

PATRÍCIA CRISTINA VISCAINHO

LER E ESCREVER NA CONTEMPORANEIDADE.  
O QUE DIZEM ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA  
ESCOLA PÚBLICA?

Dissertação apresentada ao Instituto de  
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,  
Universidade Estadual Paulista Júlio de  
Mesquita Filho, como parte dos requisitos para  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem – Experiência – Memória – Formação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Rosa R. Martins de Camargo

Rio Claro

2013

PATRÍCIA CRISTINA VISCAINHO

Ler e escrever na contemporaneidade.  
O que dizem estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública?

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências  
– Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual  
Paulista “Júlio de Mesquita” como requisito para  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Comissão Examinadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lilian Lopes Martin da Silva – Unicamp – Campinas/SP

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Laura Noemi Chaluh – Unesp – Rio Claro/SP

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo – Unesp - Rio  
Claro/SP

Rio Claro, 26 de agosto de 2013.

***DEDICATÓRIA:***

*Dedico este trabalho de pesquisa,  
ao meu marido Roberto,  
e aos meus dois filhos, Felipe e Lucas,  
pela cumplicidade na realização de meu sonho.*

## AGRADECIMENTOS

*Sempre a Deus, pela força e inspiração.*

*Aos meus filhos e marido, por compreenderem a minha ausência, mesmo quando presente.*

*Ao querido amigo André (Professor da Faculdade de Tecnologia da Unicamp) por ter me indicado o caminho.*

*Ao amigo Valter Lourenção, companheiro da turma de Mestrado 2011, pessoa que me mostrou que a beleza da vida está na simplicidade das coisas.*

*À Coordenação Geral do Programa de Bolsa Mestrado/Doutorado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro e incentivo aos seus profissionais.*

*À Comissão Regional do Programa de Bolsa Mestrado/Doutorado da Diretoria de Ensino de Limeira representadas nas pessoas das Supervisoras Valquíria, Fernanda e Kelly e do Gerente Geral, Graco, pela eterna paciência e atenção.*

*À Diretora da escola, querida Márcia, amiga e companheira, pelo espaço cedido, e, principalmente aos alunos e alunas, pelos momentos descontraídos e enriquecedores que passamos juntos.*

*E em especial, à minha querida mestra e orientadora Maria Rosa, por ter me concedido a oportunidade de estar ao seu lado e pela valiosa orientação.*

*A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. O leitor é um caçador que percorre terras alheias. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do **livro impresso ao texto eletrônico**, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a **relação entre o corpo e o livro**, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (Roger Chartier).*

## RESUMO

Esse estudo teve como objetivo compreender como ocorre a formação do aluno leitor e escritor na contemporaneidade, representante de uma geração que já nasceu imersa em um ambiente tecnológico. A pesquisa tematiza este novo aluno leitor e escritor da sociedade atual, que tem de um lado as práticas de leitura e escrita que circulam pela escola, e de outro, as práticas de leitura e escrita ancoradas nos aparatos tecnológicos, advindas principalmente da Internet, usadas ao acessar, por exemplo, redes de relacionamento. Para tanto, foi feita uma pesquisa de campo em uma escola pública do Estado de São Paulo no município de Rio Claro, com jovens alunos e alunas do 1º ano do Ensino Médio Regular. O estudo pautou-se pela abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos de pesquisa de observação e na elaboração de dois questionários, a princípio. A aplicação dos questionários procedeu-se da seguinte maneira: foram envolvidos no primeiro questionário, trinta e cinco alunos da referida escola, do período diurno e noturno, de ambos os sexos. Através desse questionário, pudemos constatar que os alunos e alunas estão muito envolvidos com as linguagens encontradas em seus aparatos tecnológicos, em busca de informações e práticas de leitura e escrita. A partir disso, foi aplicado um segundo questionário com quinze sujeitos participantes, com vistas ao aprofundamento das questões postas pelos próprios alunos no primeiro questionário. Através da análise destes, pudemos perceber que os jovens leitores e escritores da contemporaneidade, leem muito mais do que a escola proporciona, inclusive indicam livros considerados “clássicos” e “best-sellers” com temas voltados às especificidades da faixa etária em que se encontram. Outra constatação pertinente, é que os jovens alunos fazem muitas leituras e escritas em seus aparatos tecnológicos, principalmente, “postam”, “curtem” e “compartilham” em blogs e redes de relacionamento. A pesquisa trouxe a evidência de que esse novo formato de ler e escrever proporciona aos jovens um novo espaço para se constituírem enquanto sujeitos, de se tornarem visíveis, e expressarem seus pensamentos. Muita coisa acontece nesse ambiente tecnológico, que parece escapar ao conhecimento dos educadores. Isso se observa, especialmente, pelas falas dos alunos e alunas registradas no Diário de Bordo. Esses registros deram sinais de formação e experiência, de emancipação, e fez com que retornássemos a campo entrevistar duas alunas para compreender melhor o que essas vozes queriam dizer. Nas entrevistas pudemos constatar que a formação dos jovens alunos não é mais uma tarefa exclusiva das instituições escolares. Os próprios alunos ao entrarem em contato com os recursos tecnológicos apropriam-se de leituras e escritas além das realizadas no ambiente escolar. Outro aspecto relevante mencionado nas entrevistas é a figura do professor. Os jovens entrevistados apontam a necessidade de um mestre emancipador, adaptado à sociedade contemporânea.

**Palavras chave:** Leitura. Escrita. Contemporaneidade. Aparatos tecnológicos. Formação.

## ABSTRACT

**This study focused on understanding how the formation of the student reader and writer in contemporary times, representative of a generation that was born immersed in a technological environment. The research it themes this new student reader and writer of the current society, which has on one side the practices of reading and writing that circulate through the school, and another, reading and writing practices of technological apparatuses, arising mainly from the Internet, used to access, for example, networking. To this end, a survey was made in a public school in the State of São Paulo in the municipality of Rio Claro, with young students and students of the first year of high school. The study was qualitative approach, based on observation and research assumptions in the preparation of two questionnaires, at first. The application of the questionnaires were as follows: were involved in the first questionnaire, thirty-five students of that school, daytime and nighttime period, of both sexes. Through these questionnaires, we were able to see that the students are very involved with the languages found in their technological apparatuses, in search of information and practices of reading and writing. From this, a second questionnaire was applied with fifteen subject participants, with a view to deepening of the questions put by the students themselves in the first questionnaire. Through this analysis, we were able to deduce that young readers and writers of contemporary times, read more than the school provides, including indicate books considered "classics" and "best sellers" with themes related to the specificities of the age group in which they find themselves. Another relevant finding is that young students are many readings and written in their technological apparatuses, mostly, "post", "like" and "share" in blogs and networking. The research established that this new format to read and write gives young people a new space to constitute as subjects, to become visible, and express your thoughts. A lot happens in this technological environment, which seems to escape to the attention of educators. It noted, in particular, by lines of students registered in the logbook of the researcher. These records gave signs of training and experience, of emancipation, and made sure the researcher to return to the field to interview two students to better understand what those voices meant. In the interviews we were able to see the training of young learners is no longer an exclusive task of educational institutions. The students themselves to come into contact with the appropriate technological resources and readings written beyond the performed in the school environment. Another important aspect mentioned in the interviews is the figure of the teacher. The young people pointed out the need for a emancipier teacher, adapted to contemporary society.**

**Key words: Reading. Writing. Contemporary times. Technological apparatuses. Training.**

## LISTA DE FIGURAS

|  | Página |
|--|--------|
| Figura 1 - Fragmento da página do questionário 1 com a resposta escrita pelo aluno. ....                                     | 78     |
| Figura 2 - Fragmentos da página do questionário 2 com as respostas escritas pelos alunos. ....                               | 92     |
| Figura 3 - Fragmentos da página do Diário de Bordo da pesquisadora com os registros das falas dos sujeitos da pesquisa. .... | 95     |
| Figura 4 - Fragmentos do questionário 2 com as respostas escritas da aluna R.C. ....   | 102    |



## LISTA DE TABELAS

|  | Página |
|--|--------|
| Tabela 1- Levantamento de informações visando a traçar um perfil dos alunos participantes da pesquisa. . . . .   | 60     |
| Tabela 2 - Levantamento de informações visando às práticas de leitura de “clássicos” dos alunos participantes da pesquisa. . . . .   | 67     |
| Tabela 3 - Levantamento de informações visando a utilização de aparatos tecnológicos dos alunos participantes da pesquisa. . .   | 70     |
| Tabela 4 - Levantamento de informações visando à frequência de utilização de aparatos tecnológicos dos alunos participantes da pesquisa. .   | 71     |
| Tabela 5 - Levantamento de informações visando os sites que os sujeitos da pesquisa mais acessam nos aparatos tecnológicos. . . . .  | 72     |
| Tabela 6 - Levantamento de informações das escritas realizadas nos aparatos tecnológicos dos alunos participantes da pesquisa. . . .   | 73     |
| Tabela 7 - Levantamento de informações visando levantamento de temas de leitura a serem abordados na escola sugeridos pelos alunos participantes da pesquisa. . . . .              | 85     |
| Tabela 8 - Levantamento de informações visando formas de se conceber a leitura na escola sugerida pelos alunos participantes da pesquisa. . . . .                                  | 86     |
| Tabela 9 - Levantamento de informações visando levantamento das leituras que os sujeitos da pesquisa fazem fora do ambiente escolar. . . . .                                       | 88     |
| Tabela 10 - Levantamento de informações visando às leituras realizadas fora do ambiente escolar de “clássicos” e Best-sellers apontados pelos alunos sujeitos da pesquisa. . . . . | 88     |
| Tabela 11 - Levantamento de informações visando às escritas realizadas fora do do ambiente escolar. . . . .  | 90     |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO .....  | 11  |
| 1. ESCRITAS DE SI E A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDOS.....                            | 17  |
| 1.1. Escritas de si.....  | 17  |
| 1.2. Alguns elementos mais para a constituição do objeto de estudos .....               | 27  |
| 2. UM PERCURSO DE LEITURA E ESCRITA: APORTES TEÓRICOS.....                              | 30  |
| 3. A APROXIMAÇÃO AO ALUNO LEITOR E ESCRITOR: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....                | 47  |
| 4. DELINEAMENTO DO ESTUDO: PERGUNTAS, RESPOSTAS, CONSIDERAÇÕES.....                     | 52  |
| 4.1. Preâmbulos... e primeiras informações .....  | 52  |
| 4.2. O contexto de realização da coleta: relações inter cruzadas e a busca das práticas | 56  |
| 4.2.1. Delineamento de caminhos de leitura e escrita.....                               | 60  |
| 4.2.2. Sobre acesso e utilização das linguagens tecnológicas.....                       | 70  |
| 4.3. Em busca de outros elementos: aportes de formação delineiam-se.....                | 82  |
| 5. <i>LER PARA MIM É... ESCREVER PARA MIM É...</i> .....                                | 95  |
| 6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....   | 105 |
| 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....  | 109 |
| 8. ANEXOS.....  | 114 |
| 8.1. Anexo 1 – Questionário 1 .....   | 114 |
| 8.2. Anexo 2 – Questionário 2 .....   | 117 |

## INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada fez uma análise do processo de formação de alunos e alunas leitores e escritores na contemporaneidade. Os estudantes são do 1º ano de Ensino Médio Regular de uma escola pública estadual, no município de Rio Claro, São Paulo.

Este estudo teve como objetivo compreender a formação de jovens leitores e escritores, integrantes de uma geração que já nasceu imersa no novo ambiente tecnológico.

O objetivo é buscar a relação que os alunos estabelecem com o texto (escrito e/ou em imagens) que transita pelos espaços virtuais (MSN, Google, Blogs, Twitter, Facebook) e os textos que a escola lhes põe à mão.

A análise dessa relação pode trazer elementos que indiquem como a escola lida com este novo aluno leitor e escritor da contemporaneidade, que tem de um lado as leituras e escritas que circulam pela escola, e de outro, as leituras e escritas praticadas na e pela Internet, usados ao acessar, por exemplo, redes de relacionamento e, que parecem encantar os alunos.

Sendo assim, o estudo norteia-se pela indagação: como ocorrem, quais elementos embasam a formação do aluno leitor e escritor na contemporaneidade?

Sabe-se que a escola é uma das vias de acesso à leitura e escrita. E por vezes, a única de que o aluno dispõe. Entretanto, hoje, com a inserção dos aparatos tecnológicos no cotidiano dos alunos, há de se questionar o papel de formação leitora e escritora que as escolas vêm desenvolvendo.

Neste sentido, os atos de leitura e de produção de textos, ultrapassam os limites da escola. Ao considerar estes espaços, observa-se que os jovens alunos estão “conectados” com a linguagem em diferentes modalidades, advinda de aparatos tecnológicos.

Os alunos vivem e convivem em um mundo no qual a tecnologia está cada vez mais presente, tais como, a tarja magnética, o celular, o código de barras e outros tantos recursos digitais que se incorporam velozmente à vida das pessoas.

Formar um aluno diante do novo contexto de sociedade exige da escola um pensar sobre o que se considera uma formação no sentido amplo da palavra. O que é ser um leitor e escritor? Quais elementos embasam essa formação?

Sabemos que um leitor não é aquele que apenas decodifica um texto. Até mesmo porque quando se faz uma leitura apenas decodificando um texto, ao final dele não se lembra das informações iniciais. Um leitor é alguém que dialoga com o objeto de leitura.

A leitura é um movimento de ida e de volta. Precisa ter aquele algo a mais, aquilo que o toca, “que me passa”.

Para essas questões, daquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, essas questões de experiência, a pesquisa apoiou-se em Larrosa (1996).

Um texto tem que significar algo para seu leitor e fica o questionamento se essas leituras instantâneas, advindas principalmente da Internet, propicia ao leitor essa experiência. Se há tempo nessa relação de se pensar sobre o que lê. Ou seriam essas leituras, apenas informações, espaços de pouca vivência, onde a relação do sujeito com o objeto lido se perde pela agilidade que possui?

Assim, ao mencionar o aluno e a interlocução que deve ter com o objeto de leitura, podemos analisar um pouco sobre sua constituição na narrativa e a compreensão que faz de si mesmo.

Para Larrosa (1996) “esa interpretación tiene su lugar en un constante movimiento que nuestra historia se pone em relación significativa con otras historias” (p. 477).

Portanto, a influência das histórias que lemos e que escutamos, fazem parte da nossa formação. O que pensar dessa formação quando o local dessa produção é a escola? As práticas formativas que permeiam o ambiente escolar podem ser consideradas um lugar, onde se mediam e se interpretam histórias. A história dos diversos atores do espaço escolar tem relação com o outro no momento em que se intercalam, que se interpõem.

Essa perspectiva nos aproxima das teorias desenvolvidas por Bakhtin (2006), que, ao falar em dialogicidade, refere-se à troca entre os indivíduos como espaço de construção de sentidos do discurso. E nessa relação, destaca-se a importância da linguagem tanto na sua dimensão intersubjetiva como polifônica que remete às muitas vozes presentes no discurso, havendo um antes e um depois.

Podemos concluir que nesse sentido, o discurso refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e colocando novas práticas em funcionamento.

Por isso, ao escolher a linguagem, como posto de observação, temos que estar cientes da complexidade desse estudo. Focalizar a linguagem a partir de um processo

interlocutivo e pensar o processo educacional exige um olhar para as questões da singularidade dos sujeitos em contínua constituição e questões da própria temporalidade.

Para Geraldi (2006): “o trabalho linguístico é contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos, em diferentes formações sociais” (p.14).

Assim, as leituras instantâneas, as quais parecem encantar os alunos que com elas entram em contato por meio dos gêneros próprios da Internet, quase sempre numa relação solitária porque o suporte da leitura e da escrita – a tela do computador – quase sempre supera o conteúdo de interlocução – sobre o que se pode contar que leu, é possível pensá-las, tais leituras, como “experiência”?

E pensando em experiência é que lemos nos escritos de Walter Benjamin (1994):

[...] fruto de um trabalho de construção empreendido justamente por aqueles que reconheceram a impossibilidade da experiência tradicional na sociedade moderna e que se recusam a se contentar com a privacidade da experiência vivida individual (p.10).

No tocante à leitura, nos deparamos também com o livro de Larrosa (2009) *Nietzsche & a Educação* que enfatiza: “a arte da leitura é rara nesta época de trabalho e precipitação, na qual temos que acabar tudo rapidamente. Os leitores modernos já não têm tempo para esbanjar em atividades que demorem” (p. 14). Em continuidade, intui-se, que, o leitor e escritor da sociedade contemporânea tem, como prática, a agilidade da informação dos aparatos tecnológicos que proporcionam leituras instantâneas, com nuances de superficialidade.

Partindo dessa reflexão, quando se lida com as formas de linguagens encontradas na Internet, o maior problema é conseguir utilizar esta linguagem no âmbito escolar de forma que seja mais um recurso para a formação do aluno em sua leitura e escrita.

Nos dias atuais, o grande desafio da escola, referindo-nos à escola brasileira, é utilizar-se do conhecimento de linguagem que o aluno possui, ou seja, como uma agência de letramento sua função é, poderia ser, preservar, incrementar e garantir modos de circulação e de acesso à produção cultural destinada à formação cultural das crianças e jovens.

No entanto, com raras exceções, não é isso que a escola vem oferecendo ou desenvolvendo em seu processo educacional. Diversos fatores divergentes e contraditórios existentes nas escolas afetam significativamente as práticas de leitura e

escrita; entre esses fatores pode-se considerar o não reconhecimento, ou mesmo o desconhecimento, pela escola, do cabedal cultural que circula pelo mundo virtual, com os quais os alunos têm contato, fora da escola.

O aluno (leitor e escritor da contemporaneidade) se apropria de diversos recursos tecnológicos para se comunicar. E esses recursos entram, muitas vezes, em discrepância com a proposta pedagógica da escola.

Para isso, no que concerne às experiências pedagógicas, o estudo se apoiou também como um dos seus referenciais, em Jorge Larrosa (2009) particularmente no texto *Experiência e alteridade em educação* (p. 27), que leva-nos a pensar que a Pedagogia está sempre tentando controlar de uma forma técnica a experiência da leitura, o que parece não ser o caminho mais adequado ao se ter em vista a formação do leitor, e escritor, para além da aquisição de uma habilidade. A experiência, segundo Larrosa é um movimento de ida e de volta, supõe um acontecimento que afeta a mim, leitora, escritora, que se manifesta subjetiva.

Nessa condição de outros modos de se conceber a leitura e a escrita, através de aparatos tecnológicos, é que o estudo apoia-se em Roger Chartier (1998), principalmente em seu livro *A aventura do livro do leitor ao navegador*.

Refletir sobre a aventura do livro é examinar a tensão que atravessa o mundo contemporâneo. Para Chartier (1998), “o texto vive uma pluralidade de existências. A eletrônica é apenas uma dentre elas” (p. 57).

Chartier (1998) explica que “existe propriamente um objeto que é a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido, mas esse objeto não é mais manuseado diretamente, imediatamente pelo leitor” (p. 12).

Ao se relacionar as leituras feitas no livro impresso e as praticadas pela tela de um aparato tecnológico, pode-se dizer então que o leitor se sente livre?

Nesta reflexão, trazendo questões da contemporaneidade, é que refletimos com Bauman (2010):

não é surpreendente que, na lista das capacidades fundamentais que os jovens são chamados a dominar (e desejam fazê-lo, impacientes), surfar supere amplamente os conceitos cada vez mais obsoletos de indagar e aprofundar. Os adolescentes perdem alguns importantes sinais sociais porque estão muito concentrados em seus iPods, celulares ou videogames. Na sala de aula, percebe-se continuamente que não conseguem cumprimentar nem estabelecer contato visual (p. 66).

Bauman (2010) menciona que “a palavra ‘instantâneo’ pertence ao vocabulário da impressão e do papel fotográfico, no entanto, as fotos ainda exibem uma tendência a durar mais que os compromissos e laços mediados pela rede eletrônica” (p. 71).

Em virtude disso, buscamos aporte nos referenciais teóricos que explicitassem a experiência das leituras e escritas diante deste contexto do mundo globalizado com leituras e escritas instantâneas, cada vez mais marcadas por nuances de superficialidade.

Assim, essas leituras instantâneas com as quais nossos alunos estão acostumados, levam a refletir de que forma influenciam as práticas de escrita, condição em que se faz necessário um pensar sobre o que se lê.

Ao focar esse estudo nas práticas que enovelam a escrita, aquela que tem seus motivos, sua razão de acontecer, sua força constitutiva na narração de acontecimentos, Benjamin (1994) aponta que “são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar” (p.12).

É como se tivessem nos privado de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Como leitores e como escritores, a escrita como uma das modalidades de linguagem, o texto escrito em sua materialidade, a prática da escrita, podem ser lugares privilegiados da experiência.

Nesse caminhar, este estudo estende o olhar para as teorias e práticas educativas que permeiam as unidades escolares na sociedade atual.

Assim, há de se refletir também com Jacques Rancière (2002) no livro “O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual” ao levantar questões sobre as relações que se estabelecem entre a linguagem que permeia a escola e a linguagem vivenciada pelos alunos fora dela.

Entendendo que a linguagem representa um papel fundamental na interação do ser humano com o meio e que permite ao indivíduo estruturar o seu pensamento, traduzir o que sente e se expressar.

Assim, a linguagem verbal, oral e escrita, viabiliza a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social.

Para tanto, esta pesquisa reportou-se às vozes de um grupo de alunos e alunas de Ensino Médio de uma escola pública estadual. A ideia foi ampliar reflexões, através das falas e informações fornecidas pelos próprios alunos e alunas.

Sendo assim, pretendemos que o desenvolvimento deste estudo possa oferecer uma contribuição aos gestores e professores da Educação Básica, mais propriamente ao Ensino Médio Regular das escolas públicas do Estado de São Paulo.

Com essas ponderações, delinea-se o percurso desse trabalho, visualizando no horizonte dessa trajetória, a formação do aluno leitor e escritor na contemporaneidade.

Este trabalho organiza-se em seis capítulos.

Inicialmente, situarei minha trajetória de vida através de uma Escrita de si, que tem como eixo central enlaçar memórias e histórias, um pensar sobre o valor da narrativa e sua capacidade de interrogar a vida. Em um projeto de pesquisa, há de se considerar a impossibilidade de se ignorar a si próprio. A trajetória de vida tem relação com a pessoa da pesquisadora no momento atual. Isso se explicita para mim, a tentativa de captar o outro, mas de fazer a manutenção do meu lugar. Também será explanada a formação do objeto de estudo, sua relevância na minha vivência bem como minhas inquietações congruentes ao tema.

O segundo capítulo procede do delineamento teórico partindo de uma observação dos olhares para a leitura e a escrita na sociedade contemporânea por meio do qual se fará considerações sobre o contexto mundial e o papel da educação diante dele.

No terceiro capítulo, apresentarei uma breve descrição da Metodologia utilizada, fundamentada nos referenciais teóricos, bem como, algumas reflexões metodológicas na tentativa de buscar uma melhor compreensão do percurso trilhado.

O quarto capítulo, fará a apresentação do material dos questionários aplicados.

No quinto capítulo apresentar-se-á uma reflexão de duas entrevistas realizadas a partir da necessidade de um aprofundamento das questões postas dessa pesquisa.

No último capítulo, serão explanadas as considerações finais.



## 1. ESCRITAS DE SI E A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

### 1.1 Escritas de si

A escrita, como uma das experiências subjetivas nos permite representar a vida através da possibilidade de contar. E dentre as possibilidades de escrita, destaca-se a experiência da escrita de si, o que significa escrever não apenas sobre o que acontece, mas o que nos acontece.

Considerando a importância da linguagem na construção do humano, faz-se referência às palavras para dar sentidos às coisas, e com elas, construir os sentidos do mundo.

Assim, não é sem razão que Bakhtin (2006) afirma que as palavras não são neutras, pois “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (p. 41).

E nessas relações, do percurso da minha vida é que senti a necessidade de iniciar o primeiro capítulo como uma escrita autobiográfica.

A proposta de escrever aqui surgiu de um pensar sobre minha trajetória escolar, a relação da linguagem neste processo e principalmente, alguns (des) encontros nos espaços de formação.

Esses são alguns motivos que, como profissional da Educação Básica, me levam a desenvolver um estudo no ambiente escolar onde atuo na função de Coordenadora Pedagógica. Essa condição faz com que este movimento de pesquisar e estudar se torne “tenso”, pois tenho, entre as minhas funções, observar, coordenar e acompanhar as práticas que envolvem o ensino-aprendizagem de alunos e alunas do Ensino Médio.

Com isso, lidar com as inquietações que permeiam meu trabalho ao mesmo tempo em que acontece este estudo, há um reflexo, provoca respingos de um no outro; ao mesmo tempo, pode ser um espaço de tensão fértil, ao provocar movimento de um lugar para o outro, ao gerar questões no interstício entre um e outro que podem disparar reflexões que não se acomodam nem em um nem no outro lugar.

Esse deslocamento entre a pessoa da pesquisadora e da pessoa profissional gera um desconforto que se faz importante destacar neste percurso.

A opção de trazer uma escrita de si na dissertação de Mestrado tem o intuito de deslocar-me, mesmo em movimentos de idas e vindas, de minha posição de observadora e coordenadora para uma interação com o objeto a estudar. Este desdobramento entre a

pessoa profissional da Educação e a pessoa pesquisadora é marcado por emoções; e em virtude disso opto por assumir alguns riscos que podem advir do embate por transitar, concomitantemente, nesses dois espaços. A opção teórico-prática pela escrita de si pode contribuir para o acercamento do objeto de estudo que, justamente, se configura com indagações desse meu lugar de coordenadora.

Assim, a escrita narrativa, marcada na experiência de narrar-se, ajuda a compreender a construção da narrativa de si no plano da interioridade, no voltar-se para si mesma para constituir a autoria.

Para Passegi (2008):

o narrador deve se engajar com a autenticidade da história que assina como autor. O trabalho de pesquisa ou de formação com essas narrativas de si exige um engajamento ético, tanto da parte de quem escreve quanto da parte do pesquisador que as analisa (p. 118).

Começar uma escrita de dissertação de Mestrado, com uma escrita de si, é um risco para o autor, pois ao mesmo tempo em que relata o percurso intelectual e profissional, tece reflexões críticas de si próprio, gerando uma autoavaliação.

E ao pensar nesse início, de relatar para o outro, é que me aproximo de Passegi (2008): “expor para o outro e por escrito a história que contamos sobre nós e a nós mesmos, [...] não é tarefa fácil” (p. 120).

Nessa escrita que trago ecoam múltiplas vozes, presentes não apenas na elaboração, mas principalmente em minha própria trajetória pessoal-profissional. Esse exercício me permitiu encontrar Bakhtin, Larrosa, Bauman, Chartier, e tantos outros ao longo da dissertação com quem busco dialogar.

Nessa perspectiva de assumir-me narradora de si [de mim] já afetada por vozes, múltiplas, é que me ponho, me coloco, deixo vir à tona a pessoa estudante de colégio, a pessoa profissional da Educação e agora, transformada na pessoa-pesquisadora em Educação.

Esse deslocamento que faço de mim mesma, entre ser a pesquisadora e a Coordenadora Pedagógica da escola onde ocorre a pesquisa, dispara sensações inimagináveis.

Olhar para si [para mim] e me defrontar com a profissional da Educação, que se dispôs a sair de uma zona de conforto, e buscar um curso de Pós-graduação para captar outro olhar e me permitir observar-me.

Ou seja, como o “ser profissional”, produzido na trama das multideterminações, vai se constituindo em mim, como prática e como um modo de ser pessoal?

Esse modo de ser pessoal se altera quando dou o passo para não ser apenas, tão somente, Coordenadora Pedagógica, e sim, passar a ser também pesquisadora da Educação.

E os modos de ser profissional, já consolidado, imiscuem-se no ato, no gesto, no ritmo da pesquisadora da Educação.

Dessa perspectiva, o espaço da subjetividade é tenso, uma vez que se assume profissional e pesquisadora no mesmo local-escola. Em virtude de a pesquisa ter ocorrido no próprio ambiente de trabalho, gerou esse desconforto.

Entretanto, o deslocamento propiciou também uma rica experiência: não se tratava de uma autoavaliação simples, estanque. Foi necessário criar uma possibilidade através dos questionários aplicados, observar os dados com um distanciamento que não se permitia envolvimento.

Essa condição é que tornou a pesquisa mais intensa, mais experienciada, talvez, única.

Por ocupar lugares sociais distintos, simultaneamente, vivi e valorizei de modo nem sempre harmônico, os eventos dessa experiência. Ser e também não ser, essa foi a questão. Continua a ser.

A pessoa que se observa tem acesso a um conhecimento experiencial que oferece vivências interiores significantes.

Passar por essa experiência, foi além da expectativa que eu tinha ao iniciar a pesquisa. Diria até que antecipadamente não pensado.

Passo desde agora, a relatar nesse capítulo primeiro, passos de uma trajetória intensamente vivida, desde a tenra infância até o entrecruzar das emoções advindas dessa pesquisa.

Nesse relatar não fiz esforços para conter emoções que vieram à tona e mais; busquei os sonhos ainda não sonhados, as histórias ainda não contadas, buscando articular também ideias novas, ainda não escritas.

Assim começa mais uma história. História que neste momento passa a ser relatada. Ou quem sabe vivida por meio das palavras.

Quando compartilhamos memórias e experiências pessoais em um texto como as escritas de si, além de mobilizarmos conteúdos que são individuais acordamos sentidos construídos na vida coletiva, sentido que são nossos, mas são, ao mesmo tempo, de nosso tempo e lugar.

Jorge Larrosa nos diz que “para que essa experiência ocorra, é preciso uma conjugação de fatores: confluência de texto adequado com o momento adequado e a sensibilidade adequada” (1996, p. 127).

Atente-se ainda para a relação com as palavras que permite um mergulho em nós mesmos e o estabelecimento da nossa relação com o mundo. Ainda com Larrosa em seu livro *La experiencia de la lectura* a articulação narrativa de quem somos passa por:

el sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y que nos contam y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el caracter principal, es decir, de las autonarraciones o historias personales (1996, p. 463).

Essas histórias são construídas em relação às histórias que escutamos e que lemos. Ainda dialogando com Larrosa (2004), ele afirma que a experiência da escrita é o que nos acontece, faz sentido para nós, o que nos interpela. Passar pela experiência é sair transformado dela. Nesse sentido, a escrita é uma experiência que nos transforma e é ela que pode estabelecer a nossa relação com a experiência da vida.

Escrever sobre si em uma dissertação de Mestrado, é relacionar a sua vida com o objeto de estudo, é marcar o lugar de onde se fala. Assim, decido que vou dissertar este capítulo, com a liberdade de me relatar em primeira pessoa, na tentativa de fazer um caminhar na constituição da pessoa-pesquisadora.

Ao meu encontro, vem Maria Helena M. B. Abrahão que comenta em seu livro *Autobiografias, histórias de vida e formação, pesquisa e ensino*:

hoje se tem presente no meio acadêmico a compreensão de que a história de vida pessoal é indissociável da história de vida profissional, entendendo ambas as dimensões como elementos constitutivos das práticas, condutas, opções e posturas pedagógicas assumidas (2006, p. 162).

Ao relatar minha trajetória escolar neste capítulo, intenciono situar o leitor na escolha de meu objeto de estudos: a formação leitora e escritora de jovens alunos de Ensino Médio na contemporaneidade.

Desde a minha tenra idade, era atraída pelo universo da linguagem. Fosse essa escrita, falada, fotografada, desenhada. O mundo da comunicação sempre funcionava com certo magnetismo para mim, algo que me atraía. Estava sempre às voltas com o relacionar-me com o outro.

Essa busca da linguagem-interação era e é inerente a minha pessoa. Aos quatro anos de idade já frequentava a escola e a figura da professora me chamava muito a atenção.

A professora era muito severa e a distância que mantinha de seus alunos era bem marcante. A comunicação não era “falada com voz de ouvir”, logo aprendemos a entendê-la apenas com o seu olhar. Ela dizia com os olhos, com sua expressão, nem precisava de palavras. Assim aconteciam suas aulas que me vêm frescas na memória. A interatividade não se dava, necessariamente, por palavras ditas e ouvidas.

E mais; no tempo de minhas situações escolares, ao que me lembro, nunca foi perguntado o que eu gostaria de ler e escrever. A escola sempre “ditou as regras”. Nunca se relacionaram as leituras e escritas com o mundo fora da escola. Escola era para estudar o conteúdo programado pelo professor. Todos os alunos liam o que era imposto pela escola. Os temas para a escrita também eram direcionados. Essa é a minha visão de hoje, de meus tempos de aluna.

Estudei em escolas em sua maioria muito rígidas no tocante às leituras e escritas. Éramos obrigados a ler os livros selecionados pelos professores e depois avaliados em fichas de leituras. Isso foi inserindo em mim o desprazer de ler. Escrever ficava mais distante ainda.

Fora da escola eu me entregava aos prazeres das leituras que mais me atraíam: histórias em quadrinhos. Ainda me recordo quando visitava uma tia que morava na cidade de Jundiaí-SP; no sótão da casa, havia prateleiras repletas de livros, histórias em quadrinhos, revistas diversificadas, etc. Esse era o meu lugar predileto.

Minha tia era professora e penso que ela deveria ser diferente com seus alunos. E assim me deparo em questionar o papel que desempenha um professor ou professora na escola. Será que os alunos necessitam de um professor marcadamente formador? Que aprendizagens haverá sem a figura do mestre?

Neste momento me reporto a Rancière (2002). Qual o papel do mestre na Pedagogia? Quem aprende com quem?

Para Rancière (2002):

não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro - é um testemunho de igualdade ou de desigualdade (p. 11).

Focando o olhar para as linguagens tecnológicas postas em diversos aparatos, onde alunos e alunas se conectam diariamente, fica a reflexão sobre leitura e escrita.

Essa ação de ler e escrever em outro suporte, que não a folha de papel, essa liberdade de escolha de textos, que foge ao controle da escola, me remete às minhas emoções vividas ao entrar no sótão da casa da minha tia para apalpar, manusear, me enredar nas histórias em quadrinhos.

Emoções revividas, neste momento da escrita, me fazem observar o que me disponho a estudar e que já havia dado um sinal em minha vida há tempos atrás.

O ato que desfrutava no momento da escolha das minhas leituras no sótão, me traz ao momento atual ao me deparar com alunos e alunas na escolha de leituras em seus aparatos tecnológicos.

Apropriando-me ainda das leituras de Jacques Rancière em seu livro *O mestre ignorante*, destaco, do capítulo terceiro, *O princípio da veracidade*:

o princípio de veracidade está no coração da experiência e da emancipação. Ele não é a chave de nenhuma ciência, senão a relação de cada um com a verdade – aquela que o coloca em seu caminho, em sua órbita de pesquisador (2002, p. 66).

Em um projeto de pesquisa, vejo isso como a impossibilidade de ignorar-se a si próprio. A trajetória da minha vida tem relação com o que sou hoje.

As escritas de si têm como eixo central contar histórias que nos acontecem e nesse capítulo do livro de Rancière, há um destaque para o fundamento moral do poder de se conhecer. Vejo nesse processo a possibilidade de se conhecer outras verdades, de outras pessoas, pessoas com características diferentes e propósitos diferentes. E nessa relação, vou construindo outras verdades, e através delas, me (trans) formando.

E assim, me vejo mais liberta para escrever um pouco da minha pessoa, em processo de mudança, talvez.

O processo de mudança existe, pois passo agora por um processo que, poderia se dizer, autoformação. A busca que faço por um curso de Pós-Graduação, me desloca do

espaço profissional de Coordenadora Pedagógica para uma necessidade que sinto de continuar estudando.

Há uma linha tênue entre a pessoa profissional e a pessoa estudante, pesquisadora de um curso de Mestrado em Educação.

Com isso, as imagens da minha trajetória escolar perpassam pela minha mente como um filme.

Agora me vejo no curso ginásial (atual Ensino Fundamental II), mais atuante como aluna.

Nesse período de estudos encontrei professores mais tendenciosos a emancipar seus pupilos. Momentos tensos, porém importantes na construção do que sou hoje. A linguagem acontecia de todas as formas: falada, cantada, expressa em um olhar, mas olhar de quem confia, emancipa, dá autonomia para que o processo de aprender seja vivenciado.

Memórias que vão se entrelaçando com as emoções e sentimentos deixados em algum lugar. Que nesse ato de relatar trago à tona e de alguma forma conseguem me fazer reviver fatos que me (trans) formaram.

É o momento da escrita que vem com maior ênfase, e onde sinalizo os destaques do percurso.

Alinho-me ao capítulo *Caminhadas pela cidade*, do livro *A Invenção do cotidiano* de Certeau, em que diz que “o ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação está para a língua ou para os enunciados proferidos” (CERTEAU, 1994, p. 225), que esses processos de caminhar, as trajetórias, a enunciação, vão tecendo a formação do profissional.

O lugar de onde o caminhante fala e a relação que faz com o cotidiano. Tudo isso vai se transformando, pois as idas e vindas, as variações ou as improvisações da caminhada privilegiam, deslocam e inventam. Segundo Certeau (1994) “a caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita, [...] as trajetórias que falam” (p. 221).

Neste caminhar cheguei à Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Escolhi o curso de Letras - Licenciatura Plena em Português/Inglês. A cada aula, a cada experiência vivida, eu tinha certeza de que estava no lugar onde deveria estar. Foi assim que me tornei educadora. Ou já estava entranhado em meu ser?

Entre minha trajetória escolar e a função que exerço hoje como profissional da educação há um conceito que Bakhtin (2003) concerne como “o conhecimento da coisa

e o conhecimento do indivíduo” (p. 123). O indivíduo que tem horizonte próprio, mas tem, no conhecimento, a inter-relação do ambiente e do horizonte, do eu e do outro.

Da ideia de horizonte próprio posso remeter-me à narrativa autobiográfica; segundo Abrahão (2008), “toda narrativa autobiográfica é um texto em que o autor relata sua própria vida, apresentando fatos e situações considerados importantes ou interessantes, com as marcas e sinais que relatam, explicam e justificam sua trajetória” (p. 79).

É um texto que foge à linearidade. É como um diário: o acontecimento de um dia pode não ter nada a ver com o outro dia. São fragmentos, mas nem por isso deixa de haver sentido nesse tipo de escrita.

Isso leva a refletir que o sujeito produz um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e seu cotidiano e potencializa sua identidade. Sua subjetividade, talvez, mais que para sua identidade.

A pessoa profissional-pesquisadora da Educação que sou hoje tem reflexo na trajetória escolar apresentada. A vivência de ler e escrever longe da escola, em outros espaços, me proporcionava uma sensação de emancipação. A liberdade de escolher as leituras, de escrever para um leitor desconhecido (que não a professora da escola), era um momento único para mim.

Não que as leituras e escritas da escola fossem menos importantes. A maneira de fazer as minhas leituras e escritas é que proporcionavam o encanto que eu sentia.

Ao focar o olhar para os jovens alunos da escola em que atuo como Coordenadora Pedagógica, e observar a necessidade de estarem sempre conectados em seus aparatos tecnológicos, é que me fez reviver momentos da minha infância e adolescência ao entrar no sótão da casa da minha tia e me deleitar com as histórias em quadrinhos.

Assim, neste desafio de escrever sobre si [mim], de utilizar a primeira pessoa, de me situar entre o vivido e o lembrado de uma narrativa que se faz de fragmentos, onde há uma quebra da linearidade, de pontos de tensão e ruptura, o papel do autor e do pesquisador, reclamam atenção, perseverança, construção e diálogo.

Qual seria a influência de minha trajetória escolar na atuação de coordenadora? Que indagações suscitam a rememoração de minha trajetória de aluna? Que elementos agregam para um olhar, hoje, para meus alunos? Que elementos podem ser levantados que interferem na formação do aluno leitor e escritor, nos dias atuais, em uma escola pública, apontados na fala dos próprios alunos? Qual seria o lugar posto pelos aparatos tecnológicos que geram outras formas de linguagem, que transitam nesse “entre



mundos”? Que elementos podem ser considerados ao ter-se a preocupação de como formar alunos leitores e escritores da contemporaneidade diante do desafio das diversas linguagens advindas da internet, assumindo que um dos objetivos da escola é formar?

Entre tantas perguntas, ocorre pensar que a experiência da leitura e da escrita como uma possibilidade, remete ao “abandono das seguranças do mundo administrado, incluindo as que constituem a própria identidade do leitor, como uma entrega a um outro mundo que ‘in-quieta’, interrompe e transforma o primeiro” , como nos instiga Larrosa (1998, p. 15).

A ideia de que há um “mundo” que acontece, que inebria, inspira, instiga, fora dos “limites” escolares, pode ser o argumento que impulsiona este estudo que aqui proponho.

Não é o propósito articular as quase infinitas variáveis desse “mundo”, mas há algo que, reconhecidamente, instiga, inebria, inspira, nossos alunos nos dias atuais: é o mundo dos aparatos tecnológicos, incluindo-se as relações “virtuais” que se estabelecem por meio de aparatos, materiais, gêneros diversos, conteúdos, às vezes inusitados, às vezes nem tanto, que geram leituras e escritas, outras.

De que ordem? Daí, a pergunta que elaboro como eixo norteador para esta pesquisa.

Que elementos podem ser levantados que interferem na formação do aluno leitor e escritor nos dias atuais, em uma escola pública.

Atualmente exerço um papel complexo na Educação Básica: Coordenadora Pedagógica, que tem como uma de suas funções, ouvir e construir histórias, atuar na formação de professores e alunos, fazer da escola um espaço possível de encontros. Privilegiar a linguagem vivenciada e sentida por todos os seus atores.

E, colaborar para que os sujeitos possam construir sua trajetória escolar demarcadas com ricas experiências.

Finalizando. Ou talvez recomeçando? Estou novamente na posição de aluna: aluna da Unesp – Campus de Rio Claro – Mestranda em Educação. Novas emoções são sentidas, ou quem sabe revividas?

As escritas de si têm isso de especial: não terminam. É uma expressão que torna a vida objeto de reflexão. Pensando sobre sua própria vida, refletindo sobre ela, realizando o necessário confronto com outras possibilidades de entendê-la, e voltando à própria vida, agora com mais elementos para compreendê-la e transformá-la, eis o movimento que pode ocorrer quando o sujeito se permite escrever de si. Como um para si, talvez.

É buscar um outro tempo e um outro lugar. Um tempo que permita a lentidão das palavras, da respiração entre as frases ditas.

Narrar sobre si, é antes de tudo um reencontro, não sendo a leitura e a escrita apenas mediadoras de aquisição do conhecimento, mas exercícios de si, de reflexão e produção de novos conhecimentos, ampliando com isso, o lugar do discurso.

## 1.2. Alguns elementos mais para a constituição do objeto de estudo

Ao aproximar-me do Programa de Pós-Graduação em Educação, como aluna especial na disciplina intitulada na época, Tópicos Especiais em Linguagem Educação e Pesquisa<sup>1</sup>, eu não tinha ideia do que era um curso de Mestrado.

Ou melhor, eu acreditava que iríamos ter aulas referentes ao tema da disciplina e ao final, faríamos alguma avaliação. Para minha surpresa, embora as aulas partissem sempre de textos e livros de autores relacionados a temas propostos pela disciplina, parecia um grande “quebra-cabeças”, onde cada participante era peça fundamental para que a aula efetivamente acontecesse.

Professores e alunos, no mesmo patamar de discussão. As nossas impressões sobre os textos eram vivenciadas no sentido pleno, isto é, aprendíamos a ver o outro como um complemento ao texto e ao mesmo tempo como mais um formador. Éramos alunos e professores ao mesmo tempo.

Isso me leva a refletir sobre a passagem de um texto de Ricardo Forster (2009), em *Los rostros de la alteridad*, em que Jacques Derrida fala da humanidade, de hospitalidade, de acolhida. Citava as questões da Filosofia que abriam caminho para a interrogação do outro, deste outro ausente do relato metafísico e de uma modernidade conquistadora. Por essas questões, ideias, é que transcorriam nossas aulas.

Nesse início de caminhar, perpassaram indagações para um Projeto de Pesquisa, e a formação de um objeto de estudo, a formulação teórica e a busca em algum lugar da memória, da inquietação a respeito da constituição da linguagem.

Conforme as aulas aconteciam, mais me aproximava de perguntas. Mesmo sem querer, um objeto de estudo foi criando forma, tomando corpo, mesmo que nessa época, eu não tivesse consciência disso ou clareza.

Para Certeau (1994):

os jogos dos passos moldam espaços. Tecem os lugares. Certamente, os processos de caminhar podem reportar-se em mapas urbanos de maneira a transcrever-lhes os traços (aqui densos, ali mais leves) e as trajetórias (passando por aqui e não por lá) (p. 176).

Os processos da caminhada no ingresso da Pós-graduação demarcaram a minha trajetória e foi incisivo na formulação de meu objeto de estudo.

---

<sup>1</sup> Trata-se de uma disciplina da Pós Graduação em Educação sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria Rosa. R. Martins de Camargo e do Prof. Dr. César Donizete Leite.

A imaginação, a inquietação, foi cedendo lugar para a organização da teoria.

Dessa forma, nesse momento de tensão, busquei na memória e em experiências vividas, a indagação que levaria ao objeto de estudo: a formação do aluno leitor e escritor na contemporaneidade. Quais são as linguagens utilizadas pela e na escola, e sua relação com as linguagens tecnológicas amplamente utilizadas pelos alunos de Ensino Médio de uma escola pública?

A relação que tenho com esse objeto de estudo, vem de (des) caminhos e que de alguma forma ainda me inquietavam. Para mim, a leitura e a escrita devem ser sempre um prazer para quem o faz. Prazer tenso, de relação intensamente vivida.

Sendo assim, por ser uma educadora, deparar-me com alunos e alunas de Ensino Médio desconectados com as leituras e escritas oferecidas pela escola e cada vez mais “conectados” e em um outro tempo e lugar seria o impulso para se estudar essas questões.

Esses são os prenúncios que nortearam a pesquisa. Havia ainda, um caminhar rumo ao desconhecido.

Penso neste momento com Certeau (1994), que relata que existe uma ordem espacial que organiza um conjunto de possibilidades e proibições onde o caminhante atualiza algumas delas.

O caminhante é o pesquisador que vivencia um momento que aprende com o que pensa, que segundo Certeau (1994), “assim como Charles Chaplin multiplica as possibilidades de sua brincadeira: faz outras coisas com a mesma coisa e ultrapassa os limites que as determinações do objeto fixavam para seu uso” (p. 178).

Uma das buscas desta pesquisa refere-se à necessidade de alunos e alunas de Ensino Médio entrarem em contato cotidianamente com o universo das leituras e escritas dos aparatos tecnológicos, principalmente advindas da Internet.

Quem é esse jovem de “última geração” que, como os sites, está permanentemente “em construção”? Quantos avatares – identidades assumidas na internet na forma de corpos virtuais – coexistem nos corpos, representações, e pensamento de nossos alunos?

A nós, sujeitos adultos, ressalta-se a necessidade de educar o olhar, direcionando-o para o que o jovem faz, para o que o jovem vê.

Educando o nosso olhar de educadores, poderemos perceber que a maior parte das práticas digitais que parecem alienígenas para pais e professores serve para o jovem como espaço da visibilidade, da sua constituição como sujeito social.

No espaço virtual, o jovem se constitui enquanto sujeito, se conecta em redes, exerce o direito de ser visto e ouvido e encontra oportunidades para a formação de vínculos sociais.

Assim, um desafio que se coloca hoje para a escola é compreender essas transformações advindas do ciberespaço, que reconfiguram as identidades juvenis contemporâneas quanto aos processos de socialização.

Isso de alguma maneira termina por manifestar-se nos diferentes espaços e tempos escolares.

Novos modos de ser e de agir estão se manifestando na sociedade atual. Novas leituras e novas escritas.

O que se questiona é: como as leituras e escritas, aparentemente superficiais e instantâneas, podem contribuir na formação leitora e escritora desses jovens alunos?

Poderia pedir licença neste momento e simplificar o objeto de estudo ao mundo on-line e ao mundo off-line. O que fundamenta “estar on” e “estar off”?

Para Bauman (2010), “para os jovens, a principal atração do mundo virtual deriva da ausência de contradições e objetivos contrastantes que infetam a vida off-line” (p. 67).

Ainda de acordo com o autor, na vida de contínua emergência, as relações virtuais levam a melhor facilmente sobre a “coisa real”. Isso acontece pelo enfraquecimento dos laços – em nítido contraste com o mundo off-line.

Nesse trilhar, começamos o trabalho de pesquisa, com as sábias palavras de Calvino (2007) “da superfície muda das coisas deve partir um sinal, um chamado, um piscar: uma coisa se destaca das outras com a intenção de significar alguma coisa... o quê”? (p. 12).

## **2. UM PERCURSO DE LEITURA E ESCRITA: APORTES TEÓRICOS**

O objeto de estudo: a formação do aluno que cursa o 1º ano do Ensino Médio – numa escola pública – leitor e escritor na contemporaneidade, das questões norteadoras, daí advindas, fui organizando o percurso teórico de leituras e reflexões, com vista à contribuição que possa trazer para o tema em estudo e para quem atua nesse nível de ensino.

Início buscando alguns elementos para o entendimento do que nomeio contemporaneidade, norteando-me e buscando ampliar as questões elaboradas até o momento, considerando o contexto histórico pelo qual se situa a sociedade contemporânea e como se encontra a escola diante deste contexto.

As mudanças que se operam na vida em sociedade refletem mais intensamente na vivência do tempo de juventude. Assim, um desafio que se coloca para a escola é compreender essas transformações. Refletir que “modos de ser” se desenvolvem com as novas práticas de expressão e comunicação via internet. Para se tratar da formação leitora e escritora do jovem aluno nas escolas, diante dos desafios postos na contemporaneidade, mais especificamente nas aulas de Linguagens, deve-se primeiramente avaliar e compreender o momento histórico em que a sociedade está inserida e melhor dizendo, quais trajetórias foram percorridas para se chegar ao termo: sociedade globalizada.

Ainda há a refletir quais são os novos suportes de leitura e escrita que encontramos no cotidiano de alunos e alunas fora do ambiente escolar. E de que maneira esses novos suportes podem interferir na formação leitora e escritora de estudantes de Ensino Médio neste mundo contemporâneo marcado por traços de superficialidade e agilidade.

Quem são esses leitores que a escola aponta como não-leitores?

E o que dizer das escritas tão produzidas cotidianamente nesses aparatos tecnológicos que a escola parece não (re) conhecer?

Vivemos numa sociedade que muda constantemente. O avanço tecnológico, o acelerado desenvolvimento dos meios de informação e de comunicação, os efeitos provocados pelo capitalismo na ordem econômica dos países, as intensas e rápidas mudanças políticas e sociais nas últimas décadas produzem impactos e transformações na vida do homem. Os novos paradigmas que surgem nas diversas áreas da atividade humana acabam influenciando e modificando o comportamento da sociedade, pois

impõem a todas as pessoas a necessidade de adaptação a novas maneiras de viver nesse cenário definido como globalizado.

[...] a globalização é vista como um fenômeno que, como dissemos, carrega consigo a ilusão de um mundo acessível a todos, pela igualdade (de oportunidades, já que a todos é facultado o acesso à informação), pela liberdade (de escolha, já que as mercadorias e o mundo se abrem para todos), e, por isso, mais justo e fraterno, valores presentes na Revolução Francesa e legitimados pela Declaração dos Direitos do Homem (CORACINI, 2005, p. 37).

Toda essa mudança interfere na construção cultural. Segundo Severino (2002), “esta nova condição exige um redimensionamento de todas as práticas mediadoras de sua realidade histórica, quais sejam, o trabalho, a sociabilidade e a cultura simbólica” (p. 65).

As alternâncias na sociedade planetária, na qual são gerados novos valores e padrões de comportamento, onde o principal desafio é promover a inclusão de todos que, nela, estão excluídos pela dificuldade de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e às produções culturais, trazem fortes impactos sobre a educação atual, o que requer da escola, enquanto instância formadora, outra postura, pois o contexto de uma sociedade em constante mudança e transformação exige de todos nós um repensar da formação, tanto para compreender essa realidade quanto para atuar nela.

Quando refletimos em educação, não há como fazer considerações sem relacioná-las com a sociedade e seu contexto histórico. O que se vive atualmente é a plena era da revolução tecnológica, advinda do capitalismo exacerbado, que proporciona a era do individualismo, do produtivismo, do consumismo, ou seja, uma maturação do Modernismo. Conforme cita Severino (2002) em seu texto *Educação, Trabalho e Cidadania*, “nada mais moderno do que esta tecnicização viabilizada pela revolução informacional” (p. 27).

Assim, compreender este contexto não é tão simples, pois envolve questões complexas em relação aos discursos em torno dos quais se ancorou a modernidade, entre eles, a crença na racionalidade, na ciência positivista, na tecnologia como condições para a liberdade do homem.

Estamos vivendo numa era de transição, numa época de rupturas com as diferentes racionalidades utilizadas até agora para explicar e compreender o mundo; de acordo com Coracini (2005),

mundo fragmentado que antes, se escondia por detrás do positivismo, na ilusão da totalidade inquestionável, da unidade, da segurança da ordem preestabelecida por um poder transcendental, assumido por representantes terrenos, institucionalmente legitimados, agora, se exhibe de forma crua e inexorável, deixando às claras a falta constitutiva do sujeito, que busca preenchê-la por outros meios, ou seja, pelos meios que estão ao seu alcance, oferecido pelo mundo globalizado, pelo capitalismo neoliberal, pela ilusão de que o dinheiro compra tudo, inclusive a felicidade (p. 18).

E diante dessas condições, neste mundo político globalizado é que se situa o nosso jovem aluno ao lidar com as novas linguagens que os circundam. E, com base nestas questões históricas que os educadores têm diante de si é que novos desafios se colocam.

Os desafios são referentes às características da sociedade contemporânea que é marcada pela agilidade. Uma contemporaneidade que apela para o individualismo, para a superficialidade, para essa sociedade que se diz do conhecimento, mas que é mais informada do que formada. Essa modernidade líquida no dizer de Bauman (2010):

no mundo líquido-moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça. A perspectiva de se ver restrito a uma única coisa a vida inteira é repulsiva e apavorante. Em todas as épocas, o conhecimento foi avaliado com base em sua capacidade de representar o mundo. Mas como fazer quando o mundo muda de uma forma que desafia constantemente a verdade do saber existente, pegando de surpresa até os mais bem-informados? (p. 40).

Ao se tratar de formação leitora e escritora, novas formas de linguagem ganham espaço na escola: uma significativa parcela dos alunos convive com as novas e atrativas formas de mídia e se interagem por meio delas. De acordo com Rettenmaier (2009):

[...] nesse contexto, os jovens de hoje, diferentemente dos adultos, parecem não se importar com a sobrecarga de informação em códigos



variados. [...] Em meio a várias fontes, conseguem lidar com diferentes níveis de atenção como uma capacidade necessária a quem está centrado em si mesmo e rodeado de muitos *inputs* de informação que chegam via MSN, *e-mail*, celular, *sites* que se abrem a outros sites, etc. [...] A imagem, para os jovens, tem muito conteúdo, diz muito mais do que a nós, mais velhos, treinados para entender principalmente textos (p. 77).

A característica deste mundo contemporâneo, no qual nossos alunos estão inseridos desde a mais tenra idade, pode-se pensar ainda com Bauman (2010):

as velhas e as novas gerações tendem a se olhar com um misto de incompreensão e desconfiança. Os mais velhos temem que esses recém-chegados estejam prontos a arruinar tudo que eles construíram com muito esforço (p. 64).

No mundo atual, encontramos cada vez mais pessoas “conectadas” por interesses comuns, mas ao mesmo tempo isoladas em suas telas digitais. Será que este ‘estar juntos’, pela tela de computador, proporciona uma experiência? Daquilo que se vivencia? Será possível essa vivência através de suportes tecnológicos?

Possivelmente, o que importa aos jovens é conservar a capacidade de recriar a “identidade” e a “rede” a cada vez que isso se fizer necessário ou esteja prestes a sê-lo. A capacidade interativa da internet é feita sobre medida para essa nova necessidade. É a quantidade de conexões, mais que a qualidade que faz a diferença para esses jovens.

Bauman (2010) discorre em seu livro *Capitalismo Parasitário* que, “fazer contato visual ou permitir a aproximação física de um outro ser humano é sinônimo de desperdício, pois equivale a dedicar algum tempo, escasso e precioso, a aprofundar” (p. 66).

Para os jovens, os encontros baseados nos processos eletrônicos são amparados pela tecla “delete” e vêm com “antispam”, mecanismos que os protegem de consequências incômodas.

Bauman (2010) acredita que a vida está se movendo depressa demais para a maioria de nós, e temos a impressão de que não conseguimos seguir suas curvas e prever os acontecimentos.

E nessa agilidade de informações, neste mundo marcado pelas informações instantâneas é que encontramos a “boa” e “velha” escola.

Para Bauman (2010),

no passado, a educação assumia muitas formas e era capaz de adaptar-se às circunstâncias mutáveis, de definir novos objetivos e projetar novas estratégias [...] em nenhum dos momentos decisivos da história humana os educadores enfrentaram um desafio comparável ao que representa este ponto limite [...] a arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida (p. 60)

O século XXI, marcado por essas questões de agilidade, nos remete a uma massa de conhecimento à disposição, aberta e alcançável ao simples toque de uma tela digital. É também a principal ameaça à nossa autoconfiança conforme destaca Bauman (2010), “certamente a resposta para os problemas que nos afligem deve estar em algum lugar daquela massa impressionante de informação” (p. 58).

Sendo assim, Bauman (2010) chama a atenção para a escola de hoje, que se depara com alunos e alunas expostos e inseridos nessa massa de conhecimento acumulado que, para o autor, se transformou num ícone contemporâneo da desordem e do caos. Segundo Bauman (2010), “atribuir importância às diversas informações e, sobretudo, atribuir maior importância a umas que a outras talvez seja a tarefa mais desconcertante e a decisão mais difícil” (p. 59).

O fato é que nossos jovens alunos nasceram nessa era contemporânea de excesso e acúmulo de informações, onde a busca constante do conhecimento já não é mais privilégio da escola.

E o que fazer diante desse contexto se a escola não consegue mais ser a única provedora de conhecimentos? E será que foi algum dia?

Sabemos que no mundo atual os alunos e alunas leem e escrevem muito em seus aparatos tecnológicos. Entretanto, a escola parece desconsiderar o mundo virtual o qual, estão inseridos nossos alunos, pois não foi preparada para atuar em uma sociedade com transformações tão instantâneas.

Para Bauman (2010), “em todas as épocas, o conhecimento foi avaliado com base em sua capacidade de representar fielmente o mundo. Mas como fazer quando o mundo muda de uma forma que desafia constantemente a verdade do saber existente?” (p. 43).

Assim, é muito comum ouvirmos professores e professoras da Educação Básica dizerem que seus alunos não leem e não gostam de escrever.

Entretanto, não é isso que temos visto. Os jovens, neste início do século XXI, leem e escrevem, no entanto, em outros suportes que não apenas os que a escola computa.

E mais, com o advento da Internet e com outros suportes de leitura e escrita, podemos nos remeter a uma reflexão sobre a constituição da linguagem, posição que encontra apoio em Bakhtin (2003) quando escreve que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (p. 261).

Cabe lembrar que na sociedade globalizada e midiaticizada, a linguagem verbal articula-se a outras linguagens, num processo dinâmico e interativo, e surgem diferentes possibilidades de interpretação dos significados que vão sendo gerados nas relações sociais.

**Uma incursão em estudos de Bakhtin traz alguns elementos** para reflexão, considerando a perspectiva da linguagem para a construção teórica do objeto de estudo.

Começemos pelo enunciado. Para Bakhtin (2003), “o emprego da língua efetua-se na forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (p. 261).

Cabe aqui ressaltar uma breve definição do que Bakhtin considera como enunciado. O autor emprega este termo para todo o ato de enunciar, exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, e outras manifestações, em palavras. Ainda não faz distinção entre enunciado e enunciações, empregando esses termos tanto para o ato de produção do discurso oral, do discurso escrito, do discurso da cultura, etc.

Sendo assim, Bakhtin (2003) explica que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais, denominamos gêneros do discurso” (p. 262).

Ao se considerar os enunciados faz-se uma relação entre a história da sociedade e a história da língua, e é neste ponto de tensão que está posta a sociedade contemporânea, também chamada de sociedade do conhecimento ou de informação.

Ao focar a linguagem, em sua natureza dialógica que nos permite agir interativamente, seja entre os sujeitos, com a sociedade e com a cultura, nos aproximamos da interação pela linguagem, que ganha corpo nos textos que produzimos

quando falamos, escrevemos ou conjugamos fala e escrita com outros registros, como imagens ou gestos. Bakhtin (2006) considera que “as esferas de uso da linguagem não são uma noção abstrata, mas uma referência direta dos enunciados concretos que se manifestam nos discursos” (p. 156).

Assim é que nos deparamos com alunos e alunas conectados em um ambiente virtual utilizando de todo aparato tecnológico para realizarem suas leituras e escritas. Mas de qual leitura e escrita estamos falando? Que linguagem é essa que circula livremente nesse novo suporte de ler e escrever?

Os jovens parecem aderir a um modo não linear de pensar, que reflete a linguagem da internet, onde uma infinidade de assuntos pode ser acompanhada ao mesmo tempo, o que trouxe mudanças na percepção e na linguagem, seja no modo de viver, de olhar, de fazer, de agir, de aprender e de sentir.

Com isso, a ética contemporânea entende que o sujeito humano se encontra em conformidade com sua realidade natural e histórico-social que o conduz e determina o seu comportamento. E de acordo com Severino (2007) “o sujeito humano não é visto mais como sujeito substancial, soberano e absolutamente livre” (p. 311).

Pensar a subjetividade jovem contemporânea é um exercício complexo. A passagem da modernidade para a pós-modernidade e a introdução das novas tecnologias de comunicação substituíram as formas tradicionais de relacionamento. E nesse contexto que podemos entender as relações de conhecimento com o universo social. Para Severino (2002), “a educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens” (p. 70).

Portanto, buscar compreender o jovem e suas relações com as linguagens contemporâneas numa sociedade globalizada, passa por repensar o papel da escola na formação dos seus sujeitos.

Sabemos que a escola é um dos locais privilegiados para se adquirir a formação leitora e escritora, no entanto, parece não ser o único diante da sociedade atual. Muita coisa acontece fora do contexto escolar. As linguagens tecnológicas, por exemplo, advindas especialmente da Internet, já deixaram sua marca na produção de conhecimento da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, à escola cabe apropriar-se da linguagem que o aluno possui para ampliar o seu conhecimento linguístico. Trata-se da questão de não se ignorar a língua vivenciada de seus alunos e alunas e ajudá-los nesta formação de leitura e escrita, apresentando as normas e a utilização das linguagens nos diversos espaços culturais.

O que fazer quando a escola se depara com a linguagem tecnológica com a qual os estudantes têm contato diariamente?

No que concerne aos modos de conceber a linguagem, a questão se torna complexa e se desdobra em focos diversos. Um dos focos é o que a considera como dispositivo que possibilita a interação entre os indivíduos na sociedade, colocando-os em diálogo. Isto nos leva a refletir sobre como a linguagem se manifesta na interação entre as pessoas, constituindo-as.

Quando interagimos, estabelecemos um diálogo não apenas com outros indivíduos, mas também com outros textos já produzidos na sociedade. Esse diálogo não está desvinculado, portanto, dos conhecimentos e das experiências que vamos construindo ao longo de nossa história pessoal e social. Aqui, outro foco ganha dimensão ao vincular a relação dialógica do sujeito com a sociedade e com a cultura.

Esses são alguns dos fundamentos defendidos pelo chamado círculo *bakhtiniano*, grupo de intelectuais e estudiosos que investigaram questões de linguagem no início do século passado, no contexto histórico da Rússia. Para eles, não há nada totalmente inédito na produção da linguagem: o que falamos ou escrevemos guarda ecos de enunciados construídos na história da sociedade e da cultura. Mikhail Bakhtin é um dos mais importantes autores que se embrenharam pelos estudos da linguagem. Para ele, “a linguagem participa na vida através dos enunciados concretos que a realizam, assim como a vida participa da vida através dos enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 156).

Há a considerar, ainda com Bakhtin (2006), que “o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaço de encontros de constituição da subjetividade” (p. 158).

Isso posto, pressupomos, que a escola deve focar o olhar na constituição da subjetividade pelo aluno leitor e na valorização de suas escolhas e decisões de caminhos interpretativos. É um processo de intensa interação entre as aprendizagens escolares e as que se adquirem pela ação direta no “mundo lá fora”.

**Ao analisar a relação das linguagens e o modo de concebê-las**, a utilização das linguagens tecnológicas advindas principalmente pela Internet, a questão se torna complexa e outros focos teóricos devem ser considerados. Um deles, remete à questões da experiência relacionando-a com a contemporaneidade.

A intenção é contextualizar quem é esse aluno leitor e escritor situado no momento histórico da contemporaneidade. Que “modos de ser” podem ser pensados ao

referirmo-nos a uma escola pública? Que leituras e escritas acionam em seus aparatos tecnológicos que os encantam? Que lugar ocupariam essas leituras e escritas, no seu dia-a-dia? Em que diferem de outras atividades de seu cotidiano – inclusive o cotidiano escolar? Com que intensidade os afetam?

Em Benjamin, buscamos alguns elementos para pensar questões que remetam à experiência, como um aporte de aproximação com o que se passa com alunos e alunas no contato com o mundo virtual da Internet. Para Benjamin (1994), “a experiência comum já não existe mais: aquela que é transmitida dos mais velhos para os mais jovens. Uma experiência transmitida porque carregada de sentidos, vivenciada” (p. 134).

Isto nos leva a pensar que a sociedade capitalista moderna, e atualmente com nuances de contemporaneidade, não tem mais memória; o exercício da memória, talvez. A arte de contar parte para um declínio daquilo que garantia a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e um tempo partilhado, em um mesmo universo de prática e de linguagem. A arte de ler e contar, e de contar por escrito, parece se desvincular de suportes que garantiam e se garantiam pela memória. O suporte material da leitura e da escrita, nos aparatos tecnológicos referidos, apaga-se num toque no teclado.

Hoje, com mais de 37 milhões de usuários de internet só no Brasil, um praticar a leitura e a escrita parece mais viva do que nunca, impulsionada por novas tecnologias e amplificada pela comunicação em rede. Não é exagero afirmar que e-mails, blogs e redes de relacionamento já deixaram sua marca na produção textual contemporânea. O que não falta é informação para esses jovens, mas muitas vezes falta-lhes a capacidade de processar e refletir sobre tudo o que leem. Ansiosos e inquietos consideram uma tarefa muito difícil ler um livro de cem páginas.

Nessa perspectiva, novos comportamentos são relatados por todos aqueles que se dedicam a estudar os impactos da internet. São abordados novos problemas e novas tensões: a maneira pela qual os jovens constroem sua experiência hoje é mais fragmentada, já que integram uma pluralidade de redes e de grupos. Segundo Turkle (1995) “esse modelo é o dos “múltiplos eus”, ou seja, dos sujeitos que, a exemplo do que acontece nos computadores, vivem como se estivessem em várias “janelas” abertas simultaneamente” (p. 121).

Esses “modos de ser” é que caracterizam nossos jovens alunos leitores. Como que várias “janelas” fragmentadas e de curta duração, que (se) abrem e (se) fecham em

cliques quase simultâneos. O que nos leva a pensar, enquanto formação, esses “modos de ser”, desses alunos, enquanto leitores?

Assim, diante de toda a agilidade, rapidez, imprevisibilidade, proporcionada pelas linguagens tecnológicas, advindas principalmente da Internet, há de se questionar o que se lê e a maneira como essas leituras são feitas. Ocorre-nos pensar se estão sendo praticadas como passatempo ou como algo que passa além de seu tempo de realização.

A contemporaneidade se caracteriza pelo tempo abreviado. Falta de tempo. Falta de tempo de ler. A comunicação instantânea provocada e vivenciada pela Internet, ativa leituras cada vez mais rápidas marcadas pela incompletude do ato de ler. Incompletude no sentido da vivência, da experiência. Leem-se pedaços de textos cada vez mais curtos, mensagens, trechos, resumos, informações. Como os jovens respondem a todas essas transformações?

O que faz da leitura uma experiência é considerar que a leitura pode e deve ser compartilhada, e onde, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, são desafiados. Não é o acúmulo de informação que torna a leitura uma experiência, mas sim, o modo de realização dessa leitura: ela deve ser capaz de levar a uma reflexão para além do momento em que acontece, deve proporcionar uma experiência entre o vivido e o texto lido.

E pensando em experiência é que os escritos de Walter Benjamin (1994) contribuem; ele afirma que a “arte de ler e contar torna-se cada vez mais rara porque ela parte, fundamentalmente, da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna” (p. 10). No entanto, as produções e as escritas em rede parecem indicar que os jovens têm hoje outros modos e lugares de ler e escrever. Não há como ignorar esses espaços de leitura e escrita. Lê-se muito, sim, mas de modo disperso. Muito se escreve nos correios eletrônicos, na Internet e por meio de outros recursos tecnológicos.

Entretanto, se essa prática produz experiência, podemos perguntar o que se tem aprendido com ela?

Não quer dizer com isso que as novas linguagens de comunicação não produzam sentidos. Através das redes de relacionamento os alunos postam diariamente suas mensagens, relatam seus “status”, curtem, comentam e compartilham, interagem. Essas mensagens instantâneas, pela agilidade com que acontecem, seriam um indício de falta de experiência?

Na instantaneidade dos fazeres, a leitura e a escrita, vem à mente, a memória.

De acordo com Benjamin (1994) “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (p. 15).

Assim, refletir a questão da memória posta pelo autor se faz necessária nesse estudo. Benjamin chama a atenção para este fato. Para ele o que se nota é que a sociedade contemporânea, não exercita a memória, no sentido pleno da experiência. Pois a comunidade da experiência (termo utilizado por Benjamin) parece não existir mais. De acordo com Benjamin (1994) “aquele que conta, transmite um saber, que seus ouvintes podem receber com proveito” (p. 51).

Ainda com Benjamin (1994):

a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. Pressupõe, portanto, uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo, destruiu. A distância entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações, transformou-se hoje em abismo porque as condições de vida mudam em um ritmo demasiado rápido para a capacidade humana de assimilação (p. 10).

Os relatos utilizados por nossos alunos cotidianamente, através do suporte da Internet, principalmente, são empobrecidos de experiência, de um pensar sobre o que se narra. Para Benjamin, “no momento em que a experiência coletiva se perde, em que a tradição comum já não oferece nenhuma base segura, outras formas de narrativas tornam-se predominantes” (BENJAMIN, 1994, p. 14).

Assim, os relatos postados em redes de relacionamento como o Facebook, onde cada indivíduo, fala de si, de outro e para outros, são enfraquecidos de transmissão de saberes. Ao compartilhar, comentar, os usuários da rede, não têm tempo de analisar o que se posta. Tudo é muito rápido, dinâmico. Como promover experiência nessa agilidade da tecnologia, onde o que se acabou de ler muda constantemente a cada postagem.

Para aprofundar um pouco mais o que vem a ser essa experiência que situamos nesse estudo, trago elementos de que fizemos de Larrosa (1996). Para ele, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não é o que passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.



A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm. É um abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros.

A sociedade contemporânea se caracteriza pelo excesso de informação. A informação não é experiência, a informação prima pela inovação e rapidez. O fato de encontrarmos atualmente alunos excessivamente informados, não condiz com aprofundamento de significado. Ao obter informações, podemos dizer que nada nos aconteceu, nada nos tocou e, portanto, não nos transformamos. Para que haja experiência, é preciso que algo nos toque, nos aconteça.

Esse pode ser um aspecto a ser considerado pela escola quando se depara com seus alunos e alunas. Sujeitos da contemporaneidade carregados de informação, sujeitos modernos, que têm pressa de tudo e não param para refletir e processar tudo aquilo que leem e escrevem em seus aparatos tecnológicos.

Esses alunos e alunas, sujeitos da modernidade, são consumidores vorazes e insaciáveis de notícias, de novidades, eternamente insatisfeitos.

Na vida cotidiana pessoal e individual, percebemos uma perspectiva de uma vida centrada na individualidade, nas experiências de condução de fragmentação, da instabilidade, mas que de alguma forma predispõe em estar junto, sem normatização, sem a necessidade do coletivo.

Na sociedade contemporânea, encontramos cada vez mais pessoas “conectadas” por interesses comuns, mas ao mesmo tempo isoladas em suas telas digitais. E as leituras, a seu turno, passam depressa demais, tem duração muito curta. Os textos curtos e fragmentados, que passam de forma acelerada, conseguiriam afetar seus sujeitos leitores?

Para Larrosa (1996):

para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. [...] trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real (p. 132).

**Ao passar em questão as práticas de leitura e escrita** nos ambientes virtuais, há a considerar os suportes que as ancoram.

Começaremos com as provocantes palavras de Chartier (1998) mencionadas em seu livro *A aventura do livro do leitor ao navegador*: “apresentam-nos o texto eletrônico como uma revolução. A história do livro já viu outras” (p. 7).

De fato, essa não é a primeira revolução pela qual passa o ato de ler. Segundo Chartier (1998):

a primeira tentação é comparar a revolução eletrônica com a revolução de Gutenberg. Em meados da década de 1450, só era possível reproduzir um texto copiando-o à mão, e de repente uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita (p. 7).

Nos dias atuais, trata-se de considerar novos suportes de material para leitura: a tela do computador, do celular, do iphone, tablet, notebook e outros aparatos tecnológicos. Pergunto-me se esses novos suportes de leitura e escrita definem, ou podem definir, o novo leitor.

Uma diferença pode ser observada entre o manuseio do livro manuscrito ou impresso e os escritos eletrônicos. Chartier (1998) destaca essa diferença: o texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação de texto que não é, de modo algum, a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso. Ele esclarece que no livro impresso, o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. Já o fluxo textual na tela, a continuidade que lhe é dada, 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.

Isso leva a constatar que a revolução do livro eletrônico é uma mudança do suporte material escrito bem como as maneiras de ler.

Dessa forma o leitor moderno é mais livre, pois o texto eletrônico permite maior distância ao que está escrito.

Chartier (1998) ainda afirma:

a tela eletrônica aparece como ponto de chegada de movimento que separou o texto do corpo [...] o mesmo processo ocorre com quem escreve. Com o computador, a mediação do teclado, que já existia com a máquina de escrever, mas que se amplia, instaura um afastamento entre o autor e seu texto. A nova posição de leitura, entendida num sentido puramente físico e corporal ou num sentido intelectual, é radicalmente original: ela junta, e de um modo que ainda se deveria estudar, técnicas, posturas, possibilidades que, na longa transmissão do escrito, permaneciam separadas (p. 16).

Ao pensarmos em práticas de leitura e escrita no ambiente virtual, mais do que um espaço de escritura visual e físico oferecido pela nova tecnologia, temos um espaço enunciativo. Não podemos deixar de fazer referência que gêneros textuais diversos surgem, produtos desse novo espaço cibercultural. Lidamos com novas ferramentas de comunicação e produção de textos (o computador, o celular).

Comparando com os textos tradicionalmente apresentados, ou seja, escritos, impressos, presume-se que estes propõem ao leitor um percurso fixo, ao passo que o hipertexto (texto das mídias), dá ao leitor a opção de construir progressivamente elementos textuais da maneira que achar mais conveniente.

Assim, o ato de ler e escrever nos novos aparatos tecnológicos exige outras posturas, inclusive corporal, atitudes e mais: novas competências cognitivas (utilização de teclados, leitura de menus, de ícones, aprender o “navegar-ler”).

No que concerne à leitura enquanto prática efetiva, temos nos deparado com um discurso de que os mais jovens afastam-se da leitura. Segundo Chartier (1998) “tudo depende do que consideramos leitura. Os não-leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que é considerado no cânone escolar como leitura legítima” (p. 104).

Como referido antes, que a escola é um dos espaços de formação de leitura e escrita, há a considerá-las como as práticas interrelacionadas, mas com especificidades próprias – que são instâncias mediadoras da formação dos alunos, como leitores e escritores.

Em referência à escola, como uma das principais agências sociais de letramento, é que as práticas de linguagem, em particular da leitura e da escrita, têm um lugar central. Chartier (1998) define o papel da escola enquanto responsável pelas práticas de leitura: “o sistema escolar representa o papel que representa em nossas sociedades, isto é, é a via principal ou exclusiva de acesso à leitura, e a leitura torna-se acessível praticamente a todo mundo” (p. 241).

No que concerne ao entendimento de que as leituras mais superficiais não formam o aluno leitor e escritor, Chartier (1998) nos aponta que,

é preciso apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola a encontrar outras leituras [...] Utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão de mundo, as maneiras de sentir e de pensar (p. 104).

Para Takaki (2012) “nesse contexto de aparente fragmentação de constelação multimodal que o fenômeno *Internet* apresenta, motivada por transformações históricas, pode ser interessante e relevante refletir sobre possíveis adaptações nos currículos escolares” (p. 6).

Assim, temos de um lado os ensinamentos da escola, e de outro, simultaneamente ocorrendo, todas as aprendizagens fora da escola, seja a partir de uma cultura escrita já dominada pelo grupo social, seja por uma conquista individual.

Podemos inferir que as leituras e escritas com as quais os jovens entram em contato diariamente nos seus aparatos tecnológicos, não se tratam de leituras ilícitas ou desaprovadas, mas de leituras que eles conquistam através de imagens, textos, menus e tantas outras especificidades encontradas nos hipertextos. Chartier (1998) cita: “toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o texto lhe pretende impor” (p. 77).

Possivelmente a liberdade de “navegar” pelos textos da *Internet*, com seus hipertextos e imagens, muitas vezes com som articulado à agilidade dessa linguagem, faz com que muitos jovens busquem, cada vez mais, este suporte de leitura.

Ao considerar a subjetividade do aluno leitor, intuímos que o aluno lê aquilo que lhe desperta o interesse, que produza significado para ele. Os textos lidos, geralmente têm algo ligado com a vida dele.

Nas leituras escolares sugeridas pelos seus professores e professoras, não há espaço para “deletar” aquela leitura que não lhes interessam, não há como se proteger da relação com o outro. Entende-se “leituras escolares”, aquelas, que segundo Citelli (1997), acompanham os ritmos didáticos e pedagógicos tradicionalmente exercidos nas salas de aula.

Quando Chartier (1998) afirma que ler é “apropriar-se do inventar e produzir significados”, ele apenas reforça a ideia de que ler não é repetir, traduzir, memorizar, ou copiar ideias transmitidas pelos diferentes tipos de texto. Há consenso entre os

pedagogos progressistas, Freinet, Paulo Freire, entre outros, que a leitura é recriação, reescritura, interação criativa entre o leitor, a palavra e o mundo.

O que queremos dizer é que o leitor criativo é aquele que interpreta um texto à luz de seu contexto, estabelecendo ideias concebidas e à vida concretamente vivida em sociedade. A escola, por sua vez, parece ignorar as múltiplas configurações textuais e as múltiplas formas de ler em sociedade. Sendo assim, é que acordamos, com Roger Chartier, quando diz que a liberdade da leitura pode ser cerceada pelas convenções e hábitos de um dado contexto.

Concernente à escrita, nos cabe buscar referências em Michel de Certeau (1998), no livro *A invenção do cotidiano*, quando diz que “a escritura é a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado” (p. 225). Segundo o autor, a prática escriturística assumiu um valor importante diante da contemporaneidade com suas linguagens tecnológicas.

Podemos ler em Foucault (1994) que a escrita serve para “mudar a nós mesmos e não pensar mais os mesmos que se pensava antes” por se ter passado pela experiência da escrita. O escritor já não é mais o mesmo pelo efeito que lhe é produzido, permitindo a ele construir novos significados para a vida. A relação com as palavras permite um mergulho em nós mesmos e o estabelecimento da nossa relação com o mundo.

Para Certeau (1994), “escrever é uma prática mítica moderna”, entendendo-se por mito, um discurso fragmentado que se articula sobre as histórias da sociedade. A origem não é mais aquilo que se narra, mas a atividade multiforme e murmurante de produtos do texto e de produzir a sociedade como texto.

Assim, ao confrontar os textos escolares e não-escolares (textos que segundo Citelli, não integram grades curriculares e planejamentos de ensino, fazem parte da vida dos alunos e dos professores) produzidos por nossos alunos e alunas, há de se considerar que nunca se viu tanta escrita como nos dias de hoje. A cultura moderna, através de comunidades de relacionamento como o Facebook, por exemplo, promove uma interação escrita como nunca se viu.

O ato de escrever utilizando-se de um teclado, diante de uma tela produz uma liberdade que vai além de uma folha em branco. Nos aparatos tecnológicos você escreve, reescreve, insere, deleta, na velocidade da exigência dos tempos modernos.

Essa nova maneira de escrever, esses novos espaços de escrita, é o que proporciona toda essa quantidade de textos de que dispomos na sociedade atual.

Essas novas linguagens tecnológicas possibilitam uma quantidade de escrita jamais imaginável. O suporte da Internet garante uma velocidade de distribuição de textos, livros, e-books, imagens, mensagens e atinge um número cada vez maior de pessoas, e em virtude disso, garante um acesso mais aberto de leituras à sociedade contemporânea.

Para Certeau (1994),

hoje, por uma inversão que indica uma ultrapassagem de um limiar nesse desenvolvimento, o sistema escriturístico anda automovelmente; ele se torna auto-móvel e tecnocrático; muda os sujeitos que tinham o seu domínio em executores da máquina de escrever que os comanda e utiliza, sociedade informática (p. 227).

Nos dias de hoje, as informações chegam aos usuários de Internet numa velocidade muito mais rápida do que chegavam pelos materiais impressos. Em virtude disso, os professores deparam com alunos bem mais informados do que os currículos que chegam às escolas.

As mensagens disponibilizadas pelos *media* possuem dinâmicas distintas dos tradicionais discursos escolares e passaram a requisitar o entendimento de como a informação e o conhecimento nelas gerados são produzidos e disponibilizados socialmente.

As linguagens tradicionalmente vinculadas ao discurso didático-pedagógico da escola estão sendo desafiadas pelos aportes tecnológicos que orientam novos olhares, que não quer dizer, que a escola não possa ser mais um espaço de formação leitora e escritora.

**Das reflexões teóricas que vêm dando sustentação** a esse estudo, saio em busca de ouvir, levantar junto a um grupo de alunos, como vêm se relacionando com a leitura e a escrita na escola e fora dela, abrindo espaço para as linguagens tecnológicas. No capítulo que segue, passo a apresentar aspectos metodológicos para o desenvolvimento do estudo.

### 3. A APROXIMAÇÃO AO ALUNO LEITOR E ESCRITOR: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Quando se pesquisa em Educação, a pesquisa se reveste de algumas características específicas. Para Gatti (2002) “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (p. 12).

Se pensarmos em apenas um dos seus aspectos, a educação escolar, a pesquisa poderá ser conduzida para as perspectivas de legislação, currículo, métodos de ensino, formação, etc.

Quando a educação mostra-se como o centro de referência da pesquisa, a concepção de ciência em Educação é a construção do mais próximo do real; a verossimilhança.

Para Gatti (2002):

a educação [...] é o foco do conhecimento, o elemento integrador e norteador de pistas que percorremos nos enfoques que situamos. E percorremos para buscar uma maior compreensão dos atos de educar e ser educado, suas funções, seu contexto, suas consequências (p. 14).

Segundo a autora, nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais sempre houve uma confusão nas questões de método, dado que a formação em pesquisas nessas áreas não era muito incentivada nas universidades brasileiras.

Considerando que método não é algo abstrato, e sim ato vivo e concreto, que se revela nas nossas ações, na organização do trabalho investigativo, na forma de olharmos o mundo, é preciso refletir e analisar bem os passos escolhidos para a coleta de dados. Outra questão não menos importante que deve ser cuidadosamente planejada é referente aos instrumentos metodológicos que serão utilizados para a coleta de dados.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi escolhida uma escola pública da rede estadual paulista, na modalidade de Ensino Médio. A escola se situa em um bairro próximo à área central, entretanto, seus alunos vêm de bairros periféricos.

Os alunos que nela estudam são, na maioria, de classe social econômica média e média baixa, e têm acesso a tecnologias de comunicação que mobilizam.

Os alunos dos 1<sup>os</sup>. anos do Ensino Médio foram os “eleitos” por se considerar que nesta etapa de escolaridade e faixa etária (por volta de 15 e 16 anos), os educandos já se encontram em condições de ir além de uma decodificação de texto, transpondo para uma leitura mais rica e carregada de sentidos.

Outro fator a ser considerado na escolha dessa escola, é que sua estrutura física pode favorecer questões da formação leitora e escritora de seus alunos e alunas. A escola possui uma ampla Sala de Leitura, equipada com recursos de mídia de última geração (data show, computadores e equipamentos de projeção), além de ser um espaço envolvente para as questões de leitura.

Além disso, a escola é equipada com a Sala de Informática (Programa Acesso Escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) com vinte computadores com acesso à internet para o desenvolvimento das aulas. Devido ao Programa Acesso Escola, essa sala conta com monitores estagiários de informática.

Essa escola funciona nos três períodos (manhã, tarde e noite) e possui em torno de 1000 alunos. No período da manhã há o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, à tarde apenas o Ensino Fundamental II e à noite, conta somente com o Ensino Médio.

Destaco também que essa escola possui um quadro de funcionários adequado à sua demanda, um Diretor de Escola, um Vice Diretor, um Vice Diretor da Escola da Família<sup>2</sup>, dois Coordenadores Pedagógicos: um para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio. Um número suficiente de agentes de organização escolar e agente de serviços. Isso faz com que a escola tenha um bom funcionamento operacional de apoio aos docentes e discentes. A instituição conta também com trinta professores efetivos (concurados) e oito contratados.

Assim, com todos esses elementos a seu favor, e por fazer parte da equipe gestora dessa instituição (exerço a função de Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio), decidi por desenvolver minha pesquisa no próprio ambiente de trabalho.

No caso dessa pesquisa desenvolvida, fizemos a opção pela abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos de observação e elaboração de questionários.

Primeiramente, optamos pela elaboração de um Questionário (Anexo 1) que remetesse à trajetória escolar dos sujeitos da pesquisa, bem como dos objetos culturais com os quais eles mantivessem contato no cotidiano.

---

<sup>2</sup> Este profissional atua aos finais de semana nas escolas que possuem o Programa do Governo Estado de São Paulo denominado Escola da Família. O programa consiste em abrir as escolas à comunidade e vários projetos são desenvolvidos. Para tanto, um profissional com formação em Pedagogia ou em Pós-Graduação em Educação, é contratado e é nomeado como Vice-Diretor da Escola da Família.



Na sequência, outro questionário (Anexo 2) foi elaborado para aprofundamento das questões da pesquisa. Neste questionário tivemos a pretensão de conhecer as leituras e escritas que os sujeitos da pesquisa fizessem dentro e fora da escola a fim de nos aproximar da formação leitora e escritora.

A intenção era levantar elementos que respondessem a questão norteadora da pesquisa.

Um outro elemento que correspondeu incisivamente à pesquisa, foi o meu Diário de Bordo, que constou de relatos feitos pelos sujeitos da pesquisa durante a aplicação dos dois questionários.

Após a análise e apresentação do material, observamos a necessidade de um maior aprofundamento das questões da pesquisa, em virtude de alguns registros que se destacaram no meu Diário de Bordo.

Uma terceira etapa de coleta de informações consistiu em entrevistar dois sujeitos da pesquisa que, ao responderem aos questionários, emitiram opiniões relevantes a respeito do tema em estudo.

Cabe aqui explicar que essa etapa da pesquisa foi previamente planejada, no entanto, foi construída após a análise dos dados dos questionários e, principalmente, a partir da observação das falas dos sujeitos da pesquisa registradas no meu Diário de Bordo.

Assim é que a metodologia foi construída: a cada etapa surgia a necessidade de aprofundamento das inquietações postas.

Na sequência, discorreremos sobre o percurso trilhado, na tentativa de situar cada passo, cada acontecimento, cada momento.

**O primeiro questionário contemplou as questões postas** nesse estudo, porém, ao entrar em contato direto com o universo de leitura e escrita dos sujeitos da pesquisa, fui “envolvida” por esses ‘modos de ser’, de agir e pensar, marcados pela rapidez e pela superficialidade. Isso despertou a necessidade e um desejo de aprofundar e compreender melhor esse mundo em que estão inseridos os jovens alunos de uma escola pública.

Da análise do primeiro questionário (ANEXO 1) foi organizado outro, (ANEXO 2), agora composto de questões com vista a aprofundar o estudo do tema na relação com suportes tecnológicos de comunicação, na contemporaneidade.

Isso conduz à teorização de Bauer (2002), “regra 1: proceder por etapas, selecionar, analisar e selecionar de novo” (p. 18).

Todo esse movimento de ida e de volta, a cada leitura e a aproximação com os sujeitos da pesquisa é que se fez esse trilhar tão enriquecedor.

A cada busca, uma resposta, e a cada resposta desses jovens alunos levavam a outros questionamentos que complementassem o primeiro.

Para Gatti (2002):

ao pesquisador cabe ter senso crítico e clarear para si mesmo seu modo de pensar e pesquisar. Com isso, pode garantir um certo grau de liberdade em relação a modelos dogmatizantes, além de fundamentar com mais consciência seu trabalho e ao fazê-lo clarear a questão, o problema que o inquieta. Assim, pode deixar agir sua imaginação e sua intuição, e gerar condições especiais para o levantamento de seus dados, bem como gerar instrumentos e formas criativas para isso (p. 60)

O segundo questionário contemplou onze questões e ainda proporcionava um espaço para que os sujeitos da pesquisa indicassem leituras e escritas que mais os atraem.

Esta ação teve o propósito de mediação entre os saberes que constituíssem as práticas de leitura e escrita dos alunos e possíveis desdobramentos para a ação transformadora das práticas pedagógicas, com o levantamento de indicadores que ampliassem questões e conceitos concernentes ao Ensino Médio Regular.

As perguntas elaboradas de forma direta exigiam uma reflexão mais aprimorada no ato de responder. Percebi a inquietação de alguns dos sujeitos de pesquisa com esse novo método de questionário.

Sendo assim, os registros no Diário de Bordo se tornaram um ponto relevante da pesquisa.

O meu papel de pesquisadora-observadora foi essencial para que nenhuma percepção captada pudesse ser perdida. Essa segurança é a possibilidade de se comprovar os caminhos percorridos.

Há de se considerar também que por ser Coordenadora Pedagógica da escola onde se efetivou a pesquisa, tive que obrigatoriamente fazer um afastamento de minha pessoa e observar com “olhos de quem apenas observa”, sem levantar conclusões precipitadas, devido possuir a experiência pelo contato com os problemas relativos à temática.

Isso se revela em Bauer (2002) em *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: “em termos ideais, requer uma análise fria da situação, que não tenha envolvimento” (p. 18).

Para fazer esse caminhar, muitos momentos foram registrados no ambiente escolar. Durante a pesquisa foram realizadas visitas nas salas das turmas de 1º ano do Ensino Médio na tentativa de captar movimentos, olhares dirigidos ao texto a ser lido que fora selecionado pela professora.

As observações das ocorrências das aulas, essa postura, levaram-me a identificar-me com os alunos e alunas e a procurar compreender o mundo que eles viam e estavam apresentando.

As notas de observação podem ser definidas como “o relato escrito daquilo que o observador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN, 1994, p. 150).

Por essas considerações e percursos metodológicos, pautou-se esse estudo. O próximo capítulo compõe-se do desenvolvimento do estudo, com apontamentos que possam nortear reflexões acerca da formação do aluno leitor e escritor, nos desafios postos, na contemporaneidade.

#### **4. DELINEAMENTO DO ESTUDO: PERGUNTAS, RESPOSTAS, CONSIDERAÇÕES...**

##### **4.1. Preâmbulos... e primeiras informações**

A coleta de dados ocorreu com alunos e alunas dos primeiros anos do Ensino Médio Regular de uma escola pública estadual, no município de Rio Claro – SP, onde, como já referido, exerço a função de Coordenadora Pedagógica.

Essa situação de ser a Coordenadora Pedagógica da escola onde aconteceu a coleta de dados gerou algumas tensões. Pesquisar na escola em que atuo acabou por produzir um conflito entre ser a pesquisadora e ser a profissional da educação.

Ao coletar os dados, muitas vezes me vi analisando minha própria atuação enquanto Coordenadora daqueles alunos.

Pensei a princípio, ao escolher essa escola, o fato de ter Ensino Médio Regular, um dos focos de interesse de meu estudo, e também, de início, ter o acesso facilitado à escola.

Entretanto, ao buscar os dados junto aos jovens alunos, foi preciso muitas vezes tentar separar a pessoa pesquisadora da pessoa Coordenadora Pedagógica. Essa preocupação se pautava por não colocar os sujeitos da pesquisa em situação de constrangimento. Era necessário que os alunos e alunas compreendessem que poderiam responder as questões com a maior liberdade e tranquilidade, que lhes fosse possível. Há a se considerar que tal preocupação não tornou o desenvolvimento do estudo menos tenso. Era preciso que ocorresse essa separação para que as respostas a serem dadas pudessem ser mais verossímeis possível.

Essa era uma preocupação que eu tinha: ter a condição de coletar os dados sem abafar as inquietações do estudo e, indo um pouco mais além, buscando argumentos na fala dos próprios alunos.

A princípio foram convidados todos os estudantes do 1º ano do Ensino Médio da referida escola.

O número de estudantes desta série e desta modalidade de ensino contava com cento e vinte (120) alunos, sendo sessenta (60) do período diurno e sessenta (60) do período noturno.

Entretanto, apenas trinta e cinco (35) deles trouxeram a autorização de seus responsáveis para participarem da pesquisa. Assim, a entrevista contou com a

participação, a princípio, de catorze (14) alunos do período da manhã e vinte e um (21) alunos do período noturno. Todos os participantes são ingressantes no 1º ano, em 2012.

Com isso, os sujeitos participantes da pesquisa assim se organizam:

- **35 alunos responderam ao primeiro questionário, sendo:**
  - a) 15 meninos
  - b) 20 meninas
  
- **Faixa etária, sendo:**
  - a) 24 alunos com idade de 15 anos
  - b) 10 alunos com idade de 16 anos
  - c) 01 aluno com idade de 17 anos
  
- **Idade em que foram alfabetizados (informada por eles):**
  - a) 03 alunos aos 04 anos de idade
  - b) 19 alunos aos 06 anos de idade
  - c) 08 alunos aos 07 anos de idade
  - d) 04 alunos aos 08 anos de idade
  - e) 01 aluno aos 10 anos de idade

Alguns aspectos foram considerados desde o início na construção do corpus da pesquisa sendo um momento de relevância e organizado cuidadosamente por mim.

Entre esses aspectos estão: organizar os alunos de ambos os sexos, que estudassem em períodos diferentes e estudantes trabalhadores ou não.

Essa diversidade de características entre os sujeitos da pesquisa contribuiria para um aprofundamento na questão, pois havia a intenção de informar-se acerca da disponibilidade de alunos e alunas em entrarem em contato com os aparatos tecnológicos.

Assim, “investigam-se diferentes representações, apenas até que a inclusão de novos estratos não acrescente mais nada de novo” (BAUER, 2002, p. 127).

O propósito de um *corpus* que considerasse ser estudante do 1º ano de Ensino Médio regular de uma escola pública paulista, selecionar entre alunos do período diurno e noturno, e atentar para o fato de ser trabalhador ou não, poderia ampliar as informações para a análise, pois, o aluno trabalhador teria a priori, um tempo restrito para entrar em contato com seus aparatos tecnológicos e provavelmente o aluno não-trabalhador teria maiores oportunidades para isso.

Os critérios da seleção dos dados são muito importantes para fundamentar o trabalho de pesquisa. Segundo Gatti (2002):

dado pode ser um conjunto de medidas bem precisas que tomamos até depoimentos, entrevistas, diálogos, discussões, observações, etc. de que nos servimos para a geração de algum conhecimento que acrescente alguma coisa à compreensão do problema que nos interessa (p. 11).

Portanto, essa é a parte da pesquisa que deve ser criteriosamente definida. O conhecimento obtido pela pesquisa está vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados.

Pesquisar em Educação requer que o foco seja o conhecimento e este o elemento norteador e integrador das pistas que percorremos.

No contexto desta trajetória, a partir da aquiescência dos alunos e alunas a participarem, é que propus um Questionário de vinte (20) questões fechadas e uma (01) questão aberta (ANEXO 1).

As questões de números 01, 02, 03, 04 e 06, foram propostas com a intenção de proceder a uma identificação dos sujeitos participantes da pesquisa e foram elencadas no início dessa apresentação.

As outras perguntas desse questionário foram organizadas em dois Eixos:

- Eixo 1: delineamento do caminho percorrido pelos sujeitos da pesquisa que remetam às práticas de leitura e escrita utilizadas por eles mesmos fora do ambiente escolar e como veem as práticas de leitura e escrita utilizadas na escola.
- Eixo 2: levantamento de informações acerca do acesso e utilização pelos alunos e alunas às diversas linguagens tecnológicas advindas da Internet, de computadores, celulares, etc.

Posteriormente à análise deste primeiro questionário, na sequência, foi elaborado um segundo questionário visando a indicações de leituras e escritas apontadas pelos próprios alunos como algo que os “toca”, que os “atraem”, que produza prazer e significados para a vida deles e que poderiam ser utilizadas na escola no processo da formação leitora e escritora.

Nesse segundo questionário, os trinta e cinco (35) alunos foram convidados a participar deste outro momento. Foi marcado um encontro fora do horário de aula das turmas. Por serem alunos que estudam no período da manhã e da noite, o encontro foi agendado no período da tarde, na Sala de Leitura da escola.

A ideia era que eu não fosse interrompida ao aplicar o questionário. Por ser Coordenadora da escola, no primeiro questionário, várias vezes fora solicitada por professores, alunos e funcionários.

No entanto, apesar de todo esse cuidado, apenas quinze (15) alunos compareceram para esse encontro. Porém, a diminuição do número de participantes não prejudicou a coleta das informações: as contribuições foram enriquecedoras para o estudo em questão. Muitos alunos e alunas não compareceram em virtude de terem outros compromissos no referido período. Alguns justificaram a ausência.

A partir dessa primeira contextualização da coleta de dados, seguiremos para a apresentação e detalhamento de como tudo ocorreu.

#### 4.2. O contexto de realização da coleta: relações intercruzadas e a busca das práticas

Para aplicar o Questionário 1, os sujeitos da pesquisa foram reunidos na sala de leitura, cada turma no seu período de aula.

Antes de distribuir o questionário orientei os alunos e alunas que poderiam sentar onde se sentissem mais à vontade, que poderiam se colocar em grupos ou isoladamente, que esse critério de agrupamento seria de livre escolha. Essa foi uma primeira providência visando deixá-los mais à vontade, com a intenção de proporcionar uma descontração das relações entre alunos e a minha pessoa enquanto Coordenadora Pedagógica. Sentar em grupos poderia fortalecê-los e diminuir o distanciamento entre nós.

Convém não perder de vista que a função de Coordenação estabelece situações de comando, de controle das ações de alunos e alunas e esse fato contribuiu de início, para um “clima” tenso no momento da coleta de dados. Em virtude disso, pautei-me em cuidados com os riscos dos sujeitos da pesquisa, por tratar-se de adolescentes alunos da escola onde ocupo um cargo de gestão; a orientação teve o propósito de cuidado.

Além de contar com os Termos de Livre Consentimento assinados e autorizados pelos responsáveis, a intenção, durante todo o tempo de coleta, era esclarecer novamente aos alunos e alunas que naquele momento eu estava na condição de pesquisadora de um curso de Mestrado em Educação pela Unesp de Rio Claro.

Assim, sentei-me a um canto da sala e fiquei à disposição para sanar dúvidas, caso precisassem. Como observadora, tive oportunidade de registrar, em meu Diário de Bordo, algumas falas, às quais são transcritas abaixo, e que ilustram, em parte, a posição tensionada de ser coordenadora e alguém que se dedica, naquele encontro, à escuta do que têm a dizer, os alunos que ali se encontram.

*Seria bom se as aulas fossem assim. Poderíamos trocar ideias, apresentar nossos pensamentos, estar sentados assim, podendo escrever e falar sem alguém determinando o que fazer... ah ... isso é bom demais! (T.C.M., 15 anos – período noturno, sexo feminino).*

*Quando fui alfabetizado? Que livros eu lia? Pôxa, isso é escrever sobre mim, minha vida... (A.J.N. , 16 anos– período noturno, sexo masculino).*



De repente uma aluna, levanta a seguinte questão:

*Pode escrever o que quiser? Eu tenho esta liberdade? (E.R.T., 15anos – período noturno, sexo feminino)*

É muito relevante abrir-se à escuta dessas falas. Fica o discurso oculto, de vozes que não podem ou não conseguem exteriorizar-se em outras situações. Jovens alunos com idade entre quinze e dezesseis anos com suas falas abafadas, perdidas em algum lugar. Vozes que poderiam e deveriam ser escutadas. Foi um “choque” para mim, essas falas.

Causa estranhamento pelo fato de que no cotidiano escolar, muitas tarefas são desenvolvidas por quem tem a função de coordenar. Muita coisa escapa do conhecimento e a rotina escolar burocrática não permite uma aproximação com seus sujeitos.

Apesar de ser Coordenadora Pedagógica dessa escola, a própria função exercida, cria esse distanciamento dos alunos e muitas coisas ainda permanecem ocultas.

Foi necessário criar um distanciamento para não deixar-me envolver com as falas.

Neste momento, nos prenúncios das primeiras observações, a questão da pesquisa volta à tona na minha mente: como ocorre a formação leitora e escritora de alunos diante da contemporaneidade? É possível formar com vozes caladas? O que esses jovens têm a contribuir? O que leem e escrevem que à escola passa despercebido?

De acordo com Certeau (1994, p. 206) “os relatos exercem também o papel cotidiano de uma instância móvel e magisterial em matéria de demarcação”.

Ainda para Certeau (1994) em *A invenção do cotidiano*:

segundo a bela língua tradicional usada nos autos de processos, os magistrados antigamente ‘se transportavam aos locais’ (transportes e metáforas judiciais), a fim de ‘ouvir’, a propósito de fronteiras ‘litigiosas’, as falas contraditórias das partes. O seu juízo interlocutório, como se dizia, era uma ‘operação de demarcação’ (p. 208).

Refletindo com o autor, há a se considerar os relatos dos alunos e alunas como um momento rico em experiência, na ação de captar o outro, de registrar através da

linguagem o que expressam em falas. Ainda entre os dados relevantes de coleta, está o registro das emoções manifestadas, das percepções do sujeito envolvido na pesquisa e com o tema do estudo.

Tais demarcações, do lugar onde acontece a pesquisa, é o que, a meu ver, a torna mais verossímil.

A pesquisa acontece na escola onde sou a Coordenadora Pedagógica. De alguma forma, ao demarcar o lugar de onde se fala, abre-se para mim uma reflexão do próprio papel que exerço enquanto profissional da Educação.

No entanto, ao pensar sobre esse foco, se faz necessário explicar, com Azanha (1992), ao executar uma pesquisa educacional, que “trata-se da vida cotidiana da escola” (p. 58). O autor salienta que por isso é necessário que se elucide as razões do interesse para as ciências humanas o estudo de gestos, palavras, pequenos episódios.

Ao se refletir nos relatos e vozes dos alunos e alunas, destaco dos registros do Diário de Bordo, a fala de uma aluna do período da manhã:

*... você não vai mostrar para a Diretora da escola, ou “pro” professor de português o que eu respondi nessas questões? Sabe, “comu é, né”, eu “tô” precisando de nota... acho que num vou escrever, vou falar, você “num” tá gravando, né? (J.V.S., 16 anos, - período diurno, sexo feminino).*

Observo, neste momento, a questão das regras escolares. São histórias da educação como um sistema das operações de marcação, configuração e distribuição dos corpos. Larrosa (2004) ressalta: “a escola é um dispositivo cujas regras se reconhecem pelas formas e pelas distribuições corporais que produz e exhibe” (p. 173).

Ao refletir com Jorge Larrosa (2004) quanto ao corpo da linguagem, tem-se que o corpo (porque é linguagem) como a linguagem (porque é corpo) escapa ao seu controle pedagógico, a qualquer tipo de controle. Larrosa provoca afirmando que quando a vida humilha a vida, a vida resiste e se rebela. E tanto o corpo quanto a linguagem são vivos.

Assim, essas manifestações do corpo e da linguagem de alunos e alunas do 1º ano de Ensino Médio de uma escola pública paulista, se revelam no momento da pesquisa conotando uma impressão de que a educação contemporânea contempla um retorno do corpo e um retorno da linguagem.

Entre as falas e os relatos dos sujeitos da pesquisa, é apresentado na sequência, o material coletado neste primeiro questionário, como organizado.

De início, uma observação se faz pertinente; ao organizar os dados constatou-se, na identificação dos sujeitos da pesquisa, que os alunos que estudam à noite, não trabalham, portanto esse critério foi desconsiderado em parte. Ao se pensar que o aluno do período noturno provavelmente fosse um aluno trabalhador, este poderia ser um diferencial nos resultados ao se questionar o tempo que passariam diante das telas dos computadores utilizando as linguagens tecnológicas. Há a se destacar e registrar que para os alunos se matriculem no período noturno, é um pré-requisito ser trabalhador ou estar matriculado em Cursos Profissionalizantes, tomando como exemplo, a Guarda Mirim do município<sup>3</sup>.

No entanto, observei que apesar de os alunos do noturno não serem trabalhadores, as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa apresentaram dados interessantes, que se diferenciam dos alunos e alunas do período da manhã.

As práticas de leitura e escrita foram bem demarcadas entre os períodos de estudo. Os modos de pensar dos alunos aproximam-se pelo turno que estudam.

---

<sup>3</sup>No segundo semestre do ano é feito um levantamento se os alunos estão inseridos no mercado de trabalho. Caso contrário, faz-se um remanejamento dos alunos entre os períodos, ficando no período noturno apenas os trabalhadores e/ou os que tiverem idade igual ou superior aos dezesseis anos (levando em consideração também a disponibilidade de vagas por período). No momento da aplicação dos questionários, a escola ainda não havia feito esse levantamento.

#### 4.2.1. Delineamento de caminhos de leitura e escrita

No eixo 1 apresentamos dados quantitativos porque decorrentes de alternativas SIM ou NÃO. E na apresentação, os dados estão separados entre alunos do período diurno (D) e do período noturno (N).

##### Eixo 1: Práticas de leitura e escrita

| Número da questão | Questão   | SIM              | NÃO              |
|-------------------|---|------------------|------------------|
| 05                | Gosta de ler?   | D – 12<br>N – 21 | D - 02<br>N – 00 |
| 05                | Gosta de escrever?  | D – 11<br>N – 17 | D - 03<br>N- 04  |
| 07                | Professoras alfabetizadoras solicitavam leituras de clássicos infantis? Se sim, indique quais livros você leu*  | D – 13<br>N – 21 | D – 01<br>N – 00 |
| 13                | Nas aulas de Linguagens e Códigos, estudou gêneros da Internet?   | D – 09<br>N – 17 | D - 05<br>N – 04 |
| 14                | Você acredita que a escola conseguirá preparar um aluno para o prosseguimento dos estudos e/ou mercado de trabalho apenas com os textos que circulam pela escola? | D – 07<br>N – 06 | D – 07<br>N – 15 |
| 16                | Você gosta de ler livros impressos com mais de cem páginas?   | D – 06<br>N – 10 | D - 08<br>N – 11 |
| 20                | Você acredita que quem lê muito escreve melhor? Por quê?  | D – 13<br>N – 19 | D – 01<br>N – 02 |

\*os livros indicados não estão mencionados no Eixo, foram apontados no questionário, pois os alunos poderiam citar os livros lidos.

TABELA 1. Levantamento de informações visando a traçar um perfil dos alunos participantes da pesquisa.

Respostas dadas ao Questionário 1, em 2012.

FONTE: Arquivo da pesquisadora.

Ao observar essa tabela, fica a evidência de que a maioria dos alunos gosta de ler, entretanto, ao comparar o período que estudam esses alunos, observamos que apenas no período diurno aparecem dois alunos que não gostam de ler. No período noturno, há unanimidade na resposta afirmativa.

Ainda em relação à tabela, sem me ater à diferença de período e nesse momento sem um aprofundamento do que é gostar de ler, a que remeteria a esses alunos “gostar de ler”.

E na escrita, a tabela demonstra que nos dois períodos de estudo dos alunos e alunas há uma indicação para o “não gostar de escrever”. Dos trinta e cinco alunos, sete deles não apreciam a prática da escrita. A quais práticas de escritas esses alunos se referem? É certo que o questionário não possibilitou um aprofundamento nesse sentido, e nem era essa a intenção aqui nesse estudo. Entretanto, há de se considerar a amplitude da pergunta: gosta de escrever?

E assim, na questão sete (7) podemos observar que as professoras das séries iniciais indicavam livros literários para seus alunos e alunas.

Há a destacar um complemento na questão sete (7), “suas professoras das séries iniciais solicitavam leitura de livros infantis”, ao responderem “sim” poderiam mencionar os livros lidos.

As indicações dos livros lidos nesta etapa da escolaridade foram: Branca de Neve e os Sete anões, Os três porquinhos, A Bela e a Fera, Chapeuzinho Vermelho, Bambi, Alice no país das maravilhas, Pinóchio, Menino Maluquinho, diversas obras de Monteiro Lobato (a resposta “vários livros do autor” foi apontado pelos alunos, e alguns deles, mencionaram a obra Sítio do Picapau Amarelo) e Histórias em Quadrinhos, como a Turma da Mônica, por exemplo.

Pelas indicações dos livros na Educação Infantil, podemos inferir que os alunos e alunas foram colocados, no início da vida escolar, em contato com os clássicos da Literatura Infantil.

É uma extensa e rica literatura apontada pelos alunos e podemos constatar que as leituras indicadas eram próprias para a faixa etária e motivavam a busca pela curiosidade infantil, pela imaginação, pela criatividade, por uma viagem ao mundo da “fantasia” bem própria do universo da criança.

Para Vigotski (2003), em *La imaginación y el arte en la infancia*:

todas las formas de la representación creadora encierran en sí elementos afectivos. Esto significa que todo lo que edifique la fantasía influye reciprocamente en nuestros sentimientos, y aunque esse edificio no concuerde, de por sí, con la realidad, todos los sentimientos que provoque son reales, efectivamente vividos por el hombre que los experimenta ( p. 23).

Portanto, pensando com Vigotski observamos que os livros de literatura, no início da escolaridade dos sujeitos da pesquisa, tinham a ver com afeto, com

sentimentos, com o que promove a fantasia. As leituras eram relacionadas com o momento de vida dos alunos e alunas. Isto nos leva a concluir que se faz relevante indicar obras literárias condizentes com a expectativa de vida, com o cotidiano de alunos e alunas adequados à faixa etária em que se encontram.

O fato de eu estar a um canto da sala, não tendo o diálogo direto com os sujeitos da pesquisa, possibilitou a captação de manifestações responsivas acerca da temática do questionário.

Olhando por esse foco, é que buscamos aporte em Bakhtin quando falamos sobre manifestações responsivas. Pela perspectiva bakhtiniana a linguagem se concretiza nas relações humanas sociais.

Para Bakhtin toda compreensão ativa exige uma atitude responsiva, uma resposta, ou seja, é este o momento, que no dizer de Bakhtin (2003) provoca o “encontro com o que é grande, concebido como encontro com o que determina, obriga, envolve, é o momento supremo da compreensão” (p. 382).

Assim sendo, quando os jovens alunos entraram em contato com o questionário, suas manifestações denotam o envolvimento que possuem com a temática de estudo.

Quando perguntado aos alunos, sujeitos da pesquisa, se na escola em que estudam havia aula sobre as práticas de leitura e escrita advindas da Internet, notamos uma preocupação da escola em apresentar aos seus alunos este novo suporte de se ler e escrever. Pois, vinte e seis dos entrevistados responderam que a escola trata desse assunto nas aulas.

No entanto, apesar de a escola tratar com seus alunos sobre as escritas e leituras da Internet, há uma curiosidade: os professores ensinam os gêneros próprios da linguagem da Internet, simulam e-mails, estudam suas linguagens, os modos de escrever e ler, porém, ministram essas aulas utilizando lousa e giz dentro de uma sala de aula comum.

Essa afirmação se faz presente porque no momento em que os sujeitos da pesquisa respondiam a essa questão, algumas falas foram por mim registradas.

*Ensinar a linguagem da Internet até que os professores tentam, ‘mais’ é na lousa mesmo! (G.F.S.G., 15 anos, sexo feminino, período diurno).*

*É mesmo! O professor disse que não tinha necessidade de ir na informática, pois a gente já faz isso todo dia e depois ele disse que a gente iria entrar no Facebook e não podia. (W.S.M, 15 anos, sexo masculino, período diurno).*

Com essas falas, constatamos que o professor trata do tema Internet, suas linguagens e particularidades, no entanto, não leva seus alunos para a Sala de Informática, que seria um recurso apropriado para essa aula.

Se há uma sala apropriada para a utilização do recurso da Internet, qual seria o motivo de os professores não utilizarem os equipamentos e promoverem uma aprendizagem, talvez, mais rica de significado e motivação, porque, presume-se, mais próxima aos interesses dos jovens alunos adolescentes? A pesquisa aqui não tem como foco a atuação docente, mas não há como deixar de apontar a prática pedagógica neste momento.

Reiteramos que muitas são as variáveis dificultadoras da necessária mudança, e os professores, mesmo sensibilizados, talvez se sintam inseguros e receosos, e não encontrem a oportunidade de refletir sobre suas ações.

Em Feldman (2009), em seu livro *Formação de professores e escola na contemporaneidade*, encontra-se a citação de Casali<sup>4</sup>:

a missão de toda escola é desenvolver as pessoas, crianças, jovens ou adultos. Contribuindo para que eles se alterem (“educar” é uma palavra latina que significa “mudar de estado”: de dentro para fora e de um estado para o outro). Por isso também ela tem o dever primeiro de ela própria se desenvolver, isto é, alterar-se. Ela só poderá fazer isso num movimento positivo se mantiver-se articulada organicamente com a Comunidade e a Cultura da qual faz parte (CASALI, apud FELDMAN, 2009, p. 190).

Ainda pesquisando sobre as práticas de leitura e escrita da escola, foi perguntado aos alunos e alunas se eles acreditam que a escola consegue prepará-los para inserção no mercado de trabalho e prosseguimento dos estudos apenas com os textos que circulam na escola, e podemos observar de acordo com a tabela, que os alunos do período diurno

---

<sup>4</sup> A.M.D. Casali, *A construção de um projeto pedagógico escolar* (Maputo/São Paulo: UP-Mined/PUC-SP, 2004), p.3

ficaram divididos nesta questão, pois, 50% deles dizem que sim e 50% pensam que a escola, através de suas práticas de leitura e escrita, não consegue formar o jovem.

Porém, no período noturno, a maioria acredita que a escola não consegue preparar os alunos e alunas apenas com os textos escolares. Fica um indicativo que o aluno do noturno, apesar de nenhum deles estar inserido no mercado de trabalho, visualiza que a escola não proporciona uma boa formação para essa inserção, nem para o prosseguimento de estudos.

Os alunos do período noturno, embora não sejam trabalhadores, muitos deles fazem cursos profissionalizantes e o curso da Guarda-Mirim do município, que tem por finalidade incluir o jovem no mercado de trabalho.

Esse perfil do aluno do período noturno, que pretende estar inserido no mercado de trabalho até mesmo antes de terminar o Ensino Básico, se reflete nas respostas dadas ao questionário.

Provavelmente o aluno do período noturno esteja mais atento às necessidades de sua formação para a inserção no trabalho.

O questionário investigou também se os alunos e alunas acreditavam que as linguagens tecnológicas, advindas principalmente da Internet, utilizadas cotidianamente por esses jovens, conseguem preparar os jovens para o mercado de trabalho e prosseguimento de seus estudos.

A maioria dos sujeitos da pesquisa, dos dois períodos de estudo, respondeu que não. As leituras e escritas realizadas através de novos suportes, pela linguagem da Internet, pela rapidez e agilidade que acontecem, parece de acordo com os sujeitos da pesquisa, não assegurar aos jovens um auxílio nas questões de prosseguimento de estudos e mercado de trabalho.

Esse conflito resulta na insegurança que vivem os jovens alunos da sociedade contemporânea. Por onde caminha então a formação leitora e escritora diante desse contexto?

Percebemos que há um conflito entre a escola e a tecnologia que atinge de certa forma os jovens aprendizes dessa sociedade.

Esse conflito entre as leituras escolares e as encontradas nos aparatos da tecnologia se conclui com Chartier (1998):

portanto, temos, de um lado, os ensinamentos da escola e, de outro, todas as aprendizagens fora da escola, seja a partir de uma cultura escrita já dominada pelo grupo social, seja por uma conquista individual, que é sempre vivida como um distanciamento frente ao



meio familiar e social, e ao mesmo tempo, como uma entrada em um mundo diferente (p. 105).

Outra questão quanto às práticas da leitura abordava se eles gostavam de ler um livro de mais de cem páginas. A questão é relevante, pois se observa na sociedade atual, contemporânea, chamada também de sociedade do conhecimento, jovens conectados em seus aparelhos tecnológicos, tais como celulares, tipo smartphone com tecnologia android, iphone, tablets, ipods, notebooks, netbooks e os próprios computadores e fica difícil pensar em um jovem lendo um livro de literatura, por exemplo, de mais de cem páginas.

As respostas apontaram que dezesseis (16) dos jovens entrevistados gostam de ler um livro literário com mais de cem páginas. Entretanto, dezenove (19) alunos responderam que não gostam.

Nota-se, com isso, que a maior parte deles não gosta de ler um livro de leitura mais demorada, mais densa. Esse dado revela uma característica dos jovens da sociedade contemporânea, marcada por nuances de agilidade e rapidez.

Esta afirmação nos remete a Bauman (2010) em seu livro *Capitalismo Parasitário*:

no turbilhão de mudanças, é muito mais atraente o conhecimento criado para usar e jogar fora, o conhecimento pronto para utilização e eliminação instantâneas, o tipo de conhecimento prometido pelos programas de computador que entram e saem das prateleiras das lojas num ritmo cada vez mais acelerado (p. 42).

No mundo contemporâneo, onde as informações são processadas de forma tão rápida e descartável, que lugar teriam essas leituras?

Assim, de acordo com o material apresentado, também encontramos uma parcela de jovens que gosta de fazer leituras mais densas mesmo tendo diante de si os aparatos tecnológicos. Esse é um dado relevante para este estudo.

Para Larrosa (1996): “para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade” (p. 132). Leva-nos a pensar que a prática da leitura é uma possibilidade que nos leva às interpretações da própria vida, das relações com as pessoas e com os objetos.

Ler implica em construção de textos a partir daquilo que nos é significativo.

Assim, considerando tal contexto, é que apresentamos mais uma questão desse eixo que teve a intenção de investigar sobre as práticas de leitura e escrita de jovens alunos do Ensino Médio.

A pergunta feita para os sujeitos da pesquisa é se “eles acham que quem lê mais escreve melhor”. Essa pergunta intencionava levantar dados que relacionassem o ato de ler à prática da escrita.

As respostas apontam que os alunos e alunas fazem relação de que quem muito lê, escreve melhor. Isso nos leva a uma reflexão de que os alunos e alunas envolvidos conferem valor às necessidades de leitura. Trinta e dois (32) alunos concordam que a leitura melhora a escrita.

Destaca-se um complemento nessa questão, pois foi solicitado a eles que explicassem sua resposta. Eles mencionaram que o fato de ler aumenta e melhora o vocabulário e por essa razão, conseguem escrever com mais facilidade.

Ainda apresentando os dados do Eixo 1, nos remetemos a mais três questões disponibilizadas a seguir.

Na questão 12, foi solicitado aos sujeitos de pesquisa que assinalassem os tipos de leitura mais oferecidos na escola, e não havia limite de escolha para as alternativas.

Foram apresentados oito tipos de leitura:

- a) **Textos dos livros didáticos**
- b) **Textos passados na lousa**
- c) **Textos do Caderno do aluno (apostila)<sup>5</sup>**
- d) **Textos extraídos da Internet**
- e) **Livros paradidáticos (os conhecidos como “clássicos”, grandes obras, de autores consagrados)**
- f) **Textos lidos no próprio computador da escola, tais como: blogs, notícias, etc.**
- g) **Textos jornalísticos lidos no próprio jornal impresso**
- h) **Textos de revistas, lidos na própria revista impressa.**

As três alternativas mais assinaladas foram:

**Textos dos livros didáticos**

**Textos passados na lousa**

**Caderno do aluno (apostila)**

---

<sup>5</sup> Trata-se de apostilas elaboradas pela Secretaria da Educação a partir de um Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Essas apostilas foram denominadas de Caderno do aluno.

Com isso, observamos que a instituição escola ainda está presa às práticas de leituras escolares, pelo que os alunos e alunas apontaram.

Fica a impressão de que, na escola, as práticas que remetem à leitura, permanecem apoiadas em textos escolares. Ao considerar os desafios que o mundo contemporâneo nos traz, em que a informação se produz diante das telas dos computadores, de celulares, nos leva a pensar que a escola, talvez, deva rever modos de conduzir suas práticas, que deva abrir-se a tais desafios.

Rios (2003) aponta:

neste mundo complexo, também se tornam mais complexas as tarefas dos educadores. Como voltar-se criticamente para a realidade, como definir os caminhos do conhecimento, da aprendizagem, em última instância, da construção do humano, de sua afirmação? (p. 43).

Dando sequência à apresentação do material do Eixo 1 que busca investigar as práticas de leitura e escrita de jovens alunos do Ensino Médio, foi perguntado no questionário quantos livros considerados “clássicos” os sujeitos da pesquisa haviam lido e que importância davam a esse tipo de leitura.

As respostas estão representadas na tabela abaixo, sendo que “D” refere-se aos alunos e alunas do período diurno e “N” refere-se ao período noturno.

#### Eixo 1 – práticas de leitura e escrita

| Número da Questão | Questão   |   |                                       |  |
|-------------------|---|---|---------------------------------------|--|
| 17                | Quantos livros considerados “clássicos” você leu ao longo de sua escolarização? | <b>01 livro</b><br>D - 08<br>N - 05         | <b>02 livros</b><br>D - 00<br>N - 14  | <b>03 livros ou mais</b><br>D - 06<br>N - 02 |
| 18                | Qual a importância que você dá à leitura de clássicos para sua formação?        | <b>Muito importante</b><br>D - 06<br>N - 06 | <b>Importante</b><br>D - 08<br>N - 13 | <b>Não importante</b><br>D - 00<br>N - 01    |

TABELA 2. Levantamento de informações visando às práticas de leitura de “clássicos” dos alunos participantes da pesquisa.

Respostas dadas ao Questionário 1, em 2012.

FONTE: Arquivo da pesquisadora.

Ao refletir sobre as respostas dos sujeitos da pesquisa quanto à quantidade de leituras feitas dos livros considerados “clássicos”, de autores consagrados, notamos que os jovens realizam esse tipo de leitura, no entanto, a maioria leu um ou dois livros apenas.

Assim, é que o Eixo 1 dá indícios de que alunos e alunas do Ensino Médio pouco leram dos livros considerados clássicos. Apenas oito (08) alunos leram mais de três livros “clássicos” durante o período de sua escolarização.

Ficam indícios de que os jovens leitores parecem não encontrar tempo para leituras mais densas.

Para justificar os indícios, novamente, recorro ao meu Diário de Bordo ao captar as falas do momento das respostas dadas ao questionário.

*Demora muito ler muitos livros (R.C., 15 anos, sexo feminino, período diurno).*

*Sobra pouco tempo para ler (T.C.M., 15 anos, sexo feminino, período noturno).*

Na continuidade da apresentação desses dados, temos que os alunos e alunas foram unânimes em dizer que as leituras dos livros considerados “clássicos” são importantes e muito importantes em sua formação.

Mas “por que ler os clássicos”? (tomando o título da obra de Calvino).

É o próprio Calvino (2007) que explica:

a esta altura, não posso mais adiar o problema decisivo de como relacionar a leitura dos clássicos com todas as outras leituras que não sejam clássicas. Problema que se articula com perguntas como: “Por que ler os clássicos em vez de concentrar-nos em leituras que nos façam entender mais a fundo o nosso tempo?” e “onde encontrar o tempo e a comodidade da mente para ler clássicos, esmagados que somos pela avalanche de papel impresso da atualidade?” (p. 14).

Calvino (2007) ainda explicita:

para poder ler os clássicos, temos de definir “de onde” eles estão sendo lidos, caso contrário tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal. Assim, o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem (p. 15).

Das reflexões apresentadas com Calvino, acerca do lugar e da opção de “ler os clássicos” relacionando-os com as leituras da contemporaneidade, é que na sequência, apresentaremos o material do Eixo 2. Por ora, uma indagação se coloca: o acesso aos novos aparatos tecnológicos ampliariam as possibilidades de alcançar os “clássicos”? É algo a ser ainda investigado.

#### 4.2.2. Sobre acesso e utilização das linguagens tecnológicas

Veremos na apresentação do Eixo 2 a utilização e acesso de alunos e alunas às diversas linguagens tecnológicas advindas da Internet, de computadores, celulares e demais aparatos tecnológicos.

##### Eixo 2 – utilização dos aparatos tecnológicos

| Número da questão | Questão                            | SIM              | NÃO              |
|-------------------|------------------------------------|------------------|------------------|
| 08                | Tem computador em sua residência?  | D - 12<br>N - 18 | D - 02<br>N - 03 |
| 11                | Em sua escola, utiliza computador? | D - 04<br>N - 11 | D - 10<br>N - 10 |

TABELA 3. Levantamento de informações visando a utilização de aparatos tecnológicos dos alunos participantes da pesquisa.

Respostas dadas ao Questionário 1, em 2012.

FONTE: Arquivo da pesquisadora.

Para melhor caracterizar este estudo, verificou-se que dos trinta e cinco (35) alunos entrevistados, trinta (30) deles possuem computador em sua residência com internet. Essa caracterização torna a pesquisa mais concernente, pois a busca deste estudo foi de sujeitos participantes que teriam acesso fácil aos meios de comunicação mais modernos e linguagens tecnológicas de ponta.

Quanto à utilização de computadores na escola, a pesquisa mostra que os alunos do período diurno não a utilizam. Entretanto, as respostas apontam que metade dos alunos do período noturno utilizam esses equipamentos.

Nessa questão havia uma complementação que solicitava que indicassem o tempo de uso na semana e qual a finalidade do uso dos computadores na escola.

Os sujeitos da pesquisa responderam que apenas usavam os computadores na escola para fins de pesquisas escolares, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. A frequência ficou em torno de uma vez por semana e às vezes, uma vez na quinzena.

Tais respostas parecem confirmar que a escola não proporciona aulas nos recursos tecnológicos de que dispõem.

Fica a evidência de que a escola apesar de equipada com recursos tecnológicos, não os utiliza de forma a tornar a aprendizagem dos alunos e alunas mais eficiente. E

quando utiliza, conduz a aula de modo a que o estudante seja um mero expectador do recurso tecnológico que o professor proporcionou.

Isso pode ser percebido através das falas de alguns alunos como exposto abaixo:

*Quando a gente vai na sala de informática, o professor fica querendo controlar tudo... as pesquisas são do jeito que ele quer, não temos liberdade (T.C.M., 15 anos, sexo feminino, período noturno).*

*Não temos o direito nem de compartilhar o que estamos lendo, o professor não deixa falar (W.C., 16 anos, sexo masculino, período noturno).*

Não basta utilizar o recurso que advém da Internet, o estudante do Ensino Médio precisa ser o autor e ter uma participação efetiva em sua formação para que a mesma se produza.

Costa (2011) nos Cadernos de Educomunicação situa a escola contemporânea:

é preciso considerar que o uso do computador revoluciona a prática pedagógica tradicional, na medida em que é um meio que propõe a comunicação, a interatividade e o trabalho em grupo, formas de atuação sempre rechaçadas no ambiente escolar [...] como atualizar o corpo docente e transformar uma mentalidade há anos sedimentada sobre certos valores é uma questão que tem levado os pedagogos a buscar na comunicação propostas e formulações (p. 50).

Em continuidade ao Eixo 2, no levantamento da utilização de alunos e alunas dos aparatos tecnológicos fora do ambiente escolar, é que apresentamos o material:

### Eixo 2 – utilização dos aparatos tecnológicos

| Número da questão | Questão  | Respostas  |
|-------------------|--|--|
| 09                | <b>Frequência de utilização de computador?</b><br>*Todos os dias .....<br>*3 vezes na semana .....<br>*Apenas aos finais de semana ..... | D - 09<br>N - 13<br>D - 01<br>N - 03<br>D - 04<br>N - 05 |

D= período diurno N= período noturno

Tabela 4. Levantamento de informações visando a frequência de utilização de aparatos tecnológicos dos alunos participantes da pesquisa.

Respostas dadas ao Questionário 1, em 2012.

FONTE: Arquivo da pesquisadora.

A tabela apresenta vinte e dois alunos (22) usuários de computador diariamente. É um número relevante ao se considerar que trinta e cinco alunos são sujeitos da pesquisa.

A escola precisa reconhecer o aluno da sociedade atual, inserido em um contexto tecnológico, de linguagens instantâneas advindas principalmente da Internet.

As leituras e escritas do ambiente tecnológico, usadas constantemente pelos jovens alunos os constituem enquanto sujeitos da contemporaneidade. A formação leitora e escritora de alunos e alunas não se restringem mais apenas à cultura escolar. Os novos suportes de leitura e escrita fazem parte da vida deles. Não há como negar que as linguagens vinculadas ao discurso didático-pedagógico da escola estão sendo desafiadas pelos aportes videotecnológicos que reorientam os olhares, as compreensões e as maneiras como os alunos estão aprendendo.

A próxima tabela também se refere ao Eixo 2 e busca aprofundar as questões do uso das tecnologias.

#### **Eixo 2 – utilização dos aparatos tecnológicos**

| Número da questão | Questão   |
|-------------------|---|
| 10                | <p><b>Itens que mais utiliza no computador?</b></p> <p>(cada entrevistado poderia marcar até três alternativas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*comunidades como Facebook</li> <li>*jogos</li> <li>*pesquisas escolares</li> <li>*sites para aprimoramento dos estudos</li> <li>*chats de relacionamento</li> <li>*leituras de noticiários</li> <li>*sites esportivos</li> <li>*outros</li> </ul> |

Tabela 5. Levantamento de informações visando os sites que os sujeitos da pesquisa mais acessam nos aparatos tecnológicos  
Respostas dadas ao Questionário 1, em 2012.  
FONTE: Arquivo da pesquisadora.

As três alternativas mais respondidas foram:

**Comunidades como Facebook**

**Jogos**

**Pesquisas escolares**



Observamos que os alunos e alunas utilizam a Internet, mais para se relacionar, através do Facebook, por exemplo, ou para lazer, com os jogos.

As pesquisas escolares também aparecem como um dos itens mais utilizados pelos jovens alunos e isso indica que a escola não é mais o único local onde ocorre a aprendizagem.

Curiosos, os jovens têm ao alcance das mãos o conhecimento antes transmitido apenas pela escola.

Podemos deduzir que a formação acontece também fora dos espaços escolares, onde através das linguagens tecnológicas, principalmente com o recurso da Internet, jovens alunos buscam conhecimento.

Percebemos nesse contexto, que o jovem aluno de Ensino Médio diante deste mundo contemporâneo, tem a possibilidade de buscar informação fora da escola através de sites, da Wikipedia, do Google, Aka e tantos outros, e que a escola não é mais o local único e exclusivo de conhecimento.

Bauman (2010) cita que:

no passado, a educação assumia muitas formas e era capaz de adaptar-se às circunstâncias mutáveis, de definir novos objetivos e projetar novas estratégias. Mas se me permitem a insistência, as mudanças presentes são diferentes das que se verificaram no passado. Em nenhum dos momentos decisivos da história humana os educadores enfrentaram um desafio comparável ao que representa este ponto limite (p. 60).

Nesses prenúncios de se pensar a escrita diante do mundo contemporâneo, é que apresentamos as respostas à questão abaixo:

### **Eixo 2 – utilização dos aparatos tecnológicos**

| <b>Número da questão</b> | <b>Questão</b>  |
|--------------------------|---|
| 19                       | <p><b>Quais os tipos de escrita que você mais gosta de fazer?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Conversas instantâneas Internet</li> <li>*Mensagens tipo “torpedo”, sms, em celulares</li> <li>*escritas de produções escolares</li> <li>*escritas de Diários</li> <li>*outras</li> </ul> |

Tabela 6. Levantamento de informações das escritas realizadas nos aparatos tecnológicos dos alunos participantes da pesquisa.

Respostas dadas ao Questionário 1, em 2012.

FONTE: Arquivo da pesquisadora.

Dentre as alternativas, as três mais citadas foram:

**Conversas instantâneas da internet**  
**Mensagens tipo “torpedo”, sms, em celulares**  
**Escritas de produções escolares**

Seguindo a análise, constatamos que as escritas pelos aparatos tecnológicos já estão inseridas nas práticas de alunos e alunas em seu cotidiano.

Bakhtin (2006) afirma “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (p. 268). Podemos refletir, juntamente com o autor, que o momento histórico é de uma transformação da linguagem escrita.

Essa escrita tecnológica que utilizada diariamente por alunos e alunas, a agilidade com que são feitas em seus aparatos tecnológicos se contrapõem às escritas escolares.

Assim, dispara a pergunta: se os jovens alunos ao efetuarem suas leituras e escritas diariamente pelas linguagens tecnológicas, numa rapidez que muda ao toque do teclado, terá esse novo tipo de leitor tempo para se concretizar, compartilhar e experienciar suas leituras e escritas? Esses novos modos de conceber as leituras e escritas terão a condição de se tornarem formadoras de alunos e alunas de Ensino Médio?

Mas o que significa entender leitura e escrita por experiência? Para Yunes (2003):

a leitura pode divertir, informar, comunicar. Não proponho uma função exclusiva nem penso que leitura e escrita deve ser experiência, ou que se não for experiência, não é leitura, nem escrita. Instrumentalizar é necessário, importante tal como o é divertir-se, envolver-se, praticar. Apenas me parece que, para serem formadoras, a leitura e a escrita precisam se concretizar com experiência (p. 65).

Finalizando a apresentação desse primeiro questionário, refletiremos sobre as respostas dadas à questão vinte e um (21), a única questão aberta desse questionário: *“De que maneira a escola pode tornar mais agradável as aulas que envolvem leituras e escritas?”*

Ao se colocar uma questão aberta, cede-se um espaço de liberdade aos sujeitos da pesquisa. Por não se conduzir as respostas através de alternativas, propõe-se um espaço para que os envolvidos se coloquem e foi aspecto muito importante para que eu tivesse a oportunidade de levantar dados relevantes para o estudo.

Assim sendo, elencaremos as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa e discorreremos acerca dos diversos aspectos apontados.

Dentre as indicações feitas pelos alunos e alunas de como tornar as aulas que envolvem leituras e escritas mais agradáveis na escola, vários foram os indicativos.

A maioria dos sujeitos da pesquisa relatou que para a escola tornar suas aulas de leitura e escrita mais agradável, um bom indicativo seria a utilização de computador.

Através do recurso da Internet, as leituras poderiam ser aprofundadas e compartilhadas.

Muitos alunos e alunas responderam que dessa forma poderiam enviar mensagens entre eles após as leituras e ao mesmo tempo estariam praticando as escritas. Seria uma espécie de fórum tão utilizado nos ensinamentos de Educação à distância.

Alguns alunos ainda colocaram que o computador seria melhor utilizado para buscas de mais informações referentes ao tema lido para que houvesse um aprofundamento no assunto, no entanto, que as trocas de mensagens deveriam ser oral, na própria aula, sem a necessidade de um recurso tecnológico.

Esse apontamento da utilização do computador apareceu tanto nas respostas dos alunos do período diurno quanto do noturno.

No entanto, houve indicativos bem demarcados em cada período de estudo.

Os alunos do período diurno sentem mais a necessidade de que a escola traga leituras e escritas mais próximas do cotidiano dos seus estudantes. Relataram que assuntos descontextualizados da vida deles dificultam a prática da escrita e não desperta prazer nas leituras.

Entre as respostas dadas pelos alunos do diurno destacam-se algumas:

*A escola deveria trazer mais textos relacionados a nossa vida de adolescentes, da nossa idade, mais modernos, colocar a tecnologia 'pra' dentro das salas, não vejo mal algum fazer pesquisas dentro da sala com a internet. Nós jovens somos totalmente ligados à Internet, esse é assunto que nos interessa". (J.V.S., 15 anos, sexo feminino, período diurno).*

Outra resposta que indica uma necessidade do jovem com questões mais próximas de seu cotidiano foi a da aluna A.F.G.:

*...a escola poderia trazer textos mais modernos, relacionados ao nosso cotidiano (A.F.G., 15 anos, sexo feminino, período diurno).*

Fica apontada a necessidade desses jovens em entrar em contato com textos que abordem assuntos pertinentes à sua vida, questões que abordem sobre os conflitos de sua época.

É óbvio que a escola pode e deve propor temas que vão além das questões de vida de seus alunos e alunas, no entanto, através das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, observa-se que a partir dos conflitos de vida dos jovens alunos, a instituição escolar pode ampliar conceitos e tornar as leituras e escritas escolares bem mais agradáveis a este público tão exigente do mundo contemporâneo.

Notamos, com esse estudo, que o aluno do Ensino Médio fica dividido entre as leituras e escritas da Internet e as oferecidas pela escola. Todos os entrevistados justificaram quando questionados sobre o que se lê na escola, que a maneira como ocorrem são cansativas, pouco prazerosas, e muitas delas descontextualizadas do interesse dos alunos e alunas.

Responderam também que muitas vezes o tema a ser lido é de interesse deles, porém, não é aprofundado. Eles sugeriram que ao abordar esses temas, poderiam ampliar suas leituras através de pesquisas na Internet e se apropriarem melhor desta oferta do mundo globalizado.

Outro aspecto encontrado ao propor para os sujeitos da pesquisa essa questão aberta, foi sobre os espaços onde ocorrem essas leituras e escritas.

Essa indicação foi alertada pelos alunos e alunas do período noturno.

Nos registros abaixo, disponibilizados no meu Diário de Bordo, encontraremos sugestões desses jovens alunos.

*A escola deveria ter um lugar próprio para isso, com vários livros, de diversas coisa ( H.L.S.M., 15 anos, sexo feminino, período noturno).*

*[...] um espaço totalmente envolvente para os alunos (T.C.M, 15 anos, sexo feminino, período noturno).*

*Deveria ter um espaço especial e que nós usássemos, por exemplo, a biblioteca que quase nunca usamos (E.C.B., 15anos, sexo feminino, período noturno).*

*Deveria ter um espaço separado para leitura e usar mais a biblioteca que não usamos (W.R.S., 16 anos, sexo masculino).*

Concluimos através dessas falas que há uma preocupação dos alunos do período noturno para o local de onde deveriam ocorrer as aulas que envolvessem as leituras.

Relacionando leitura e escrita ao prazer, diversão e ao mesmo tempo formação, é que este primeiro questionário foi finalizado. A pergunta *de que maneira tornar as aulas de leituras e escritas mais agradáveis na escola* trouxe a essa pesquisa um desejo dos jovens alunos que a escola consiga cumprir seu papel de ajudá-los nesse processo de formação do leitor e escritor da contemporaneidade.

Para isso, várias propostas foram contempladas. Propostas que partiram de jovens alunos de Ensino Médio, que veem na escola a possibilidade de tornar as práticas de leituras e escritas mais agradáveis.

Sugestões e ideias foram colocadas nesta questão.

Há uma nítida diferença de percepção do prazer no ato de ler e escrever dos alunos e alunas de cada período.

Para os alunos e alunas do período diurno, há a necessidade da escola contextualizar mais a vida de seus jovens, ajudando-os a resolverem os conflitos dessa geração.

Porém, os jovens alunos do período noturno sugerem um espaço mais adequado e envolvente para as aulas de leitura e escrita. Um ambiente mais acolhedor para eles poderia favorecer o prazer de ler e escrever na escola.

As transcrições abaixo reforçam os indicativos dos alunos dos dois períodos: diurno e noturno.

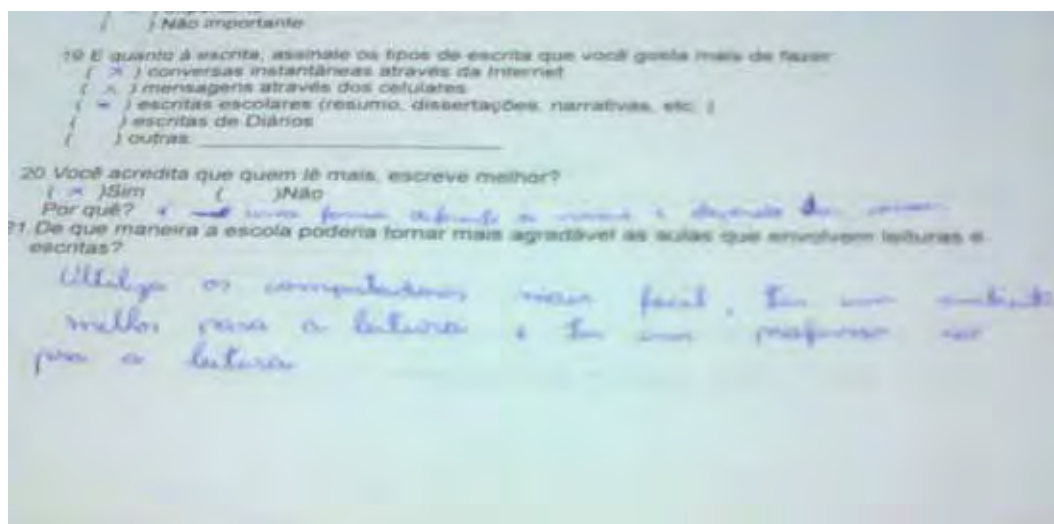
*Ideal mesmo seria um local mais adequado para essas aulas, como a Sala de leitura, por exemplo, que estamos utilizando agora para responder esse questionário ( G.F.S. , 15 anos, sexo masculino, período noturno).*

*Deveria ter vários livros aqui nesta sala para que pudéssemos escolher os que nos 'interessa'... aí poderia cada um expor o que leu, porque escolheu aquele assunto, a gente teria como conhecer melhor a ideia do outro (A.S.I., 15 anos, sexo feminino, período diurno).*

*Deveria ter um espaço mais envolvente (T.C.M., 15 anos, sexo feminino, período noturno).*

Dentre as respostas dadas a esta última pergunta do primeiro questionário, a de W.A.T., 16 anos, sexo masculino, período noturno, elenca uma proposta interessante que é a da figura do professor.

Figura 1



Legenda: Fragmento da página do questionário 1 com a resposta escrita pelo aluno<sup>6</sup> Coleta em 2012.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

<sup>6</sup> O texto: Utiliza os computadores mais fácil, ter um ambiente melhor para a leitura e ter um professor só pra a leitura.

O aluno menciona a importância de se ter um professor próprio para a formação do aluno leitor, cita: “um professor só para leitura” (W.A.T., 16 anos, sexo masculino, período noturno).

Este fato aponta para a importância de um mediador, de uma pessoa à frente desses jovens para ajudá-los neste processo.

A reflexão da análise deste dado remete para o conflito que está o aluno ingressante do Ensino Médio.

Percebemos o prazer das leituras advindas da Internet, no entanto, há uma preocupação com sua própria formação enquanto leitor e escritor da contemporaneidade.

Os alunos e alunas “curtem”, “compartilham”, “comentam”, mas se sentem inseguros quando o assunto é formação. Apontam que a escola não proporciona o mesmo prazer das linguagens tecnológicas, mas assumem que necessitam dessa instituição mediadora, na figura do professor para construírem juntos essa formação leitora e escritora.

Essa sugestão de que a escola tenha um professor específico para as aulas de leitura, presume-se um entendimento por parte dos jovens alunos, da importância desse professor formador.

Ideias vindas dos próprios alunos para tornar as leituras e escritas escolares mais prazerosas.

Este estudo não entrevistou o corpo docente, nem a Direção da escola. O propósito era extrair dos próprios alunos, desses sujeitos contemporâneos, indicativos de formação do aluno leitor e escritor na contemporaneidade.

Finalizando essa primeira parte de análise da coleta de dados, vale salientar um de meus registros do Diário de Bordo, destacando as palavras de uma aluna de 15 anos do 1º ano do Ensino Médio noturno, que afirma:

*Sabe o que penso, D. Paty? - Não é equipando a escola com recursos tecnológicos que as aulas de leitura e escrita se tornarão melhores, o incentivo maior ainda deve partir do professor (T.C.M., 15 anos, sexo feminino, período diurno).*

Afirmações contundentes como essa nos leva a questionar o papel do professor diante dessa sociedade contemporânea.

O professor, como mediador deste processo ensino-aprendizagem, não precisa apenas trazer aos alunos e às alunas os recursos da Internet. Basta que indique o caminho, desperte o “desejo” incansável do ler e escrever.

E que a cada aula ele saiba utilizar a linguagem adequada para cativar o jovem aluno do Ensino Médio, que já não lê mais contos de fadas ou histórias em quadrinhos, como nos tempos da Educação Infantil.

Entretanto, ainda necessita do estímulo, do prazer que as leituras podem proporcionar, e que a linguagem eletrônica, seja uma, entre tantos recursos para este processo.

De novo me deparo com a palavra “gênero”. Agora com Bauman (2010) que se refere a essa rapidez de comunicação, em seu livro *Capitalismo Parasitário*, no capítulo “*Novos desafios para a educação*”.

Segundo Bauman (2010), “este é o gênero do conhecimento (ou de inspiração, melhor dizendo) ardentemente desejado por homens e mulheres dos tempos líquido-modernos” (p. 79).

Com isso, neste primeiro contato, com as primeiras respostas que sinalizam caminhos para a formação, é que finalizamos a apresentação do material do Questionário 1, com seus dois eixos: práticas de leitura e escrita e utilização dos recursos tecnológicos.

**A realização de um segundo questionário teve a intenção** de aprofundar essas práticas de leitura e escrita que ocorrem dentro e fora da escola, bem como sugestões de leituras e escritas que os próprios alunos indicassem para serem oferecidas na e pela escola a fim de estabelecer uma relação com as linguagens que encontram nos aparatos tecnológicos.

Este questionário surgiu também da necessidade de aprofundar as questões postas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Assim, é que este segundo questionário se tornou relevante. Foi preciso buscar mais informações para a questão norteadora do estudo.

Não que as respostas dadas ao primeiro questionário não bastassem a essa questão. De certa forma, as respostas contribuíram e muito para a questão da pesquisa.

No entanto, de certa forma, acabei por “entrar” neste mundo contemporâneo dos jovens alunos. As marcas de rapidez e agilidade da sociedade atual, tão intrínseca nos



jovens de Ensino Médio, a busca incansável pelo conhecimento, é que disparou em mim, a elaboração desse outro questionário.

É um não se contentar em saber apenas sobre as práticas de leitura e escrita e a utilização dos aparatos tecnológicos dos alunos e alunas dessa escola. Despertou a necessidade de saber mais sobre o que esses jovens leitores e escritores têm a contribuir com apontamentos de leitura e escritas dentro e fora do ambiente escolar e que fazem parte dessa formação.

### **4.3. Em busca de outros elementos: aportes da formação delineiam-se**

Este questionário teve a intenção de levantar e organizar dados orientados pelos próprios alunos sujeitos da pesquisa com indicações de leituras e escritas que mais os atraem, “aquilo que os toca”.

Para tanto, utilizamos nessa etapa de pesquisa, um questionário com onze (11) perguntas abertas para que os alunos e alunas pudessem responder com maior liberdade ao indicar as leituras e escritas que consideram importantes em sua formação.

Assim, por tratar-se este, um momento muito relevante da pesquisa, pois, intencionava-se que os alunos sujeitos pudessem “categorizar” temas, marquei uma reunião fora do horário de aula dos alunos e alunas para que a entrevista ocorresse de forma mais tranquila. Sendo assim, facilitaria a observação e o registro do Diário de Bordo na tentativa de captar momentos de expressões e falas que surgissem no decorrer da aplicação.

Entretanto, apesar de a reunião ter sido com horário marcado e combinado com todos os participantes, apenas quinze (15) alunos compareceram.

Faz-se necessário destacar que apenas uma (01) aluna do período diurno compareceu, os outros catorze (14) alunos eram do período noturno.

Em virtude disso, nesta segunda etapa de apresentação do material, discorreremos sem se considerar o período em que os alunos estudam. Porém, há a se salientar a presença marcante dos alunos do período noturno.

Como já mencionado acima, reservei a Sala de Leitura para a aplicação desse questionário.

No dia e horário pré-determinado, os alunos e alunas foram entrando na Sala de Leitura, muito descontraídos, conversando entre eles, com toda a energia que possui jovens com idade de quinze e dezesseis anos.

Após alunos e alunas estarem acomodados, expliquei novamente que naquele momento eu não era a Coordenadora Pedagógica da escola e sim, que estava ali na busca de dados que atendessem à necessidade da minha pesquisa.

Nos primeiros momentos, nos preúncios dos esclarecimentos do tipo de questionário que os alunos e alunas iriam responder, um dos sujeitos participantes perguntou se teria algum problema estarem com seus celulares ligados, uma vez que não estavam na sala de aula.

Neste momento, já observo a necessidade desses jovens em estarem ao mesmo tempo ali presentes, respondendo ao novo questionário e conectados com o “mundo lá fora”.

Foi percebido também que os sujeitos da pesquisa através de seus celulares estavam conectados com outros jovens através de comunidades de relacionamento e simultaneamente, respondiam às questões, se comunicavam com tantos “outros” que faziam e não faziam parte do grupo de sujeitos da pesquisa.

Isso demonstra uma das características da sociedade contemporânea, a necessidade de estar “conectada” e compartilhando instantaneamente. E nessa conexão as pessoas estão em um determinado espaço físico, mas ao mesmo tempo conseguem interferir em outro.

Como evitar a utilização desta corrente tecnológica que alcança tantos outros sujeitos num simples toque? Este foi um fato muito marcante para mim. Com quantos sujeitos de pesquisa estaria lidando? Quem eram exatamente os meus sujeitos da pesquisa? Os que estavam ali presentes discutindo com seus pares e respondendo às questões ou haveria outros tantos sujeitos se manifestando através de um SMS?

É evidente que os dados considerados foram aqueles dos sujeitos participantes e presentes naquela reunião. Mas será que houve a intervenção de outros jovens conectados naquele exato momento com o aluno e com a aluna participante do estudo? Com a disseminação das linguagens tecnológicas ao alcance de todos e dos locais, fica difícil mensurar.

Assim, neste ponto de análise dos dados, passo a refletir a relação dos sujeitos com os outros. E tento, numa perspectiva vã separar os sujeitos da pesquisa das relações que eles mantêm com os outros, com tantos outros jovens alunos dispersos e simultaneamente ‘conectados’.

Essa reflexão leva às escritas de experiência e alteridade postas por Jorge Larrosa no livro *Experiencia y alteridad em Educación* (2009):

la identidad insiste em la fijación, persiste em la detención del otro em un nombre, una palabra, una etiqueta. La diferencia, en cambio, nunca remite a un sujeto, nunca identifica a los seres. La diferencia no se da por el antagonismo entre las cosas existentes y produce siempre um incessante movimiento de diferir (p. 158).

Essa tentativa de definir quem são as pessoas sujeitos da pesquisa abre vistas às concepções que se tem de alteridade. Quem é esse outro? Para Jorge Larrosa, o outro é a negação de nós mesmos, embora essa definição seja um tanto violenta.

Ainda apoiando-se em escritos de Larrosa (2009) vamos ao encontro de questões de alteridade: “y una idea menos rimbombante, pero talvez algo más audaz: la alteridad no es tanto aquello que no somos, sino más bien todo aquello que no sabemos” (p. 155).

E por não saber, não ter a exata dimensão das relações manifestadas através dos celulares dos sujeitos participantes, registrei no Diário de Bordo algumas falas:

*Olha... (se manifesta um dos alunos) o 'carioca' (termo utilizado para preservar a identidade do colega do aluno) diz para eu sugerir que as leituras da escola sejam assim: lemos aqui e transmitimos através de MSN o que estamos fazendo (A.N, 16 anos, período noturno, sexo masculino).*

*Deixa o celular e vem responder com a gente, diz T.C.M, 15 anos, sexo feminino, período noturno.*

*Espera, deixa eu sair do face, já estou indo (A.N., 16 anos, sexo masculino, período noturno).*

As falas desses adolescentes ficaram marcadas no Diário de Bordo, e assim, me permitiu revisitá-lo. Nessa análise, foi possível focalizar os sujeitos como consciência e identidade construída na interação com os outros em uma dada cultura.

Deste início, um tanto imprevisível da aplicação do segundo questionário, é que se inicia a apresentação do material.

As questões postas neste questionário tiveram a perspectiva de levantar temas que os alunos considerassem relevantes para leituras e escritas dentro das unidades escolares.

As perguntas tinham a intenção também de levantar indicativos que constituíssem formas de abordar leituras e escritas no cotidiano das escolas a fim de

proporcionar o mesmo prazer que os jovens sentem diante das novas linguagens tecnológicas, tão inseridas no mundo contemporâneo.

Outro aspecto importante a se destacar desse questionário, é que as perguntas não apresentavam itens sugeridos, todas as respostas eram de livre escolha do sujeito de pesquisa.

E assim, que iniciamos a apresentação do material.

Dos quinze (15) alunos entrevistados, quando perguntamos sobre os temas de leitura que deveriam ser abordados na escola, elencamos na tabela abaixo:

| ASSUNTOS        | Quantidade de alunos que indicaram os itens |
|-----------------|---|
| Cotidiano, vida | 05  |
| Mídias          | 04  |
| Ciências        | 02  |
| Literatura      | 02  |
| Convivência     | 02  |

Tabela 7. Levantamento de informações visando levantamento de temas de leitura a serem abordados na escola sugeridos pelos alunos participantes da pesquisa.

Respostas dadas ao Questionário 2, em 2012.

FONTE: Arquivo da pesquisadora.

Percebemos uma preocupação com temas ligados à vida das pessoas, com questões do cotidiano e uma busca dessas soluções através das mídias. Um dos desafios está contido nessa dinâmica: ter que incorporar o discurso dos vários outros que é cada um, resultado dos vários outros universos, por isso, necessita-se procurar os “fios ideológicos” (expressão de Bakhtin) com os quais conduzirá a inter-relação entre eles, tecendo-se. Sua trama implica a dialogicidade presentes na manifestação das relações com a vida cotidiana.

Quanto aos modos de conceber a leitura diante da escola contemporânea, os apontamentos ficaram assim divididos:

| FORMAS DE LEITURA                    | Quantidade de alunos que indicaram os itens |
|--------------------------------------|---|
| Internet                             | 06  |
| Relatos de experiência compartilhada | 05  |
| Roda de conversa                     | 02  |
| Sala de leitura                      | 02  |
| Outras                               | 00  |

Tabela 8. Levantamento de informações visando formas de se conceber a leitura na escola sugeridas pelos alunos participantes da pesquisa.

Respostas dadas ao Questionário 2, em 2012.

FONTE: Arquivo da pesquisadora.

Observamos diante desta tabela que os alunos e alunas do 1º ano do Ensino Médio valorizam muito a utilização da Internet como forma de compartilhar a vida. Desta maneira é que acontecem as trocas de experiência entre as leituras que são realizadas por esses jovens. Estamos diante de um novo espaço de se conceber leituras e escritas.

Chartier (1998) já mencionava em seu livro *A aventura do livro do leitor ao navegador*, que os futuros leitores utilizariam telas digitais para fazer suas leituras. Era um indicativo de que como seria essa nova geração da sociedade contemporânea:

sabe-se que os primeiros leitores eletrônicos verdadeiros não passam mais pelo papel [...] Nos Estados Unidos, vê-se mesmo desenvolver a prática da leitura de conferências na tela do computador portátil, aberto pelo conferencista como era o caderno ou a pasta de papéis. Isto define uma figura do leitor do futuro? Talvez (p. 95).

Partindo dessa análise, dos leitores “internautas”, se faz necessário nesse momento, destacar algumas falas referentes a esta questão:

*A ideia de buscar leituras na Internet seria interessante, pois lá tem tudo (M.K., 16 anos, sexo masculino, período noturno).*

Outro aluno complementa:

*É, o professor poderia trazer qualquer assunto, nada pronto de livros ou apostilas, daí, né, a gente iria para o laboratório de Informática pesquisar. Cada um iria compartilhando através do facebook as suas leituras. Assim a gente iria*

*acrescentando a ideia de cada um. E olha que legal!!! A aula iria sendo construída, por nós e pelo professor (B.C., 15 anos, sexo feminino, período noturno).*

Notamos nas falas de alunos e alunas que os jovens da sociedade da informação não aceitam mais a condição de uma escola que lhes dê tudo pronto. Eles têm ao alcance das mãos todas as informações que julgarem necessárias e interessantes para o seus conhecimentos. O que eles buscam na realidade, é compartilhar as leituras e informações que encontraram e a partir daí, na troca de experiências com os colegas da escola e principalmente com o professor, acrescentar, transformar, verificar outras leituras. E nesse processo, ir se formando cultural e intelectualmente.

Será que é isso que está faltando nas escolas? Fica claro que o conhecimento está aberto e ao alcance de todos. Mas o que dizer da experiência nessa modernidade? Walter Benjamin (1994) em “Experiência e Pobreza” caracteriza o mundo moderno como abundante de estímulos e pobre em experiência. Ele salienta que o homem moderno tem o conhecimento, mas como algo exterior a ele. Ele está informado, mas nada o comove. Há o excesso de informação, mas não leva à experiência. É que após a informação vem a opinião, o que não quer dizer que produza experiência, pois não transforma, não muda. Para haver experiência, tem que ser aquilo que nos passa, nos transforma.

Sendo assim, o simples fato de se utilizar as mídias não significa que está havendo uma formação leitora e escritora. Utilizar-se de recursos tecnológicos nas aulas não é concluir-se que houve uma transformação nos alunos.

As próprias falas dos alunos e alunas entrevistados sugerem que as aulas devem ter significado com a vida deles. Que o uso da Internet é uma ferramenta que se bem utilizada pode propor aulas significativas e carregadas de experiência.

Dando sequência à análise dos dados coletados, as outras perguntas desse questionário focavam o prazer das leituras e escritas tanto no âmbito escolar quanto no mundo “fora da escola”.

Consideramos relevante este questionamento, porque no decorrer deste trabalho de estudo percebemos que o que esses jovens alunos buscam nas linguagens tecnológicas é o prazer e a liberdade de escolha tão almejada a essa faixa etária.

Pudemos inferir também que a escola parece não despertar o mesmo encanto com as leituras e escritas que oferecem.

Com isso, haveria a possibilidade de saber se o que atrai os alunos e alunas são as linguagens tecnológicas, advindas principalmente da Internet, ou se há outras leituras

que também os atraem, mesmo que seja fora do contexto das tecnologias e que eles indicariam como sendo interessantes.

A ideia era descobrir por onde passam as transformações, formações leitoras e escritoras de nossos jovens aprendizes.

Foi perguntado aos sujeitos da pesquisa: o que eles leem fora da escola?

| LEITURAS  | Quantidade de alunos que indicaram os itens |
|---|---|
| Clássicos/Best Sellers                                | 07  |
| Internet<br>(resumos de livros e textos de interesse) | 05  |
| Não lê  | 01  |
| Revistas  | 01  |
| Poemas  | 01  |

Tabela 9. Levantamento de informações visando levantamento das leituras que os sujeitos da pesquisa fazem fora do ambiente escolar.

Respostas dadas ao Questionário 2, em 2012.

FONTE: Arquivo da pesquisadora

Nesta tabela, percebemos que praticamente a metade dos quinze (15) jovens entrevistados, sete (07) deles leem livros considerados clássicos e Best Sellers. Uma boa parte deles, ou seja, cinco (05) sujeitos da pesquisa leem textos e resumos de livros encontrados na Internet.

Notamos assim, que quase todos os alunos leem e muito. É evidente que o acesso fácil à Internet os coloca em contato com a atualidade da literatura. Mas o que será que esses jovens estão lendo, principalmente fora dos ambientes eletrônicos?

Essa outra tabela irá destacar as leituras que eles mais indicaram. Aqui não tem como se chegar a somatória da quantidade de alunos que indicaram cada item. Nesta questão eles puderam mencionar tantas quantas fossem as leituras que mais proporcionassem prazer e que eles indicassem como interessantes e lidas por eles.

| LEITURAS                                       | Quantidade de alunos que indicaram cada item |
|--|--|
| Crepúsculo                                     | 12   |
| Harry Potter                                   | 12   |
| Alice de novo                                  | 11   |
| Coleção do autor Ricky Riordan                 | 11   |
| Clássicos da Biblioteca da escola (não atuais) | 03   |
| Livros de História de amor                     | 03   |

Tabela 10. Levantamento de informações visando as leituras realizadas fora do ambiente escolar de “clássicos” e Best-sellers apontados pelos alunos sujeitos da pesquisa.

Respostas dadas ao Questionário 2, em 2012.

FONTE: Arquivo da pesquisadora



Observamos que as leituras indicadas por alunos e alunas são “clássicos”, mas que não foram indicados pela escola. Essa liberdade de escolher onde e como se vai ler, possivelmente é o que tenha atraído esses jovens.

Calvino (2007) afirma:

os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. Por isso, deveria existir um tempo na vida adulta dedicada a revisitar as leituras mais importantes da juventude. Se os livros permanecerem os mesmos, nós, com certeza mudamos e o encontro é um acontecimento novo (p. 15).

Para revisitar é preciso ter visitado a primeira vez, mas nem sempre as obras apresentadas à juventude são convidativas, às vezes, até um pouco traumáticas.

Acredito que a imposição da escola, este pano de fundo pedagógico no tocante às indicações das leituras é que resulta numa desmotivação ao ato de ler.

Em virtude disso que muitos jovens vão à busca das leituras instantâneas da Internet, pois podem estabelecer com a rede, uma liberdade de escolha, uma emancipação da institucionalização escolar.

Uma sociedade contemporânea, ávida da democratização dos saberes, quer adquirir para si o direito de não ler, de pular páginas, de não terminar um livro, reler, ler qualquer coisa, ler em voz alta, calar, ler em qualquer lugar. E fora do ambiente escolar os jovens alunos de Ensino Médio fazem uso desse direito.

Assim, destaco mais algumas falas registradas no meu Diário de Bordo no momento da aplicação desse Questionário:

*A escola é chata (J.V.S., 16 15 anos, sexo feminino).*

*A biblioteca fica trancada (T.C.M., 15 anos, sexo feminino).*

*Na sala de aula tenho que ler textos de assuntos que não me interessam (R.C., 15 anos, sexo feminino).*

De que forma propiciar na escola, que deveria ser um local privilegiado, incentivador e formador?

Tudo isso demanda um processo complexo de construção que inclua o acesso à leitura e ao livro, e à formação de leitores. Tem-se hoje, não mais um leitor comum, mas um leitor especial. É um leitor mais exigente, mais ativo, mais vivo.

Para isso, a escola deve proporcionar uma variedade de suportes para incentivar suas leituras e escritas.

Negreiros (2010) em seu livro *Leitura e Lazer: uma alquimia possível*, cita:

é preciso uma consciência clara de que não é possível formar leitores na atualidade sem considerar que a escrita vem ganhando contornos específicos de nossa época. Se continuarmos a ler em livros, jornais, revistas, lemos também em outros e novos suportes que abrem possibilidades até então inexistentes para a escrita. Num mundo onde espocam mensagens de todo lado, é preciso aprender a ler os suportes tradicionais, como também as telas de computadores, o visor dos celulares, os outdoors nas ruas e muitos outros veículos contemporâneos que alteram a escrita e nossas relações com ela (p. 77).

Assim, com essas explicações dos indicadores dos alunos e alunas das leituras que mais os atraí, com a possibilidade de uma construção de um banco de dados das leituras que lhes interessam, é que o questionário da pesquisa partiu para o entendimento da construção da escrita.

A questão “g” desse questionário solicita que relatem quais escritas que os sujeitos da pesquisa mais gostam de fazer?

Dos quinze alunos entrevistados, a tabela abaixo indica os apontamentos:

| <b>Escritas</b>     | <b>Quantidade de indicações</b> |
|---------------------|---------------------------------|
| <b>Poesias</b>      | <b>14</b>                       |
| <b>Torpedos SMS</b> | <b>13</b>                       |
| <b>E-mails</b>      | <b>13</b>                       |

Tabela 11. Levantamento de informações visando às escritas realizadas fora do ambiente escolar apontadas pelos alunos sujeitos da pesquisa. Respostas dadas ao Questionário 2, em 2012.  
FONTE: Arquivo da pesquisadora

Através da tabela vimos que uma das escritas mais apontadas pelos alunos é a poesia.

Aqui há de se refletir os sentidos da escrita para seus sujeitos, por que catorze (14) dos alunos e alunas responderam que as escritas que mais gostam de fazer são as poesias? Muitos deles relataram no questionário, que participam de Concursos de poesias incentivados pela própria escola e até mesmo através deles próprios que procuram espaços para escreverem suas poesias.

Os alunos e alunas também mencionaram que se sentem “livres” nesse gênero da escrita, pois a poesia predispõe à criatividade, sensibilidade, um modo de transpor a vida.

Alguns disseram que escrevem suas poesias, entretanto, guardam suas escritas para em algum momento ler, reler, sentir o que escreveram. Assim, alunos e alunas escrevem e lidam com os seus sonhos, com seus sentimentos.

Outras escritas indicadas foram os torpedos e e-mails.

Por que essa escrita abreviada agrada tanto? Será que a escola preocupa-se em saber dessas experiências de seus alunos?

A partir desses indicadores, como ficam as escritas escolares que não apareceram nas respostas dos sujeitos da pesquisa?

Os próprios alunos e alunas sugeriram que uma forma das escritas escolares se tornarem mais interessantes seria o professor colocar à disposição deles os vários autores a serem estudados ou os vários temas e organizar junto com eles a seleção. Depois disso poderia pedir que pesquisassem na Internet o autor ou tema selecionado e compartilhem suas experiências de leituras, seja oral ou escrita. E após as discussões partiriam para a escrita. Para Kramer (2001):

[...] é sobre o papel da escrita, sobre as incríveis possibilidades de criação de escrita com mãos, dedos, voz, com lápis, papel, tela e os mais diferentes materiais de que hoje dispomos, que pretendo desenvolver esta fala. Não farei, portanto, a defesa de que além da linguagem escrita se utilizem outras formas de produção escrita, mas simplesmente tentarei defender a importância da escrita como uma das múltiplas linguagens que precisamos desenvolver. [...] não aprendemos a explorar o potencial de criação de escrita, e insistimos numa escrita instrumental, funcional, repetitiva, mecânica e esvaziada de sentido (p. 58).

Outros dados interessantes para serem explanados, são os que se referem às questões “h”, “i” e “j” do Questionário 2. Elas abordam temas relacionados ao prazer e liberdade das escritas escolares e não-escolares.

Os sujeitos da pesquisa indicaram que se nas escritas escolares, os professores propusessem um tema e deixassem os alunos e alunas livres para fazerem suas buscas na Internet, ou até mesmo nos suportes impressos, isso daria uma maior liberdade e estimularia a criatividade e a imaginação.

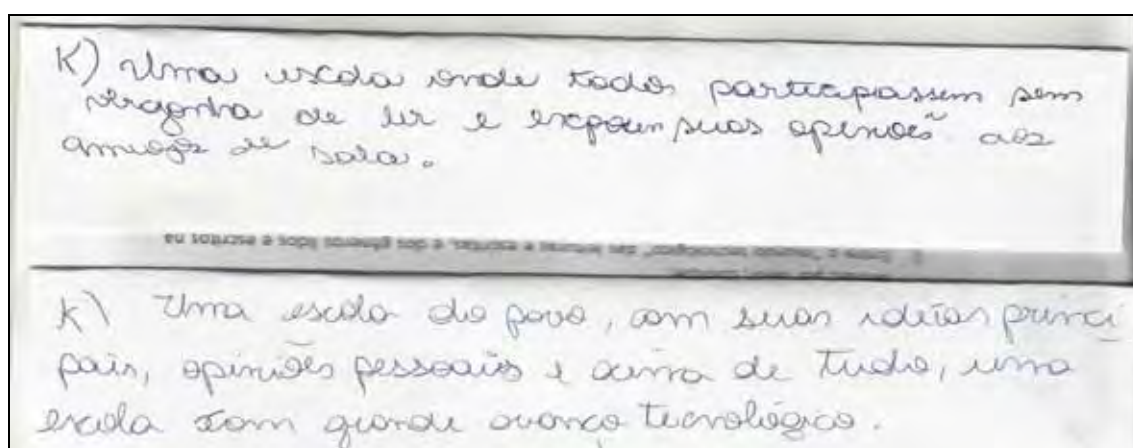
Além disso, os alunos e alunas foram unânimes em relatar que preferem a utilização dos aparatos tecnológicos para fazerem suas leituras e escritas, porque sentem mais liberdade de escolha, sem a imposição do mestre. Não que a figura do professor seja dispensável, os sujeitos da pesquisa deram indícios da necessidade de um mestre emancipador, que confia nos seus pupilos.

Outro apontamento feito pelos sujeitos da pesquisa é referente às práticas de leitura e escrita feitas na escola. Eles indicaram que a escola deveria selecionar temas voltados ao jovem e proporcionar um tempo de compartilhamento das ideias, assim tornaria as aulas mais prazerosas.

Finalizando essa apresentação, foi solicitado aos alunos e alunas, sujeitos da pesquisa, que apontassem uma escola “ideal”, que efetivamente formasse leitores e escritores diante da contemporaneidade.

Abaixo, estão apresentados alguns dos relatos escritos, deixados pelos sujeitos participantes da pesquisa, de qual escola que necessitam na contemporaneidade:

Figura 2



Legenda: Fragmentos da página do questionário 2 com as respostas escritas pelos alunos.

Coleta em 2012.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na sequência, apresento a transcrição de algumas das respostas dadas a essa última pergunta do Questionário 2:

*Uma escola em que todos expressassem seus pensamentos em escritas sem sentir vergonha. Todos leriam e conversariam abertamente sobre assuntos variados (R.C., 15 anos, sexo feminino).*

*Onde os alunos pudessem interagir com os outros e com o livro que está lendo (J.V.S., 15 anos, sexo feminino).*

*Com computadores na sala de aula onde poderíamos fazer perguntas e ler muito mais rápido e fácil (M.K., 16 anos, sexo masculino).*

Essas escritas deixadas por jovens alunos e alunas de Ensino Médio de uma escola pública paulista, este caminhar, contribuiu muito para esse estudo.

Desde o primeiro questionário ao levantar o percurso de cada aprendiz em sua trajetória escolar, através dos dois eixos contemplados (práticas de leitura e escrita e utilização de aparatos tecnológicos) passando pelo segundo questionário com indicações tão relevantes de leituras e escritas feitas cotidianamente pelos alunos e alunas e que poderiam ser utilizadas pelas e nas escolas, até às escritas finais.

Escritas essas, que falam um pouco de cada sujeito de pesquisa, de sua formação diante de uma sociedade contemporânea e informatizada, plugada em todo espaço.

Uma sociedade que vive conectada, como uma enorme corrente. São outros espaços de leituras e escritas, outras formas de manifestar as vozes. Vozes próprias, vozes de outros.

E foi por essa interação que a pesquisa buscou dados que contemplassem a questão norteadora. Abordando a educação em uma perspectiva de mudança, num esforço inicial de compreendermos sobre quais transformações falamos e como a educação pode favorecer ou não esse processo de mudança.

Partimos então de um entendimento de construção histórica de mundo, de sociedade e de formação. Freire (2005) nos explica:

o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que

ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente (p.85-86).

Desses levantamentos feitos e respostas dadas, se observa duas vertentes de se conceber a formação dos alunos nos dias atuais: uma delas é a que a escola apresenta, muitas vezes descontextualizada dos jovens alunos; a outra faz parte das leituras e escritas advindas da própria busca de alunos e alunas fora da escola.

Muitas dessas buscas são realizadas nos aparatos tecnológicos, que proporcionam um vasto universo de leitura à disposição dos jovens aprendizes. Através da tecnologia, alunos e alunas entram em contato com as mais variadas leituras e escritas.

Assim, nos questionários pudemos obter muitas informações relevantes para a reflexão deste trabalho de estudo.

Nos estudos, Bauman é o que fornece a ideia de educação (entendida como *Bildung*, “formação”) que nascia de pressupostos de um mundo imutável. O primeiro pressuposto justificava o benefício de transmissão de conhecimentos dos professores aos alunos. O segundo pressuposto acreditava que era dada a condição de um professor ir moldando, esculpindo seu aluno.

Ao se refletir sobre os dados fornecidos pelos sujeitos da pesquisa, foram levantadas pistas de que algo mais tem a ser dito por eles.

Pelas falas captadas por mim, no ato da aplicação dos questionários, ficou a evidência de que a formação dos alunos leitores e escritores da contemporaneidade, passa pelos recursos tecnológicos não como um fim e sim, como um meio de se alcançar a formação.

Através dos recursos tecnológicos, alunos e alunas entram, por eles mesmos, em contato com um vasto universo de leitura e escrita. Esse poder (poderia falar-se em emancipação?) proporcionado pelos aparatos tecnológicos, observados nesse estudo, remete a um aprofundamento das questões da pesquisa.

Sendo assim, é que após a tabulação e reflexão dos dados, é que voltei à escola para realizar entrevistas com dois sujeitos da pesquisa que se destacaram dos demais pelas suas falas.

Falas, essas, que de alguma forma deram indícios e ideias de formação do aluno leitor e escritor dos dias atuais.

No próximo capítulo, discorrerei sobre as entrevistas realizadas.

**5. LER PARA MIM É...**  
**ESCREVER PARA MIM É...**

A abertura deste capítulo vem com um recorte do meu Diário de Bordo. Apresento, na figura abaixo, falas de um dos sujeitos da pesquisa que motivou o aprofundamento deste estudo.

Assim, inicio-o, com a transcrição da fala dessa jovem aluna, que deu pistas, sinalizou que algo mais havia a ser analisado.

Figura 3

|             |   |
|-------------|---|
| Agosto 2012 | <i>seria bom se as aulas fossem assim. Poderíamos trocar ideias, apresentar nossos pensamentos, estar sentados assim, podendo escrever e falar <b><u>sem alguém determinando o que fazer...</u></b> ah ... isso é bom demais! (T.C.M., 15 anos – período noturno, sexo feminino).</i> |
|             | <i>“Quando a gente vai na sala de informática, <b><u>o professor [de Português] fica querendo controlar tudo... as pesquisas são do jeito que ele quer, não temos liberdade</u></b>” (T.C.M., 15 anos, sexo feminino, período noturno).</i>   |
|             | <i>“Sabe o que penso, D. Paty? - Não é equipando a escola com recursos tecnológicos que as aulas de leitura e escrita se tornarão melhores, o <b><u>incentivo maior ainda deve partir do professor</u></b>”(T.C.M., 15 anos, sexo feminino, período diurno )</i>                      |
|             |   |

Legenda: Fragmentos da página do Diário de Bordo da pesquisadora com os registros das falas dos sujeitos da pesquisa durante a aplicação dos Questionários 1 e 2.

Coleta em 2012.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Por meio desses registros busquei compreender a dimensão dessas falas. O que poderiam indicar? Quais seriam os sinais que essa jovem aluna estaria enviando e que abordariam o tema desse estudo?

O que se observa é que esses dizeres apontam para o papel que exerce o professor na formação do aluno: a figura de um mestre, controlador, tendo diante de si jovens ignorantes que necessitam de sua explicação. Percepção do jovem.

Nessa direção, entre ser controlador e/ou explicador, vou ao encontro de Rancière (2002) em seu livro *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. É por esse livro que me pauto para um aprofundamento desse estudo.

Essa obra retrata a história de Joseph Jacotot – um extravagante pedagogo francês dos inícios do século XIX que viveu uma aventura intelectual que relatarei aqui me apropriando do primeiro capítulo do livro.

“No ano de 1815, Joseph Jacotot, devido à política da época, foi exilado e a condição de sua liberalidade foi tornar-se professor para estudantes de *Louvain*. Entre aqueles que se dispuseram a beneficiar-se de suas aulas, um bom número ignorava o francês. Joseph Jacotot, por sua vez, ignorava totalmente o holandês. Para tanto, era preciso estabelecer entre eles, o laço mínimo de uma *coisa* comum. Nesse época, havia sido publicado em Bruxelas, uma edição bilíngue do *Telêmaco*: estava encontrada a coisa comum, e assim, indicou a obra aos estudantes e lhes solicitou que aprendessem, amparados pela tradução, o texto francês. Assim sendo, mandou seus alunos que repetissem sem parar o que haviam aprendido e que escrevessem em francês o que pensavam de tudo quanto haviam lido. Ele esperava por terríveis barbarismos e por uma impotência absoluta. Mas, qual não foi sua surpresa quando descobriu que seus alunos, abandonados a si mesmos, se haviam saído tão bem dessa difícil tarefa” (p. 15).

Ao relatar um fragmento do capítulo primeiro do livro de Rancière (2002), retorno aos registros das falas da aluna *Tatiane* (nome fictício para preservar a identidade) quando dá indícios do controle do professor no tocante às leituras e escritas de seus alunos e alunas.

Possivelmente, essa necessidade de “controle” está amparada pelo que acreditam todos os professores conscienciosos e posta por Rancière (2002) “a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (p. 16).

Assim, é como início este capítulo, na tentativa de situar as questões postas por duas alunas do 1º do Ensino Médio nas entrevistas realizadas, após as aplicações dos dois questionários.

Seguindo as falas dessas duas alunas, percebo um sinal de que o contato com os aparatos tecnológicos poderiam promover a busca por um conhecimento “emancipador”, que pudesse partir de seus mestres.



Por entre palavras e sinais, discurso entre os saberes dos alunos e por onde passa a formação, retornei ao local da pesquisa e propus realizar uma entrevista primeiramente com a estudante Tatiane.

Elaborei um pequeno roteiro com a intenção de não perder o foco do estudo. No entanto, devido à receptividade da aluna, a conversa fluiu sem se prender a tópicos.

Na continuidade, a entrevista apresenta-se transcrita compondo um diálogo com o tema da pesquisa.

Iniciei a entrevista com as perguntas relevantes do que é ler e escrever para a aluna.

Pensei que ao iniciar a entrevista com as definições do que vem a ser leitura e escrita para o sujeito da pesquisa, me aproximaria dos suportes por onde transitam os jovens alunos da contemporaneidade.

A definição posta pela aluna foi:

*Ler para mim é descobrir um mundo novo, você conhecer coisas novas e você deixar sua imaginação solta. Prefiro muito mais um livro do que um filme. O livro me dá possibilidades de imaginar um cenário, fantasias... e o filme me dá tudo pronto. Eu não gosto disso, nem que me dê tudo começado, eu gosto de eu começar.*

Com essa transcrição pude perceber que a aluna destaca as questões de liberdade, de imaginação e de desafios. Os desafios se refletem nas palavras: *[...] o filme me dá tudo pronto. Eu não gosto disso, que me dê tudo começado, eu gosto de eu começar.*

Ao testemunhar as tocantes palavras dessa jovem aluna, me vem à mente Rancière (2002) no capítulo *Uma aventura intelectual*: “uma súbita iluminação tornou, assim, brutalmente nítida, no espírito de Joseph Jacotot, essa cega evidência de todo sistema de ensino: a necessidade de explicações” (p. 17).

O que me apontou essa aluna entrevistada, nos dá uma evidência do papel que exerce o professor nas instituições escolares. Segundo os estudos que tenho feito de Rancière (2002), o segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, isto é, a distância entre aprender e compreender.

Retornando à entrevista, quando perguntei o que era escrever para ela, Tatiane responde:

*Escrever para mim é colocar tudo que está dentro do coração e não dá coragem de falar.*

Ao abordar a escrita, a aluna traz elementos para pensar este ato mais próximo às sensações e sentimentos do ser humano. Pode ser um modo de pensar-se e constituir-se sujeito.

Nesse aspecto, relaciono com o livro de Rancière (2002), *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*, quando diz que o ato de escrever traz “tudo o que está dentro do coração”, o que, de certo modo, pressupõe uma liberdade, um ato emancipador. Vem de dentro, das entranhas.

Cabe aqui explicar o que vem a ser um ato emancipador, segundo Rancière (2002): trata-se de forçar o aluno a usar sua própria inteligência. Para o autor, “mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma” (p. 27). Para se emancipar um ignorante é preciso ter consciência do verdadeiro poder do espírito humano. Assim, com Rancière (2002), “o ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade” (p. 27).

Outra questão abordada na entrevista foi o que era ser leitora e escritora para ela, Tatiane.

*Ser leitora para mim é ler um livro, entender o lado dele, expor seu ponto de vista, sem criticar o ponto de vista do autor.*

*[risos] ...ser escritora é uma coisa fantástica, tem que ter uma imaginação ‘super-fértil’ e... ah.. ser escritora é como se você tivesse um mundo totalmente seu, que você coordenasse com a caneta.*

Nos dias atuais, com o acesso à informação, de modo que parece tão fácil, ao entrar em contato com as linguagens tecnológicas, como a Internet, por exemplo, a figura do mestre explicador das escolas estaria entrando em declínio? Talvez pudéssemos dizer que os jovens alunos, nos dias atuais, inseridos em contextos com as marcas da contemporaneidade, continuam necessitando de um professor, no entanto, alguém que esteja disposto a abrir-se a condições que desvelem possibilidades emancipatórias. De que modo?

Na sequência da entrevista, foi perguntado onde a jovem praticava suas leituras (momentos, espaços, suporte utilizados, de que maneiras).

*Eu acho assim... que se a gente gosta de ler, não precisa ter um espaço ideal, um momento ideal. Para aprender, nunca... nunca há limite. Então eu gosto de ler no meu quarto, no meu serviço quando dá tempo, no meu horário de almoço... eu gosto de ler com o meu 'foninho' de ouvido... para mim não interfere em nada, me abre até mais a mente. Às vezes, eu acabo identificando a música que eu 'tô'ouvindo com o livro que estou lendo.*

E acerca das leituras digitais, o que teria Tatiane a nos dizer?

*É gostoso! Descobri um blog novo, que tem uns textos muito legais, que falam sobre adolescentes, então, me identifiquei muito com ele. Mas curto mais livro mesmo, o livro impresso.*

Nas leituras e locais pelos quais transita essa jovem aluna, em nenhum momento observei a intervenção, ou o que poderia ser pensado como interferência, quiçá contribuição, da escola. Por suas palavras, percebi uma busca muito própria... pergunto-me se teria a ver com um modo de ser adolescente... em busca de espaços que ampliem seu mundo, numa tentativa, talvez, de soltar das amarras... um modo próprio de ser.

Outra observação pertinente, é a utilização de aparatos tecnológicos: “*eu gosto de ler com o meu foninho*” e “*descobri um blog novo*”.

São suportes que estão inseridos no contexto dos jovens alunos, nos dias atuais, que fazem parte da vida deles, que são utilizados como uma ferramenta a mais nas suas leituras.

Na entrevista, foi feita também referência aos suportes utilizados para as escritas.

*Para escrever utilizo caneta, papel, às vezes um programa do celular (é como se fosse um SMS), só que eu não envio. E...no computador. Só que eu gosto mais mesmo é de escrever com caneta e papel, porque eu gosto de estar vendo meu erro e não apagar como no computador, e sim, riscar e fazer de novo, olhar para meu erro e mostrar que*

*posso fazer melhor. E eu gosto de escrever em qualquer lugar, a inspiração surge do nada e gosto de escrever.*

Ao refletir sobre a fala da entrevistada, percebo o uso que faz da tecnologia, digo, do computador. No entanto, não descarta outros suportes de escrita como o papel e a caneta.

Na sequência da entrevista, o tema foi as leituras e escritas realizadas na escola.

*A escola...assim... dificulta. A gente não tem muito acesso à Biblioteca, fica difícil de ter leitura. As leituras que a gente têm ficam mais voltadas para a aprendizagem e as escolhidas pelo professor. Então fica meio travado, às vezes os alunos querem dar as suas opiniões e são bloqueados.*

Na sequência, a pergunta foi: se a escola utilizasse a tecnologia ajudaria neste processo de ler na escola?

*Eu acho que se eles usassem a tecnologia ou não, dependeria mais da forma de abordagem do que do uso da tecnologia. Precisaria ter mais temas voltados aos jovens.*

*Eu vi um professor de Física, utilizando música, batendo ritmo na lousa para ensinar as fórmulas.*

*Outra coisa é o planejamento das aulas que são muito mais voltadas para o professor. Acho que as aulas deveriam ser planejadas junto com os alunos para chamar mais a atenção, saber deles o que querem aprender e assim, desenvolver a aprendizagem.*

Pelas respostas transcritas acima, observamos a importância do professor no direcionamento da aprendizagem. Tatiane reporta-se à necessidade do mestre considerar a participação do aluno como autor de sua aprendizagem.

Assim é que retorno ao livro de Rancière (2002), agora, no capítulo *O mestre emancipador*. O mestre como leio no livro, o caminho, por onde os alunos possam ir sozinhos, remete a uma forma igualitária da aprendizagem, onde o livro é o laço

igualitário entre o mestre e o aluno, porque igualitária é a potencialidade das inteligências.

Segundo o autor, “há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 25).

Por esse caminhar, apropriando-me mais um pouco das leituras de Rancière, situo a vontade do aprendiz. A aprendizagem acontece também por essa via. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. A emancipação ocorre quando o ato da inteligência obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade.

Retornando à transcrição da entrevista, Tatiane também mencionou que a busca pela formação, mais propriamente nas questões de leitura e escrita, é uma escolha de cada pessoa. O contato diário com outros suportes de ler e escrever, essa possibilidade quase aberta, repercute como um outro espaço de formação, nos dias atuais, que não depende mais única e exclusivamente da escola. Nos suportes, a diversidade dos conteúdos.

Outro aspecto relevante colocado pela entrevistada é que, independente da idade, todos podem e devem sair em busca de sua formação. Aprimorando-a com leituras e escritas que nunca estiveram tão disponíveis quanto na atualidade. No entanto, para que aconteça efetivamente, é preciso reconsiderar a atuação do professor. Palavras de Tatiane, e não só dela.

Assim, pela entrevista da aluna, nos aproximamos do Ensino Universal, defendido por Rancière (2002) que cita: “é o discípulo que faz o mestre” (p. 31).

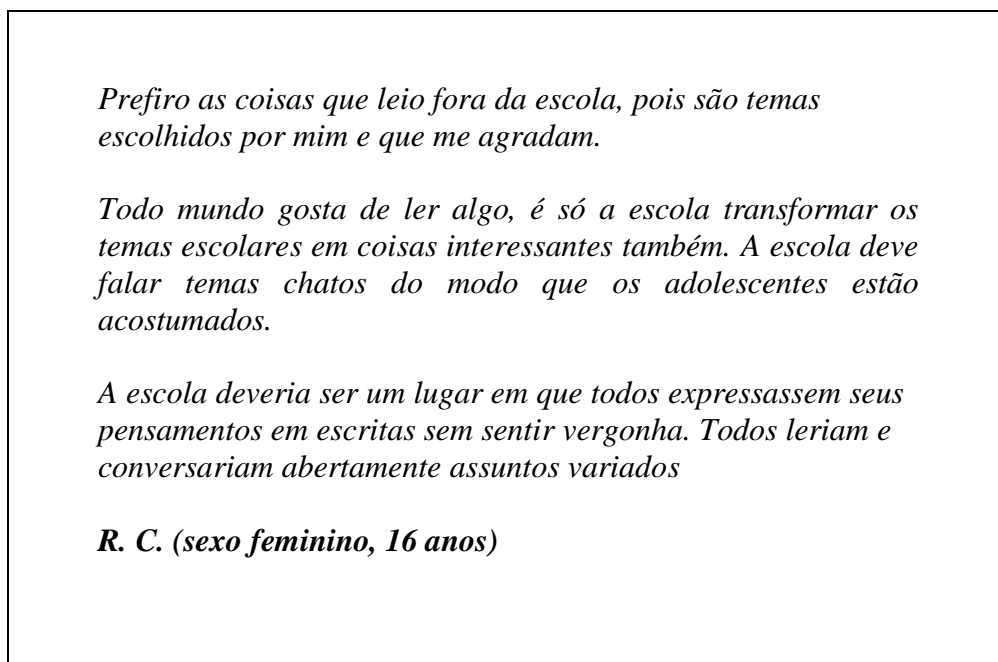
Dessa forma, encerro a transcrição da primeira entrevista deixando ressoar, ruidosamente, em mim, as palavras calmas deixadas ao final, por Tatiane...

*... em meio a tanto barulho, minha mente está quieta, em meio ao silêncio da vida, minha mente está barulhenta. Isso que me destrói, me consome, isso que me dá medo. Qualquer dia, a minha mente em silêncio, mata a minha vida barulhenta. (T.C.M., sexo feminino, dezesseis anos).*

**Da segunda entrevistada, Raquel** (nome fictício para preservar a identidade da estudante), que se destacou de outros sujeitos da pesquisa pelas respostas dadas no Questionário 2. Suas respostas abordaram de forma mais contundente práticas de leitura e escrita realizadas dentro e fora da escola pelos jovens, na contemporaneidade.

Na figura abaixo estão elencadas algumas das suas respostas ao referido questionário:

Figura 4



Legenda: Fragmentos do Questionário 2 com as respostas da aluna R.C. Coleta em 2012.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Pelas palavras da aluna percebo uma quase súplica por uma escola que dê voz a seus alunos. Podemos considerar como implícito em suas falas, que na escola não há espaço para que os jovens alunos expressem suas opiniões e participem efetivamente de sua aprendizagem?

Isso transpareceu também na entrevista realizada com essa aluna. Pelas suas respostas, podemos perceber que para ela há dois universos distintos de formação, no tocante à leitura e escrita: um, propiciado pela escola, embora não corresponda totalmente aos anseios dos jovens; outro, a busca incansável feita pelos próprios jovens.

Vem daí, penso eu, a atualidade do discurso de Jacotot. Segundo Rancière (2002), “a pedagogia tradicional da transmissão neutra do saber, tanto quanto as pedagogias modernistas do saber adaptado ao estado da sociedade mantêm-se de um mesmo lado em relação à alternativa colocada por Jacotot” (p. 12).

Buscando aprofundar essa reflexão, transcrevo algumas das falas de Raquel, 16 anos, sexo feminino, durante a gravação da entrevista.

*Na escola é muito difícil a leitura, aqui a gente não lê livros, lê mais o que o professor pede e só... mas acho que devia sim ter mais leitura de livros.*

*Quanto às escritas, acho que deveria ter um momento melhor pra gente tirar mais dúvida na escrita e acho que a gente deveria escrever mais do que só nas aulas.*

*Leio mais em livros e revistas, jornais, eu não leio. Bem, as notícias, prefiro ler na Internet, como o protesto que está acontecendo.*

*Escrevo mais em celular também, escrevo mais mensagem, SMS.*

*... acho que livro ajuda muito a ampliar nossa mente, quanto mais você lê mais você aprende, então é muito bom.*

*...a escola ajuda com textos na aula, quanto maior o incentivo, melhor.*

Posso perceber por essas frases, um apelo para que o planejamento das aulas não ocorra apenas pela ação do professor. Há uma necessidade de interação entre mestre e aluno, entre o mestre, o aluno e o livro.

A cada frase colocada por essa jovem aprendiz, há uma menção ao livro. O que essa referência pode significar?

De minhas leituras dos escritos de Rancière (2002), retomo um trecho:

um livro que é um todo, um centro ao qual se pode associar tudo o que se aprender de novo; um círculo no interior do qual é possível compreender cada uma dessas novas coisas, encontrar os meios de dizer o que se vê, o que se pensa disso, o que se faz com isso. Este é o princípio do Ensino Universal: é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto (p. 32).

Posso acompanhar que para o autor o livro é uma fuga bloqueada: não se sabe o caminho que traçará o aluno, mas sabe-se de onde ele não sairá – do exercício de sua liberdade.

Ao retornar às colocações da entrevistada, da necessidade de se apoiar no livro, me pergunto se essa seria uma maneira de se sentir liberta do mestre explicador, de se permitir o direito de desvendar o conhecimento.

Segundo os escritos de Rancière, o mestre não tem o direito de se manter longe, mas à sua porta. O aluno deve ver tudo por ele mesmo.

Na continuidade do diálogo com Rancière, o livro é um todo que o aluno tem nas mãos, que pode percorrer inteiramente com um olhar. A jovem aprendiz entrevistada já relaciona essa liberdade, essa aprendizagem, esse poder, ao livro. Ela sabe que necessita do mestre, mas que também possui o livro. Esse objeto que ensina e, por isso, talvez, liberta.

Abre-se-me, então, um caminho, uma possibilidade que me conduz, em pensamento, do embrutecimento à libertação.

Segundo Rancière (2002), “o velho não embrutece seus alunos ao fazê-los soletrar, mas ao dizer-lhes que não podem soletrar sozinhos” (p. 39), grifos nossos.

Para Rancière, não é o procedimento, a maneira, a marcha que embrutece ou emancipa, e sim, o princípio. O princípio da igualdade, o princípio da desigualdade. Há sempre alguma coisa que o ignorante sabe, ao qual é possível fazer uma relação com algo que é novo, algo a ser conhecido.

De acordo com o Ensino Universal de Jacotot, é possível aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, partindo do princípio de que todos os homens têm igual inteligência.

Assim, nessa relação de mestre e aluno, de formação de leitores e escritores, é que se ancorou este capítulo. Questões lançadas por jovens alunas de Ensino Médio de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo.

Com isso, este trabalho de pesquisa encerra mais um capítulo. Capítulo, que abordou mais profundamente, por meio das entrevistas, a pergunta que direcionou todo esse estudo: afinal, o que temos a dizer acerca da formação do aluno leitor e escritor, nas condições postas pela contemporaneidade?



## 6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao concluir esse trabalho faz-se necessário retornar ao capítulo primeiro que narra a história de vida da pesquisadora: eu mesma. O início de tudo faz parte de minha trajetória escolar e perpassa pela formação profissional.

Durante toda a escrita, vários foram os momentos tensos em que era preciso separar (ou tentar), a pessoa profissional da Educação (que sou) com a pessoa Pesquisadora em Educação (posta neste momento). Essa tensão que seguiu por todo o trabalho de estudo gerou um desconforto, ao mesmo tempo que promoveu uma autoformação.

Ser profissional da Educação e desenvolver o trabalho de pesquisa na escola em que atuo é proporcionar uma autoavaliação de minha prática enquanto realizo um trabalho científico.

Nesta dualidade, a pesquisa transcorreu.

Estudar os desafios de uma escola ao lidar com a formação do aluno leitor e escritor na contemporaneidade, me trouxe reflexões relevantes para a Educação Básica em que atuo.

Sem a pretensão de solucionar ou sugerir mudanças nas aulas de Linguagens do Ensino Médio de uma escola pública paulista, a pesquisa desenvolvida quer apresentar dados, levantar reflexões e, quiçá, apresentar possibilidades advindas deste trabalho.

Para desenvolver esse trabalho, autores foram estudados e lidos a fim de que os resultados fossem ancorados pela teoria de pesquisadores do tema.

Desde Bakhtin e Chartier para as questões de linguagem e práticas de leitura e escrita nos novos suportes tecnológicos, até Bauman que forneceu a dimensão da sociedade contemporânea, da liquidez, da modernidade, passando por questões da experiência com Larrosa, a pesquisa finaliza com Rancière ao refletir sobre o mestre emancipador.

Assim, com todo esse cabedal, o trabalho que buscou argumento nas vozes dos próprios alunos do 1º ano do Ensino Médio Regular, reporta a uma reflexão de emancipação, de liberdade, de formação leitora e escritora condizentes à sociedade atual.

O estudo apresentou, através do material coletado, que os jovens alunos dos Ensino Médio leem e escrevem muito mais do que a escola supõe. Para isso recorrem a toda tecnologia do mundo contemporâneo bem como aos materiais impressos que ainda fazem parte da rotina deles.

Assim, o que posso perceber é muito mais uma constante busca em ampliar conceitos e conhecimento através dos aparatos tecnológicos. O jovem, da sociedade atual, faz uso dos recursos tecnológicos como um meio a atingir outros conhecimentos além dos oferecidos na escola.

Com esse estudo pude constatar que a utilização dos aparatos tecnológicos é a ferramenta de que dispõe alunos e alunas da contemporaneidade para selecionarem com liberdade, suas leituras e escritas, sem a presença controladora da figura do professor.

O estudo aponta uma tensão entre as leituras e escritas propostas pela escola e as encontradas nos novos suportes de leitura e escrita, abertas e alcançáveis a quem desejar.

A pesquisa trouxe um vasto material de informações de leitura e escrita apontadas pelos próprios jovens como interessantes, feitas por eles, independente da escola.

Os jovens leitores e escritores da contemporaneidade apresentaram neste estudo que apropriam-se da tecnologia, principalmente do recurso da Internet, para aprofundar questões que sejam de seus interesses. Relataram também que escola não fornece temas voltados ao cotidiano de vida, de assuntos que interessam aos jovens, e temas da atualidade.

Em virtude disso, é que buscam incansavelmente textos e livros na Internet que tratam desses assuntos.

No entanto, reconhecem que muitas vezes o professor até trata desses temas, porém não libera espaço para compartilhar e trocar experiências.

De acordo com essa pesquisa, pelos dados fornecidos pelos próprios alunos, fica a evidência de que a escola, na figura do professor, tenta controlar e regulamentar tudo o que leem e escrevem.

Por isso os sujeitos da pesquisa apontaram em suas falas (registros do Diário de Bordo) que a “*escola é chata*”, que “*a biblioteca fica trancada*”, que quando estão na sala de informática, “*o professor controla tudo*”.

Esses dados me levaram a entrevistar duas alunas participantes da pesquisa a fim de compreender melhor as questões desse estudo; pelas entrevistas, é que cheguei a Rancière e seu livro *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*.

Ao dialogar com o livro e aprofundar na pergunta norteadora desse estudo, observo nas entrevistas que a formação do aluno leitor e escritor na contemporaneidade caminha em duas vertentes: a que escola propõe e a que os próprios jovens alunos buscam nos suportes de leituras e escritas seja tecnológica ou digital.

Entretanto, a pesquisa mostrou que as leituras e escritas da escola parecem estar sob o controle dos professores. Dessa forma, levanta a reflexão de que o mestre necessita do “ignorante” para ensinar, transmitir o seu conhecimento. A formação acontece pelas vias do embrutecimento, apropriando-me de Rancière.

Contudo, a formação liberta da figura do mestre, acontece pela emancipação do próprio jovem aprendiz.

De acordo com o material apresentado, em especial, no capítulo cinco, o aluno da contemporaneidade está em consonância com a realidade líquida moderna, segundo aponta Bauman, utiliza da agilidade deste mundo para estar cada vez mais formado. No entanto, ainda espera da escola, mais propriamente do professor, uma relação de igualdade.

Segundo Rancière (2002): “os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer seja a verificar a igualdade de inteligências” (p. 11).

Ainda com Rancière (2002): “seriam supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não, para que e para quem teriam, então utilidade?” (p. 17).

Com essas reflexões, finalizo este trabalho de estudo, na perspectiva de ter colaborado com a Educação Brasileira, mais propriamente com o ensino público paulista.

O trabalho apresentado teve como objeto compreender a formação do aluno leitor e escritor na contemporaneidade, em um diálogo entre a escola e os aparatos tecnológicos a partir da visão dos jovens alunos.

Essas constatações, aqui representadas na voz discente, refletem um pouco da história atual, dos desafios enfrentados pela escola e pelos alunos diante da sociedade contemporânea.

Pretende-se que essa pesquisa possa contribuir e ampliar os olhares dos educadores, principalmente para a modalidade do Ensino Médio Regular, e levar também a uma reflexão sobre os saberes e questões de formação do aluno que é leitor e escritor na contemporaneidade.

Assim, é que transcorro para o encerramento deste estudo, voltando-me para as questões da minha trajetória profissional, da minha trajetória escolar, e por que não dizer, da minha vida.

No fluxo de todo o trabalho, vários foram os momentos de autorreflexão, de autoavaliação e principalmente, de autoformação.

Estudar os dispositivos das linguagens, do que se pode decorrer delas, daquilo que me inquieta, da minha função de Coordenadora Pedagógica e da minha busca de me (trans) formar em um curso de Pós-Graduação, é criar a possibilidade de não ser mais a pessoa e nem a profissional que começou este trabalho de pesquisa.

E da ruptura entre o que fui (antes do trabalho de estudo) e o que sou (ao finalizá-lo), muitas coisas aconteceram, foram vividas, que me constituem hoje em uma pessoa profissional, pesquisadora, transformada.

Transitar entre as teorias e o campo da pesquisa, permitiu apropriar-me de caminhos ainda desconhecidos por mim.

E assim, refletir sobre a minha formação, após esse trabalho de pesquisa, pensar sobre o que as leituras e escritas (no decorrer do trabalho) fizeram comigo, ou ainda, o que fiz, ou, o que faço com tudo isso?

Partindo dessas reflexões, faço referência a um outro tema de estudo: o que as leituras e escritas para (de) uma dissertação de Mestrado faz (fez) com a minha pessoa, educadora, profissional, pesquisadora?

Dessas ponderações, que , opto por finalizar esta escrita, apropriando-me de tudo que vivi, que aprendi, que se arquivou na minha memória e que me faz sentir, essa outra pessoa, agora, (trans)formada.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

ABRAHÃO, M. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. (org. Elizeu Clementino de Souza / Maria Helena Menna Barreto Abrahão). Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

AZANHA, J. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.

BACCEGA, M. A.; COSTA, M. C. C. (orgs.) *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Augusto Ponzio e GEGE/UFSCar. Tradução de Valtemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Ed., 2010.

BAKHTIN, M. *Conceitos-Chave*. Beth Brait, (org.), 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009. (para download: [http://www.4shared.com/get/jO\\_A6CGm/Bakhtin\\_-\\_Marxismo\\_e\\_filosofia.html](http://www.4shared.com/get/jO_A6CGm/Bakhtin_-_Marxismo_e_filosofia.html)).

BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. *Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos*. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* / Walter Benjamin; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. – 7. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Obras escolhidas ; v. 1).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e métodos*. Porto, Pt: Ed. Porto, 1994.

- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMARGO, M. R. R. M. *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação*. (org. Maria Rosa R. Martins de Camargo; colab Vivian Carla Calisxto dos Santos). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- CARVALHO, L. C. *Prática de leitura e escrita na contemporaneidade*. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em <http://hdl.handle.net/123456789/771>.
- CARRANO, P. e ALVES, N. *Jovens em tempo de web 2.0*. In: Revista Presença Pedagógica. Editora Dimensão: Contagem-MG. v.18, n.103. p. 74-79. jan./fev. 2012.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano. Artes do fazer*. Tradução de Ephrain ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier*; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- CITELLI, A. O. *Cadernos de Educomunicação. / Ismar de Oliveira Soares (coord.)*. – São Paulo: Editora Salesiana, 2001.
- CITELLI, A. *Aprender e ensinar com textos não-escolares*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CORACINI, Maria José R. Faria. *Concepções de leitura na (pós-) modernidade*. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: UNIFEQB, 2005.
- FELDMANN, M. G. *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.
- FOCAULT, M. *Uma estética da existência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FREIRE, A. M. A. *Utopias provisórias. As pedagogias críticas num cenário pós-colonial*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, P. *Um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo: ética, docência e políticas públicas de educação*. (org.) Ana Maria Saul. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

GATTI, B. *A construção da pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HARVEY, D.A. *A condição pós moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Trad. Adail Ubirajara Sobral, Maria Stela Gonçalves, 17 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

KRAMER, S.; MELO, D. *Leitura e escrita como experiência*. In: KRAMER, S. e OSWALD, M. L. (orgs.). **Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LARROSA, J. *Experiencia y alteridade en educación*. (org. Carlos Skliar e Jorge Larrosa); traduzido por Maria Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. – Argentina: Editora Homo sapiens Ediciones, 2009.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura: ensaios sobre la formación humanística*. Barcelona: Laertes, 1996.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel* / Jorge Larrosa ; traduzido por Cynthia Farina. – Belo Horizonte : Autêntica, 2004.

LARROSA, J. *Nietzsche & a Educação* / Jorge Larrosa ; traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. – 3. Ed. – Belo Horizonte : Autêntica, 2009.

LARROSA, J. *Pedagogia Profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.) *Habitante de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução de Semíramis G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. *Modernismo e Pós-modernismo*. In: LIPOVETSKY, G. A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Barueri, SP. <anole, 2005. Pág.59-110.

LISPECTOR, C. *Aprendendo a viver crônicas*. (org.: Pedro Karp Vasquez). Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2004.

PASSEGI, M.; SOUZA, E. (orgs.) *(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes*. Prefácio Gaston Pineau – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

RANCIÈRE, J.; *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RETTENMAIER, Miguel. *(Hiper) Mediação leitora: do blog ao livro*. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho e RÖSING, Tânia M. K. (orgs.) *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. 1 ed. São Paulo: Global, 2009.

RIOS, T., *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. *A formação humana na perspectiva histórico-ontológica*. In: Revista Brasileira de Educação, ANPEd – Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Campinas: 2010, Editora Autores Associados Ltda. Set./Dec. 2010 v. 15 n.45.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22ª. Edição. Editora. Cortez. São Paulo, 2002. \_\_\_\_\_, *Educação, Trabalho e Cidadania*.

SEVERINO, A. J. *A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3. p. 619-634, set./dez.2007.

SILVA, E. T. *Leitura em curso – trilogia pedagógica*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (coleção linguagens e sociedade).

TAKAKI, N. *Letramentos na Sociedade digital: navegar é e não é preciso*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TURKLE, S. *A vida no ecrã. A identidade na era da internet*. Lisboa: Relógio d'Água, 1995.



VIGOTSKI, L. S., *La imaginación y el arte em la infancia*. Madrid, España: Ediciones Akal, 2003.

YUNES, E.; OSWALD, M. L. (orgs.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

## 8. ANEXOS

### 8.1 Anexo 1 – Questionário 1

Caro aluno,

Gostaria de pesquisar como se deu sua formação leitora e escritora. Para isso, solicito a você que responda o questionário abaixo. Por meio das respostas obtidas será possível perceber sua trajetória no que se refere a tal formação.

Dados de Identificação:

1. Iniciais do seu nome: \_\_\_\_\_
2. Qual sua idade? \_\_\_\_\_
3. Qual série do EM você está cursando? \_\_\_\_\_
4. Sexo: (    ) Masculino (    ) Feminino
5. a) Você gosta de ler ?  
(    ) Sim       (    ) Não
- b) E de escrever?  
(    ) Sim       (    ) Não
6. Com que idade você foi alfabetizado? \_\_\_\_\_
7. Suas professoras das séries iniciais, solicitavam leitura de livros infantis?  
(    ) Sim       (    ) Não  
Se sim, quais livros você leu?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Você tem computador em sua casa?  
(    ) Sim       (    ) Não
9. Com que frequência você utiliza o computador?  
(    ) Todos os dias (    ) Três vezes na semana (    ) Apenas aos finais de semana
10. Marque dos itens abaixo, os três que você mais utiliza no computador:  
(    ) comunidades , tais como, Orkut, Facebook, MSN, etc  
(    ) pesquisas escolares  
(    ) sites para aprimoramento dos estudos  
(    ) jogos  
(    ) chats de relacionamento  
(    ) leituras de noticiários  
(    ) sites esportivos  
(    ) outros. \_\_\_\_\_
11. Em sua escola você utiliza o computador?  
(    ) Sim       (    ) Não  
Se sim, com que frequência e de que forma é utilizado?  
\_\_\_\_\_
12. Assinale os tipos de leituras que são mais oferecidos na sua escola?  
(    ) textos dos livros didáticos

- textos passados na lousa  
 textos do Caderno do aluno  
 textos extraídos da Internet  
 livros paradidáticos ( os conhecidos como “clássicos”, grandes obras, de autores consagrados.  
 textos lidos no próprio computador da escola, tais como, blogs, notícias, etc.  
 textos jornalísticos, lidos no próprio jornal impresso  
 textos de revistas, lidos na própria revista impressa.
13. Nas aulas de Língua Portuguesa, você estudou ao longo da Educação Básica, diversos gêneros textuais: artigos de opinião, narrativas, relatos, etc. Em algum momento deste período, você estudou os gêneros da Internet?  
 Sim       Não
14. Você acredita que a escola conseguirá preparar um aluno para o prosseguimento dos estudos e/ou mercado de trabalho apenas com os textos que circulam pela escola?  
 Sim       Não  
Explique sua resposta.
15. Você acredita que apenas as leituras instantâneas e rápidas advindas das tecnologias, conseguem preparar o aluno para o prosseguimento dos seus estudos e/ou mercado de trabalho?  
 Sim       Não  
Explique sua resposta.
16. Você gosta de ler livros impressos com mais de cem páginas?  
 Sim       Não
17. Quantos livros desses considerados “clássicos” você leu ao longo de sua escolarização?  
 Não li  
 Um  
 Dois  
 Três ou mais
18. Qual a importância que você dá para esse tipo de leitura ( “os clássicos”) para sua formação?  
 Muito importante  
 Importante  
 Não importante
19. E quanto à escrita, assinale os tipos de escrita que você gosta mais de fazer:  
 conversas instantâneas através da Internet  
 mensagens através dos celulares  
 escritas escolares (resumo, dissertações, narrativas, etc. )  
 escritas de Diários  
 outras. \_\_\_\_\_

20. Você acredita que quem lê mais, escreve melhor?

(    )Sim        (    )Não

Por quê?

21. De que maneira a escola poderia tornar mais agradável as aulas que envolvem leituras e escritas?

Obrigada pela sua participação!!!

## 8.2 Anexo 2 – Questionário 2

### QUESTIONÁRIO 2 – Tese de Mestrado – Patrícia Cristina Viscaíno UNESP – Rio Claro-SP

Caro aluno,

Você já respondeu um questionário anteriormente onde foi construída sua trajetória escolar no tocante à leitura e escrita.

Agora, necessito de sua colaboração para organizar um banco de dados com indicações de leituras e escritas que mais o (a) atrai, “aquilo que o (a) toca”.

- a) Quais temas (assuntos) de leituras você poderia sugerir que fosse trazido para a escola?
- b) E desses temas, de que maneira você pensa que poderia ser lido na escola? Através de busca pelos sites, na biblioteca, etc.? Ou você tem alguma outra ideia a sugerir?
- c) Se você pudesse organizar essas leituras, de que maneira faria na sua turma?
- d) Você tem ou teve algum tipo de aula ou trabalho escolar onde a leitura de textos tenha sido interessante, ou seja, de alguma forma o atraiu? Conte um pouco como foi essa aula, como era esse professor, como a turma reagiu?
- e) E fora da escola? O que você costuma ler? Ou gostaria de ter a oportunidade de ler?
- f) Escreva uma experiência de leitura que tenha feito fora do ambiente escolar e que tenha lhe dado prazer (pode ser na internet, em um clube, na sua casa, na igreja, etc.)
- g) E quanto à escrita? O que você gosta de escrever? Poesia, contos, dissertação argumentativa, resumos, etc.
- h) Se você pudesse organizar as escritas que ocorrem na escola, de que maneira seriam? Você escolheria o tema para a turma e deixaria livre a critério da imaginação? Ou distribuiria vários excertos (textos curtos de um determinado assunto) para ajudar na organização do pensamento? Ou solicitaria primeiramente uma pesquisa sobre o assunto, para ajudar na elaboração do texto? Se você tiver alguma sugestão diferente dessas, por favor, coloque.
- i) Entre o “mundo tecnológico” das leituras e escritas, e dos gêneros lidos e escritos na escola, qual você prefere?
- j) Você pensa ser possível tornar o hábito de ler e escrever na escola, tão prazeroso quanto às leituras e escritas das linguagens tecnológicas?
- k) Pense em uma escola “ideal” no tocante à leitura e escrita. Como seria essa escola para você?