona é a prática da cópia excessiva e sem nenhum significado aparente. Sua fala vem a propósito de um fato que ocorreu na escola, quando sua turma teve de mudar de sala para copiar o conteúdo de uma das disciplinas que havia sido disponibilizado na lousa por um dos professores, em três salas diferentes. Lucas desabafa: “Eram várias salas, virava imigrante”¹⁰⁶.

A professora Sonia ainda trouxe em seu depoimento uma outra questão importante que se refere a relação entre a escrita e os aspectos cognitivos que interferem na sua produção. Segundo ela:

(Sônia) [...] A comunicação está muito veloz. Está tudo muito rápido. Então para alcançar aqueles negócios todos [...] as sinapses da mente, aquilo pá, pá, pá [faz gestos com as mãos], você tem que se servir de um código. Então você se utiliza desse internetês para poder associar aquilo que você pensa tão rápido àquilo que você quer passar. Então eu acho que nesse ponto de vista é válido. Porque quando você põe a norma, você vê um texto muito bem estruturadinho, ele leva tempo. Às vezes você está lendo e já está pensando em outras [coisas]. Quer dizer não há uma associação entre você ler um texto normal, a não ser que você tenha muito, muito, muito, muito, interesse naquilo, entendeu, e a velocidade mental de entendimento daquilo. Aí então você lê um texto, aí lê um período, aí você vai chegar lá no período, aí você vai refletir e aquilo já envolveu “n” coisas na mente. Você, poxa, já pensou isso, já pensou aquilo, já pensou aquilo, e a internet tem essa possibilidade de aproximação com essa rapidez.
[...]

¹⁰⁶ Sem querer justificar este estado de coisas posso afirmar que no ambiente escolar diferentes níveis de estratégias e táticas são colocadas em jogo pelos distintos atores sociais. Assim, o evento citado por Lucas ocorreu em um dia em que apenas um dos três professores que ministrariam aulas para as três turmas da terceira série estava presente. Os alunos então pressionam a direção e o professor para saírem mais cedo. Isso só pode acontecer se o professor “adiantar o tempo”, ou seja, dar aulas ao mesmo tempo para sua própria turma e para as que estavam sem professor. O curioso é que Marcela e Vitor também estabeleceram a sua própria tática, fotografando com o celular todos os quadros para passar a matéria para o caderno em casa.

E depois você tenta como é, eu não sei explicar. Por exemplo, você vai escrever, aí você vai refletindo aquilo, aí você tem que segurar o pensamento para poder aquilo estar refletido exatamente naquilo que você está escrevendo. À medida que você segura o pensamento, quer dizer você segura a velocidade mental em relação àquilo, muitas outras coisas escapam. Entendeu? Aí se você abreviar você, aí você... entendeu? Vai, vai, vai, vai, vai, vai. Vai tentando chegar a essa velocidade.

Neste caso, Sônia chama a atenção para os diferentes processos cognitivos envolvidos em cada modalidade de transcrição do discurso. Na escrita manuscrita o processo de reflexão é mais lento e, como você deve estar atento ao que está escrevendo, você perde de vista outras possíveis associações mentais que vão surgindo em sua mente. Se vivemos em um tempo em que as comunicações estão aceleradas, nossa mente acostuma-se a um outro ritmo. A escrita teclada, o “internetês”, seria um tipo de escrita mais propício a acompanhar essa aceleração do pensamento.

De todo modo, as indicações de Sônia remetem a uma reflexão sobre as distintas formas de transcrição do pensamento, considerando-as como muito mais do que apenas tecnologias. A escrita manuscrita e a escrita teclada, e mesmo a escrita impressa, são modos de estruturação de nosso pensamento, tecnologias do pensamento, nos moldes propostos por autores como Ong (1998[1992]), Havelok (1996[1982]) e Levy (1993[1990]).

A escrita, considerada para além de seu aspecto puramente técnico, deve incorporar a sua dimensão de produção do saber, sendo cada vez mais necessária no contexto das novas tecnologias que mobilizam novos gêneros de discurso. Tal incorporação deve tornar nossos jovens capazes de relacionar-se com as novas formas de escrita e de leitura de maneira crítica (GOULART, 2007, p.53).

6.2.4 – O papel da escola é “Corrigir o que a sociedade está perturbando”: mediar x direcionar

Como já afirmei antes não houve, com exceção das reflexões de Michel, nenhuma fala que avaliasse as práticas juvenis de ler e de escrever no computador/internet como um problema mais sério. O que os professores manifestaram foi a opinião de que caberia à escola operar um trabalho de mediação no sentido de tornar o aluno capaz de fazer um uso qualificado dessas tecnologias.

(Fábio) Eu acho que a internet ou a televisão não podem ser consideradas nem vilãs, nem bandido nem mocinho. Acho que tudo é educação que você tem para usar. Por exemplo, agora mesmo fiquei sabendo de uma exposição que está acontecendo sobre Einstein através da televisão. Ai fui ver onde é na internet. Então assim, ela tem utilidades muito boas. Só que não adianta eu ter uma televisão, ter uma internet se eu só quiser ficar no Orkut e no MSN. Só entro em sites que não vão me enriquecer em nada. Só vejo programas que também não têm nada de bom. Então quer dizer, a internet e a televisão têm de tudo. Então a questão é a educação, você se educar, você também ver as coisas boas que você pode tirar dali. Mas a questão

do hábito, da educação até para você utilizar. Porque também não ter internet, não ter televisão, acho uma coisa horrível. Você fica muito limitado. Então acho que vale até uma parte mais de educação mesmo.

A questão da formação para um bom uso é considerada fundamental pelo professor Fábio, de Matemática. Televisão e internet em sua opinião apresentam possibilidades positivas de utilização para aqueles que possuem uma boa educação formal. Não é pouco significativa a opinião de Fábio de que ficar sem televisão e internet é “ficar muito limitado”. Fábio ainda afirma durante a entrevista que a escola não deve proibir o aluno de acessar, por exemplo, o MSN. Mas, em contrapartida, o aluno deve ter “tempo para praticar a escrita correta”. Assim, o aluno deve “ser orientado” para saber escrever corretamente quando precise. Se o MSN “não está errado” e ele “pode escrever assim”, ele deve aprender que quando for “fazer um currículo, algum documento” ele deve expressar-se de uma forma correta. Mas isso não ocorrerá se ele “nunca vê essa forma correta”. Por isso cabe à escola “corrigir o que a sociedade esta perturbando”.

A professora Cláudia também acentua a necessidade de que o aluno seja orientado para um bom uso das tecnologias.

(Cláudia) Acho que não é bom nem ruim. Depende do interesse sabe? Não sei, não sei. Vamos dizer que favorece sim. [...] Se eu deixar por eles não. Mas eu estímulo. Mando entrar em sites de literatura, questão literária. Eu mando os alunos entrarem em várias páginas. [...] E aí você aprende muita coisa também. Enriquecimento cultural, sociológico. É. Poetas marginais. Mandeí entrar numa revista lá Confraria do Vento [<http://www.confriadovento.com>], é o site. Tem a Germina Literatura [<http://www.germinalliteratura.com.br>]. [...] Então eu estímulo assim, a entrar nesses sites e a ler. Eu estímulo. Mandeí até um trabalho. Tá vendo. Tá aqui ó [mostra os trabalhos entregues pelos alunos]. Isso aqui é a página de uma das edições dessa revista da Confraria do Vento. Tá vendo? Aqui o Confraria. Ela é lançada bimestralmente. Entendeu. Aí eles clicam aqui em outros números. Aí vão aparecer os outros números todinhos. Agora eles pararam. Aí, eu mando eles clicarem em cima da revista, ir folheando e lendo. Escolher uma coisa que eles tenham achado interessante e fazer um comentário sobre.

[...]

Na internet. A internet está cheia de coisa de literatura Sérgio. Muita coisa nova, muita coisa boa.

Para Cláudia se o aluno fosse deixado sem acompanhamento ele não iria acessar sites como os que ela indica. Ao acessar esses sites os alunos não estão apenas entrando em contato com a literatura, mas obtendo também “enriquecimento cultural, sociológico”. Cláudia afirma que os alunos têm muito poucas referências culturais, desconhecendo aspectos básicos de nossa história e de nossa cultura. As indicações destes sites possibilitam aos alunos a aquisição de elementos básicos para o exercício da atividade crítica.

O professor Alipson já reflete sobre a forma concreta através da qual a escola poderia exercer esse papel de mediação, principalmente em relação ao acesso à internet.

(Alipson) Eu acho que a escola poderia orientar muito o aluno, e assim, justamente pela internet, estar tendo essa, vamos dizer assim, essa epidemia que a escola poderia tentar mudar um pouco, se atualizar. Poderia até usar a internet porque a internet não usa só coisas ruins. Então a escola teria que de certa forma buscar. Olha, vocês vão pra este site. Começar a orientar. Pesquisa vai ser aqui, direcionar o aluno para determinados artigos, determinados sites, que vão realmente fazer o aluno participar desse vocabulário, dessa escrita correta. Porque se deixar ele livre, ele não vai acabar nem lendo essas coisas assim. Fora que isso aí, o professor acaba tendo um controle maior até em saber se o aluno realmente leu ou copiou. Quando

ele sabe mais ou menos onde o aluno vai procurar, ele tem acesso aos textos. Então o aluno já vai saber, poxa se eu copiar e colar, o professor vai saber. Então ele vai acabar tendo que ler e escrever [...]. É por isso que às vezes eu acho que embora o computador seja uma coisa que já faça parte, que a escola tem que orientar o aluno também no computador, tem que ter um pouco do trabalho à mão, para o aluno escrever mesmo. Porque o computador tem esse problema, um faz e outro copia, vai assim. Então a solução, infelizmente, é o trabalho à mão. É a forma que o professor tem de ter esse controle. E outras coisas procurar digitar. Digitar de preferência no computador da escola, professor vendo. Que eu acho que é uma coisa importante. O aluno tem que saber também usar o computador, tem que saber digitar um texto. Então eu acho que o grande desafio da escola hoje em dia é saber justamente trabalhar com essas duas realidades. Trabalhar com a realidade do aluno, vamos colocar assim entre aspas, para o MSN, do aluno informal, e conseguir manter o aluno também com um vocabulário com uma escrita formal pra quando ele precisar ele ter esse acesso.

Alipson acena com a necessidade de que a escola se atualize aproveitando esse momento em que o acesso à internet é muito freqüente entre os jovens. A escola poderia usar os aspectos positivos da internet para direcionar os alunos para determinados conteúdos que disponibilizam um vocabulário e uma escrita corretos. Isso acabaria com a questão da cópia porque professores e alunos acessando os mesmos conteúdos não seria possível aos alunos copiar um conteúdo qualquer sem que o professor percebesse. Na continuidade da fala de Alipson emerge não mais a mediação, mas o direcionamento.

A internet, como o próprio Alipson reconhece, “é uma fonte muito enriquecedora de você procurar trabalhos”, disponibilizando “sites oficiais, [...] sites de pesquisas, de estudos” e a escola “não tem como proibir o acesso dos alunos a esses sites”, “sendo uma coisa para ser usada”, havendo hoje “o acesso muito fácil à informação”.

As falas anteriores acentuam a necessidade de não deixar por conta apenas dos alunos a utilização de tais recursos. Esse é um aspecto importante porque não encontramos nenhuma referência entre os professores sobre a superioridade dos mais jovens sobre os mais velhos no que diz respeito ao uso desses artefatos, o que normalmente impossibilita qualquer comprometimento dos mais velhos, ou dos professores, que mesmo mais jovens assumem a responsabilidade pela transmissão do legado cultural do grupo, com o que ocorre em relação às práticas dos mais jovens. Entretanto, cabe questionar qual será o melhor caminho para capacitar o aluno para relacionar-se com esse conteúdo ilimitado? Direcionando os sites que os alunos podem acessar sob o argumento de que só os conteúdos corretos devem ser acessados? Será esse o papel que a escola deve buscar para si, o de direcionar o aluno, prescrevendo como deve ser seu acesso à internet?

Ao mesmo tempo, é importante observar que se de um lado as falas valorizaram de algum modo suportes como a televisão e o computador/internet, ficou indicado que, na prática, esse ideal está longe de ser algo comum no cotidiano da escola em questão. A professora Deise mesmo fala sobre isso quando pergunto a ela se valorizamos esses outros tipos de leitura.

(Deise) Não, basta ver o que acontece com o uso da sala de informática, onde os alunos só tem acesso quando são trazidos por um professor e de forma direcionada. Não há liberdade do uso. Em casa o uso do computador pode ser variado, você pode abrir sites de diferentes jornais.



Figura 39 – Fotos de professores e alunos do laboratório de informática.

Os alunos, e mesmo os professores, foram quase unânimes em apontar as dificuldades de uso do laboratório de informática, ou porque fica sempre fechado, ou porque desconhecem como ele funciona. Todas as imagens que foram feitas deste espaço aparecem na montagem acima. Curiosamente, em apenas uma das fotos aparecem alunos utilizando o espaço. As outras fotografias, produzidas por professores e alunos, mostram o espaço vazio, ou quando há pessoas em seu interior, eles são funcionários da escola que estão realizando atividades burocráticas. Isso combina com fala de Marcela que diz “Nunca vi aberto”.

No caso dos alunos, eles ainda afirmam que os professores, de maneira geral, não fazem indicações de conteúdos disponíveis na internet, ou televisão, como já observamos também em relação aos livros impressos. Os alunos sequer vêem os professores utilizando os computadores que receberam em suas aulas. Ainda que muitas razões possam ser utilizadas para explicar essa ausência, ela ainda persistirá. Mesmo agora, os computadores que equipam as salas de aula são avaliados como uma simples ferramenta de controle do professor e sistematização de seu trabalho burocrático.

Por fim, quero acrescentar que o maior desafio da escola não é a simples incorporação das denominadas novas tecnologia ao ambiente escolar. A lógica que orienta o ensino nessa escola é a da cultura impressa. Como analisa Martín-Barbero, desde o surgimento da imprensa constituiu-se uma cultura do texto, que estruturou uma forma específica de “[...] comunicação exclusiva entre os adultos, instaurando uma marcada segregação entre adultos e crianças [...]” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.55). Na verdade, continua o autor, foi todo um mundo de separações que foi criado pela cultura do texto: das identidades, das etapas da aprendizagem, dos dispositivos de controle social da informação.

A utilização da idade como critério definidor da infância, permitiu que no contexto escolar fosse estabelecida uma dupla relação: “[...] entre a linearidade do texto escrito e o desenvolvimento escolar – o avanço intelectual caminha paralelo com o progresso na leitura – e entre este e as escalas mentais da idade” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.57). Desde então, a escola passou a estimular um modelo “[...] mecânico e unidirecional [...]” de leitura. Um modelo de leitura passiva cuja correspondência pode ser estabelecida com aquela instituída há muito tempo pela Igreja. Da mesma forma que os clérigos do passado, os professores também afirmam a existência de uma leitura unívoca. À leitura do aluno não cabe outra possibilidade senão a de ser percebida como simples eco do livro, desaparecendo qualquer possibilidade de lhe seja aberto espaço para a criação (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.57).

É esse modelo, estruturado a partir das características da cultura impressa, que parece hoje cada vez menos sustentável em função das modificações nos processos e nas técnicas de comunicação que ocorrem já há algum tempo, tornando ainda mais necessária uma reavaliação do papel da escola. Hoje estão disponíveis inúmeros meios para armazenar e acessar aquilo que antes somente o livro disponibilizava. Os indivíduos convivem com uma multiplicidade de “[...] textos, relatos e escrituras (orais, textuais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) [...]” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.58). Esta heterogeneidade atua de modo a transformar os modos de ler, representando uma reorganização das leituras e das escritas.

Segundo o autor, a escola está diante de um *ecossistema comunicativo* que, deslocando o privilégio do livro como eixo tecnopedagógico, constitui o entorno educacional difuso e descentrado, como uma marca da atualidade. O saber, antes restrito espacialmente e limitado a determinados suportes e figuras sociais, escapa de ambos. Escola, livro, professores; todos são deslocados e desafiados por este novo contexto (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.59).

A escola não poderia desconhecer essas modificações. Ao mesmo tempo, não cabe a ela reconhecê-las simplesmente como mero avanço tecnológico, limitando-se a introduzir na

prática pedagógica o uso das mídias. Agindo desta forma todo o complexo conjunto de transformações que estão em curso seriam reduzidos a uma utilização meramente instrumental de recursos tecnológicos “novos”, “modernos”, “avançados”. Assim, as análises de Martín-Barbero dimensionam o enorme desafio que é hoje proposto à escola e aos educadores.

Trata-se, como afirma o autor, de substituir o discurso moralista, que valoriza a cultura do texto e os aspectos a ela relacionados, que em nosso caso estruturam a prática escolar mesmo na ausência física e simbólica do livro impresso, por um compromisso ético que, reconhecendo “[...] a tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura [...]” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.63), reconheça também a necessidade de a escola estar inserida neste processo de mudança que vivemos.

É importante ressaltar que Martín-Barbero não propõe a substituição do livro e dos processos desencadeados a partir dele por outros processos associados a outros suportes. A escola não deverá abrir mão do uso do livro. Este continuará a ser fundamental no que o autor define como “primeira alfabetização formal”. Mas esta alfabetização primeira só adquire sentido na medida em que fornece as bases para uma “segunda alfabetização”. Esta deve tornar o indivíduo capaz de interagir com as múltiplas escrituras disponíveis ao nosso redor (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.62).

Dentro desta perspectiva, de acordo com Orozco Gómez, caberia à escola a ampliação daquilo que se entende normalmente por alfabetização, limitada a linguagens e meios específicos. Deve-se pensá-la como alfabetização cultural, reconhecendo neste processo as complexas possibilidades de interlocução existentes no mundo contemporâneo que exigem do indivíduo habilidades comunicacionais variadas. Só uma alfabetização concebida deste modo permitiria aos sujeitos participarem de forma ativa do intercâmbio social (OROSCO-GÓMEZ *apud* BACCEGA, 2003, p.77).

Repensar o significado da tradição e da experiência em um ambiente de rápidas mudanças tecnológicas parece um bom caminho para iniciar uma reflexão que não se hipostasie numa equação simplista que, de um lado, associa o passado e a tradição a algo que não vale mais, contrapondo-se, de outro, ao presente, à novidade, como necessariamente bons. Uma reflexão que busque um meio termo em que possamos considerar de forma crítica tanto o novo, como também os aspectos ainda significativos da tradição.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Foi apenas como se ele tivesse tirado os óculos, e a miopia mesmo é que o fizesse enxergar. Talvez tenha sido a partir de então que pegou um hábito para o resto da vida: cada vez que a confusão aumentava e ele enxergava pouco, tirava os óculos sob o pretexto de limpá-los e, sem óculos, fitava o interlocutor com uma fixidez reverberada de cego. [Miopia Progressiva. Clarice Lispector]

A epígrafe de Clarice Lispector condensa uma parte significativa de meu aprendizado acadêmico e pessoal ao longo da construção dessa pesquisa.

No conto de que ela foi extraída vemos a personagem principal lidando desde sua infância com o permanente estado de incerteza que seu relacionamento com os outros à sua volta produzia. Não podendo contar com o comportamento dos outros como base para o entendimento daquilo que fazia, aprendeu cedo que a chave de entendimento de seu comportamento não estava nem com eles, nem com ninguém. Assim, fez da instabilidade, com que lidava constantemente, parte de seu próprio ser.

Mas a instabilidade constante, ou melhor, a ideia de que as coisas são sempre instáveis, pode ela mesma produzir a concepção de que as coisas ocorrem de modo previsível e, logo, dentro de uma determinada ordem. Assim, nossa personagem, na iminência de passar um dia na casa de uma prima mais velha, passou a envolver-se calmamente em uma reflexão sobre as possibilidades desse encontro, antecipando todos os seus potenciais cursos de ação. Mas ao chegar à casa da prima foi surpreendido por um detalhe insignificante, com o qual não contara: a prima tinha um dente de ouro. Se fosse talhado para pensar que as coisas são sempre estáveis, tudo estaria a perder. “Mas, com a segurança que ele encontrava na ideia de uma imprevisibilidade permanente [...] não se tornou inseguro pelo fato de encontrar logo de início algo com que não contara”.

Quando iniciei o doutorado em educação tinha outra visão sobre a natureza do trabalho científico em ciências humanas. Até pensava que poderia mudar meu projeto e o meu objeto de pesquisa, mas acreditava que uma vez que ele estivesse delineado tudo concorreria para sua realização de modo crescente, progressivo e objetivo, a partir de minha ação como pesquisador.

Meu aprendizado ao longo da pesquisa não esteve restrito ao reconhecimento de que nem sempre as coisas ocorrem do modo que planejamos. Aprendi algo muito mais importante.

Que esses desvios devem ser considerados como parte do processo de pesquisa. Não me lembro mais de quem ouvi a frase que dizia que aquilo que não aconteceu também é parte da pesquisa.

Tal como a personagem do conto de Clarice Lispector teve de aprender a lidar com a instabilidade dos acontecimentos que se sucediam ao longo da realização do trabalho. Tive também de aprender que ela faz parte do fazer da pesquisa. Essa talvez tenha sido uma contribuição significativa desse trabalho, ressaltar a natureza dinâmica, processual, negociada, ética e humana de qualquer empreendimento de pesquisa em ciências humanas. Compreender, como nos diz, o jovem Werther, que “raras são as vezes neste mundo em que as opções se mostram claras entre o isto e o aquilo” e que “nos sentimentos e nas maneiras de proceder” existem “tantas gradações quantas há entre o nariz adunco e o chato” (GOETHE, 2001, p.68).

Este foi o esforço da pesquisa: livrar-se das oposições simples: pesquisador x professor; pesquisador x objetos; existe leitura x não existe leitura; tecnologia é ruim x tecnologia é boa; descrição x compreensão etc. Fugir dessas dicotomias significou buscar um novo lugar a partir do qual as interrogações e os questionamentos fossem possíveis. A adoção de tal procedimento permitiu ver aquilo que passa de forma invisível no cotidiano da escola.

Já se disse que a escola, embora lide com o escrito, é uma instituição que produz apagamentos: dos conteúdos da lousa, daquilo que se escreve no caderno, dos trabalhos que são expostos e retirados, das imagens que são produzidas nas comemorações e que depois são esquecidas. Submetida a um fluxo contínuo de novos alunos esse processo produz o apagamento da memória da instituição, que só pode ser resgatada a partir das lembranças daqueles que convivem neste espaço há mais tempo. Mas essa lembrança nem sempre é chamada à vida, permanecendo, quando muito, ligada à vida de casa pessoa, o que dificulta que entremos em contato com a história da escola, de suas práticas e de seus praticantes, de uma perspectiva que rompa com a concepção de que a história é o desenrolar de um tempo vazio e homogêneo. Contradizendo essa concepção, Walter Benjamin (1994e) propõe uma concepção de história em que o presente não seja mera passagem, mas que, emergindo como “estado de exceção” (BENJAMIN, 1994e, p. 222), permita que a história seja contada como acontecimento, levando-se em conta “de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1994e, p.223).

Com base nesses pressupostos fiz toda uma longa reflexão teórico-metodológica. Ela tomou corpo abordando questões relativas aos limites nem tão rígidos do campo de pesquisa, na medida em que ele está inserido em um contexto mais amplo e concreto e que o próprio pesquisador carrega com ele um conjunto de idéias que constitui sua dinâmica. Nem os

próprios sujeitos da pesquisa estão sujeitos apenas às dinâmicas do campo estudado, levando para ele aspectos relacionados às lógicas de outros espaços sociais que definem, como um campo de força, as linhas possíveis a partir das quais suas ações são praticadas. As ações humanas ganham dinamicidade quando compreendidas dessa forma, não podendo ser reduzidas a esquemas prévios de interpretação, que de antemão definam aquilo que o pesquisador vai encontrar. Ao mesmo tempo, a cultura deixa de ser percebida como mero sistema de regras que paira sobre a cabeça dos indivíduos determinando o seu fazer.

Ainda em relação ao aspecto metodológico, foi abordada a autonomia do pesquisador no que diz respeito à impossibilidade de que ele elabore uma interpretação completamente pessoal, apresentando-a por intermédio de uma escrita que seria totalmente autoral. Não foi negado o fato de que é o pesquisador que opera a interpretação e a escrita final do trabalho, conferindo-lhe uma identidade que vem expressa já na sua capa. O que se tentou reconhecer é que tanto a interpretação como a escrita só ganham sentido a partir das relações que são estabelecidas no campo de pesquisa com os sujeitos da pesquisa, entendidos não como menos “informantes”, mas como co-autores que ajudam a dar forma ao processo de pesquisa, ao processo interpretativo e à sua imobilização através da escrita.

Claro que um “velho” corpo, acostumado aos ditames da vida, manifesta determinadas pré-disposições. Desafiado a se movimentar, o “velho” corpo se ressentido. Deslocar-me de um modelo mais rígido de pesquisa para um modelo mais processual, fez com que meu corpo tenha manifestado essas dores, dores de quem experimenta a insegurança e a incerteza. Esses sentimentos talvez tenham se manifestado de modo mais perceptível nas complexas relações entre o pesquisador e o professor, que se traduziram na crise de identidade que vivi durante grande parte da realização da pesquisa.

Enquanto escrevo agora este texto, recordo-me do filme *Zelig* de Woody Allen. O protagonista da história, Leonard Zelig, apelidado de “o camaleão”, manifesta no início da história uma estranha tendência de se mimetizar, adquirindo as características físicas e mentais daqueles com os quais se relaciona: é oriental entre orientais, é francês convivendo com franceses, mafioso branco em bar frequentado por *gangsters*, trompetista negro da banda do mesmo bar, ao ser estudado por psiquiatras, transforma-se em um deles, etc. Zelig identifica-se completamente com aqueles que o cercam. Mas, ao ser submetido a um longo tratamento ele deixa de se transformar em um outro, fixando a sua própria identidade, estabilizando seu ser. Mas quando isso acontece, Zelig é tomado por um sentimento de total incapacidade de lidar com qualquer opinião que não seja idêntica a que ele expressa. Da

identificação total com o outro Zelig passa ao seu oposto, a negação de qualquer valor positivo ligado à diferença¹⁰⁷.

Essas duas facetas da personalidade de Zelig retratam bem os dois pólos extremos entre os quais me encontrava no momento de definição de minha identidade. Tive de refletir também longamente sobre de que modo ela seria constituída. Busquei fugir da ideia ingênua de que tinha uma identidade total com os sujeitos da pesquisa, embora fosse professor naquele ambiente, e, ao mesmo tempo, da concepção que, definindo muito rigidamente minha identidade de pesquisador, poderia estabelecer entre nós uma oposição radical.

Na tensão constitutiva desse ponto ótimo é que me foi dada a oportunidade de fazer do processo de pesquisa um momento de aprendizado. Aprendi muito com meus interlocutores, aqueles que participaram das entrevistas. Em muitos momentos foi gratificante ser surpreendido pelas falas de professores e alunos que manifestaram uma percepção bastante arguta sobre alguns processos em que estão envolvidos. Não importou se elas estavam sendo gestadas na ausência de referenciais teóricos, mas sim a possibilidade dessas reflexões constituírem um “dar a saber” desses sujeitos, tanto ao pesquisador como a eles próprios.

O processo de realização das entrevistas pôde funcionar em muitos momentos como uma suspensão do tempo no interior da escola. Um momento no qual liberados das contingências mais imediatas de suas práticas cotidianas professores, alunos, funcionários e o próprio pesquisador puderam passar em revista algumas facetas de seu fazer cotidiano, com tudo que tem de alegre, vivo e estimulante mas, também, de triste, apagado e desanimador.

Foi ao longo da realização dessas entrevistas que compreendi, a partir de minha relação com os sujeitos, a proposição de Machado Pais sobre a importância do senso comum. Não mais uma perspectiva similar à estabelecida por Durkheim que o considera importante somente na medida em que a ciência dele parte, para posteriormente negar a sua positividade, superando-a por um saber mais verdadeiro. O senso comum de que nos fala Machado Pais é uma forma de produção de explicação que não apenas serve de base para o conhecimento científico, como juntamente com ele constitui a realidade, dela fornecendo explicações.

Em todo esse processo o uso da imagem mostrou-se muito apropriado. Se não consegui transformar a ideia inicial de realizar um vídeo da forma que eu o imaginara, um vídeo foi produzido, imagens foram gravadas em vídeo e fotografias foram feitas. As imagens puderam mostrar-me outra faceta da escola e dos sujeitos da pesquisa na medida em que, para produzi-las, alguns deles acabaram por se envolver em verdadeiros processos reflexivos.

¹⁰⁷ Curiosamente Zelig passa a manifestar tal comportamento quando é questionado sobre se havia lido o livro *Moby Dick*. Com vergonha ele mentiu e a partir daí as transformações tornaram-se automáticas.

Confesso que meu corpo também sentiu um pouco mais de dor aqui e que essas dores não deixaram que eu me curvasse mais para produzir uma análise mais adensada das imagens como recursos expressivos. Resta-me o alento de não tê-las somente utilizado como ilustração, forçando o corpo ao menos a se inclinar um pouco mais do que ele suportava, para tratá-las em sua relação de complementaridade com o texto.

Sendo um trabalho sobre a leitura, no início de realização da pesquisa me incomodou um pouco a sensação de que eu não encontrava jovens leitores em número considerável na escola estudada ou que, ao longo das entrevistas, tenha mantido contato com jovens que eram praticantes da leitura a partir do livro impresso. Uma pré-suposição de base estatística que foi completamente soterrada com a lição que recebi da professora Sonia que afirmou durante a realização da entrevista que “[...] Não existe o absoluto. [...] o Estado é que trabalha com quantidade, entendeu. Ele que quantifica as pessoas. Não precisa quantificar não, vamos dar qualidade, e a qualidade está no essencial, está no pouco, não no muito”. Nesse caso, pensar as essencialidades que se manifestam nas práticas de leituras do livro impresso, consideradas reduzidas a partir da lógica quantitativa, é conferir-lhes importância, legitimidade e visibilidade.

Ao me contentar com o pouco, verifico que na escola em que a pesquisa foi realizada há leitores de livros e que os jovens relacionam-se com outras formas de escrita (manuscrita ou teclada) que necessitam da leitura. Pode não haver leitores literários. Podem existir jovens que não leiam outro tipo de material que não sejam as placas dos ônibus ou outros símbolos para se locomover na cidade. Mas há jovens leitores de livros na escola. Há livros que circulam nas mochilas, nas bolsas e que, mesmo irrompendo no cotidiano da escola, não se dão a ver. Parece menos importante ficarmos acentuando a ideia de que o jovem não lê, do que estarmos atentos aos momentos em que essa experiência de alguma forma se manifesta para dela podermos nos aproveitar. E esses momentos são múltiplos, acontecendo através dos gibis, dos livros impressos, dos jornais, cartazes e murais da escola, do acesso à internet, do acesso às redes sociais.

Mas o jovem também faz da escrita uma faceta cada vez mais significativa de sua existência. Se há má vontade de sua parte para escrever na escola, parecendo que nada há para ser por ele escrito, no acesso às variadas telas os jovens manifestam toda a sua capacidade expressiva. A escrita aqui adquire para eles a função da expressividade, ganhando sentido e relevância.

Diante de tudo isso, o que nos caberia como professores?

Mais uma vez a lição de Sônia parece ser sábia. O professor deveria se dar o direito de sentir o mesmo que ela sentiu quando a aluna explicou a ela o que era a série Crepúsculo:

(Sônia) E eu me senti analfabeta funcional nesse lance. Sabe por que? Porque eu não tenho nenhum conhecimento do Crepúsculo, não sei. O do Harry Potter, Carlos Alberto já leu (filho dela). Ai quer dizer, de uma certa forma eu acompanhei. Mas esse Crepúsculo?! Vou perguntar a ele se ele está sabendo pra acompanhar.

Declarar-se analfabeto funcional significa aqui poder exercer a humildade de não saber. Mas isso não basta, e a continuação da fala de Sônia é reveladora. Assim, à declaração da ignorância, naquele sentido socrático que o termo pode adquirir, deve seguir-se da vontade, da curiosidade de saber, de conhecer o que pensa o jovem como ator de vontades, desejos, sonhos.

Assinalo aqui que, se ao longo do trabalho não houve um acento maior na importância da leitura literária, não é por falta de crença em sua relevância, mas por comungar da idéia de Calvino (1993) de que

[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (CALVINO, 1993, p.13).

Fora e depois da escola porque na escola, com raras exceções, os alunos (e os professores que foram alunos) não conseguem estabelecer com os clássicos uma relação de estesia, já que na escola, quase sempre, os clássicos são instrumentos. E, em sendo instrumento, “nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor” (CALVINO, 1993, p.13).

Se ainda encontramos análises que imputam a ojeriza do jovem à leitura, à tendência da escola a supervalorizar os cânones, não foi para isso que os dados, construídos com os sujeitos, apontaram. Há sim na escola em que a pesquisa foi realizada um discurso genérico que afirma a necessidade de que o aluno saiba ler e escrever, e que ele saiba fazê-lo de maneira correta. Fica indicada nesse discurso uma certa naturalização do aluno, que não está restrita às habilidades que envolvem a leitura e a escrita, mas que representa uma concepção de juventude como tempo de pouca experiência. Nesse sentido, o jovem é cobrado e tem seu comportamento interpretado a partir da manifestação de “deficiências” de variados tipos, mas essas “deficiências” são concebidas dentro de um quadro que tende a naturalizá-las e imobilizá-las, colando-as à definição de aluno. Essa visão é paralisante porque não permite que se perceba o que nela há de construção social, portanto, de possibilidade de ação educativa. Se o jovem não lê como gostaríamos, isso não faz parte da essência da juventude,

mas é algo que pode ser trabalhado pela escola através de suas ações, sendo ademais importante destacar que o que gostaríamos pode não ser o ideal.

Enfim, esse estudo chama atenção para a natureza rica, múltipla e contraditória do cotidiano escolar, que resiste a explicações fáceis, dicotomias rígidas e teorizações por demais genéricas. A escola é um espaço rico, inserido em uma gama de relações com outros espaços sociais. Os sujeitos que nela circulam, também habitam outros espaços, configurando suas ações na tensão entre eles. Isto exige de qualquer pesquisador que realize pesquisas, sobre qualquer tema, neste espaço, um esforço para recuperar algo dessa natureza sempre fugidia e precária do cotidiano escolar.

Esse trabalho sobre a leitura foi um esforço para abordar a escola, seus sujeitos e sua relação com a leitura a partir desse ponto de vista. Não sei se consegui. Mas neste momento, ao colocar um ponto final no texto, sinto-me aliviado das dores. Talvez por ter conseguido, ao me colocar frente ao espelho, despejar velhas concepções arraigadas e duradouras que andavam ansiando por arejar-se.

Como diz Benjamin (1985): “O caráter destrutivo tem a consciência do homem histórico, cujo sentimento básico é uma desconfiança insuperável na marcha das coisas e a disposição com que, a todo momento, toma conhecimento de que tudo pode andar mal. Por isso, o caráter destrutivo é a confiança em pessoa” (BENJAMIN, 1994e, p.237).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W ; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In _____. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, 1985. p.113-156.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B. ; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p.15-38.
- AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.
- BACCEGA, Maria A. *Televisão e escola: uma mediação possível?*. São Paulo: Senac, 2003.
- BAKHTIN, M. Arte e responsabilidade. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2003. p. XXXIII-XXXIV.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBIER, Frédéric. *História do livro*. São Paulo: Paulistana, 2008.
- BARBOSA, L. ; CAMPBELL, C. O estudo do consumo nas ciências sociais contemporâneas. In: BARBOSA, L. ; CAMPBELL, C. (Orgs.) *Cultura, consumo e identidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 21-44.
- BENJAMIN, Walter Experiência. In: *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984. p. 21-25.
- _____. Experiência e pobreza. In: _____. *Obras escolhidas: magia técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 114-119.
- _____. O autor como produtor. In: _____. *Obras escolhidas: magia técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p.120-136.
- _____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Obras escolhidas: magia técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994c. p. 165-196.
- _____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Obras escolhidas: magia técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994d. p. 197-221.
- _____. Sobre o conceito de história. In: _____. *Obras escolhidas: magia técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994e. p.222-232.
- _____. Rua de mão única. In: _____. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 27-29.

_____. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

BITENCOURT, Lúcia A. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAN-BIANCO, Bela ; LEITE, Míriam L. Moreira (Orgs). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998. p. 197-212.

BOLLE, Willi. *Fisiognomia da metrópole moderna: representação da história em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

BOMENY, Helena. Salvar pela escola: programa especial de educação. *Sociologia, problemas e práticas*, Lisboa, n. 55, p.41-67, set. 2007.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2010.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º. E 2º. Grau, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 jun. 2010.

BRASIL. Lei 12244/10, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/ anotada/2479106/lei-12244-10>>. Acesso em: 19 jun. 2010.

CAIAFA, Janice. *A aventura das cidades: ensaios e etnografias*. Rio de Janeiro: FGV, 2007

CALVINO, Italo. Visibilidade. In: _____. *Seis propostas para o próximo milênio*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPBELL. *A ética romântica e o espírito do consumismo moderno*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARBUCCI, R.P. *Sobre a redução das matrículas do ensino médio regular*. Brasília: IPEA, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1421.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2010.

CARRIÈRE, Jean-Claude ; ECO, Umberto. *Não contem com o fim do livro*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CASTRO, Lúcia Rabello. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lúcia R. ; BESSET, Vera L. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 21-42.

CAVALO, Guglielmo ; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. 2 v.

CERLALC.. *El espacio iberoamericano del libro 2008*. Disponível em: <http://www.cerlalc.org/secciones/libro_desarrollo/El_espacio_iberoamericano.pdf>. Acesso em: 20 out. 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 – as artes de fazer*. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *Formas e sentido: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002a, p.17-62.

_____. Sobre a alegoria etnográfica. In: *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002b, p. 63-99.

CRAPANZANO, Vincent. Hermes' Dilemma: The masking of Subversion in the Ethnographic Description. In: CLIFFORD, J. ; MARCUS, G (Org.). *Writing Culture: The poetics and politics of Ethnography*. Berkely, Los Angeles, London: University of California Press, 1986, p. 51-76.

DARNTON, Robert. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DAUSTER, Tania. A fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares – o olhar dos editores. In: *Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial*, 1., 2004. Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: UFF, 2004. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/primeiroseminario/pdf/taniadauter.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

_____. *From Internet to Gutenberg*. Nov., 1996. Disponível em: <<http://www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/tekster/Eco/Internet.htm>>. Acesso em: 2 jul. 2010.

ENTLER, Ronaldo. *O livro infinito de Mallarmé*. Disponível em: <<http://www.entler.com.br/textos/mallarme.html>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

EZPELETA, J. ; ROCKWELL, A. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, 2007, jul./dez., v.7, n.2, p.131-147.

FAILLA, Zoara. Os jovens, leitura e inclusão. In AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008. p.95-107.

FLUSSER, Vilém. *A escrita: há futuro para a escrita?*. São Paulo: Annablume, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *Walter Benjamin: os cacos da história*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GEERTZ, Clifford O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978a. p. 45-66.

_____. Uma descrição densa: Por uma Teoria interpretativa da Cultura. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978b. p. 13-41.

GERALDI, Corinta Maria. Desafios da pesquisa no cotidiano da/na escola. In: GARCIA, Regina L. ; ZACCUR, Edwiges (Orgs). *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p.181-222.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In: Garcia, Regina L. & ZACCUR, Edwiges (Orgs). *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro DP&A, 2006. p.59-71.

GILMONT, Jean-François. Reformas protestantes e leitura. In: CAVALO, Guglielmo ; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. v. 2. p. 47-77.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla V. ; RIBEIRO, Ana E. (Orgs.). 2. ed. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.41-58.

HAMESSE, Jaqueline. O modelo escolástico da leitura. In: CAVALO, Guglielmo ; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. v. 1. p. 123-146.

HAVELOCK, Erick. *A revolução da escrita na Grécia*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996 [1982].

JACOBY, Sissa. Criança e literatura: mais livros, mais livres. In: _____. (Org). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 183-208.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. Convergência tecnológica, divergências pedagógicas: algumas observações sobre os "nativos digitais" e a escola. In: BARBOSA, M.;

FERNADES, M. ; MORAIS, Osvaldo J. (Orgs.). *Comunicação, educação e cultura na era digital*. São Paulo: INTERCOM, 2009. p. 167-181.

KONDER, Leandro. *O curriculum mortis e a reabilitação da autocrítica*. Disponível em: <<http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/155-artigo/256-o-curriculum-mortis-e-a-reabilitacao-da-autocritica->>. Acesso em: 3 nov. 2008.

_____. A questão da ideologia na ficção literária. *Revista Semear*, Rio de Janeiro, n. 5. Disponível em: <http://www.letras.puc-rio.br/Catedra/revista/5Sem_10.html>. Acesso em: 3 nov. 2008.

KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: reconstrução através da fotografia. In: SAMIN, E. (Org.) *O fotográfico*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 39-45.

LAJOLO, Marisa ; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo, 2009.

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LEMOS, Andre ; LEVI, Pierry. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulos, 2010.

LEVI, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993[1990].

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUYTEN, Sonia M. Bibe (Org.). *Cultura pop japonesa*. São Paulo: Hedra, 2005.

MACHADO, Arlindo. Fim do livro?. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 21, maio/ago. 1994. p. 201-214.

_____. *A televisão levada a sério*. 3. ed. São Paulo: Senac, 2003.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUS, George E. Ethnography in/of the world system: emergency of multi-sited ethnography. In: *Ethnography through thick and thin*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1998. p. 79-104.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. ; REY, Germán. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. 2. ed. São Paulo: Sêneca, 2004.

MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

MATTA, Roberto da. O Ofício de Etnólogo, ou como ter "Anthropological Blues". In: NUNES, E. O. (Org.) *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED*, n.27, p. 40-56, set./dez. 2004.

MCCRACKEN, Grant. *Cultura e consumo: novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e das atividades de consumo*. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003.

MCLUHAN, Marshall. *A galáxia Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977 [1962].

MERCIER, Paul. *A história da antropologia*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado, 1974.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). *Estudos Avançados*, 2001, v.15, n. 42. p. 153-168.

NEVES, Leonardo Azevedo. *Mangás e marcas identitárias juvenis: um novo olhar para a relação entre mídia e educação*. 2007. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa e Pós-Graduação em Educação da UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

ONG, Walter. J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus, 1998 [1982].

OROSCO, Guillermo. Entre Telas: Novos papéis comunicativos das audiências. In: BARBOSA, M.; FERNADES, M. ; MORAIS, Osvaldo J. (Orgs.). *Comunicação, educação e cultura na era digital*. São Paulo: INTERCOM, 2009. p. 167-181.

OSWALD, Maria Luiza M. *Infância, juventude e indústria cultural: sociedade, cultura e mediações – imagem e produção de sentidos: projeto de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ/FAPERJ, CNPq, 2006. mimeo.

_____. *Educação e mídia: imagem técnica e cultura escrita: projeto de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ/FAPERJ, 2008a. mimeo.

_____. A relação do jovem com a imagem: um desafio ao campo de investigação sobre a leitura. In: *Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação em Educação*, 30., 2007, Caxambú. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-2826--Int.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2008b.

_____. Educação pela carne: estesia e criação. In: PEREIRA, Rita Ribes ; PASSOS, Maílisa (Orgs.). *Educação, experiência e estética*. Rio de Janeiro: NAU/UERJ, 2011. (no prelo).

PAIS, José Machado. Cifrando e decifrando. In: *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 131-146.

_____. O sociólogo “ouriço” e os saberes “não alinhados” da sociologia. In: *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 35-50.

PARKES, Malcolm. Ler, escrever e interpretar o texto: práticas monásticas na alta idade média. In: CAVALO, Guglielmo ; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. v. 1. p. 103-122..

PASOLINI, PIER P. *Os jovens infelizes*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PASSARO, Joanne. "You can't take the subway to the field": "village" epistemologies in the global village. In: FERGUSON, J. ; GUPTA, Akhil (Orgs.). *Anthropological locations: boundaries and grounds of a field science*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press, 1997. p.147-162.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Reflexões sobre a iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. In: FELDMAN-BIANCO, Bela ; LEITE, Míriam L. M. (Orgs.). *Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 75-112.

POSENTI, Sírio. Gramática e política. In: ABREU, M. (Org.) *Leituras no Brasil*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

QUINTANA, Mário. *A vaca e o hipogrifo*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

REIMÃO, Sandra. Os Best-sellers de ficção no Brasil 1990-2000. *Congresso Internacional de Comunicação*, 24, 2001, Campo Grande. *Anais Eletrônicos...* São Paulo: Intercom, 2001. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP4REIMAO.pdf>>. Acesso em: 1 de jan. 2009.

RIO DE JANEIRO (Município). Lei 5.183, de 07 de junho de 2010. Dispõe sobre o tombamento para fins de preservação histórica e urbanística dos CIEPSCentros Integrados de Educação Pública, por seus valores sociais, históricos e urbanísticos e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.rio.rj.gov.br/smu/buscafacil/Arquivos/PDF/L5183M.PDF>>. Acesso em: 19 jul. 2010.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei 4535/05, de 04 de abril de 2005. Dá nova denominação aos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPS. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/88440/lei-4535-05-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em: 10 ago. 2010.

ROCHA, Sérgio Luiz Alves da. Novas formas de escrita e leitura: mídia, tecnologia e construção de significados. In: *SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES E TECNOLOGIA: práticas educativas, cotidiano e cultura*, 4., 2007, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro: UERJ, 2007.1CD-ROM.

ROCHA, Sérgio Luiz Alves da. Como buscar a diferença e se deixar afetar. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS*, 2., 2008, Niterói. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro: UFF, 2008a. 1 CD-ROM.

ROCHA, Sergio Alves da Leitura e escrita na era das mídias. In: *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE*, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais Eletrônicos...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b. 1 CD-ROM.

SAMAIN, Etienne. Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas ciências sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bela ; LEITE, Míriam L. M.(Orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas: Papirus, 1998. p.51-62.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulos, 2004.

SANTOS, Else Martins. Chat: E agora? Novas regras – nova escrita. In: COSCARELLI, Carla V. ; RIBEIRO, Ana E. (Orgs.). 2. ed. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.151-183.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. Imagem e memória. In: SAMAIN, Etienne (Org.). *O fotográfico*. 2.ed. São Paulo: Hucitec/Senac, 2005. p.19-32.

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007 [2003].

TOSCANA, David Toscana. *O Último leitor*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. (Org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

WITTMANN, Reinhard. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII? In: CAVALO, Guglielmo ; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. v. 2. p. 135-163.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?*. São Paulo: Senac, 2001.

APÊNDICE - ROTEIROS DE ENTREVISTAS (PROFESSORES E ALUNOS)

Professores

Onde esta a leitura na escola, onde podemos encontrar a leitura na escola?

Qual o lugar da leitura na escola?

Você julga a leitura importante? De que tipo? Por que?

Você gosta de ler? Que tipo de material?

Você acha que a leitura e a escrita possuem o mesmo lugar na escola?

Como você percebe hoje a relação do jovem, de nosso aluno, com a leitura?

Há alguma relação entre a tecnologia e a leitura?

Você já leu no computador? O que achou?

Como você avalia nosso papel de professores em relação às novas fontes de saber?

É diferente ler nesses outros suportes? Por que?

Você conhece as novas formas de escrita, o “*internetês*”? Qual a sua avaliação sobre elas?

Você utiliza o livro didático? O uso do livro didático a estimula a leitura?

Tem o hábito de discutir com os alunos aspectos divulgados a partir de outros suportes (televisão, internet)?

Indica material em outros suportes que não o material impresso? Quais? Por que?

Nós professores temos atuado como elementos estimuladores da leitura? Por que?

E de quem deveria ser a responsabilidade pelo estímulo a leitura?

E o papel da escola? O que você acha que ela deveria fazer para estimular a leitura?

O que você acha dos megasellers (Harry Potter, Crepúsculo, etc.) lidos por alguns jovens?

Em outros momentos o livro foi o principal suporte através do qual as pessoas recebiam sua educação. Hoje há diferentes suportes. O que você acha sobre isso. Qual é a importância do livro nesse mundo das tecnologias? Em relação a televisão e ao computador?

Alunos

Onde esta a leitura na escola, onde podemos encontrar a leitura na escola?

Qual o lugar da leitura na escola?

Você julga a leitura importante? Por que?

Você gosta de ler? Que tipo de material?

Você acha que a leitura e a escrita possuem o mesmo lugar na escola?

Os professores da escola indicam material de leitura? Com que frequência?

Há alguma relação entre a tecnologia e a leitura?

Você já leu no computador? O que achou?

Como você se posiciona em relação às novas fontes de saber, como, por exemplo, o computador associado à internet?

É diferente ler nesses outros suportes? Por que?

Como você avalia a escrita teclada?

Os professores utilizam os livros didáticos? O que você acha da forma através da qual ele é utilizado?

Os professores têm o hábito de discutir com os alunos aspectos divulgados a partir de outros suportes (televisão, internet)?

Os professores indicam material em outros suportes que não o material impresso? Quais?

Os professores atuam como elementos estimuladores da leitura? Por que?

E de quem deveria ser a responsabilidade pelo estímulo a leitura?

E o papel da escola? O que você acha que ela deveria fazer para estimular a leitura?

Em outros momentos o livro foi o principal suporte através do qual as pessoas recebiam sua educação. Hoje há diferentes suportes. O que você acha sobre isso. Qual é a importância do livro nesse mundo das tecnologias? Em relação a televisão e ao computador?