

Rodrigo Bastos Cunha

Indícios de leitura,

visões de mundo

e construções de sentido

Tese apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor
em Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

CAMPINAS
2009

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

C914i Cunha, Rodrigo Bastos.
Indícios de leitura, visões de mundo e construções de sentido /
Rodrigo Bastos Cunha. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Raquel Salek Fiad.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto
de Estudos da Linguagem.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Dialogismo. 4. Circularidade. 5.
Paradigma indiciário. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual
de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Reading clues, visions of the world and meaning constructions.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Reading; Writing; Dialogism; Circularity;
Evidentiary paradigm.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Prof^a. Dra. Raquel Salek Fiad (orientadora), Prof^a. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos, Profa. Dra. Lílían Lopes Martin da Silva, Prof. Dr. Valdemir Miotello e Profa. Dra. Adriane Teresinha Sartori. Suplentes: Prof^a. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre, Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Prof. Dr. Émerson de Pietri.

Data da defesa: 05/02/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Raquel Salek Fiad

Raquel Salek Fiad

Maria Augusta Bastos de Mattos

Maria Augusta Bastos de Mattos

Lílian Lopes Martin da Silva

Lílian

Valdemir Miotello

Valdemir Miotello

Adriane Teresinha Sartori

Adriane T. Sartori

Maria Bernadete Marques Abaurre

Emerson De Pietri

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Agradeço à paciente e atenciosa
orientação da Raquel,
à cuidadosa leitura e aos preciosos
comentários de Lílían e Miotello,
à inestimável riqueza do olhar da Adriane e da Guta,
e ao companheirismo resgatado
de minhas três meninas,
Anna, Maria e Anita

Dedico este trabalho a meus ex-alunos da Fupespp
aos que se engajam no ensino de língua portuguesa
aos que se debruçam nos estudos sobre leitura
aos que se desdobram nas pesquisas sobre escrita
e, sobretudo, a seu inspirador, Domenico Scandella

RESUMO

Este estudo é norteado pela busca de indícios de leituras em produções de texto de estudantes oriundos da rede pública de ensino médio, nas quais as construções de sentido são reveladoras de suas visões de mundo. As produções aqui analisadas foram feitas a partir de propostas de redação de vestibulares da Unesp e da Unicamp e do Exame Nacional do Ensino Médio, com a leitura das coletâneas originais de textos curtos que acompanham essas propostas e com a leitura de reportagens que as substituem. A partir do olhar para o detalhe, segundo o paradigma indiciário proposto por Ginzburg, este trabalho tem como idéias centrais as noções de Bakhtin que permitem sinalizar o diálogo que os textos produzidos pelos estudantes estabelecem com suas leituras precedentes e a circularidade de sentidos em discursos que dialogam com essas leituras e com aqueles textos. A análise dos textos permite concluir que, no percurso entre a leitura e a escrita, uma teia de sentidos é construída a partir da mobilização de leituras precedentes desencadeada por uma atitude de resposta às propostas de redação e à leitura dos textos que as acompanham. De todas essas leituras, presentes e precedentes, se entretecem recortes selecionados pelos leitores a partir de sua leitura de mundo.

Palavras-chave: leitura, escrita, dialogismo, circularidade, paradigma indiciário

ABSTRACT

This study is based on the investigation of reading clues in texts produced by public high school students, in which the meaning constructions reveal their vision of the world. The text productions analyzed here are results of writing proposals from Unesp and Unicamp entrance examinations and the National High School Examination, including the reading of the original short texts collection that follow these proposals and the reading of reports that substitute it. Drawing attention to the details, considering the evidentiary paradigm proposed by Ginzburg, this work has as central ideas the Bakhtin's notions that allow to signalize the dialog established between the texts produced by the students and their precedent readings and also the circularity of meanings in discourses which dialogue with these readings and those texts. The analysis of the texts shows that in the pathway between reading and writing, a web of meanings is constructed from the precedent readings, in a responsive attitude to the writing proposals and the reading of the texts that follow it. From all those readings, present and precedent, selected fragments are tissued by the readers, according with their reading of the world.

Key-words: reading, writing, dialogism, circularity, evidentiary paradigm

SUMÁRIO

<u>PARTE I</u>	15
I- Abrem-se as cortinas do teatro investigativo: o cenário, os personagens e a roupagem da pesquisa ..	17
CENÁRIO: O LUGAR DA PESQUISA	19
FIGURINO: A ROUPAGEM TEÓRICA	22
Concepção de linguagem	22
Concepção de leitura	23
Em busca de indícios: um método de pesquisa	25
GÊNESE DESTA HISTÓRIA: CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS E COLETA DOS DADOS	27
POR QUE ESSES SUJEITOS E ESSAS LEITURAS?	31
ROTEIRO: QUESTÕES QUE NORTEARÃO A PESQUISA	33
PRÉ-MONTAGEM: OUTROS NORTES	34
 II- As leituras de um moedor de grãos da Idade Média e os indícios de leitura na escola contemporânea: o paradigma indiciário como método de investigação..	 37
História, cultura, leitura e educação	38
Grãos, letras e idéias no moinho medieval	41
Da caça pré-histórica ao estudo de singularidades na escola contemporânea	45
Leitura, ensino, circularidade e juízos de valor: uma cena contemporânea	49
 III- Memórias de leitura e escrita: o letramento auto relatado dos personagens da pesquisa	 53
REMINISCÊNCIAS	57
O letramento fora da escola	58

	12
O contato com a escrita na infância	59
O exemplo e o incentivo dos pais	60
Condição social: o esperado e a superação	61
O trabalho precoce e a perda do hábito de leitura	62
Os sentidos de leitura e escrita e a sua relação	63
A individualização do fracasso	64
O desestímulo à produção de textos	65
A leitura escolar obrigatória	67
As escolhas de leitura dos alunos	68
Materiais escritos não literários	70
A influência dos professores	72
O diálogo em sala de aula	74
A singularidade no letramento	75
REFLEXÕES	77

PARTE II 79

IV- Primeiras trilhas: dos indícios nos textos às leituras que os precedem	81
Proposta de redação do vestibular Unicamp 2001 – Um paradoxo da modernidade: eliminação de fronteiras, criação de fronteiras	83
LEITURA 1 – REPORTAGEM	84
REDAÇÃO 1 (Josimar).....	84
LEITURA 2 – COLETÂNEA	90
REDAÇÃO 2 (Michele).....	91
V- Bricolagens, fragmentos de leitura e construções de sentido	99
Proposta de redação do vestibular Unesp 2004 (meio de ano) – O sistema de cotas para negros nas universidades brasileiras	100
LEITURA 3 – REPORTAGEM	100
REDAÇÃO 3 (Michele)	101

	13
REDAÇÃO 4 (Delaíde)	108
REDAÇÃO 5 (Maico)	113
VI- Visões de mundo e sinuosidades nas leituras	123
Proposta de redação do vestibular Unicamp 2006 –	
Meios de Transporte	123
LEITURA 4 – COLETÂNEA	124
REDAÇÃO 6 (Delaíde)	125
REDAÇÃO 7 (Maico)	131
VII- Histórias de vida, seus reflexos na leitura e nas escolhas que a precedem	139
LEITURA 5 – REPORTAGEM	139
REDAÇÃO 8 (Eduardo)	140
REDAÇÃO 9 (Gabriela)	146
VIII- As leituras menocchianas a que todos estamos sujeitos	151
LEITURA 6 – COLETÂNEA	151
REDAÇÃO 10 (Eduardo)	152
REDAÇÃO 11 (Gabriela)	159
IX- A singularidade de cada um em gestos menocchianos de leitura	165
REDAÇÃO 12 (Jeferson)	165
REDAÇÃO 13 (Rodrigo)	171
X- Recortes, colagens e a arte de construir novos sentidos	177
Proposta de redação do ENEM 2005 – Trabalho	
infantil.....	177
LEITURA 7 – REPORTAGEM	177
REDAÇÃO 14 (Jeferson)	178
LEITURA 8 – COLETÂNEA	185

REDAÇÃO 15 (Rodrigo)	186
REDAÇÃO 16 (Meirielly)	192
XII- Retorno ao ponto de partida	197
Proposta de redação do vestibular Unicamp 2000 – Água, cultura e civilização	197
LEITURA 9 – REPORTAGEM	198
REDAÇÃO 17 (Meirielly).....	198
LEITURA 10 – COLETÂNEA	202
REDAÇÃO 18 (Josimar).....	203
XII - Epílogo: o ato de ler e a leitura menocchiana	209
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	217
ANEXOS AO CAPÍTULO IV	223
ANEXOS AO CAPÍTULO V	229
ANEXOS AO CAPÍTULO VI	233
ANEXOS AO CAPÍTULO VII	237
ANEXOS AO CAPÍTULO VIII	241
ANEXOS AO CAPÍTULO IX	243
ANEXOS AO CAPÍTULO X	245
ANEXOS AO CAPÍTULO XI	251

PARTE I

I

Abrem-se as cortinas do teatro investigativo: o cenário, os personagens e a roupagem da pesquisa

No teatro da vida, estamos sempre desempenhando algum papel, e nesta pesquisa de doutorado, tento promover um encontro de três papéis que me levam a assumir personagens bem distintos em minha trajetória: o de jornalista, o de professor e o de pesquisador. Se trago a metáfora do teatro para a cena acadêmica é porque suponho que as pesquisas, especialmente as de cunho qualitativo realizadas dentro do amplo espectro das ciências humanas, narram uma história (inclusive de si próprias), se dão em determinados cenários (sociais, históricos), têm seus próprios personagens (os sujeitos envolvidos no estudo) e recebem cada uma a sua própria roupagem ou o seu próprio figurino (a abordagem teórica, a tendência de análise).

Ciente de que essa metáfora é arriscada e para evitar uma possível interpretação de que, assim como no teatro, os leitores desta produção acadêmica poderiam estar diante de uma peça de ficção, gostaria de esclarecê-la um pouco melhor. Embora haja algo em comum entre o cenário da sala de aula, onde atuo como professor, e o cenário acadêmico, onde estudo e pesquiso, eles possuem características próprias que delimitam os espaços de minha atuação e influem na minha forma de atuar; e nem é preciso dizer quão distintos ambos são do cenário de uma redação de jornal ou revista, seja em termos acústicos – refiro-me a momentos mais freqüentes em redações do que em salas de aula, de total balbúrdia, em que diversos repórteres podem estar conversando simultaneamente por telefone com alguma fonte –, seja em termos da distribuição dos atores e dos limites da atuação de cada um deles – o que, no caso de uma sala de aula, pode ser determinante nas oscilações entre a balbúrdia e o silêncio. Quanto à afirmação de que represento personagens distintos em cada um desses cenários, isso não significa que não traga em cada um deles uma marca de minha identidade. Não chego ao extremo de criar um personagem, por exemplo, quando subo no tablado de uma sala de aula de cursinho pré-vestibular, como fazem inúmeros professores que querem, com essa performance dramática, conquistar uma

platéia cativa de espectadores. Mas assim como inúmeros atores de teatro, que sobem ao palco justamente para se libertar de sua timidez, certamente falo mais como professor do que em minha vida privada. E também sou levado a fazê-lo, porém de forma distinta, por ter um público distinto, no *mise en scène* acadêmico dos congressos, exames de qualificação e defesas de títulos.

Neste capítulo introdutório em que me proponho a abrir as cortinas para o início da história da minha pesquisa, apresento o cenário ou lugar em que ela se dá, o figurino ou roupagem teórica que a reveste, os personagens ou sujeitos que ela seleciona e as histórias que eles têm a contar através de suas produções de textos que compõem os dados de análise desta pesquisa. Tanto na apresentação da roupagem teórica como na dos personagens envolvidos no estudo, faço indicação para os capítulos seguintes onde eles serão melhor descritos.

Essa primeira parte do trabalho, que antecede a análise das produções de texto, portanto, envolve ainda outros dois capítulos. O segundo será dedicado à contextualização do uso de um figurino teórico da história cultural nos estudos da linguagem. Peço a licença de meus leitores para usar aqui mais uma metáfora arriscada, a do carnaval (manifestação cultural geneticamente ligada ao teatro), apenas para dizer que há quebra de harmonia quando se sai de “Ferdinando” no bloco dos seguidores de um certo “Mikhail”. Ou seja, academicamente falando, ao me filiar à metodologia de Ginzburg ou à teoria de Bakhtin, tenho que ser coerente com as idéias do historiador italiano e com as do filósofo da linguagem russo. Após tratar da roupagem teórica, apresentamos no terceiro capítulo o elenco geral de leitores e escritores do qual fazem parte aqueles que, através de seus textos produzidos a partir de determinadas leituras, protagonizam junto comigo esta pesquisa – porque eu também sou personagem desta história que aqui se inicia, e o texto desta minha narrativa se constrói também a partir de determinadas leituras (a dos textos produzidos por eles, a dos textos que compõem a roupagem teórica deste trabalho e a dos textos formadores de minha visão de mundo). Antes de esboçar a roupagem e os personagens, vamos ao cenário.

CENÁRIO: O LUGAR DA PESQUISA

Mário Perini (2000, p. 80) descreve o estudante típico das escolas públicas brasileiras como um sujeito que “pertence a uma família de baixa renda; tem pais analfabetos (funcionais ou totais); provavelmente não ficará mais que uns poucos anos na escola; e, finalmente, tem muito pouca oportunidade de contato com material escrito fora da escola”. Embora generalizações como esta tenham que ser vistas com cautela¹, o meio acadêmico tem mostrado preocupação constante com a relação estabelecida com a escrita por alunos da rede pública, que segundo o INEP², representava, em 2001, 90% das escolas de ensino fundamental e 70% das de ensino médio do país. Para Perini, o fato de o suporte para o contato com material escrito ficar quase sempre restrito ao espaço escolar coloca o educador diante do que ele chama de uma situação emergencial: “Que se pode fazer durante aquele breve período de escolarização, nessa situação de carência de apoio extra-escolar?” (idem, ibidem).

O cenário desta pesquisa de doutorado não é propriamente uma determinada escola pública do 1º ao 3º ano do nível secundário ou o ensino médio público de uma forma geral, embora considerações sobre ele possam ser feitas ao longo do trabalho. Pretendo investigar a relação que estudantes egressos do ensino médio público estabelecem entre leitura e escrita, a partir da análise da produção de textos de alguns de meus ex-alunos de redação do curso pré-vestibular público e gratuito da Fundação de Pesquisas, Estudos Sociais e de Políticas Públicas (Fupespp), que era ligada à Prefeitura Municipal de Paulínia (SP) e foi extinta em 2006. A idéia inicial nessa análise é buscar indícios das leituras prévias de coletâneas de textos de propostas de vestibular e de textos jornalísticos adicionais, feitas pelos alunos antes de sua produção escrita a partir daquelas propostas de vestibular, além de procurar, na medida do possível, indícios de outras possíveis leituras que possam

¹ Eu mesmo estudei em escolas públicas de Brasília (DF) e convivi com diversos outros estudantes de famílias que, como eu, não eram de baixa renda, tiveram vários anos de escolaridade e muita oportunidade de contato com “material escrito” fora da escola. Ainda que a realidade sócio-econômica de Brasília possa ser apontada como uma exceção à regra geral do país, a afirmação de Perini mereceria a consideração de que parte da população de baixa renda consegue aumentar os anos de escolaridade em relação à geração de seus pais e uma parcela também tem oportunidade de contato com “material escrito” fora da escola – material esse que não se restringe às placas de rua ou letreiros dos ônibus.

² “Mapa do analfabetismo reflete desigualdades regionais”. Em seção de notícias da revista *ComCiência*, 13 de junho de 2003. Disponível em <http://www.comciencia.br/noticias/2003/13jun03/analfabetismo.htm>.

transparecer nos textos produzidos pelos alunos. Uma parcela desses alunos é formada por jovens que acabaram de concluir o ensino médio e outra parcela é formada por adultos que decidiram retornar aos estudos após longos anos longe dos bancos escolares. Todos são oriundos da rede pública de ensino.

É importante ressaltar o que este cenário de pesquisa tem em comum e o que o distingue do ensino médio regular. Ambos, certamente, se inserem no que o historiador francês Dominique Julia (1995) chamou de “cultura escolar”. No próximo capítulo, veremos a partir de que momento passou-se a empregar academicamente o termo “cultura” no plural para distinguir grupos com identidades e espaços sociais próprios. Embora a história cultural já venha discutindo essa pluralidade há três ou quatro décadas, é relativamente recente o conceito de cultura escolar como algo distinto e com relações pacíficas ou conflituosas com outras culturas, como a religiosa, a política e a popular. Para Julia (1995, p. 354), a cultura escolar representaria tanto o conjunto de normas que definem os saberes a serem ensinados e as condutas a serem incorporadas quanto o conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação dessas condutas. O autor se refere a tradições sedimentadas ao longo do tempo, modos de agir e de pensar, transmitidos de geração em geração.

Mesmo sujeita a mudanças no tempo, como toda e qualquer cultura, a escolar tem alguns valores que se conservam bastante arraigados, como a desvalorização do saber do aluno e a supervalorização de certos saberes canônicos tidos como obrigatórios no repertório a ser ensinado. Apontaremos um exemplo disso ao final do segundo capítulo, onde veremos um exemplo de prática ou modo de agir arraigados na cultura escolar, que ainda dá pouco espaço ao compartilhamento dos saberes dos próprios alunos e situa o professor como aquele que detém os saberes que interessam ser compartilhados; também veremos no terceiro capítulo o exemplo de cânones de leitura arraigados no ensino, ao mencionarmos uma pesquisa sobre a história particular de formação de professoras de português como leitoras e sua posterior prática como formadoras de leitores. Esse terceiro capítulo, embora não ouse ser um ensaio sobre a cultura escolar na qual se inserem os personagens desta pesquisa, apresenta, através de seus relatos sobre suas histórias pessoais

de leitura e escrita, sinais que nitidamente a caracterizam e a colocam em relação com outras culturas, como a familiar e religiosa.

Segundo Julia (1995, p. 356), três elementos são essenciais para a constituição de uma cultura escolar: o espaço próprio (edifício, móveis e materiais específicos); a graduação dos cursos em níveis de ensino (séries, ginásios, colegiais); e um corpo profissional específico (formado, a princípio, nas escolas normais, e posteriormente, nas licenciaturas).

Embora tenha incontestável semelhança com a escola secundária em termos de espaço de trabalho, o curso pré-vestibular não é um nível de escolaridade previsto na estrutura graduada dos níveis de ensino – tanto é que o extinto curso público e gratuito da Prefeitura de Paulínia era uma exceção e não há nenhuma garantia constitucional que obrigue o governo federal, os estados e municípios a oferecer cursos gratuitos para aqueles que já concluíram o ensino médio e ainda não ingressaram no ensino superior.

O corpo docente de um pré-vestibular também tem algumas peculiaridades que o distinguem da escola secundária. Nos chamados “cursinhos”, importa mais a experiência de uma pessoa com exames vestibulares e seus conhecimentos sobre uma determinada área nele abordada do que a sua formação específica: é possível, por exemplo, encontrar alguém formado em filosofia dando aula de literatura; assim como (no meu caso) um bacharel em lingüística dando aula de redação, ambas disciplinas ministradas no ensino médio por aqueles que fizeram uma licenciatura em letras.

Outra característica que distingue o cenário desta pesquisa do ensino médio regular é a forma como se aplica um dos instrumentos típicos da cultura escolar: a avaliação. O objetivo de quem cursa um pré-vestibular é ser aprovado nas provas seletivas das universidades, e por isso, os professores dos cursinhos tentam simular – em provas chamadas justamente de “simulados” – a avaliação que as bancas de vestibulares fariam. Mas como os alunos de cursinhos não têm, obrigatoriamente, que “passar de ano” – como os da escola secundária –, só faz o simulado quem quer. E no caso específico da disciplina que então ministrava (e continuo ministrando), redação, enquanto o ensino médio regular estipula uma determinada quantidade de textos a serem produzidos ao longo do ano para compor a nota final de cada aluno juntamente com as provas ou exames de avaliação, no

cursinho, além dos simulados, a produção de textos ao longo do ano também é uma atividade voluntária – inclusive nos momentos em que essa prática é proposta para ser feita em sala de aula. Agora que já delineamos o cenário, passemos ao figurino.

FIGURINO: A ROUPAGEM TEÓRICA

- Concepção de linguagem

Uma das principais questões que precedem a análise sobre práticas de leitura e escrita é a concepção de linguagem que irei adotar em meu estudo, lembrando que essas práticas não se restringem à disciplina de redação, uma vez que “sem linguagem, a relação pedagógica inexistente; sem linguagem, a construção e a transmissão de saberes são impossíveis” (Geraldi, 1997, p. 19). Assumo, pois, como pressuposto teórico desta pesquisa, a concepção sócio-histórica da linguagem como um trabalho através do qual o homem organiza, histórica, social e culturalmente, suas experiências. Essa concepção, também chamada de sociointeracionista (cf. Geraldi, 1996, p. 137), vê a linguagem como lugar de interação, de interlocução, e como algo que é constantemente modificado pelos sujeitos que a utilizam.

Esse olhar sobre a linguagem implica em dizer que a língua não é apenas um código disponível para que possamos nos expressar ou um sistema de expressões pronto e acabado que aprendemos a usar. Para Geraldi (1990, p. 31), a expressão falada ou escrita “depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução”. Na fala, o que Geraldi chama de “processos de negociação de sentido” pode ser exemplificado nos casos de mal entendidos, retificações, correções. Segundo ele,

“nos processos interacionais de que participamos, trabalhamos na construção dos sentidos ‘aqui e agora’, e para isso, temos como material para este trabalho a língua que resultou dos trabalhos anteriores. Nossas operações de construção de textos ou discursos operam com tais recursos lingüísticos, e com outros recursos da situação” (idem, p. 34).

Essa concepção sócio-histórica ou sociointeracionista da linguagem pode ser associada às idéias do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1997a) sobre o caráter dialógico do discurso. Para Bakhtin, os gêneros do discurso, que ele define como tipos relativamente estáveis de enunciados, envolvem diálogo, interação, interlocução. Todo enunciado, do mais simples ao mais complexo, dialoga com enunciados precedentes e é voltado a um interlocutor (ouvinte ou leitor), sendo sempre suscetível a enunciados-respostas, se constituindo, portanto, em uma parte, um elo na cadeia de enunciados.

Isso significa que para Bakhtin, por um lado, as construções de texto, desde as mais simples (como uma redação escolar) às mais complexas (como as obras científicas ou literárias), “apesar de tudo o que as distingue da réplica do diálogo, são, por natureza, unidades da comunicação verbal”, e se relacionam com outras unidades “dentro de uma dada esfera cultural – as obras dos antecessores, nas quais o autor se apóia, as obras de igual tendência, as obras de tendência oposta, com as quais o autor luta, etc” (1997a, p. 298); e por outro lado, “o texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele” (idem, p. 333). Essa “segunda consciência” (a do leitor ou ouvinte) “pode levar um locutor a representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige suas falas ou em função da ação que sobre eles pretende realizar” (Geraldí, 1990, p. 52).

Trata-se, portanto, de uma concepção de linguagem que busca “contrapor, ao sujeito virtual da psicologia, os sujeitos reais, historicamente situados” e que tem como interesse “com relação a esses sujeitos, recuperar suas histórias particulares e únicas de envolvimento com a linguagem” (Abaurre *et alli*, 2003, p. 10), tanto como leitores quanto como autores dos textos que serão analisados na segunda parte deste trabalho.

- Concepção de leitura

Outro pressuposto teórico central neste trabalho é a concepção de leitura como transformação, proposta por Silva (1979). Segundo ele (1979, p. 4), “os atos de refletir e de transformar, sem dúvida alguma, devem fazer parte da atividade de leitura”. Para ele,

“qualquer texto é uma possibilidade” que “depende da experiência prévia do leitor que o confronta”; sua leitura é sempre aberta a transformações, e “na transformação, o sujeito responde aos horizontes evidenciados, re-elaborando-os em termos de novas possibilidades” (idem, pp. 63-68). É o que mais tarde ele chamou de “reescritura”, ao apontar que “vários fatores de ordem psicológica e lingüística, além dos contextuais, são mobilizados na fase de (re)criação de um texto” (Silva, 2003, pp. 46-47). De acordo com Silva, “ao ler, o sujeito-leitor sempre mobiliza outros textos presentes na sua história de vida e, após a interlocução, produz um outro texto que é a expressão do sentido que ele conseguiu arquitetar para o texto original”.

Geraldi (1996, p. 96) também compreende a leitura “como interlocução entre sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos” e considera “impossível descontextualizá-la do processo de constituição da subjetividade, alargado pelas possibilidades múltiplas de interação que o domínio da escrita possibilitou e possibilita”.

Pimentel, que se apoiou nas concepções teóricas de leitura desses autores em sua dissertação de mestrado acerca de indícios de leituras em produção de textos escolares, observa que essa concepção de leitura como um processo de construção de sentidos, no qual o leitor tem uma participação ativa, “descarta a visão de que caberia ao leitor apenas a decodificação das palavras inscritas em um texto, como se os sentidos fossem imanentes ou transparentes” (2001, p. 115). Segundo ela, “se o texto é produzido a partir de determinadas condições, o leitor o atualiza a partir de outras”.

Na conferência “A importância do ato de ler”³, proferida por Paulo Freire na abertura do 3º Congresso de Leitura do Brasil (COLE) – possivelmente um dos pilares dessa concepção teórica – ele afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2003, p. 11), e – assim como vimos acima em Silva (1979) –, Freire vê o ato de ler como transformação ou reescrita do texto lido (Freire, 2003, p. 21). Esse autor propõe pensar na problemática da leitura e da escrita não apenas como “da leitura de palavras e de sua escrita em si próprias, como se lê-las e escrevê-las não implicasse uma outra leitura, prévia e concomitante àquela, a leitura da realidade” (idem, p. 22). Por isso, quando o

³ Esta apresentação foi posteriormente publicada: Freire, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003 (44ª edição).

educando está aprendendo a ler, “o fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem” (idem, p. 19).

Nessa mesma linha de pensamento, Silva (2003, p. 37) conclui que “um texto, seja qual for, abre-se a uma variedade de interpretações conforme o repertório e a visão de mundo do leitor”. E desse repertório construído ao longo de sua história de vida, o leitor mobiliza textos que não se restringem à palavra escrita: trata-se do que ele leu do mundo, da realidade, do que vivenciou, experimentou ao longo da vida. Essa concepção do ato de ler como mobilização de leituras precedentes (da palavra escrita e, sobretudo, do mundo) e reescritura do lido tem forte relação com o que Michel de Certeau (1994) chamou de “bricolagem”, ao tratar da leitura como um “despertar” de textos “adormecidos” que se entrecruzam em novas construções de sentido.

A forma como essa noção foi incorporada ao texto de minha tese é, ela própria, uma ilustração de seu significado. Embora eu já tivesse lido há um certo tempo *A Invenção do Cotidiano*, onde Certeau a propõe, a leitura das redações dos alunos que veremos nos capítulos de análise me levou a um “despertar” e a uma releitura desse texto de Certeau. E veremos adiante que minha leitura de mundo, associada a todos os textos por mim despertados ou mobilizados, direcionou a minha análise a uma proposição acerca da leitura como um gesto a que chamarei adiante de “menocchiano”, diretamente ligado às noções de bricolagem (Certeau, 1994) e reescritura (Silva, 2003) e visceralmente vinculado à idéia de leitura de mundo (Freire, 2003). Deixemos para o fim essa minha proposição. Apresentarei no segundo capítulo o tal Menocchio que a inspirou.

- Em busca de indícios: um método de pesquisa

Em trabalho recente analisando exercícios de leitura de textos jornalísticos sobre saúde (Cunha, 2006), aponto que o consumo ocasional de informações científicas no Brasil em televisão e até mesmo em revistas especializadas é grande, mas ainda assim, o público se considera pouco ou nada informado no que se refere a ciência e tecnologia de uma forma

geral. Entre as conclusões desse trabalho está a afirmação de que é possível tentar uma aproximação, especialmente no espaço escolar, entre o consumo da informação científica e a sua compreensão, levando-se sempre em conta que pode haver diferentes compreensões e construções de sentido nas leituras, que dependem das individualidades de cada leitor.

Esse olhar para as individualidades no ato de ler pode ser estendido às individualidades na prática da escrita. A exemplo do trabalho de Pimentel (1998) – porém, analisando materiais de leitura (reportagens e coletâneas de vestibular) diferentes dos que ela analisa (textos curtos, poemas) – irei focar a produção escrita dos meus ex-alunos senão “com o objetivo de resgatar o caminho percorrido por eles até chegar a seus textos, caminho este que passa pelas leituras que fizeram” (Pimentel, 1998, p. 8), pelo menos na busca de indícios ou pistas que permitam levantar hipóteses sobre esse percurso. Para isso, adoto como opção metodológica uma investigação de cunho eminentemente qualitativo, voltada para a identificação de eventos singulares de escrita que possam ser tomados como marcas, como indícios da complexa relação entre o sujeito e a linguagem. Trata-se do que o historiador italiano Carlo Ginzburg (1989, p. 143) chama de paradigma indiciário, que, segundo ele, tem suas raízes em um saber dos mais antigos da humanidade, ligado à caça, caracterizado pela “capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (idem, p. 152). Parafraseando Ginzburg (idem, p. 177), se a realidade [envolvendo o caminho percorrido pelos alunos da leitura até a produção de texto] é opaca, “existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. Para Abaurre *et alli* (1997, pp. 13-14),

“a adoção de um paradigma indiciário de cunho qualitativo ... pode ser mais produtiva do que a adoção de um paradigma inspirado nos modelos galileanos que governam a investigação no domínio das chamadas ciências exatas (centrados na quantificação e na repetibilidade de resultados obtidos com base em situações experimentais), para a investigação dos fatos concernentes à relação sujeito/linguagem”.

Essas autoras afirmam que o paradigma indiciário de investigação favorece uma modalidade de inferência chamada de abdução, “que consiste na busca de uma hipótese explicativa pela interpretação racional de sinais, de indícios, de signos” (2003, pp. 10-11). No caso específico da aquisição de escrita, Fiad (1997, p. 156) acrescenta que trabalhar

com o paradigma indiciário permite “lidar com as diferenças mais do que com as semelhanças, com os fenômenos ‘anormais’ mais do que com a norma, com a possibilidade de ir em busca de explicações mais do que tentar encontrar evidências para explicações já existentes”. É sob esta perspectiva que será analisado o *corpus* decorrente da produção escrita realizada pelos meus ex-alunos do curso pré-vestibular da Fupespp. Mais do que experimentos com resultados quantificáveis e que possam ser repetidos, as produções de texto serão vistas, nesta pesquisa, como um conjunto de relações individuais entre sujeitos e a escrita. Como observa Pimentel (2001, pp. 113-116), “a partir da leitura mais atenta dessas produções é possível lançar algumas hipóteses sobre as histórias de leitura” de cada aluno, e o paradigma indiciário, que nos coloca atentos aos dados singulares, pode contribuir para a compreensão da “rede de significações construídas a partir da experiência de leitura até o momento em que leitor também se torna autor”. Ou novamente usando as palavras de Ginzburg (1989, p. 178), indícios mínimos nas produções de texto podem ser vistos “como elementos reveladores de fenômenos mais gerais”, como, por exemplo, “a visão de mundo de uma classe social”, ou, no caso específico desta pesquisa, a visão de mundo de estudantes oriundos do sistema público de ensino. O segundo capítulo traz mais informações sobre o contexto em que emerge o uso do paradigma indiciário na pesquisa acadêmica e apresentará alguns exemplos de seu uso nos estudos da linguagem.

GÊNESE DESTA HISTÓRIA: CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS E COLETA DOS DADOS

O ponto de partida para uma caracterização mínima de quem são os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foi uma enquete entre os meus alunos do curso pré-vestibular da Fupespp relacionada a seus hábitos de leitura, com perguntas sobre a frequência de leitura de textos em geral (diária, esporádica ou rara), o tipo de texto lido (apostila, livro, jornal, revista ou páginas da internet), principais motivos que podem levá-los a ter pouco contato com a escrita (preguiça, falta de gosto pela leitura, de tempo – já que o curso era noturno e a maioria dos alunos trabalhava durante o dia – ou de dinheiro para comprar material

impresso) e atividades que os alunos costumam realizar em seu tempo livre (onde a leitura aparece como uma entre várias opções de lazer e entretenimento).

O objetivo dessa enquete não era apenas levantar dados estatísticos, que, como lembra Michel de Certeau (1994, p. 98), “se contentam em classificar, calcular e tabular” e “só captam o material utilizado pelas práticas de consumo”. A idéia era, além de quebrar no imaginário dos próprios alunos o mito de que eles não lêem ou de que ler é uma prática relacionada apenas aos clássicos da literatura, confrontar dados quantitativos com dados qualitativos sobre o mesmo tema. Por isso, em seguida, os alunos foram solicitados a escrever sobre a sua história de contato com a escrita, suas lembranças de leituras, suas memórias de produções de texto. Os resultados da enquete e os depoimentos extraídos dessas memórias serão apresentados no terceiro capítulo.

Num segundo momento, foi realizado em sala de aula um exercício de produção escrita a partir da escolha feita pelos alunos de uma entre quatro propostas de redação: duas do vestibular da Unicamp (2001 e 2006), uma do vestibular da Fuvest (2003) e uma do ENEM (2005). Em uma turma, os alunos realizaram, antes da produção escrita, a leitura na íntegra de material complementar à apostila: textos jornalísticos publicados na revista *ComCiência* relacionados à mesma temática da prova de redação (para esta turma, essa foi a única leitura prévia, não sendo incluídos nessa atividade os fragmentos de textos que compõem as coletâneas das propostas originais). Em outra turma, os alunos produziram seus textos a partir da leitura apenas das coletâneas e das propostas que escolheram, sem discussão prévia (uma espécie de simulado da prova de redação do vestibular).

Num terceiro momento, outra atividade de produção escrita foi realizada em sala de aula, dessa vez a partir da escolha pelos alunos de uma entre outras quatro propostas de redação: uma do vestibular da Unesp (2004), uma do vestibular da Fuvest (2000) e duas do vestibular da Unicamp (2004 e 2000). A turma que na primeira atividade havia lido textos da revista *ComCiência*, desta vez, teve como leitura prévia apenas as coletâneas das propostas. A turma que, por sua vez, havia lido as coletâneas na primeira atividade, agora leu textos da revista *ComCiência*.

Das mais de 60 redações que compõem o material completo coletado nas duas atividades descritas acima, um primeiro critério de seleção foi utilizado para obter o *corpus*

desta pesquisa de doutorado, que é o de manter na análise apenas redações de alunos que tenham participado e entregado textos em ambas as atividades. Esse primeiro critério de seleção resultou em 26 redações. Dessas, apenas 22 fariam parte, a princípio, de uma análise mais geral, pois um segundo critério é que os temas resultantes da primeira seleção apareçam em redações feitas tanto a partir da coletânea quanto a partir da leitura complementar: os temas da Fuvest 2000 e Fuvest 2003 foram escolhidos apenas por alunos que haviam feito a leitura complementar.

Para uma análise mais específica, pensamos, em um primeiro momento, em outro critério de seleção envolvendo a diversidade de gêneros, o que levaria à escolha de 11 redações feitas a partir de propostas apenas da Unicamp, cujas coletâneas de textos que as acompanham são geralmente mais extensas e variadas que aquelas das propostas da Unesp, da Fuvest e do ENEM. Porém, com o desenrolar da pesquisa, vimos que independentemente da diversidade de gêneros, a análise focada na relação entre determinadas leituras e as produções de texto delas decorrentes poderia se dar tanto a partir de um conjunto de poucos fragmentos de textos (coletâneas de Unesp, Fuvest e ENEM) quanto de muitos (coletâneas da Unicamp), assim como de um único texto mais extenso (reportagens da *ComCiência*). Além disso, a inclusão de redações feitas a partir de propostas da Unesp e do ENEM possibilitaram o agrupamento final de 18 textos na análise que veremos na segunda parte deste trabalho, o qual me permitiu realizar um movimento de circularidade, com idas e vindas a uma mesma proposta, alternando as leituras prévias, idas e vindas à mesma leitura prévia, alternando os autores, e idas e vindas a um mesmo autor, alternando as propostas. Ao longo do trabalho, veremos que esse movimento de análise é uma metáfora de uma noção central que será apresentada no próximo capítulo – a de circularidade – e que transitará pelos capítulos dedicados à análise.

A revista *ComCiência*, onde atuo como jornalista e da qual foi selecionado o material complementar usado nas leituras em sala de aula, tem edições mensais temáticas, e algumas delas abordam questões levantadas por vestibulares, como as provas temáticas de primeira fase da Unicamp – os temas das provas de 2000 (Água), 2002 (Trabalho), 2004 (Cidade) e 2006 (Transportes), por exemplo, são também temas de quatro edições distintas da revista *ComCiência*. O material didático, no caso da disciplina de redação do curso pré-

vestibular da Fupespp, contém, além de exposições gerais sobre escrita, tipos de texto – expressão usada pela Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp (Comvest) para se referir aos gêneros carta argumentativa, narração e dissertação – e critérios de correção, propostas de redação de diversos vestibulares (como Fuvest, Vunesp, Unicamp, UERJ e Unimep, entre outros) e exemplos de redações extraídas de manuais de candidatos desses vestibulares para serem lidos e discutidos em sala de aula – particularmente do vestibular da Unicamp, onde a maioria dos alunos pretendia disputar uma vaga.

Segundo Cerri *et alli* (1997, p. 32), no livro didático se dá o primeiro nível de didatização de textos, em que o autor das apostilas “seleciona os textos que, no geral, não foram escritos visando ao ensino e elabora um trabalho sobre eles. Assim, o professor, ao adotar o livro, ou ao consultá-lo, estará lançando mão de textos já didatizados”. O segundo nível, para Cerri *et alli*, “é aquele em que o educador pode instituir-se como sujeito do processo, pesquisando textos em diversas fontes e trazendo-os para a sala de aula, com a sua proposta de trabalho”. As atividades de leitura e produção de texto que resultaram no *corpus* da presente pesquisa são parte de um trabalho extra que desenvolvi com meus alunos, como professor de redação da Fupespp, envolvendo a leitura de textos jornalísticos em geral (de revistas como *ComCiência* e *IstoÉ* e de jornais como *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo*), como atividade complementar ao uso da apostila. Essa atividade complementar está relacionada ao que Geraldi (1997, p. 21) considera uma necessidade na prática pedagógica de “deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem”.

O próprio fato de a produção escrita – geralmente sugerida no material didático para ser feita em casa – se realizar eventualmente em sala de aula, é fruto de um deslocamento que fiz em relação aos planejamentos rígidos previstos em apostila, para garantir uma produtividade mínima dos alunos (em casa, geralmente, eram poucos os que produziam e poucas as redações produzidas) e poder dar atenção individualizada com comentários nas redações de cada aluno. A relação que sempre assumi com os alunos, tanto nesses comentários quanto nas aulas expositivas, partia de um pressuposto pedagógico que vê “a sala de aula como lugar de interação verbal e por isso mesmo de diálogo entre sujeitos, ambos portadores de diferentes saberes” (Geraldi, 1997, p. 21). Quanto ao ato de ler, essa

postura pedagógica que assumi considera que “o diálogo do aluno é com o texto” e “o professor, mero testemunha desse diálogo, é também leitor e sua leitura é uma das leituras possíveis” (Geraldi, 1985, p. 81).

POR QUE ESSES SUJEITOS E ESSAS LEITURAS?

Em levantamento acerca das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre leitura defendidas no Brasil entre 1980 e 1995, nas áreas de Educação, Letras e Lingüística, Psicologia, Comunicação e Biblioteconomia, Ferreira (2001, pp. 110-111) relaciona o interesse dos pesquisadores quanto aos ciclos do ensino e constata uma ênfase dessas pesquisas no ensino fundamental. Ela credita isso, em parte, “à associação do ensino médio com o tempo da Literatura e não propriamente ... da Leitura”, e também “ao abandono histórico do ensino médio pelo poder público”, que segundo a autora, “talvez tenha ‘desmobilizado’ a reflexão”.

O presente trabalho de pesquisa de doutorado tem seu foco voltado para a leitura e produção de textos em uma etapa do ensino ainda pouco explorada pela academia, situada após o ensino médio “historicamente abandonado pelo poder público” e composta por estudantes interessados em disputar uma vaga no ensino superior: o curso pré-vestibular. Embora os relatos sobre memórias de leitura e escrita dos meus alunos, que irei apresentar no terceiro capítulo, tenham suscitado uma curiosidade sobre as transformações na relação dos alunos com a escrita ocorridas no ensino médio – o que me levou a cogitar a possibilidade de uma abordagem antropológica mais profunda sobre a história pessoal de alguns personagens, que talvez ainda possa desenvolver futuramente –, minha escolha em estudar esses sujeitos recai não tanto na necessidade de preencher uma lacuna acadêmica na abordagem sobre o ensino médio, mas no fato de eles serem inexoravelmente levados, enquanto vestibulandos, a estabelecer uma determinada relação entre leitura e escrita, recebendo orientações para produção de um texto a partir da leitura de outros textos. E é justamente essa relação que motiva os primeiros questionamentos desta pesquisa.

Além de essa abordagem possibilitar a interseção dos papéis que eu desempenho no teatro da vida, enquanto jornalista e produtor de textos voltados para um público que inclui

o estudante de ensino médio, e enquanto professor de redação – atividade que envolve um trabalho de leitura e produção de textos com os alunos –, ela se diferencia dos estudos que optam por focar somente a leitura ou somente a produção escrita, sem olhar para a relação entre uma prática e outra.

Esta pesquisa também pretende abordar a leitura no ambiente escolar sob uma perspectiva diferente da tradicionalmente adotada pela maioria das pesquisas acadêmicas sobre o assunto, que em geral têm tido como objeto de interesse a relação do aluno e/ou do professor com o livro e com a literatura. De todos os trabalhos levantados por Ferreira, uma pequena parcela tinha como foco o tipo de texto adotado para leitura na escola. De acordo com a autora, entre 1991 e 1995, os pesquisadores que elegeram esse foco de investigação criticavam o material selecionado, utilizado e indicado para leitura na escola, e segundo ela, pareciam “estar à procura de possibilidades de trabalho com outros tipos de textos” (Ferreira, 2001, p. 142). O texto jornalístico recebe plena aceitação e valorização naqueles trabalhos acadêmicos e passa a ser “uma alternativa de substituição ou de parceria com o livro didático e com o livro de literatura no processo de aprendizagem da leitura na escola” (idem, p. 143).

Essa escolha era justificada pelo fato de o texto jornalístico ser acessível, permitir a democratização das informações e possibilitar “uma leitura polissêmica, uma análise de várias vozes enunciativas, facilitando o estabelecimento de relações texto e contexto, ... a intertextualidade entre várias linguagens e o desenvolvimento da cidadania”, além de fazer “parte do mundo real, próximo do educando e, por isso mesmo, de conteúdo mais significativo na aprendizagem do aluno” (idem, *ibidem*). Os textos jornalísticos escolhidos para a leitura que precedeu a produção escrita da qual se extraiu o *corpus* desta pesquisa de doutorado, além das vantagens acima mencionadas pelos pesquisadores, tratam de temas abordados em prova de redação do vestibular da Unicamp, principal universidade visada pela maioria dos alunos do curso pré-vestibular da Fupespp.

ROTEIRO: UM NORTE INICIAL, PORÉM CAMBIANTE, PARA A PESQUISA

Antes de iniciar a análise, algumas questões foram lançadas como um primeiro impulso para orientar a investigação, na ciência de que o desenrolar da pesquisa sempre pode levar a novas questões e a inevitáveis mudanças de rumo. Os questionamentos iniciais foram os seguintes: que diferentes construções de sentido podem emergir a partir da relação de interação dos alunos com o texto escrito, através da leitura, sem a intervenção prévia do professor sobre aquele texto? Se “compreender é perceber relevâncias e estabelecer relações entre várias coisas” (Marcuschi, 2000, p. 52) e “mais do que informações ‘armazenadas’ ao longo do processo de escolarização, importa saber correlacioná-las e extrair conclusões a partir dessas correlações” (Geraldi, 1997, p. 22), que diferentes compreensões surgirão a partir das experiências individuais e do conhecimento de mundo específicos de cada aluno e sua correlação com o texto lido? Dadas as condições de produção, até que ponto as leituras serão múltiplas e até que ponto poderão se assemelhar?

E na produção escrita dos alunos, será possível perceber as individualidades ou será que após terem passado pelos onze anos do ensino básico o estilo de escrita adquirido por eles seria “escolarizado” (cf. Fiad, 1997, p. 204)? Considerando que “um texto só se completa com o ato da leitura na medida em que é atualizado, é operado linguisticamente e tematicamente por um leitor” e “em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente”, já que não diz tudo objetivamente em sua superfície lingüística (Brandão&Micheletti, 1997, pp. 18-19), é possível dizer se a leitura prévia de um texto na íntegra, pertencente a um determinado gênero – a reportagem –, pode levar a produções escritas sobre o mesmo tema mais diversificadas do que a leitura de diversos fragmentos de textos pertencentes a gêneros diversos correlacionados ao tema, como os que aparecem nas propostas de redação do vestibular da Unicamp? Ou será que a leitura de vários gêneros de textos, ainda que fragmentados, possibilita uma diversidade maior de leituras, perceptíveis em indícios da produção escrita do alunos?

Como sinalizei acima, esse roteiro inicial se torna cambiante a partir do surgimento de novas questões que emergem da análise dos dados, e somente o desenrolar da pesquisa dirá se é secundário ou não que as produções de texto analisadas tenham como leitura

prévia ora uma coletânea de textos curtos de gêneros diversos ora um único texto relativamente longo de um gênero específico, uma vez que tanto uns quanto o outro seriam apenas parte de uma teia de relações que os alunos estabelecem em sua leitura do mundo que precede a leitura dos textos escritos e se reflete em sua produção escrita. Já que o que me atrai é “a possibilidade de ir em busca de explicações mais do que tentar encontrar evidências para explicações já existentes” (cf. Fiad, 1997, p 156), deixarei que os dados me conduzam a cambiantes questionamentos e convido você, caro leitor, a seguir esse meu percurso desde as primeiras e tateantes investidas, pois eu não seria capaz de omitir as incertezas que são na verdade o motor do processo investigativo – e nem seria honesto de minha parte –, apontando em meu texto apenas respostas a questões supostamente estabelecidas desde o início.

PRÉ-MONTAGEM: OUTROS NORTES CAMBIANTES

Ainda que o universo a ser pesquisado seja restrito e talvez pouco representativo da realidade brasileira como um todo, uma das motivações iniciais desta pesquisa era, a exemplo do trabalho de Almeida (2003, p. 106), a possibilidade de reverter um “pré-conceito ‘institucionalizado’”, através do trabalho com estudantes de um curso pré-vestibular oriundos da rede pública de ensino, um “segmento ‘institucionalmente’ marcado por um estigma de ‘incompetentes para a assimilação de conteúdos teóricos’ e ‘incompetentes para ler e escrever’”. Mesmo o universo de alunos pesquisados sendo relativamente homogêneo do ponto de vista sócio-econômico e da base comum de estudo na rede pública de ensino médio, a sua relação com a escrita, tanto no que diz respeito à leitura quanto à produção de textos, pode se revelar heterogênea ou pelo menos apresentar diferenças em compreensão de texto e articulação de idéias, talvez perceptíveis em sua produção escrita. Essa hipótese se ancora na idéia de que cada aluno deve ser considerado como “agente social no trabalho social de construção de sentidos no processo da leitura e da construção de textos escritos” (Almeida, idem, ibidem).

A enquete sobre hábitos de leitura com os alunos do curso pré-vestibular da Fupespp e suas memórias de leitura e escrita, que precederam a pesquisa propriamente dita,

também tiveram como motivação inicial a possibilidade de verificar se não é falsa ou preconceituosa a visão de que o brasileiro tem pouco contato com a escrita pelo fato de ler, em média, poucos livros de literatura por ano – na medida em que nas respostas dos alunos apareceram outros materiais impressos com os quais eventualmente têm contato. Alguns pesquisadores, como Pimentel (1998), reconhecem o contato dos estudantes com a escrita através de jornais e revistas e levam em consideração a influência de outros meios de comunicação em sua visão de mundo; mas a maioria enfoca seus estudos na leitura de livros ou em seus indícios na produção de textos dela decorrente.

A leitura que precedeu a produção escrita foi motivada, a princípio, pela curiosidade de verificar se a leitura individual dos alunos sem a discussão prévia com o professor pode levar a construções de sentido mais diversas do que aquelas que surgem em análises de texto em sala de aula, nas quais, embora o aluno seja visto como um sujeito que, “ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual repetição e criação andam sempre juntas” (Geraldi, 1997, p. 20), ele próprio encara o professor como “a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito” (Brito, 1985, p. 112). Outra motivação, ligada aos questionamentos iniciais apontados acima, era a curiosidade de verificar que diferentes construções de sentido podem surgir da relação de fragmentos de textos de gêneros diversos que compõem uma coletânea, em uma das atividades de produção escrita; e da relação de textos jornalísticos do gênero reportagem, sobre o mesmo tema, em outra atividade. Veremos adiante que diferentes compreensões dos textos e diferentes construções de sentido transparecem nas produções escritas subseqüentes, a partir das relações que os alunos estabeleceram entre a leitura prévia, sua própria leitura de mundo e a proposta de redação ligada ao mesmo tema.

Os exercícios de produção escrita, enquanto fontes para o *corpus* de análise desta pesquisa, não têm como objetivo “verificar a eficiência de técnicas sob condições controláveis”, como nas pesquisas experimentais que predominaram entre os estudos sobre leitura com foco na compreensão, entre 1980 e 1995 (cf. Ferreira, 2001), ainda que pudessem se prestar cientificamente para isso. Sem deixar de olhar para os eventuais pontos positivos ou negativos que eles têm enquanto trabalho pedagógico, esta pesquisa pretende,

fundamentalmente, refletir teoricamente sobre as relações entre leitura e escrita; sem desconsiderar os dados gerais do universo pesquisado, o estudo tem em vista investigar os indícios na produção escrita de cada aluno, individualmente, que permitam detectar as diversas leituras e as eventuais diferenças nas construções de sentido.

II

As leituras de um moedor de grãos da Idade Média e os indícios de leituras na escola contemporânea: o paradigma indiciário como método de investigação

No capítulo anterior, ao apresentar a roupagem teórica que me abriga como pesquisador, disse que assumo uma concepção de linguagem interessada na relação individual de cada sujeito com a língua, tanto na leitura quanto na produção de textos. Em seguida, fiz um breve esboço de uma ferramenta de trabalho – a busca de indícios – que possibilita a recuperação de histórias particulares e únicas de envolvimento com a linguagem. Neste capítulo, veremos uma breve história do campo de pesquisa em que essa ferramenta surgiu e o contexto em que ela emerge, e a ilustraremos com um exemplar estudo de uma história particular, que embora não tenha sido feito no campo dos estudos da linguagem, trata essencialmente do envolvimento de um sujeito singular com a linguagem, através de suas leituras.

Em diversas áreas do conhecimento, tem sido crescente, nos dias atuais, o número de trabalhos que incorporam contribuições multidisciplinares. À já conhecida possibilidade de interface entre os estudos sobre linguagem, leitura, escrita e sobre ensino de língua materna, somam-se, há algumas décadas, os usos de aparatos teóricos, procedimentos metodológicos e concepções trazidas da antropologia ou da história – num caminho não apenas de mão dupla, mas de múltiplos cruzamentos –, para mencionar apenas algumas disciplinas com nítidos pontos de encontro em seus objetos de estudo.

O objetivo deste capítulo é destacar alguns pontos de um estudo específico, realizado pelo historiador italiano Carlo Ginzburg, na década de 1970 – o qual publicou sob o curioso título de *O queijo e os vermes* –, para apontar, em seguida, pesquisas recentes envolvendo leitura, escrita e ensino que trazem idéias do campo de estudos mais amplo em que essa obra se insere ou se baseiam em contribuições como as que nela destacarei, em particular. Tentarei fazer, antes, um esboço do contexto em que surge essa pesquisa dentro dos estudos da história e, mais especificamente, dentro do campo da história cultural. Por fim, apresentarei como o meu estudo e abordagem sobre leitura e escrita na escola

contemporânea se dará a partir de procedimentos e concepções que destacarei ao longo do capítulo.

- História, cultura, leitura e educação

As contribuições da história cultural para o entendimento de diversas esferas da ação humana são evidentes nos estudos de história do livro e da leitura, história da escrita e história do ensino, entre outras inúmeras abordagens históricas possíveis. O interesse de pesquisadores das áreas de educação e de estudos sobre leitura e escrita por esse campo específico da história está ligado, de certa forma, à noção central e cambiante que o norteia: a noção de cultura para a história cultural.

Em seu recente livro *O que é história cultural?* (2005), o historiador inglês Peter Burke traça um histórico desse campo de investigação desde as primeiras contribuições da história cultural clássica, no século XIX, passando pelos questionamentos internos dos próprios historiadores culturais e pelas contribuições de outras áreas do conhecimento, como a antropologia, até os trabalhos mais recentes. O período clássico, que segundo Burke vai de 1800 a 1950, concentrou-se, apoiado em uma noção restrita de cultura, no estudo da história das obras clássicas e na constituição de cânones da arte, da literatura e do pensamento. Desse tempo, Burke destaca os trabalhos de dois historiadores que acabaram influenciando gerações posteriores de estudiosos em diferentes áreas do conhecimento: *A cultura do Renascimento na Itália* (1860), em que o suíço Jacob Burckhardt “descreveu o que chamou de individualismo, competitividade, autoconsciência e modernidade na arte, literatura, filosofia e até na política da Itália renascentista”, e *Outono da Idade Média* (1919), no qual o holandês Johan Huizinga trata “de temas como o sentido do declínio, o lugar do simbolismo na arte e no pensamento do final do período medieval” e atribui “um lugar central às formas ou padrões de comportamento” (Burke, 2005, pp. 18-19).

Essas obras e as tantas outras desse período clássico da história cultural herdaram uma noção de cultura que, segundo o etnólogo francês Denys Cuche (2002, p. 19-21), “se produziu na língua francesa do século das Luzes, antes de se difundir por empréstimo lingüístico em outras línguas vizinhas (inglês, alemão)”. A edição de 1718 do *Dicionário*

da *Academia Francesa* já fala em “cultura das artes” e “cultura das letras”, e a de 1798 traz a noção de cultura como “estado de espírito cultivado pela instrução” e estigmatiza o espírito “natural e sem cultura”. A oposição entre natureza e cultura é fundamental para os pensadores do Iluminismo, para quem esta última – um caráter distintivo da espécie humana – “é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história”. Empregado sempre no singular, no século XVIII, o termo cultura reflete o universalismo e o humanismo dos filósofos iluministas.

Na Alemanha, o termo *Kultur* evolui rapidamente para um sentido mais restritivo e menos totalizante que o homólogo francês, e se difunde a partir da segunda metade do século XVIII pelo uso que a burguesia intelectual alemã faz dele para se opor a uma aristocracia preocupada em imitar as maneiras da corte francesa. Esses intelectuais burgueses alemães “passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneira de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos” (Veiga-Neto, 2003, p. 7). A noção particularista alemã de *Kultur*, segundo Cuche (2002, p. 27) “vai tender, cada vez mais, a partir do século XIX, para a delimitação e a consolidação das diferenças nacionais”.

Tanto na França quanto na Alemanha, a noção restrita de cultura como acervo de uma intelectualidade dominante esteve ligada à ascensão da burguesia, com repercussões nos modelos de ensino escolar que pretendiam que “o livro fosse capaz de reformar a sociedade, que a vulgarização escolar transformasse os hábitos e costumes, que uma elite tivesse com seus produtos ... o poder de remodelar toda a nação” (Certeau, 1994, p. 261). Esses modelos educacionais trazem resquícios até hoje, no mundo ocidental, particularmente nos ensinos de língua materna, de leitura e de escrita. O sociólogo francês Michel de Certeau (1994, p. 230) observa que o poder burguês que se consolida no século XVIII, “essencialmente escriturístico, não contesta apenas o privilégio da nobreza, ... ele define o código da promoção sócio-econômica e domina, controla ou seleciona segundo suas normas todos aqueles que não possuem esse domínio da linguagem”. E o pesquisador brasileiro da área de educação, Alfredo Veiga-Neto (2003, p. 10), avalia que “o que estava em jogo era a imposição, pela via educacional, de um padrão cultural único, que era ao mesmo tempo branco, machista, de forte conotação judaico-cristã, eurocêntrico”.

No campo da história cultural, dois importantes movimentos – um de ruptura interna na área da história e outro de incorporação de contribuições da antropologia – podem ser apontados como cruciais para a virada que levaria à ampliação da noção de cultura e aos estudos das culturas no plural. Nos anos 1960, após as críticas marxistas aos autores clássicos da história cultural, segundo as quais os aspectos econômicos e sociais não podiam ficar de fora de estudos sobre a cultura, ganharam força abordagens como as dos Estudos Culturais inspirados no modelo do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos liderado por Stuart Hall na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Segundo Costa *et alli* (2003, p. 36), a partir daí, “cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões”. Para Peter Burke, o trabalho mais influente do período foi *A formação da classe operária inglesa* (1963), em que o historiador inglês Edward Thompson examina o lugar da cultura popular no processo de mudanças econômicas e políticas na formação de uma classe social.

Na década de 1970, a influência de antropólogos nos estudos culturais, além de reforçar o interesse pelas culturas populares, desloca o enfoque dos estudos sobre cultura para o cotidiano. Essa influência vem de trabalhos como os do norte-americano Clifford Geertz, cuja interpretação das brigas de galo em Bali, publicada em uma coletânea de 1973, tem grande impacto entre os historiadores. Para Geertz, as populares brigas de galo, comumente praticadas no dia-a-dia dos balineses, são uma chave para o entendimento da cultura balinesa como um todo e têm uma função interpretativa: são “uma leitura balinesa da experiência balinesa, uma estória sobre eles que eles contam a si mesmos” (1978, p. 316).

É também nos anos 1970 que ganha ascensão um novo gênero de estudos dentro da nova história cultural: a micro-história, praticada por um pequeno grupo de historiadores italianos, entre eles Carlo Ginzburg. A micro-história, que também tem a cultura popular e o cotidiano como objetos de estudo, lança o seu olhar para o detalhe, para o particular, o que tem repercussões futuras em estudos sobre linguagem, sobre escrita e sobre ensino de língua materna, como veremos adiante. Dentre as contribuições daquele grupo italiano, *O queijo e os vermes*, publicado por Ginzburg em 1976, tem um impacto significativo entre

estudiosos da leitura, com uma detalhada investigação sobre as leituras de um sujeito singular, suas idéias acerca do mundo e da religião e os indícios que elas apontam para uma hipótese geral sobre a cultura popular do período pré-industrial da Europa na Idade Média.

- Grãos, letras e idéias no moinho medieval

Ginzburg pesquisava em 1962, através de arquivos com documentos da Inquisição, uma seita italiana de bruxas e curandeiros medievais, quando se deparou com um processo extenso e detalhado, cuja acusação atraiu sua curiosidade: o réu sustentava que o mundo tinha sua origem na putrefação. Depois de concluído e publicado o estudo sobre a seita, oito anos mais tarde o historiador voltaria aos mesmos arquivos para investigar o significado e a origem dessa singular idéia sobre a gênese do mundo, que inspiraria o título do futuro livro resultante daquela exaustiva e minuciosa pesquisa que então se iniciava: “A cosmogonia de Menocchio, que no início nos parecera indecifrável”, conta Ginzburg (2006, pp. 95-97), “começava desviando-se imediatamente do Gênesis [do texto bíblico] e de sua interpretação ortodoxa, afirmando a existência de um caos primordial”. Para o tal Menocchio, “tudo era um caos, isto é, terra, ar, água e fogo juntos, e de todo aquele volume em movimento se formou uma massa, do mesmo modo como o queijo é feito do leite, e do qual surgem os vermes, e esses foram os anjos”.

Menocchio é como era conhecido Domenico Scandella, um camponês que moía grãos em moinhos do século XVI, como aqueles com os quais lutou o Quixote de Cervantes, insandecido por suas leituras de livros de cavalaria. Embora sua condição social fosse inferior à do Quixote da ficção – num período em que era mais comum não ter acesso a livros –, Menocchio também fez suas leituras, mencionadas direta ou indiretamente nos dois processos a que foi submetido por disseminação de idéias como a do caos original e questionamentos sobre a virgindade da mãe de Jesus ou o poder da Igreja. Assim como no caso de Quixote, alguns depoentes nos processos chegaram a apontar as leituras de Menocchio como fonte das insanidades que espalhava entre conhecidos de sua aldeia e dos arredores. E enquanto Quixote foi surrado até o limite de suas forças de herói inventado por

sua própria loucura, Menocchio foi torturado pela Inquisição e não escapou à fogueira destinada pelo Santo Ofício aos bruxos e hereges.

Ginzburg debruçou-se sobre a farta documentação que somavam os depoimentos dos dois processos para tentar reconstruir, tal como na montagem de um intrincado quebra-cabeça, a “fisionomia da cultura de Menocchio” e o contexto social em que ela se moldou. Para isso, buscou “rastrear o complicado relacionamento de Menocchio com a cultura escrita, os livros (ou, mais precisamente, alguns dos livros) que leu e o modo como os leu” (2006, pp. 9-10). Ginzburg confronta, ao longo da narrativa de *O queijo e os vermes*, trechos das edições originais de livros que circularam pela Europa na Idade Média – como *Fioretto della Bibbia* e *Rosario della gloriosa Vergine Maria* – com trechos dos depoimentos do próprio Menocchio ou de outras testemunhas convocadas a depor sobre ele. A partir de pistas, indícios, detalhes dos depoimentos, o historiador italiano fazia suposições sobre a provável edição que estava sendo mencionada em cada situação e sobre o trecho específico supostamente lido por Menocchio que teria influenciado suas idéias. Trata-se, aqui, de uma metodologia de pesquisa voltada para a investigação do singular, das particularidades, à qual retornarei adiante.

Nesse percurso de montagem do quebra-cabeça sobre a cultura de Menocchio, que vai se desvendando ao longo da narrativa de *O queijo e os vermes* – como nas histórias de detetives –, Ginzburg não poupa juízos de valor sobre o modo de ler daquele singular sujeito medieval, falando em suas omissões e inversões de significado. Ele chega a dizer que “Menocchio deformava agressivamente (de maneira completamente involuntária, é claro) o texto” (p. 89). O linguista Sírío Possenti lembra que “ao se discutir por que alguém leu um texto como leu, uma das possibilidades a ser contemplada é que se conclua que o leitor pode ter manobrado mal” (Possenti, 1999, p. 173), como faz Ginzburg em relação a Menocchio. Possenti observa, no entanto, que “se você acredita que existem leituras erradas, pode também ser acusado de acreditar que só há uma leitura correta”, o que seria uma “inferência equivocada, pois o que se pode muito bem concluir é que se há algumas erradas pode haver algumas corretas” (idem, p. 174).

No posfácio à edição brasileira de *O queijo e os vermes*, o filósofo Renato Janine Ribeiro (2006, p. 194) comenta que “o importante não é o que Menocchio leu ou recebeu –

é como leu, é o que fez de duas experiências; o que diminui a distância que se costuma propor entre leitura e escrita, entre uma postura passiva e outra ativa diante do conhecimento”. Essa “postura ativa” que Ribeiro atribui a Menocchio remete à noção de “atitude responsiva ativa” que Bakhtin (1997a, p. 290) considera como parte do dialogismo: “O ouvinte [e o leitor] que recebe e compreende a significação linguística de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta”. E é justamente isso o que faz Menocchio em suas leituras. Ribeiro (2006, p. 195) também fala do estudo de Ginzburg como a decifração da estranha maneira de Menocchio “adulterar e alterar o que lê, de recriar”, mas pondera que “o que Menocchio compreende mal é, na verdade, o que compreende de outro modo”.

Mas o que realmente importa nessa minuciosa investigação de Ginzburg não é se as leituras de um moedor de grãos da Idade Média eram corretas ou deformadas, e sim que “a torrente de perguntas que Menocchio colocava aos livros ia muito além da página escrita”. Ginzburg constata que em alguns casos, “a função do texto não era em absoluto secundária” (p. 89), mas na maioria das leituras de Menocchio, “a rede interpretativa era de longe mais importante do que a ‘fonte’. Mesmo se a interpretação de Menocchio partira do texto, suas raízes eram profundas” (p. 82). E na busca dessas raízes, o historiador também procurou nos depoimentos – e em tantas outras fontes documentais quanto lhe foi possível – indícios de uma tradição não ligada a textos escritos, já que “uma cultura quase exclusivamente oral como a das classes subalternas da Europa pré-industrial tende a não deixar pistas, ou então deixar pistas distorcidas” (p. 189).

Os indícios que Ginzburg encontrou sobre a tradição oral popular do século XVI o levaram a retomar a idéia de circularidade que Bakhtin apresenta em um estudo sobre as relações do poeta Rabelais e a cultura popular do seu tempo. Com isso, “uma investigação que, no início, girava em torno de um indivíduo, sobretudo de um indivíduo aparentemente fora do comum, acabou desembocando numa hipótese geral sobre a cultura popular ... da Europa pré-industrial” (p. 10). A explicação de Ginzburg sobre seu percurso de análise, partindo de um sujeito singular para chegar a uma observação geral sobre a classe na qual

esse sujeito se insere, toca em pontos que, mais uma vez, podem ser associados às idéias de Bakhtin:

... essa singularidade [de Menocchio] tinha limites bem precisos: da cultura do próprio tempo e da própria classe não se sai a não ser para entrar no delírio e na ausência de comunicação. Assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um. Com rara clareza e lucidez, Menocchio articulou a linguagem que estava historicamente à sua disposição (pp. 20-21).

Essas possibilidades de escolha e articulação que o sujeito faz dentro dos limites de um repertório que tem à sua disposição nos remetem à noção de gêneros do discurso, definidos por Bakhtin (1997a) como tipos relativamente estáveis de enunciados. A singularidade ou liberdade de um sujeito na escolha dos recursos da língua – ou seja, o seu estilo – está condicionada aos gêneros do discurso, espécies de “jaulas flexíveis”, uns mais estáveis e menos propensos à criação individual, outros menos estáveis e mais suscetíveis a escolhas individuais singulares.

Retornando à outra idéia de Bakhtin que Ginzburg considera central para a sua análise, o historiador observa que ao tratar de classes dominantes na Idade Média, como o clero, e classes dominadas, como a dos camponeses, “temos, por um lado, dicotomia cultural, mas, por outro, circularidade, influxo recíproco entre cultura subalterna e cultura hegemônica, particularmente intenso na primeira metade do século XVI” (p. 15), ou seja, “entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas existiu na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo” (p. 10). O historiador constata que a leitura de Menocchio, que ele classifica de parcial e arbitrária, era “quase uma mera procura de confirmação para idéias e convicções já estabelecidas de maneira sólida” pela cultura popular de tradição oral, na qual o moedor de grãos se inseria. Mas os próprios textos escritos da cultura dominante se alimentavam dessa tradição oral, e esta, por sua vez, incorporava elementos daquela no imaginário popular. Essa idéia da circularidade, como

veremos adiante, também é retomada nos estudos atuais sobre aquisição de escrita que constata indícios de gêneros discursivos da oralidade em produções de textos escritos.

Da caça pré-histórica ao estudo de singularidades na escola contemporânea

Dez anos após a primeira edição de *O queijo e os vermes*, Ginzburg publica a coletânea de ensaios *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Um deles traça as raízes do método investigativo notabilizado pelo estudo sobre Menocchio, que o historiador chamou de “paradigma indiciário”. Nesse ensaio, Ginzburg relata o método usado pelo historiador da arte italiano Giovanni Morelli, no final do século XIX, para verificar a autenticidade de uma pintura: ao contrário de se ater aos traços gerais do quadro, ele observava detalhes, como o lóbulo das orelhas, cujo traçado seria revelador da singularidade de um determinado pintor. Ginzburg compara o método de Morelli ao modo de investigação do célebre detetive Sherlock Holmes, personagem criado pelo médico e escritor Arthur Conan Doyle também no século XIX. Ele não apenas menciona o conhecido olhar acurado de Holmes para detalhes como manchas de lama nos sapatos ou fios de cabelos nas lapelas, que o fazem levantar hipóteses sobre fatos precedentes – como numa espécie de adivinhação, que sempre surpreende seu amigo Watson, narrador de suas aventuras –, mas inclusive menciona um conto em que o detetive explica suas deduções acerca do parentesco de uma cliente através da observação de detalhes de sua orelha. O historiador também apresenta um trecho de um ensaio de Freud do início do século XX, em que o pai da psicanálise relata a influência que o método de Morelli teve sobre ele. Freud indica que esse método interpretativo centrado sobre os resíduos o levaram a pensar que “pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, ... forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano” (Ginzburg, 1989, pp. 149-150).

Ele observa, no entanto, que o olhar para o detalhe e as inferências a partir desse olhar são muito anteriores a Freud, Holmes ou Morelli, e remontam à pré-história. Ginzburg (idem, p. 152) lembra que “o caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela

presa, uma série coerente de eventos”. Como já apontamos no capítulo introdutório, esse saber ligado à caça, segundo o historiador, se caracteriza pela “capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente”. Ginzburg também menciona exemplos documentados da antiguidade desse método: uma fábula oriental antiga, em que três irmãos mostram como, a partir de indícios mínimos – tal como detetives –, puderam reconstruir o aspecto de um animal perdido que nunca viram antes; e a medicina criada por Hipócrates na Antiguidade, baseada na observação atenta dos sintomas para reconstituir o histórico de cada doença em cada paciente, ou seja, para dar o diagnóstico.

Ginzburg contrapõe campos de estudos que ele chama de indiciários, incluindo a medicina, a disciplinas cujos critérios de cientificidade se apóiam no modelo da física de Galileu, que emprega a matemática e o método experimental, a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos. No caso das que adotam o “paradigma indiciário”, “trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de causalidade” (p. 156).

Inspiradas nesse tipo de perspectiva, três pesquisadoras do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp – Maria Bernadete Marques Abaurre, Raquel Salek Fiad e Maria Laura Mayrink-Sabinson – trabalham desde o fim da década de 1980 com essa opção metodológica de “uma investigação de cunho eminentemente qualitativo”, voltada “para a identificação de eventos singulares de escrita que pudessem ser tomados como marcas, como indícios da complexa relação entre o sujeito e a linguagem” (Abaurre *et alli*, 2003, p. 10). Relembro aqui que segundo essas autoras, essa concepção busca “contrapor, ao sujeito virtual da psicologia, os sujeitos reais, historicamente situados”, e tem como interesse “com relação a esses sujeitos, recuperar suas histórias particulares e únicas de envolvimento com a linguagem”. O acervo do projeto integrado que elas coordenam é constituído de “dados naturalisticamente coletados da produção escrita de crianças, adolescentes e adultos, de 1º, 2º e 3º graus de escolarização, de escrita escolar e espontânea, de rascunhos/primeiras versões de textos reescritos” (idem, 1997, p. 16), e também possui gravações em vídeo e dados de diários longitudinais.

Uma das pesquisas que segue essa abordagem, orientada por João Wanderley Geraldi, é a de Elizabete Pimentel (1998), que estudou os indícios de histórias de leituras na produção de textos escolares, a partir da análise de livros de histórias produzidos por alunos de 7ª série de uma escola pública de Campinas. Como já apontei acima, segundo essa autora, “a partir das pistas deixadas na produção escrita é possível avaliar a contribuição de diferentes fatores na construção de sentidos” (Pimentel, 2001, p. 116).

Um desses fatores que ela aponta – recursos expressivos e imagens do que seja um texto dirigido ao interlocutor, em um dado contexto – aparece em uma das narrativas do seu recorte de análise. Na descrição das condições sócio-econômicas da família da protagonista, no início dessa narrativa, a pesquisadora destaca que os alunos/autores fazem reiteradamente “o uso de parêntesis entremeando a descrição do trabalho da família” (idem, p. 124). Trata-se, evidentemente, de alunos/autores com determinadas referências de leitura, a partir das quais constroem uma imagem do leitor do texto que eles próprios produziram. De acordo com Pimentel, “é possível admitir que há uma imagem de um leitor que precisa de explicações minuciosas, incapaz de fazer inferências a partir de um universo discursivo” (idem, p. 127).

O outro fator de construção de sentidos apontado por Pimentel são as próprias condições de produção da leitura e da escrita e as influências das configurações textuais da primeira na segunda. Em outra narrativa de seu recorte de análise, baseada no poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, e em um texto informativo intitulado “O que é fome”, a pesquisadora destaca a retomada pelas alunas/autoras de uma cena do poema, além da própria estruturação de parte da narrativa em versos. Segundo ela, “há uma relação interdiscursiva estabelecida na retomada do tema, como também há uma relação intertextual na inversão sintática dos termos da frase, característica de textos em versos” (idem, p. 142). Além dessa relação com o poema no qual a narrativa se baseou, Pimentel também percebe uma série de outras referências, como um seriado de TV de onde as alunas/autoras tiraram o nome das protagonistas e a imagem do que vem a ser a vida em uma favela, exaustivamente explorada pela mídia. Com isso, avalia, o livro das alunas de 7ª série acabou “se realizando como um mosaico de gêneros e formas” (idem, p. 141).

A idéia de “mosaico de gêneros” se aproxima, de certa forma, do que em outro estudo orientado na abordagem inspirada em Ginzburg é chamado de “relações intergenéricas”. Trata-se de um desdobramento da pesquisa que Manuel Corrêa concluiu em 1997, intitulada *O modo heterogêneo de constituição da escrita*, em que analisa redações de vestibular. Corrêa fala em “relações intergenéricas” em estudo posterior (2006) sobre textos de resposta à questão de Letras e Linguística do Exame Nacional de Cursos de 2001, aplicado a graduandos do último ano desses cursos. Essa questão apresentava um texto narrativo produzido por uma menina de 10 anos e pedia que os alunos concluintes de Letras e Linguística elaborassem um texto propondo alterações para um dos parágrafos da narrativa, apresentando três soluções para problemas de coesão no texto da menina e justificando as alterações.

Em diversas respostas a essa questão, os alunos mencionaram de forma genérica a presença de traços ou marcas da oralidade na escrita da menina, o que segundo eles, comprometeu a coesão do texto narrativo. Corrêa observa, no entanto, que as próprias respostas escritas pelos alunos de Letras e Linguística apresentavam indícios não apenas da oralidade, como uma coisa única e homogênea, mas de gêneros diversos tanto orais quanto escritos (fábulas, contos, “causos”). Os vestígios de gêneros discursivos – que segundo Corrêa são para Bakhtin (1997a) réplicas de enunciados – aparecem, tanto no texto da menina quanto nas respostas à questão do Exame Nacional de Cursos, na forma do que Corrêa chamou de “ruínas de gêneros discursivos”. Ele faz questão de enfatizar que não se trata da acepção negativa de “ruínas”, pois considera que elas, “quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas”. Nessa perspectiva, pode-se pensar em um “processo pelo qual os sinais de um conjunto de saberes (as ruínas de uma civilização!) podem assumir o papel de elementos fundadores de novos saberes” (2006, p. 7). Para Corrêa, as nossas leituras e as diversas outras referências discursivas de nossas vidas fazem parte de relações entre gêneros que deixam marcas, indícios, tanto em nossa produção oral quanto escrita.

Uma outra possibilidade de estudo dentro da abordagem inspirada em Ginzburg é a que me propus a desenvolver nesta pesquisa de doutorado. A proposta, a princípio, é verificar indícios de leituras prévias na produção escrita de alunos de um curso pré-

vestibular público e gratuito de Paulínia (SP), todos oriundos da rede pública de ensino médio. Essa produção escrita foi feita a partir de propostas de vestibular, ora tendo como leitura prévia a coletânea de curtos fragmentos de textos selecionada pela banca do vestibular – envolvendo gêneros discursivos diversos (texto acadêmico, texto jornalístico, texto poético) –, ora essa leitura prévia sendo feita em um único texto jornalístico relativamente longo, do gênero reportagem.

A partir da análise minuciosa das produções escritas dos alunos – com um olhar atento para o detalhe, como o detetive Holmes ou o historiador de arte Morelli –, pretendo encontrar indícios das leituras prévias previstas e, na medida do possível, de outras leituras que possam transparecer, e indícios da forma como essas leituras são usadas na construção de sentidos desses novos textos produzidos. Encontrando esses indícios, será possível confrontar trechos das produções escritas dos alunos com trechos dos textos que fazem parte da leitura prévia (e dos textos que, mesmo não fazendo, talvez transpareçam em marcas ou indícios nas produções escritas), tal como fez Ginzburg ao confrontar trechos dos depoimentos de Menocchio à Inquisição com trechos de livros que o depoente supostamente teria lido e que teriam circulado na Europa durante a Idade Média. Desse estudo podem surgir hipóteses sobre a relação entre leitura e escrita, o seu papel na construção de sentidos e como ela se realiza na escola de hoje.

Leitura, ensino, circularidade e juízos de valor: uma cena contemporânea

Tanto as pesquisas de Corrêa – que fala em “relações intergenéricas” – e Pimentel – que fala em “mosaico de gêneros” – quanto a minha própria, onde buscarei indícios da leitura de um gênero (a reportagem) ou de vários (a coletânea do vestibular) – além de gêneros não previstos como leitura prévia – na produção escrita dos alunos, podem ser associadas à idéia de circularidade que Ginzburg recupera de Bakhtin em sua análise sobre as idéias de Menocchio e sua hipótese geral sobre o relacionamento circular entre a cultura dominante e a cultura popular na Idade Média. Gostaria de encerrar este capítulo associando essa idéia de circularidade a uma cena escolar contemporânea, retornando ao ponto inicial da discussão (o conceito de cultura) e apontando que essas questões aqui

levantadas dizem respeito não apenas a possibilidades de abordagem em pesquisas acadêmicas mas também à própria prática docente atual.

O reconhecimento das culturas no plural, como vimos acima no breve esboço sobre a trajetória da história cultural, encontrou nítidas resistências no meio acadêmico; e no senso comum, reconhecer essa pluralidade não implica em aceitá-la. Por isso, não é de admirar que um traço de uma cultura à qual não pertencemos, como o corte do clitóris em mulheres de determinados países africanos – para pegarmos um exemplo extremo –, seja considerado como algo “macabro”. O jornal *Correio Braziliense* publicou em março de 2001 uma matéria sobre organizações humanitárias que se reuniram em Roma, na Itália, e fixaram como meta comum erradicar até 2010 as mutilações sexuais, consideradas pelos membros dessas organizações como “uma das mais graves formas de violência praticadas contra a mulher” (Moreira, 2001). Em determinado trecho, a matéria diz o seguinte:

Na verdade, como interpretam as associações humanitárias, a prática nasce da idéia preconcebida de que as mulheres não devem sentir prazer, coisa que as deixaria “infectas espiritualmente e promíscuas”. Assim, para preservá-las, difundiu-se há muitos séculos a prática da infibulação, que consiste, em alguns casos, no corte do clitóris e dos lábios inferiores, terminando com a costura dos grandes lábios da vagina, com grampos ou argolas (Moreira, 2001).

É interessante destacar que o autor da matéria faz referência à interpretação feita pelas associações humanitárias sobre a idéia que estaria por trás da prática historicamente estabelecida do corte do clitóris em mulheres de determinadas culturas. Caso um etnólogo se debruçasse sobre esse tema, a sua interpretação ainda seria uma dentre possíveis interpretações, quando se trata a cultura “como uma reunião de textos” (Geertz, 1978, p. 316) que podem ser lidos e interpretados, pois “as sociedades, como as vidas, contêm suas próprias interpretações” (idem, ibidem, p. 321). O cuidado que deve ser tomado – e que talvez seja difícil até mesmo para o mais bem intencionado dos etnólogos – é não deixar a interpretação cair no etnocentrismo, definido por Willian Summer como “visão das coisas segundo a qual nosso próprio grupo é o centro de todas as coisas e todos os outros grupos

são medidos e avaliados em relação a ele”⁴. E o ponto que destaco nessa definição é o ato de avaliar ou medir “as coisas dos outros” a partir da avaliação ou medição que fazemos das coisas que consideramos como “nossas”. Trata-se aqui de juízo de valor sobre o que não é “nosso” ou não consideramos como tal.

Essa árdua tarefa de olhar para o que é do outro sem atribuir um juízo de valor – o que talvez possa ser considerado impossível, a partir do ponto de vista segundo o qual a própria escolha das palavras para descrever algo já reflete o juízo de quem realizou essa escolha – pode ser deslocada da cena acadêmica, envolvendo o etnólogo que lê e interpreta determinados traços de uma cultura, para o ambiente de ensino, onde o professor, identificado a uma determinada noção de cultura, se depara com manifestações culturais “estranhas” a essa noção, com as quais o aluno se identifica. Cabe ressaltar aqui que reconhecer a pluralidade de culturas não se restringe a diferenciar cultura ocidental de cultura oriental ou cultura guarani de cultura européia, mas considerar as culturas “como sistemas de valores, de representações e de comportamentos que permitem a cada grupo identificar-se, localizar-se e agir em um espaço social que o cerca” (Cuche, 2002, p. 108).

Um caso que testemunhei em 2006 – e nem por isso novo no ambiente de ensino – pode ilustrar esse deslocamento do que vem a ser uma visão etnocêntrica no campo da etnologia para uma visão etnocêntrica na relação entre professor e aluno. Um professor de literatura de um cursinho pré-vestibular estava falando em sua aula sobre o livro *Cinco Minutos*, de José de Alencar, tratando da questão das coisas efêmeras e dos lapsos de tempo que podem ser significativos para toda a vida e estabelecendo relações com outros autores como Charles Baudelaire e sua visão sobre a modernidade. Uma aluna comentou que uma música de Bruno & Marrone falava de coisas como aquelas que ele estava comentando e cantou um trecho da música na aula. Naquele ambiente da sala de aula, o professor não desqualificou o comentário da aluna – provavelmente, deve ter abstraído e mudado o rumo de sua explanação – mas ao final da aula, se mostrou indignado com o episódio ao mencioná-lo a seus colegas professores de outras disciplinas – e um deles era eu.

⁴ Em *A noção de cultura nas ciências sociais*, Denys Cuche recupera essa definição, cuja origem é citada por Pierre-Jean Simon em seu artigo “Ethnocentrisme”, publicado em 1993 na revista *Pluriel-recherches*.

Considerando que, segundo a revista *Época*, Bruno & Marrone estiveram naquele ano de 2006 por várias semanas na lista de CDs e DVDs musicais mais vendidos no Brasil, essa dupla pode ser considerada como parte de uma “cultura de massa”. Cuche (2002, p. 158) observa que “é evidente que há uma certa uniformização da mensagem midiática, mas isto não nos permite deduzir que haja uniformização da recepção da mensagem”, e acrescenta que “um estudo da comunicação de massa não pode se contentar em analisar os discursos e as imagens difundidos. Um estudo completo deve prestar tanta ou até mais atenção ao que os consumidores fazem com o que eles consomem”.

Ao invés de se indignar, o professor de literatura – que talvez se insira em uma tradição de ensino onde a escola, os livros e o docente são vistos como detentores do saber e o aluno é um mero absorvedor passivo desse saber – deveria ter ficado contente com a relação estabelecida pela aluna entre uma coisa pertencente ao seu universo de conhecimento e uma pertencente ao universo de conhecimento do professor. Se, juízos à parte, ele tivesse a intenção de que sua aluna conhecesse algo além da música de Bruno & Marrone, digamos, a obra de José de Alencar (ou pelo menos, uma pequena parte dela, que fosse), poderia sugerir que ela lesse *Cinco Minutos* para tentar encontrar os elementos que ela própria percebeu na música que cantou na sala de aula. Ou ainda, poderia propor de lerem juntos, em sala de aula, trechos do livro de Alencar, e relacioná-los à música de Bruno & Marrone – por mais que isso pudesse parecer uma “heresia”. Ao estabelecer a relação entre a música e a abordagem do professor, a aluna mostrou uma leitura que talvez a particularize como consumidora de um produto midiático. Aproveitarmos relações como essa e nos aproximarmos do universo de conhecimento dos alunos, sem juízos de valor, na tentativa de aproximá-los de um universo de conhecimento ao qual gostaríamos que eles tivessem acesso, consiste em ampliar as possibilidades de leituras – não só da literatura, mas das coisas em geral – e reconhecer que, independentemente de nossa vontade, elas serão sempre plurais, como as culturas. E essas, por sua vez, estarão sempre em relação de circularidade.

III

Memórias de leitura e escrita: o letramento auto relatado dos personagens da pesquisa

No capítulo anterior, ao apresentarmos a roupagem teórica de que nos servimos ao longo da pesquisa, mencionamos o estudo de Pimentel (1998), em que ela busca, através de indícios na produção de livros de narração feitos por alunos de 7ª série, hipóteses sobre a história de leitura desses alunos e de sua relação com a escrita. Após concluirmos aquele capítulo com uma cena característica de uma determinada maneira de agir do professor ainda arraigada na cultura escolar – que poderíamos chamar de autoritária ou etnocêntrica, ou com palavras de Bakhtin (1997), monológica, e de Freire (2003), nem um pouco transformadora –, vamos ver o que os alunos que compõem aquele cenário do curso pré-vestibular têm a dizer sobre sua própria história de leitura e escrita. Apresentaremos, primeiro, uma discussão sobre letramento que irá nortear a análise dos relatos pessoais dos alunos; e em seguida, os resultados de uma enquete sobre hábitos de leitura que precedeu a produção textual desses relatos.

Desde a sua origem, a escrita e as práticas de leitura a ela ligadas têm um papel inegável no funcionamento das culturas⁵ letradas. E é também desde sua origem que os usos e práticas de leitura e escrita constituem uma das formas de distinção (social, cultural, econômica) entre as pessoas, ou seja, entre alfabetizados e analfabetos, ou, para usar o termo mais corrente nos estudos atuais sobre leitura e escrita, introduzido no Brasil nos anos 1980, mas usado inapropriadamente pelos leigos, entre “letrados” e “não letrados”, uma distinção que legitima apenas algumas práticas de letramento, como as escolares, e não outras.

Os novos estudos de letramento tendem a enfatizar as condições sócio-históricas que estão por trás das práticas e usos sociais da leitura e da escrita, para se contrapor, por um lado, aos que atribuem os baixos rendimentos em letramento ao aluno, enquanto sujeito que pode ou não se esforçar para um melhor desempenho durante o processo formal de

⁵ O termo “culturas” é empregado aqui “como sistemas de valores, de representações e de comportamentos que permitem a cada grupo identificar-se, localizar-se e agir em um espaço social que o cerca” (Cuche, 1999, p. 108)

escolarização⁶, e por outro, aos que responsabilizam somente a escola pelo letramento, como se o espaço escolar fosse o único onde se dão práticas “reconhecidas” de leitura e escrita, e acreditam que o sucesso das pessoas na vida seria consequência “natural” de um letramento e de uma escolarização bem sucedidos. Tais idéias, presentes no senso comum e difundidas pela mídia, também aparecem em estudos acadêmicos, como os ligados ao modelo autônomo de letramento, que atribuem “o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (cf. Kleiman, 1995, p. 38), e estabelecem uma relação direta entre letramento e desenvolvimento cognitivo do indivíduo e entre letramento universal, desenvolvimento econômico do país e igualdade social da população. A essa corrente de pensamento se contrapõem os chamados novos estudos de letramento, em particular os ligados ao modelo de letramento ideológico, que destaca “o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade” (Kleiman, idem, ibidem). Nessa perspectiva, o letramento é visto como uma prática social, e as várias práticas de letramentos são posicionadas em relação às instituições sociais, como a família, a igreja e a escola, e às relações de poder que as sustentam – entre pais e filhos, entre pastores e fiéis, entre professor e aluno (cf. Hamilton, 2000).

O pressuposto básico desse modelo de letramento ideológico é o de que “as práticas de letramento mudam segundo o contexto” (cf. Kleiman, pp. 38-39). Isso significa que elas podem se dar na escola e serem bem sucedidas graças a ela (ou não), assim como podem acontecer – e acontecem – fora da escola e apesar dela. Os estudos que seguem essa linha levam em conta que os testes sobre leitura e escrita tradicionalmente aplicados no Brasil são feitos não apenas da perspectiva das culturas letradas dominantes, mas em especial, das culturas escolarizadas, desconsiderando em seu escopo práticas e usos sociais de leitura e escrita que podem não coincidir com as da escola. Da mesma forma, as avaliações genéricas de que os brasileiros lêem pouco referem-se apenas à literatura canônica ligada às

⁶ A corrente de estudos a que me refiro aqui reconhece as diferentes utilizações da leitura e da escrita entre os diferentes grupos sociais e desnaturaliza a idéia de superioridade das práticas de letramento dos grupos dominantes, e por isso, prefere não utilizar as terminologias “níveis” ou “graus de letramento”, tampouco “alto” ou “baixo rendimento em letramento”, e escolhe adotar uma expressão sugerida por Barton (1993), a de “mundos de letramento” (cf. Tinoco, 2006).

culturas escolares, sem considerar outras leituras que estão presentes em diversas práticas sociais da população, sejam elas de prestígio ou não.

E os estudantes, socialmente cobrados para ter um bom desempenho dentro das culturas letradas de prestígio ou dominantes, o que têm a dizer sobre isso? Até que ponto seus relatos sobre sua própria história de letramento se aproximam e até que ponto vão além do senso comum sobre o “sucesso” ou o “fracasso” em relação à leitura e à escrita? A seguir, contraponho análises de pesquisadores das áreas de leitura, letramento e educação sobre dados quantitativos do Indicador Nacional de Alfabetismo Nacional (INAF-2001), um amplo levantamento sobre usos sociais da leitura e da escrita no país, com dados qualitativos de depoimentos retirados de produções de textos feitas pelos meus alunos do curso pré-vestibular público e gratuito da Fupespp, de Paulínia (SP), todos oriundos da rede pública de ensino médio, sobre suas memórias de leitura e escrita ao longo da vida.

Esse tema foi proposto no primeiro dia de aula do ano letivo de 2006 por mim, como professor de redação, após apresentação geral do curso e de questões gerais sobre linguagem. O objetivo inicial era, a exemplo de Tinoco (2006), “compreender os mundos de letramento em que eles [os alunos] estão envolvidos, o que significa trazer das margens a leitura e a escrita vivenciada” por eles e colocá-la no mesmo patamar da leitura e escrita canônica escolar. Apenas após o contato com a riqueza do material das produções de textos e o consentimento dos alunos é que surgiu a iniciativa de uma reflexão acadêmica sobre ele, confrontando-o com as análises sobre os dados do INAF-2001. Tento, com isso, mostrar que as pesquisas qualitativas podem não apenas dialogar com as pesquisas quantitativas como enriquecê-las.

Antes de apresentar os depoimentos sobre as histórias pessoais de relacionamento dos alunos com a leitura e a escrita, vou mostrar alguns resultados de uma enquete feita com esses mesmos alunos sobre seus hábitos de leitura. Os depoimentos que apresentarei em seguida podem dar pistas de como “representar as trajetórias táticas que, segundo os critérios próprios” de cada aluno, “selecionam fragmentos tomados nos vastos conjuntos da produção [escrita] para a partir deles compor as histórias originais” de relacionamento com essa produção, já que com a estatística, apenas “contabiliza-se aquilo que é usado, não as maneiras de usá-lo” (Certeau, 1994, p. 98).

À primeira pergunta da enquete, sobre a frequência com que lê textos em geral – sem nenhuma especificação de gênero – nenhum aluno respondeu que nunca lê e apenas 13% disseram ler raramente. Quase um quarto deles lêem diariamente e outro quarto lê semanalmente, e 40% lê de vez em quando. Sobre o tipo de texto que costuma ler, 65% deles lêem páginas da internet, 55% lêem jornal, 50% lêem revista, 38% lêem livro e 30% lêem a apostila do cursinho. Entre os que consideram que lêem pouco, a grande maioria (63%) apontou como principal motivo a falta de tempo – lembrando que eles estudavam à noite no cursinho pré-vestibular e trabalhavam durante o dia – e 30% admitiram que têm preguiça de ler. Embora sejam todos de uma condição social mais ou menos característica dos alunos oriundos do ensino médio público, apenas 5% declararam falta de dinheiro para ter acesso a material escrito (jornal, revista ou livro), mesmo percentual dos que disseram não ter acesso à internet. Esse também foi o percentual dos que afirmaram que não gostam de ler.

A última pergunta da enquete era sobre o que os alunos costumavam fazer quando não estavam trabalhando ou estudando. As atividades de entretenimento preferidas são ouvir música, para 75% deles, e ver televisão, para 70%. Muitos mencionaram gostar de MPB, citando nomes de artistas como a cantora Ana Carolina, e muitos também disseram gostar de música internacional, mencionando bandas como Nirvana. Entre os programas de TV mais assistidos, destacam-se os telejornais, o que mostra uma preocupação dos alunos do cursinho em acompanhar as questões da atualidade que podem vir a ser temas de vestibular. 48% dos alunos namoram no seu tempo livre, 43% saem com os amigos e 40% lêem, percentual acima dos que afirmam ir ao cinema (35%), praticar esportes (25%) ou ainda fazer outras coisas (38%) como ir à igreja, ficar com os filhos – lembrando que uma parcela dos alunos estava retornando aos bancos escolares após longos anos longe da escola – ou dormir. Entre as leituras, os alunos apontam as revistas semanais *Veja*, *Isto É* e *Época*, jornais como o *Correio Popular*, de Campinas (SP), a *Folha de S. Paulo* e o *Estado de S. Paulo*, a *Bíblia*, e livros em geral, como *Harry Potter* e *Poliana*.

Esses dados estatísticos, embora apontem apenas tendências e pouco digam sobre as histórias individuais de relação com a escrita vividas por cada aluno, revelam informações que não estão distantes daquelas apresentadas pelo levantamento do INAF, que iremos

confrontar a seguir com os depoimentos dos alunos. A principal delas é que mais da metade deles tem o hábito de ler jornal e uma parcela ainda maior considera uma atividade corriqueira navegar e ler textos pela internet. Mas outra característica do dado estatístico – além de informar apenas aquilo que é consumido sem dizer como é consumido – é ser um retrato (talvez distorcido) de um momento na vida das pessoas que respondem às enquetes. Como essa relação desses alunos do cursinho com a escrita foi construída ao longo do tempo? Em seus depoimentos, aparecerão pontos em comum e pontos que singularizam as histórias de cada um nessa relação com a escrita. Os dados qualitativos das memórias, sem dúvida, darão uma luz a mais aos dados quantitativos da enquete apresentados acima.

REMINISCÊNCIAS

De acordo com Kleiman (1995, p. 19), o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Os contextos onde se dão essas práticas sociais são os mais diversos e não se restringem ao espaço escolar, pois as práticas específicas da escola são “apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita”. Nesse sentido, Soares (2003, p. 94), ao comentar os resultados do levantamento sobre letramento no Brasil, feito pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ação Educativa em 2001, para aferir o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), observa que o próprio processo de alfabetização, embora esteja fortemente vinculado à escolarização, não se restringe ao espaço escolar, pois numerosas pesquisas já comprovaram que “também se aprende a ler e escrever em instâncias não escolares – na comunidade, na família, no trabalho, na igreja”.

- O letramento fora da escola

Corroborando as afirmações de Kleiman e Soares, o depoimento abaixo mostra uma experiência de contato com a escrita em ambiente familiar e anterior ao início da escolarização da aluna:

Em 1995, iniciei o meu primeiro ano na escola, sem antes ter passado por creche ou pré. No início, já tinha alguma experiência em relação a leitura e escrita, obtidas através de minha irmã, que já havia iniciado a mais tempo do que eu, e com a ajuda de meus pais. (Alessandra)⁷

O depoimento a seguir também apresenta um caso de aprendizado de leitura fora do espaço escolar, sem contudo pontuá-lo no tempo, mas deixando margem ao entendimento de que também pode ter sido anterior ao aprendizado de leitura na escola:

*Minha tia sempre fazia assinatura de revistas e percebia que enquanto ela as lia eu observava atentamente. Certo dia ela estava lendo uma matéria na revista *Veja* que falava sobre o efeito estufa, e, como eu não me contentava mais em ser um mero observador e perguntei pra ela se ela não poderia ler em voz audível para que eu entendesse o que ela lia. Foi assim que ela começou, a partir dessa matéria, a me ensinar a ler. (Celso)*

Entre as redações analisadas, há também um depoimento que, embora não deixe claro se a alfabetização começa no ambiente familiar, antes da escolarização, evidencia que as práticas sociais de uso da escrita em casa aconteceram cedo na vida dessa aluna:

Lembro que quando era bem pequena, minha prima dava aula, então era ela quem sempre me ajudava com a leitura e a escrita. Ela sempre me passava livrinhos e me acompanhava a ler. (Camila)

⁷ Os nomes que acompanham os depoimentos são fictícios.

A família, assim como a comunidade, o trabalho e, em particular, a religião, é apenas uma das instâncias não escolares através das quais se pode aprender a ler e a escrever, e Soares (2003, p. 109) acrescenta que a religião “talvez exerça influência maior sobre o letramento social que a escola”. Ou seja, não apenas na alfabetização ou no aprendizado de leitura, mas especialmente em usos sociais da escrita, a religião tem uma forte influência sobre as experiências de letramento e as práticas de leitura de uma parcela considerável da população, como atestam os depoimentos de vários alunos:

Com a ajuda de minha mãe me tornei oradora da igreja, pois dominava bem o dom da leitura.
(Fernanda)

Hoje em dia, pratico mais meu lado espiritual, estou lendo a Bíblia. (Ana Paula)

Com o passar dos anos, comecei a estudar a ler a Bíblia como também muitos livros que falam a respeito dela. Tais como: Heróis da Fé, Simplesmente como Jesus, Voando como as águias, Temperamentos Controlados. (Celso)

Por aprontar muito minha mãe resolveu comprar vários livros e até uma bíblia infantil. Devorei os livros e até a bíblia em uma semana. (Daiane)

Comecei a aventurar-me na leitura de outros conteúdos, que não os vistos em sala de aula, após o 2º ano na escola. Lia gibis, pequenos livros e a Bíblia, que era um livro fácil de achar em minha casa. (Gidel)

- O contato com a escrita na infância

O último depoimento acima apresenta a *Bíblia* como um dos materiais de leitura com os quais o estudante teve contato em casa desde os seus primeiros anos de vida. Em sua análise sobre os resultados do INAF-2001, Ana Maria de Oliveira Galvão (2003, p. 148) diz que aquela pesquisa corroborava o que muitos estudos já haviam demonstrado: “quanto mais cedo a criança é exposta a uma diversidade de materiais de leitura em seus

contextos de usos, mais provavelmente se tornará um adulto com maior capacidade de também usar a leitura e a escrita em seu cotidiano”. Diversos depoimentos dos alunos mencionam o contato com gibis na infância, e em alguns aparecem também os interesses posteriores que decorreram desse primeiro contato, como este a seguir:

Desde a infância, sou um bom leitor, adorava ler os gibis da “Turma da Mônica” e do “Pica-Pau”. Eram histórias divertidas e inteligentes, consumia horas lendo e relendo os mesmos quadrinhos ... Durante o passar dos anos, o interesse foi mudando, passei a gostar mais de livros e revistas (Igor)

Nas redações analisadas, alguns alunos apresentam as leituras da infância como algo marcante e memorável:

Logo lembrei do primeiro livro que li, que inclusive foi um presente de meu pai, não me lembro da minha idade na ocasião, mas lembro o nome do livro “As aventuras de Donald no México”. (Michele)

- O exemplo e o incentivo dos pais

Outros alunos chegam a atribuir mais responsabilidade aos pais do que à escola quanto ao papel de incentivar a leitura desde cedo na vida das pessoas:

Há uns 11 anos atrás, tive meu primeiro contato com a escrita e a leitura. Naquele tempo, como toda a maioria das crianças, não tive uma base que no caso, seria o incentivo dos meus pais para eu ler e escrever. Por isso tive contato, mas bem pouco. (Israel)

Foi muito emocionante quando aprendi a ler, pois gostava muito de livros, e por gostar de ler e não ter um livro em casa, eu ocupava o meu tempo livre fazendo “experimentos”, ou seja: “arte de criança” ... Talvez se meus pais continuassem me incentivando, iria gostar muito mais de ler hoje. Nós aprendemos a gostar das coisas é na infância, em que temos vontade de descobrir sobre tudo.

Dar o exemplo e incentivar a criança é a melhor maneira de fazer com que ela goste de ler.
(Daiane)

O depoimento acima trata de uma das questões levantadas por Galvão (2003, pp. 130-131) em seu artigo que discute se a leitura é algo que se transmite de uma geração a outra: “não se pode tomar como sinônimos a posse de materiais de leitura e as práticas de leitura propriamente ditas”, ou seja, o “exemplo” dos pais a que se refere a aluna diz respeito não apenas à posse de livros ou revistas, mas também às práticas de leitura presenciadas em casa pela criança. O exemplo dos pais – assim como as práticas sociais religiosas já apontadas acima – pode ter um papel tão determinante no letramento quanto a própria escolarização dos filhos, como atesta uma pesquisa sobre leitura realizada na França e mencionada por Galvão (idem, p. 141), segundo a qual “uma mulher ‘sem diploma’ e que tenha tido pai e mãe que leiam muito, por exemplo, tem quase a mesma chance de se tornar uma ‘grande leitora’ que uma mulher com nível superior cujos pais não eram leitores habituais”.

- Condição social: o esperado e a superação

Sabe-se, porém, que as condições sócio-econômicas de grande parte das famílias brasileiras não favorecem a posse de materiais escritos – falta que pode ser suprida, em parte, por empréstimos de amigos ou de bibliotecas. Abreu (2003, p. 36) observa, contudo, que 69% dos entrevistados na aferição do INAF-2001 disseram não ir nunca a uma biblioteca, espaço mais freqüentado pelas pessoas de maior poder aquisitivo, situação que deveria ser outra, “já que as bibliotecas em geral são públicas e gratuitas e, portanto, poderiam atrair aqueles que querem ler mas não podem comprar livros”. Ainda que se possa contar com a possibilidade de empréstimos de livros, as condições sociais da população podem ser determinantes, em certos casos, na ausência de práticas de leitura fora do ambiente escolar, como mostra o seguinte depoimento:

Não me lembro de algum livro, revista ou até mesmo gibí que ganhei quando criança. Meus pais trabalhavam muito, preocupados com o futuro que estava por vir e não ensinaram ou não aprendi que leitura era fundamental. Me alfabetizei com 7 anos e não sustentei nenhuma paixão pela leitura ou até mesmo pela escrita. (Jusciléia)

Galvão (2003, p. 149) ressalta, porém, que embora fatores econômicos, sociais e geográficos sejam importantes, “não são os únicos determinantes dos níveis de utilização da leitura e da escrita pelos sujeitos”. Uma das redações analisadas ilustra que mesmo tendo pais analfabetos ou com pouca escolarização, nenhum material de leitura em casa na infância, e vivendo no meio rural, a aluna construiu uma relação com a escrita ao longo de sua vida:

A minha relação com a escrita começou quando eu fui para a pré-escola, pois em casa a minha família não tinha jornal, revista ou qualquer outro tipo de coisa escrita, uma vez que morávamos no sítio e meu pai não sabia ler, nem escrever. Já a minha mãe sim, mas não tinha tempo de ensinar. (Camila)

Embora os alunos, de cujas redações foram selecionados os depoimentos para este trabalho, sejam todos oriundos da rede pública de ensino – o que os aproxima, de certa forma, em termos sócio-econômicos –, o contato com material escrito e com práticas de leitura em casa na infância variou de relato para relato.

- O trabalho precoce e a perda do hábito de leitura

Porém, fatores ligados à condição social, como a necessidade de trabalhar antes da conclusão dos estudos, são evidentes para esses alunos que estudam em um curso pré-vestibular noturno e entre os quais a grande maioria trabalha durante o dia; e esses fatores também se refletem em depoimentos que, prevendo juízos de valor por parte do professor de redação que solicitou a produção de texto sobre memória de leitura e escrita, justificam a perda do hábito da leitura ao longo da vida:

Mas ao passar dos anos, vieram responsabilidades, novos compromissos, e acabou todo o tempo que tinha para as boas leituras. Hoje, leio apenas o necessário no dia-a-dia. Porém, me lembro com saudades dos dias em que viajei no mundo e na fantasia com a leitura. (Fernanda)

Mas logo depois, me afastei de novo [da leitura]. Trabalho à noite, estudo, entre outras coisas, e acabei deixando isso de lado, mas assumo isso faz uma tremenda falta. (Ian)

Comecei a trabalhar, no segundo ano do colegial; livros, não consegui ler mais. (Júlio César)

Já no ensino médio, onde o tempo livre que eu tinha para leitura, passou a ser ocupado com um emprego, o padrão [na produção de textos] decaiu, e aquilo que não se pratica, tende-se a ser esquecido. (Gidel)

- Os sentidos de leitura e escrita e a sua relação

Este último depoimento, apesar de não mencionar o lado social envolvido no conceito acadêmico de letramento, apresenta o uso da escrita como uma prática. O depoimento a seguir, além de fazer o mesmo, mostra indícios de uma certa diferenciação entre o mero conhecimento da escrita – a alfabetização – do seu uso efetivo como prática de letramento:

Este tema [memória de leitura e escrita] faz parte do motivo de eu estar aqui, pois foram cinco anos sem escrever nada, muito menos pegar um livro para ler. Por fazer todo esse tempo, percebi que depois que você aprendeu a ler e escrever, não se esquece mais; mas caso você não pratique, sua memória fica um pouco distante daqueles que praticam diariamente. (Ana Paula)

O sentido que os alunos atribuem às práticas de leitura e escrita está mais próximo do senso comum, para o qual a prática é um exercício, um hábito ou a execução rotineira de uma atividade, o que é relativamente diferente do sentido de prática como um modo de agir característico de determinado grupo, ou seja, como algo social e culturalmente definido.

Em boa parte dos depoimentos, a prática da escrita (na primeira acepção) está fortemente condicionada à prática de leitura:

Minhas notas em redações nunca foram das boas, mas na medida em que fui praticando a leitura, essa área foi se desenvolvendo com mais facilidade ... Resumindo, o que seria da escrita se não fosse a leitura? (Ana Paula)

Designo como a principal causa da minha dificuldade de desenvolver redações o fato de não praticar leituras com muita frequência, ou radicalmente com nenhuma frequência. (Alessandra)

- A individualização do fracasso

Nessa associação que os alunos fazem entre prática de leitura e prática de escrita, transparece a responsabilização do sucesso ou fracasso no letramento ao esforço individual de cada um, uma idéia que está presente no senso comum, nas abordagens da mídia sobre desempenho dos brasileiros em leitura e escrita e nos estudos ligados ao modelo autônomo de letramento. Essa individualização do que, na verdade, é uma prática social – situada em contextos sociais específicos e caracterizada pelas relações sociais envolvidas nessa prática –, fica mais evidente nos seguintes depoimentos:

Em relação à escrita, nunca senti prazer e inspiração em produção de textos, tenho até uma barreira contra. Admiro muito pessoas com o poder da expressão escrita, e me arrependo de não ter tido o hábito da leitura desde pequena, o que contribuiria muito, e o hábito da escrita, pois agora, em vésperas de vestibular, sentirei falta deles. (Raquel)

As minhas memórias com as leituras, no começo, na escola eu não gostava de ler. Já de escrever, sempre gostei de fazer textos e redação, mas nas redações eu sempre ia mal, por não ter o hábito de ler. Nas redações eu tinha bastante idéias, mas eu não sabia passar essas idéias para a escrita. (Isaiane)

Em toda minha vida escolar, tive grandes transtornos para associar as idéias com a escrita, pensar e escrever sempre foi um tabu, dificuldade para ler, vocabulário ruim, e outros. insegurança sempre com o trauma dos erros. Tudo isso causou grandes transtornos, medo de escrever cartinhas para os amiguinhos de infância e até mesmo os trabalhos escolares. Porém, hoje entendo que tudo isto foi a falta de dedicação tanto na leitura quanto na escrita . (Darci)

Ao mencionar “o trauma dos erros”, esse aluno, que está entre aqueles que decidiram retornar aos estudos após longos anos fora do sistema formal de educação, faz referência a uma prática de letramento escolar fortemente vinculada a uma estrutura de poder entre o professor “letrado” e o aluno “não letrado”, que ainda persiste em grande parte do sistema de ensino e que pode, em muitos casos, reforçar as diferenças ao invés de facilitar o acesso do aluno à cultura letrada. Trata-se da produção de textos voltada única e exclusivamente para fins de avaliação, para a atribuição de nota; e o “trauma” que o aluno menciona está ligado a uma mera correção “punitiva”, por parte do professor, que aponta apenas os erros, desestimula e gera insegurança. Algumas pedagogias, como a do francês Celestin Freinet – ainda sem um reconhecimento ou prestígio no nosso meio acadêmico – vão na contramão das práticas citadas acima. Freinet (1976; 1988) propõe que a vida – e tudo o que gira em torno dela, especialmente fora dos limites da escola – entre na sala de aula e seja a motivação para que os alunos produzam o que ele chamou de “texto livre”. Essa produção não deixa de passar por uma correção e de fazer parte de um sistema de avaliação, mas é motivada pela necessidade de comunicação de algo pelo aluno, de socialização de um interesse individual, ou seja, do uso da escrita como prática social.

- O desestímulo à produção de textos

Em relação ao sistema brasileiro de ensino, Abreu (2003, p. 39) comenta que os dados do INAF-2001 também indicam, entre outras coisas, que “a escola parece estar matando o gosto pela escrita poética, pois quanto maior for o número de anos de estudos, menor a quantidade de escritores” de poesia ou letra de música, ao contrário da escrita de histórias reais ou inventadas, que, pelo resultado do INAF-2001, “é mais freqüente entre os

que têm mais escolaridade”. Mas a ênfase em produção de textos dissertativos no ensino médio como preparação para o que é exigido na maioria dos vestibulares parece inibir não só a escrita poética como também a elaboração de histórias (ou textos narrativos). O depoimento a seguir, apesar de não atribuir à escola a falta de estímulo à produção de narrativas, dá indícios de que é nessa fase do ensino que esse gênero deixa de ser produzido:

Quando eu entrei no Ensino Médio, gostava muito de escrever historinhas, tenho várias. Mas hoje em dia, não tenho mais tanta inspiração como tinha antes. Acabei perdendo o hábito.
(Camila)

Algumas escolas – entre elas as que adotam a pedagogia Freinet – trabalham a socialização de reflexões pessoais dos alunos, através da apresentação de seus textos em saraus poéticos, ou de suas narrativas, pela publicação em jornal escolar ou mesmo em livro coletivo dos alunos de uma determinada série. O ensino fundamental, onde iniciativas como essas são mais presentes, pode ser determinante para a relação futura do indivíduo com as práticas de leitura e escrita em geral, sejam elas ligadas à cultura escolar ou não. Mas mesmo nessa etapa do ensino, além de ser comum a cobrança de produção de texto meramente para fins de avaliação e atribuição de nota, e a correção que apenas aponta os erros e acaba traumatizando os alunos, há uma atividade em especial que eles consideram particularmente desestimulante:

Logo no começo de meus estudos, quando a professora pedia para produzir algum texto sobre férias ou algo assim, eu sempre não gostava de fazer e minha história com a produção de texto começou a se desenhando, porque até hoje para eu produzir algum texto redação ou algo que eu tenha que escrever ... eu não gosto mesmo de fazer. (Adriano)

Nessa época [ensino primário], produzia poucos textos na escola, a maioria era sobre o que eu tinha entendido de um certo filme ou conto. Sempre odiava a volta às aulas por causa do bendito texto “O que eu fiz em minhas férias”, odeio falta de criatividade. (Igor)

Essa atividade escolar de produção de texto sobre as férias, em certos casos, influenciou fortemente nos juízos de valor negativos que os alunos acabaram formando ao longo da vida sobre a cultura escrita em geral e sobre práticas de escrita em particular, sobre a disciplina Língua Portuguesa e sobre os professores de Língua Portuguesa.

- A leitura escolar obrigatória

Em relação às práticas de leitura, a escola, que poderia ser uma fundamental influência na formação de leitores – ao lado da família, da comunidade, do trabalho e da religião –, pode também eventualmente agir em sentido contrário, desestimulando o interesse do aluno através da imposição de leituras obrigatórias e avaliações que refletem a mesma relação de poder mencionada acima, como mostra o depoimento abaixo:

Eu era uma aluna muito aplicada adorava quando a professora pedia para eu ler em voz alta para toda a sala ... tudo era maravilhoso, pois eu não tinha a obrigação de ler livros para provas ou algo parecido. Mas quando passou a ser obrigação na 7ª ou 8ª série, foi ficando tudo muito ruim, passei a não gostar de ler, parecia que tudo que era feito de livre e espontânea vontade, ficou tudo por obrigação, era aquele negócio tem que ler, pois senão iria mal na prova ou exame.
(Thais)

A obrigação da leitura de livros pela ameaça do fracasso na avaliação escolar teve um efeito claramente negativo na relação dessa aluna com a cultura escrita. No depoimento abaixo, tanto a leitura quanto a escrita obrigatória são apresentadas pelo aluno como um “mal necessário”, sem considerar a possibilidade de essas práticas serem associadas ao prazer ou à satisfação pessoal.

Minha relação com a escrita não foi nenhuma das melhores, pois não tinha nenhum deslumbramento com a mesma. Digamos que os primeiros passos em relação a escrita e leitura, foi mesmo na escola ... a princípio de uma forma imposta, obrigada ... Contudo, o interesse foi

crescendo, até mesmo pelo fato de ser preciso ser alfabetizado. Hoje não me considero um ótimo escritor, nem leitor. Pode ser até que não goste muito, mas sei que é necessário, e muito importante para o meu futuro. Por isso, mesmo não gostando, tento me esforçar sempre ao máximo. (Darci)

A observação sobre a importância da leitura e da escrita para o próprio futuro, que o aluno apresenta como práticas das quais ele participa a contragosto, é mais uma idéia do senso comum bastante difundida e ligada às relações de poder estabelecidas entre letrados e/ou altamente escolarizados e não letrados e/ou pessoas com baixa escolaridade: é preciso ler para adquirir conhecimento – como se não existissem outras formas de aquisição de conhecimento –, e através deste, prosperar (na vida, no trabalho) – como se o efeito fosse linear e garantido, o que, na realidade não é. Sobre a possibilidade de leitura a contragosto, Soares (2003, p. 106) lembra que na vida cotidiana, pode-se folhear o livro, começar a lê-lo e abandonar a leitura por desinteresse ou por falta de tempo, retomá-la depois ou não. Já na vida escolar, a narrativa ou poema “devem ser lidos e relidos, haja ou não interesse nisso”.

- As escolhas de leituras dos alunos

No depoimento abaixo, a aluna aponta a idade em que passou a escolher suas leituras pelo prazer, sem essa imposição da escola:

Conforme fui crescendo, o hábito da leitura não me acompanhou. Os livros que li até os 14 anos foram quase em totalidade por leitura obrigatória para a escola. A partir disso, sem essa obrigatoriedade, comecei a ler livros pelo prazer da leitura, por assuntos que me despertam curiosidade e até indicações de amigos. Porém, confesso que não foram muitos. (Raquel)

Essa aluna não chega a mencionar quais livros seus amigos teriam indicado, quais teriam despertado a sua curiosidade e quais teriam lhe proporcionado prazer, mas é possível supor que provavelmente não coincidiam com o cânone escolar com o qual teve contato, até os 14 anos de idade, através das leituras obrigatórias para a escola. Segundo Abreu

(2003, p. 40), nas listas dos livros mais vendidos no país fica claro que a leitura da maioria dos brasileiros “não equivale aos clássicos registrados pelas histórias literárias e ensinadas nas escolas”, e “aqueles que apregoam a crise da leitura não pensam na leitura em geral, e sim na leitura de certo tipo de livros – aqueles que formam a tradição erudita nacional e internacional”.

Uma pesquisa de doutorado, desenvolvida por Gláucia Tardelli (2003, p. 9) no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, apresenta depoimentos de professoras de Língua Portuguesa para buscar entender justamente “a relação que a concepção canônica de leitura estabelece com outras concepções e representações de leitura – firmadas a partir da interação com diferentes suportes escritos e maneiras de ler” ao longo de suas vidas. Nesse estudo, cada professora revela em suas narrativas uma história singular de formação de leitura, em que o cânone literário é mais uma dentre as leituras com as quais elas convivem. E mesmo reconhecendo em seus próprios relatos a importância dessas outras leituras em sua formação como leitoras, ao assumir a prática docente, elas também se viram reproduzindo uma concepção de leitura em que o cânone aparece com forte valorização positiva e predominância. No depoimento a seguir, o aluno também menciona outras leituras não escolares – que de certa forma, têm um determinado papel na formação de sua identidade e de seu posicionamento diante do mundo, como tiveram as leituras das professoras de Língua Portuguesa da pesquisa de Tardelli – e dá indícios de ter feito escolhas de leituras por interesse próprio:

Durante o passar dos anos, o interesse foi mudando, passei a gostar mais de livros e revistas. No começo eram revistas para diversão, coisas “bobinhas”, e depois foram revistas de história e até constantes idas a bancas para comprar a “Pouco Interessante”. Li alguns livros, de ficção, de suspense, terror e romance, me identifiquei com alguns e por outros pouca atenção dei. Não por serem de péssima qualidade, mas por serem cansativos. (Igor)

Há um juízo de valor negativo desse aluno em relação à leitura como mera “diversão”, além de uma ironia ao se referir à revista *Super Interessante*, que provavelmente teve um papel importante em determinado período de sua formação – pelas

suas “constantes idas a bancas” – e deixou de tê-lo, talvez pela visão mais crítica decorrente de sua própria maturidade ou mesmo de uma mudança na linha editorial da revista que não mais atendia aos seus interesses enquanto leitor. Mas é interessante ressaltar que no relato de suas memórias de leitura, ele coloca lado a lado a leitura de livros e revistas. Ao avaliar os resultados do INAF-2001 sobre o que o brasileiro lê de fato, Abreu (2003, p. 38) comenta que geralmente há uma associação quase imediata com a literatura quando se pensa em leitura na escola. De acordo com ela, “ainda que isso seja um equívoco, costuma-se responsabilizar apenas o professor de português pelo ensino da leitura”, que é na verdade uma prática social presente em praticamente todas as disciplinas que compõem a cultura escolar, e também costuma-se “caracterizar o texto literário como objeto por excelência da atividade de leitura”.

- Materiais escritos não literários

O INAF-2001 apontava que os materiais escritos que os brasileiros mais gostam de ler são revistas e jornais, seguidos da *Bíblia* (e outros textos religiosos) e de livros em geral. O texto jornalístico tem ganhado gradativamente um certo espaço no ambiente escolar, em alguns casos, a partir da relação de interesse dos alunos por determinado assunto com o trabalho interdisciplinar envolvendo o professor de Língua Portuguesa e o de outras disciplinas, mas em outros casos, ainda de forma restrita, através da reprodução descontextualizada no material didático para leitura, interpretação e estudo de gramática. Mas ainda que se considere o uso social do texto jornalístico nas práticas cotidianas, seja dentro ou fora da escola – o que geralmente não aparece em levantamentos sobre o que e quanto o brasileiro lê, com exceção do INAF –, essa é uma prática de leitura considerada “menor” em relação ao livro de literatura, em especial, da literatura canônica. Essa valoração está presente no senso comum e em depoimentos de alunos que parecem se desculpar por ler apenas revistas e não livros, como esse a seguir:

Infelizmente a minha leitura deixou de ser tão culta como antes, porém, o que posso dizer é que passo em frente a uma banca de jornais e não resisto em comprar alguma edição da Quatro

Rodas, Car Stereo tuning, Hot Rod, entre outras. O meu hábito até continuou, o que mudou foi apenas o tipo de leitura, mas ainda gosto de saber o que se passa ao redor do mundo lendo revistas e jornais atuais. Mas os livros deixaram de ser primordiais na hora da escolha do material que vou ler. É triste, mas é a realidade. (Michele)

O curioso do depoimento acima é que se trata de uma aluna, cujo interesse refletido em suas leituras está mais tradicionalmente associado na cultura brasileira ao universo masculino. Mas o juízo de valor dessa aluna em relação às suas próprias leituras preferenciais é algo construído historicamente dentro da cultura letrada global. Em seu artigo que integra um dos volumes da *História da leitura no mundo ocidental*, Guglielmo Cavallo (1999, p. 86) destaca já na Roma Antiga um crescimento do número de leitores e de sua diversificação, e aponta como uma das conseqüências disso “o aparecimento, na época imperial, de uma literatura ‘de grande consumo’ ou de entretenimento, não enquadrada nos gêneros tradicionais”. Alguns exemplos dessa literatura de entretenimento são “pequenos tratados de culinária e de esportes, livretos sobre jogos e passatempos”, além de “horóscopos, livros de magia ou interpretação dos sonhos”. Desde então, existe mais uma distinção social ligada a relações de poder dentro da cultura letrada, que se soma à distinção entre analfabetos e alfabetizados e entre os que fazem e os que não fazem um uso freqüente da escrita: a distinção entre os que lêem “os clássicos” e os que se dedicam apenas a leituras “menores”. Cavallo (idem, p. 97) observa que já no fim da Antiguidade, é “no livro e na leitura [tradicional] que se baseia toda a autoridade: no vértice do poder, entre as hierarquias eclesiásticas, na sociedade leiga, no interior do núcleo familiar”.

Entre os depoimentos de estudantes oriundos do ensino médio público recolhidos para este trabalho, aparecem algumas leituras canônicas (quase sempre ligadas à obrigatoriedade escolar), muitas leituras não canônicas (particularmente as que são feitas fora da escola) e uma predominância da leitura de jornais e revistas – concordante com o levantamento de um universo mais amplo de leitores feito para o INAF em todo o país. Trata-se de uma leitura para informação, distração e entretenimento que alguns alunos contrapõem, em termos de demanda de tempo e dedicação, à leitura de livros:

Não tenho costume de ler livros, pois gosto de ler jornal, gibis e revistas, ainda que de vez em quando. Um livro, pra você começar a ler, você tem que ir até o fim para você conseguir entender. Até hoje eu consegui ler apenas um livro inteiro, e ainda não me lembro qual era, isso porque a professora passou um trabalho pra fazer o resumo dele. (Rodrigo)

Jornais e revistas às vezes passavam por minhas mãos, alguns destaques me interessavam, já o resto era folheado. Livros, jamais consegui ler algum por inteiro, às vezes pulava uma parte, outras desistia de ler. (Igor)

A predominância de jornais e revistas nas práticas de leitura dos alunos mostra, por um lado, que eles gostam de ler e são seletivos em relação ao que lêem, e por outro, que suas escolhas recaem, geralmente, sobre textos relativamente curtos.

- A influência dos professores

Além do espaço gradativo que os textos jornalísticos têm conquistado no ambiente escolar, por estarem mais próximos à realidade dos alunos e mais facilmente relacionáveis a seus interesses, alguns professores também usam outros tipos de leituras “curtas” até mesmo para despertar o interesse dos alunos pela literatura, antes de obrigá-los à leitura de romances do cânone literário:

Lembro-me que ainda nas séries primárias, o “ciclo básico”, não tinha o hábito de ler textos, cansava-me só de observar quando tinha mas de 50 linhas ... Livrei-me deste mal quando coloquei como objetivo estudar em um colégio técnico, e para estimular a leitura, um professor me “apresentou” um livro de contos fantásticos. Este livro tinha várias histórias e para estimular ainda mais, [o professor] pediu para ler e dissertar sobre a história que mais gostasse, isso fez com que tivesse que ler ele todo, e a cada história eu me entusiasmava. (Álvaro)

Textos curtos como contos e crônicas já fazem parte das leituras escolares há um bom tempo, não apenas nas reproduções em materiais didáticos como em coleções paradidáticas como a famosa Para Gostar de Ler, adotada em muitas escolas. Porém, ainda

há um preconceito em relação ao livro de contos e, particularmente, o de crônicas, quando comparado em termos de valor cultural ao romance, em especial, o de um autor canônico. E há preconceito, também, em relação até mesmo ao romance não canônico, como os da série Harry Potter, voltados para adolescentes e que aparecem nas listas dos mais vendidos. Felizmente, alguns professores já despertam para o aproveitamento da leitura que mais interessa aos alunos e estabelecem relações com outras referências literárias contidas nessas histórias de magias e bruxos. No depoimento acima, há pistas de que o professor provavelmente teve um palpite de que os contos fantásticos agradariam aquele aluno especificamente, o que nem sempre é possível de se fazer em relação a todos os alunos de uma classe. Mas é possível não fechar os olhos para as leituras que, nitidamente, agradam ou são do interesse da maioria, e a partir disso, tentar estabelecer relação com a literatura canônica predominante na cultura escolar.

Em certos casos, a colaboração da escola no despertar do gosto pela leitura pode estar relacionada a um trabalho diferenciado de um determinado professor ou à empatia de um determinado aluno com aquele professor:

Passados alguns anos, me vi diante de uma outra pessoa que agora iria me ajudar a descobrir uma grande paixão. Já estava com quatorze anos, na oitava série do ensino fundamental, onde encontrei a professora Sônia, ela sempre indicava alguns livros para uma simples leitura e outros para prova. Eu sempre os lia e comecei então a me apaixonar pela leitura. (Adriana)

Nas minhas disciplinas de português eu sempre peguei professores muito exigentes e chatos e nunca consegui aprender bem e passei a odiar. Só na minha 8ª série que peguei um ótimo professor e passei a gostar um pouquinho mais, mas vi que isso só foi naquela série, porque depois só peguei professores ruins e não consegui mais pegar gosto por essa matéria, uma que eu já era ruim na matéria e não gostava, isso sempre foi minha dificuldade. (Adriano)

Nesses dois depoimentos, tanto é possível que a empatia (no primeiro caso) e a antipatia (no segundo caso) na relação entre aluno e professor tenham sido determinantes no seu interesse pela leitura, quanto que já houvesse uma predisposição a gostar ou a não

gostar daquilo que é objeto de ensino na disciplina de Língua Portuguesa – assim como há aqueles que têm uma predisposição maior a gostar dos números do que seus colegas.

- O diálogo em sala de aula

Nos dados do INAF-2001, porém, os professores aparecem como as pessoas que mais influenciaram o gosto pela leitura para 37% dos entrevistados, ao lado das mães (36%). Uma atitude do professor que pode ser produtiva é dar voz ao aluno e colocá-lo em diálogo com os colegas, distribuindo, em parte, o poder concentrado naquele que ensina como se fosse o único detentor de conhecimento dentro da sala de aula:

Quando passei para o 1º ano do 2º grau tudo passou a ser legal, pelo menos na escola onde eu estudei tinha grupos que eram divididos pelo próprio professor, então todos se juntavam e começavam a ler os livros, tanto em sala como em casa, eu particularmente adorava era legal tirar dúvidas, perguntar e até mesmo discutir sobre o tema. (Thais)

A discussão em sala de aula possibilita a percepção de que existem várias leituras sobre uma mesma obra – sendo a do professor apenas mais uma –, e cada leitura está ligada à visão de mundo de cada leitor, formada ao longo de sua vida dentro e fora da escola. Pesquisas recentes inseridas nos novos estudos em letramento, nos Estados Unidos, indicam que além de o diálogo em sala de aula abrir espaço para outros discursos que não apenas o autoritário – do professor, como detentor do conhecimento, da escola, como espaço de onde emerge o conhecimento, e do livro, como o suporte onde se deve buscar o conhecimento –, também pode proporcionar reposicionamentos, tanto de alunos quanto do próprio professor, em relação ao que foi lido. Os relatos de pesquisa (Freedman & Ball, 2004) mencionam escolhas de leitura dos próprios alunos para discussões em sala de aula ligadas à sua identidade étnica ou à sua comunidade local, abertura de espaço para a linguagem não acadêmica e não padrão emergir nessas discussões e expressar diferentes visões de mundo, trabalho com as potencialidades e interesses dos alunos para relacionar

sua realidade pessoal com leituras escolares e para colocar em diálogo literaturas canônicas e não canônicas.

A perspectiva bakhtiniana desses estudos em letramento fortalece a voz de cada aluno, enquanto sujeito, na relação desigual de poder tradicionalmente estabelecida em instituições como a escola.

- A singularidade no letramento

Além do compartilhamento de diferentes visões de mundo – e influência mútua, a partir desse compartilhamento –, o diálogo, ou mesmo as múltiplas produções de textos sobre um determinado tema (como as que são apresentadas neste trabalho) também podem revelar histórias de vida e interesses singulares, e possibilitar, em certos casos, indicações específicas do professor para determinados alunos, como os contos fantásticos mencionados em um dos depoimentos acima. E nessas histórias singulares de vida também podem aparecer causas, nem sempre evidentes, de dificuldades individuais para lidar com leitura e escrita:

Eu não me lembro muito, quando comecei a escrever e a ler, porque quando comecei a freqüentar o parque, tive um sério problema nos rins; ficava direto internada, então foi aos poucos, bem devagar, que fui conseguindo ler e escrever, minha doença atrapalhou muito o meu desenvolvimento no parque e na escola até a 3ª série. (Gislaine)

Sempre tentei ler algo em minha casa, mas como minha casa foi sempre bem movimentada, não dava para ler nada. (Adriano)

Tanto a doença na infância, em um caso, quanto a movimentação em casa, no outro, são aspectos particulares na vida dessas pessoas que afetaram de alguma forma o seu próprio letramento. A esses aspectos podem se somar – e se inter-relacionar – diversos outros, como a má impressão sobre a escrita deixada pela professora de Adriano, que dava como uma das raras atividades de produção de textos para os alunos a tarefa de redigir algo

sobre suas férias. Os relatos em que aparecem as singularidades de cada história particular de vida também podem revelar casos curiosos, como o do depoimento abaixo, em que a iniciação nas práticas de leitura e escrita é apresentada como um “feliz acaso” na vida da aluna:

Aos meus 5 anos de idade, quando já estava na pré-escola, havia várias atividades, como brincadeiras no parquinho, massinha, pintura, joguinhos e um caderno para cada um, para quem quisesse aprender a escrever e a ler, mas essa atividade uma ou duas crianças gostavam; como eu era uma das mais lerdas, quando eu ia para a diversão já estava tudo cheio, então sempre sobrava para mim o “maldito” caderninho ... Comecei a entender e a professora começou a incentivar, pois eram poucas crianças que gostavam daquela atividade, mas mal sabe ela que não era por interesse e sim porque a única opção era aquela ... Hoje agradeço aos apressadinhos que deixavam o “caderninho” para brincar, pois mais tarde, quem eram os lerdos na aula eram eles e não eu .
(Andressa)

Mesmo que o aprendizado escolar de leitura e escrita só se inicie oficialmente a partir dos seis anos de idade, com a nova estrutura do ensino fundamental em nove séries, essas práticas de letramento não devem se contrapor às outras práticas escolares associadas pela aluna à diversão. Para Freinet (1976; 1988), não apenas o caderno para quem quer aprender a ler e escrever, mas também as brincadeiras no parquinho, a massinha, a pintura e os joguinhos são trabalho para a criança. A mudança de visão da aluna em relação à escrita, a princípio vista como uma coisa “maldita” que se opunha à brincadeira, reflete a sua adesão ao discurso autoritário escolar que atribui um juízo de valor à pessoa letrada como sendo superior à não letrada, ou que valoriza mais a leitura do que a diversão – como se a leitura não pudesse ser uma coisa “divertida” e como se a diversão ou a brincadeira não fizessem parte e não tivessem um papel importante na formação das pessoas. Brincadeira, diria Freinet, é coisa séria e tão significativa para a criança quanto uma divertida leitura.

REFLEXÕES

Os depoimentos destacados para este trabalho, entre as memórias de leitura e escrita relatadas por estudantes oriundos do ensino médio público, mostram que o letramento pode não apenas se iniciar como estar mais presente em práticas sociais fora da escola, especialmente em instâncias como a família e a religião. Nesse caso, as práticas de letramento são outras que não as da escola (cf. Kleiman), assim como são outras as relações de poder nessas instâncias (cf. Hamilton). Os depoimentos apontam, também, que aspectos sociais da vida dos estudantes, como o ingresso prematuro no mercado de trabalho, podem afetar a manutenção de práticas de leitura, mas é possível superar a falta de materiais escritos em uma casa com pai analfabeto, de baixa renda e em meio rural e a escola pode ser um meio para essa superação. Mas ela também pode atuar – mesmo que involuntariamente – na manutenção das diferenças (sociais, econômicas, culturais), através do jogo de poder que cala as vozes “não autorizadas” dos alunos, impõe leituras obrigatórias apenas para avaliação, sem considerar os interesses dos leitores em formação, obriga os alunos a produções escritas desestimulantes ou os submetem a um ensino de gramática descontextualizado.

Fica claro, aqui, que as práticas de letramento são aspectos das estruturas de poder na sociedade (cf. Kleiman), particularmente no contexto escolar, onde o poder pode ser modalizado ou concentrado no professor, no livro didático e na própria escola enquanto instituição. E embora alguns alunos manifestem que a falta de usos da escrita é responsabilidade inteiramente sua – idéia próxima do senso comum e do questionável modelo autônomo de letramento –, vários outros fatores estão envolvidos nisso, sejam eles gerais e sociais, sejam singulares e ligados à história particular de vida de cada um.

PARTE II

IV

Primeiras trilhas: dos indícios nos textos às leituras que os precedem

Como sinalizei nos capítulos anteriores, tentarei aplicar na análise da produção escrita de alunos do curso pré-vestibular da Fupespp, oriundos da rede pública de ensino, uma metodologia que, primeiramente, vê como singular a relação de cada sujeito com a linguagem, e além disso, busca em detalhes aparentemente negligenciáveis indícios ou pistas que possam levar a hipóteses mais gerais sobre essa relação com a linguagem. A exemplo das comparações que o historiador italiano Carlo Ginzburg fez entre trechos de depoimentos de um moedor de grãos da Idade Média acusado de heresia pela Inquisição e trechos de livros que o próprio depoente menciona e supostamente teria lido, minha intenção inicial era confrontar trechos das redações dos alunos com trechos das leituras prévias previstas nas propostas de redação e outras referências do universo de conhecimento ao meu alcance que poderiam ser de alguma forma relacionadas com as construções de sentido que os alunos empreenderam.

Somando-se a isso, acredito que se faz necessário adotar um procedimento similar ao de Ginzburg (2006, pp. 67-71), que listou os livros mencionados nos depoimentos de Menocchio, traçou a forma como chegaram às mãos desse depoente e um breve esboço do que tratavam esses livros, quem eram seus autores e o papel que eles tiveram na cultura daquele período da Idade Média. Devo, portanto, fazer uma breve descrição das leituras previstas nas propostas de redação na abertura das apresentações das análises dos textos produzidos em cada uma dessas propostas. Antes, porém, gostaria de colocar em discussão algumas noções de Bakhtin, em particular a noção de “acabamento do enunciado”⁸, que tem relação com o material usado como leitura prévia nesta pesquisa e com as produções de texto dos alunos enquanto respostas a essa leitura.

De acordo com Bakhtin (1997a, p. 299), “o acabamento do enunciado é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes” – quando se trata de um simples diálogo, isso é

⁸A discussão a seguir se atém apenas a uma noção de enunciado que já aparece em um texto de Bakhtin dos anos 1920 (*Hacia una filosofía del acto ético*) e é retomada na abordagem sobre gêneros do discurso publicada nos anos 1950, em *Estética da criação verbal*.

mais evidente, mas pode-se dizer que equivaleria à alternância entre o discurso produzido pelo escritor de um romance, por exemplo, que Bakhtin caracteriza como um discurso secundário ou complexo, e a atitude responsiva de um leitor desse romance. Segundo ele, “essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado”. Embora essa noção de acabamento associada à alternância dos sujeitos falantes seja produtiva para a caracterização de um dos conceitos-chave que ele propõe – o de enunciado, enquanto um todo pleno de sentido (cf. Bakhtin, 1997b, p. 115) que se realiza no ato da enunciação –, dificilmente podemos dizer categoricamente que em toda enunciação sempre dizemos (ou escrevemos) tudo o que queríamos dizer. Se fosse assim, não precisaríamos retomar o que já dissemos em algum momento anterior (seja para acrescentar algo, seja para mudarmos de posição) e não haveria tantas reedições de livros revisadas (e eventualmente ampliadas ou alteradas) pelos autores.

Mas o que eu considero mesmo pertinente questionar, por dizer respeito ao material usado como leitura prévia nas propostas de redação que aqui serão analisadas, é o que Bakhtin aponta como o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado, que segundo ele “é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva” em relação ao enunciado. Para Bakhtin (1997a, p. 299), “é necessário o acabamento para tornar possível uma reação ao enunciado”. Se pensarmos em uma das possíveis formas de diálogo, a discussão – entre marido e mulher, entre amigos torcedores de times adversários ou outro exemplo qualquer de contenda verbal –, nem sempre a alternância entre os sujeitos falantes se dá pela espera educada e paciente da conclusão ou acabamento do enunciado de um para que o outro adote uma atitude responsiva. É muito comum que um determinado trecho ou fragmento da fala de um dos membros de uma discussão desperte no outro uma atitude responsiva de interrupção para revides, correções ou indagações. Se concordarmos que em um discurso primário ou simples como o diálogo é verdade que nem sempre a reação ao enunciado está condicionada ao seu “acabamento”, torna-se ainda mais difícil sustentar o contrário em relação a discursos secundários ou complexos como os romances, que a cada capítulo – e

poderíamos dizer até mesmo a cada linha – podem despertar diferentes reações em cada leitor, as quais seriam atitudes responsivas em relação ao discurso lido (reflexões, suspiros, recordações, choro, riso, ida a um dicionário, comentário com alguém que já leu, sugestão a alguém que ainda não leu).

Faço esse extenso preâmbulo apenas para dizer que cada um dos fragmentos de textos que compõem as coletâneas de propostas de vestibular como o da Unicamp, embora não sejam enunciados “plenos de sentido” – de acordo com a definição de Bakhtin –, possibilitam uma resposta, uma reação, uma atitude responsiva por parte de cada um dos leitores dessas propostas. Pode-se argumentar que a proposta de vestibular como um todo, incluindo coletânea e instruções, seria um gênero específico do discurso, e, portanto, os diversos fragmentos de textos de autorias diversas seriam apenas parte de um enunciado, que é a proposta de redação como um todo. Ainda assim, também é possível considerá-los como fragmentos de enunciados⁹, cada um deles parte de “um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (cf. Bakhtin, 1997a, p. 291) e cada um deles – assim como a apresentação e as instruções das propostas – passível de uma reação (seja ela isolada ou ligada à reação a outros elos da cadeia).

Proposta de redação do vestibular Unicamp 2001 – Um paradoxo da modernidade: eliminação de fronteiras, criação de fronteiras

Essa proposta de redação do vestibular Unicamp de 2001 gira em torno da idéia de que nos tempos modernos vivemos um paradoxo: se por um lado as novas tecnologias de comunicação e os avanços nos meios de transporte possibilitam transpor fronteiras geográficas e expandir as relações humanas e comerciais pelo mundo globalizado, por outro lado, outras fronteiras persistem, são criadas ou fortalecidas, como fronteiras de desenvolvimento sócio-econômico (entre ricos e pobres), fronteiras culturais (entre ocidente e oriente), fronteiras de etnia (entre nativos e estrangeiros).

⁹ Interpretando como “texto” aquilo que Bakhtin chama de “enunciado”.

- LEITURA 1 - REPORTAGEM

A primeira redação que analisaremos a seguir, feita a partir dessa proposta, teve como leitura prévia prevista (em substituição à coletânea selecionada pela banca da Unicamp) a reportagem “Migração japonesa e o fenômeno *dekassegui*: o caminho de volta?”¹⁰, publicada em dezembro de 2000 na edição nº 16 da revista *ComCiência*, inteiramente dedicada ao tema Migrações Internacionais. Embora essa reportagem tenha como foco um aspecto específico relacionado ao tema das fronteiras – a migração de descendentes de japoneses do Brasil para o Japão –, ela aborda os avanços nos meios de transporte em relação ao período de migração inversa do Japão para o Brasil, feita por navio (fronteiras tecnológicas, geográficas), o contexto maior de migração de brasileiros para outros países em situação econômica mais favorável, em que se insere aquela com destino ao Japão (fronteiras econômicas), os problemas de adaptação no exterior (fronteiras culturais), e a distinção entre japoneses e estrangeiros em relação às oportunidades no mercado de trabalho (fronteiras sociais).

REDAÇÃO 1¹¹

Vejamos o trecho inicial desta redação intitulada “Fronteiras sociais no mundo globalizado”¹².

A era da revolução tecnológica em que vivemos muitas vezes nos surpreende com os avanços nos meios de comunicação e transportes. A internet é uma ferramenta muito utilizada em nosso cotidiano. Com ela pode-se realizar diversas operações, inclusive nos comunicarmos com as mais variadas partes do planeta. Os meios de transporte também são cada vez mais rápidos e eficientes. Isso nos dá uma impressão de que as fronteiras estão sendo diminuídas ou eliminadas, isto é o que chamamos de mundo globalizado. (redação de Josimar)

¹⁰ Ver ANEXOS. Também disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/migracoes/migr19.htm>.

¹¹ As redações aqui analisadas estão disponíveis nos ANEXOS.

¹² O título é um item opcional nas propostas da Unicamp e não aparece na segunda redação que analisaremos adiante. No caso desta primeira redação, seu título já sinaliza a abordagem escolhida pelo aluno/autor sobre o tema proposto.

No trecho acima, esse aluno, ao dizer que o mundo globalizado nos surpreende com avanços nos meios de comunicação e transportes e dá uma impressão de que as fronteiras estão sendo diminuídas ou eliminadas, está dialogando explicitamente com a apresentação da proposta elaborada pela Unicamp e reproduzida nessa atividade que substituiu a coletânea de textos da proposta original pela reportagem da *ComCiência*. O trecho abaixo dessa apresentação dá pistas para alguns pares de relação que podem ter sido estabelecidos pelo aluno nesse diálogo, nessa sua atitude responsiva em relação à proposta: fronteira científica (na proposta) / revolução tecnológica (na redação); fronteira de comunicação (na proposta) / avanços nos meios de comunicação (na redação); globalização (na proposta) / mundo globalizado (na redação).

Um dos temas dominantes de nossa época é o fim das fronteiras – científicas, geográficas, econômicas, de comunicação. Para muitos, vivemos sob o signo da globalização. (trecho da apresentação da proposta de redação – Unicamp 2001)

Vale lembrar que o contexto histórico em que foi produzida essa redação, mais de cinco anos após a elaboração da proposta da Unicamp, era de rápida expansão do número de usuários de internet no Brasil e ampla exploração da imagem desta recente mídia em reportagens impressas e televisivas, em propagandas e em telenovelas – fenômenos que já se anunciavam em 2001, mas que ganham proporções ainda maiores com o passar dos anos. Isso, além do fato de 65% dos alunos do cursinho da Fapespp terem se declarado leitores de páginas da internet¹³, explica a referência feita pelo aluno à rede mundial de computadores como exemplo de avanço nos meios de comunicação que lhe pareceu melhor se encaixar na idéia de mundo globalizado.

Outra contextualização dentro das condições de produção desse texto que não pode ser esquecida é o fato de seu autor ser um estudante de cursinho e candidato a uma vaga em uma universidade, amplamente exposto a noções como a de “globalização” durante o seu processo de formação e de preparação para o vestibular. Embora apenas 30% dos alunos da

¹³ Conforme enquête descrita no capítulo III.

Fupespp tenham declarado ler a apostila¹⁴, esse tema certamente esteve presente em aulas de geografia do cursinho, além de aparecer amplamente na grande mídia. Uma busca rápida pela Internet – percurso feito por mim e não pelo aluno, na mobilização de referências – me levou ao trecho abaixo de uma apostila de geografia, que pode ser apontado como um exemplo de que os conteúdos tratados em outras disciplinas aparecem em discursos diversos em circulação, sejam eles do gênero material didático, sejam do gênero aula expositiva, e se inter-relacionam de algum modo com outros gêneros de discurso como a redação do aluno, do gênero “dissertação de vestibular”, ou a reportagem a que ele teve acesso como leitura prévia da proposta.

Como você sabe, a globalização vem ocorrendo, principalmente, por causa do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação. O fato de os meios de transporte estarem cada vez mais velozes também contribuiu para a integração entre países, regiões e continentes. (trecho de uma apostila de geografia¹⁵)

Mesmo não sendo possível afirmar se o aluno leu essa apostila especificamente ou até mesmo a própria apostila adotada no cursinho da Fupespp – e nem é esse o meu objetivo, apontar essa leitura como fonte segura para a construção de sentidos empreendida pelo aluno –, é plausível supor que ele teve acesso a esse discurso em circulação sobre o mundo globalizado – e a semelhança entre parte do trecho acima e a frase “*Os meios de transporte também são cada vez mais rápidos*”, do aluno, não é mera coincidência – embora aqui o diálogo não seja apenas com a palavra ou o discurso do outro, seja ele um autor de apostila ou um professor de geografia, mas com discursos que circulam nas mais variadas esferas da atividade humana. Um olhar para detalhes na reportagem da *ComCiência* nos leva a indícios de que pontos específicos desse texto de leitura prévia podem ter mobilizado a recuperação da memória de outras leituras (seja de material didático, de aula expositiva,

¹⁴ Idem nota 13.

¹⁵ Essa apostila, acessada em http://www.vestibular1.com.br/apostilas/apostilas_geografia.htm, em 17/05/2007, é de acesso gratuito pela internet. O exemplo poderia ter sido extraído da apostila de geografia do próprio pré-vestibular da Fupespp, mas o objetivo, aqui, foi mostrar que a circulação do discurso sobre o mundo globalizado se faz também em diferentes materiais didáticos de autorias diversas.

de reportagem impressa ou televisiva) que fazem parte do conhecimento de mundo do aluno, como sugerem os trechos abaixo.

Lentamente desaparece no horizonte a terra natal. Sonhos e temores, esperança e muita coragem são embalados na longa viagem de navio rumo a um lugar cheio de promessas de fartura ... Esta viagem ... simboliza o marco inicial da imigração japonesa para o Brasil ... (trecho inicial da reportagem)

... o longo tempo de permanência no Japão acaba, muitas vezes, se transformando numa série de idas e vindas ... por parte destes imigrantes ... Partir não tem mais o mesmo significado do passado e, rapidamente, o avião deixa para trás a terra natal. Sonhos e temores, esperança e muita coragem rondam a mente dos novos imigrantes. (trecho final da reportagem)

Essa hipótese de que pontos específicos do texto lido podem mobilizar o diálogo com outras referências do repertório de leitura – oral, escrita, visual, ou para ser mais exato, de leitura de mundo – do aluno também é sugerida na sequência à parte inicial da redação apresentada acima. Antes de tratar da imigração para o Japão, tema da reportagem que ele teve como leitura prévia, o aluno faz uma abordagem mais genérica, conforme se vê no trecho abaixo.

No entanto, essa “integração” não se aplica na esfera social. Um bom exemplo seria a dos imigrantes brasileiros que deixam o país em busca de melhores condições de vida. Vão para países como Estados Unidos, principal destino ... (redação de Josimar)

A imigração de brasileiros para os Estados Unidos é histórica e já foi amplamente explorada pela mídia, e o autor da redação certamente teve acesso a pelo menos alguma referência sobre esse fenômeno. Apenas para citar dois exemplos recentes – os quais, novamente, eu fui buscar, e não o aluno –, a revista *IstoÉ* publicou uma reportagem de

capa¹⁶ no início de março de 2005 sobre o destino trágico de brasileiros que atravessavam ilegalmente a fronteira do México com os Estados Unidos na esperança de uma vida melhor; e a TV Globo estreou naquele mesmo mês a novela *América*, que tinha como um dos pontos centrais o sofrimento dos brasileiros que migram ilegalmente para os Estados Unidos. Mesmo que em 2005 o aluno já estivesse estudando em um curso noturno – seja na conclusão do ensino médio, seja em um primeiro ano de cursinho que não resultou em aprovação no vestibular 2006 – e, portanto, não pudesse assistir à telenovela da Globo, esse gênero do folhetim televisivo tem uma circulação massiva e uma repercussão expressiva em outros meios, esferas e em gêneros diversos de discurso, deixando o tema já bastante explorado da imigração para os Estados Unidos no mínimo em evidência. No trecho abaixo, podemos ver o ponto específico da reportagem da *ComCiência* que pode ter mobilizado o acesso ao repertório de conhecimento do aluno ligado a esse discurso em circulação.

Para Lili Kawamura [socióloga e autora do livro *Para onde vão os brasileiros?*], a migração ... para o Japão faz parte do amplo processo migratório de trabalhadores brasileiros para o exterior (EUA, Europa, Ásia e América Latina), em busca de saídas individuais para a crise econômica brasileira ... (reportagem da *ComCiência*)

Além de fazer referência aos “*imigrantes brasileiros que deixam o país em busca de melhores condições de vida*”, de uma forma geral, o aluno, ao tratar da imigração para o Japão, recupera o fato de que essa busca é por um padrão de vida que a crise econômica brasileira supostamente tornaria difícil alcançar. No trecho abaixo, ele toca na questão da fronteira social entre nativos e estrangeiros no Japão, ao mostrar que a busca por um padrão de vida melhor em outro país nem sempre é bem sucedida.

Outro bom exemplo é dos descendentes de japoneses que vivem no Brasil ... Esses indivíduos que aqui residem estão indo para o Japão, devido ao alto e desenvolvido padrão de vida que esse país oferece. Aqui eles são considerados japoneses, mas quando vão para o Japão não são considerados japoneses,

¹⁶ “Travessia mortal”, edição nº 1846 da revista *IstoÉ*, de 02/03/2005, disponível no seguinte endereço: http://www.terra.com.br/istoe/1846/internacional/1846_travessia_mortal.htm.

são tratados como qualquer outro imigrante. Sofrem com as adaptações e só conseguem os cargos mais baixos. (redação de Josimar)

No trecho acima, há pistas claras de que um outro ponto específico da reportagem pode ter mobilizado o aluno a dialogar com determinadas referências de seu conhecimento de mundo para a construção de sentidos que empreendeu em sua produção de texto. A referência ao fato de os brasileiros descendentes de japoneses serem considerados japoneses no Brasil – pela predominância dos traços orientais – mas serem “*tratados como qualquer outro imigrante*” no Japão é claramente associável ao trecho abaixo da reportagem da leitura prévia.

... no caso específico dos dekassegui, há uma característica diferente: a migração seletiva de brasileiros, privilegiando a população nikkei, ou a consanguinidade, seguindo o padrão cultural adotado pelo Japão para definir a nacionalidade nipônica. No entanto, mesmo apresentando feições orientais e costumes japoneses ... e trazendo a idéia de similaridade, os nikkeis são considerados estrangeiros. (reportagem da *ComCiência*)

Nesse caso, não se trata meramente de o aluno tomar a palavra do outro (a autora da reportagem) como se fosse sua, mas de um diálogo entre aquilo que é linguisticamente perceptível – para um analista ou, digamos, um corretor de vestibular ou, ainda, o professor de redação – e a banca da Unicamp chamaria de “uso da coletânea” e aquilo que é impossível precisar e faz parte do universo de referências do aluno. Este pode ser desde uma piada do tipo “mesma coisa é um caminhão cheio de japoneses” até a própria percepção pessoal sobre conhecidos que têm “olhos puxados” e mesmo sendo brasileiríssimos são apelidados de “japa”. Relembrando o que diz Silva (2003, p. 47), “ao ler, o sujeito-leitor sempre mobiliza outros textos presentes na sua história de vida”, sendo que eu considero texto, aqui, todo possível universo de referência em circulação, incluindo a piada ou o suposto apelido.

No caso específico da leitura feita pelo aluno da reportagem apresentada como leitura prévia à proposta de redação, retomo a consideração de Certeau (1994, p. 264) de

que essa operação é uma produção própria do leitor. Embora possamos considerar que o aluno assuma o lugar de autor em sua redação, ele não toma o lugar do autor do texto lido. Da leitura, ele “combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações” (Certeau, p. 265).

O objetivo da análise empreendida até aqui não era ver se o aluno cumpriu ou não a exigência da proposta da Unicamp, tratando de fronteiras que a modernidade supostamente elimina, como as geográficas e as tecnológicas, e de fronteiras que ela de fato cria, como as sociais e culturais entre nativos de países ricos e imigrantes estrangeiros. Tampouco procurava-se verificar o quanto o gênero reportagem, enquanto texto relativamente extenso e enquanto enunciado acabado e “pleno de sentido” – pela definição de Bakhtin – pode contribuir para o cumprimento dessa tarefa, ainda que considerações a esse respeito possam ser feitas ao longo das análises que serão empreendidas no decorrer da pesquisa. O que se buscou acima é mostrar que leituras diversas – enquanto espaços de construção e circulação de sentidos (cf. Geraldi, 1996, p. 96) – foram mobilizadas pelo aluno na construção de sentidos de seu texto, movimento perceptível através de indícios ali deixados. Ou seja, através de marcas discursivas, “marcas da enunciação de um sujeito, de um lugar histórico e social, de uma posição discursiva, que circula entre discursos e faz circular discursos” (cf. Brait, B e Melo, R. de, 2005, p. 72)

- LEITURA 2 - COLETÂNEA

A segunda redação, que será analisada a seguir, foi feita a partir dessa mesma proposta, tendo desta vez como leitura prévia prevista a coletânea de oito fragmentos de textos selecionados pela banca do vestibular Unicamp 2001¹⁷. O primeiro é um verbete de dicionário e trata da etimologia da palavra “bárbaro”, termo empregado por gregos e romanos da antiguidade para se referir a estrangeiros e que era sinônimo de “inculto”, “selvagem”. O segundo é um trecho de *A lua e as fogueiras*, de Cesare Pavese, e trata da experiência de transpor as fronteiras da aldeia natal e descobrir que, mesmo após desbravar

¹⁷ Ver ANEXOS.

o mundo, conservamos em nós uma identidade com nossas origens. O terceiro fragmento é um trecho de uma entrevista do líder camponês José Bové, da França, à revista *IstoÉ*, em que ele trata do movimento de protesto contra a uniformização da cultura americana no mundo, simbolizada pelo McDonald's e pelas empresas que produzem organismos geneticamente modificados. O quarto fragmento, extraído de *Pensamentos*, de Pascal, trata de juízos diferentes de um sujeito em relação ao outro, caso estejam em um mesmo lado ou em lados opostos de uma fronteira imaginária. O quinto fragmento, extraído de um texto acadêmico de Francisco Foot Hardman, trata do flagelo social de milhões de pobres e miseráveis que persiste no Brasil um século após a guerra de Canudos ter vitimado tragicamente os que então lutavam contra semelhante flagelo. O sexto fragmento, extraído de um artigo publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, trata do “apartheid” imposto por uma associação de shoppings que tentava impedir na justiça que pobres frequentassem seus estabelecimentos. O sétimo fragmento é um trecho de uma conferência do psicanalista Jung, e trata do aspecto cultural envolvido no juízo sobre o que é loucura, que varia de um lugar para o outro. O oitavo fragmento é um trecho de uma entrevista da acadêmica Walnice Nogueira Galvão à *Folha de S. Paulo*, em que ela trata da ilusão de que o e-mail aproxima as pessoas, pois na sua concepção, elas deixam de conversar pessoalmente com amigos para mandar mensagens eletrônicas a desconhecidos.

- REDAÇÃO 2

A aluna que escolheu essa proposta do vestibular Unicamp 2001 optou por abordar três questões relativas à modernidade, interpretando o paradoxo atribuído a ela como pontos positivos e negativos que ela deveria explicitar: a segurança proporcionada pelas câmeras de vigilância e o risco de invasão de privacidade; a maquinização das linhas de produção e o aumento do desemprego; e o advento da internet e o risco de crianças serem vítimas de veiculação de pornografia infantil – como se pode perceber, nenhuma dessas questões são abordadas nos fragmentos de texto que compõem a coletânea. Portanto, não é possível ver nessa redação nenhum indício de leitura desses oito fragmentos, ainda que a aluna a tenha feito e simplesmente desconsiderado ou, no caso do oitavo fragmento, que

tratava da aproximação ou afastamento proporcionados pelo e-mail, tenha feito uma associação de idéias entre a questão específica do e-mail (que não aparece em sua redação), a internet em geral e a questão específica da pornografia infantil. O início de seu texto dá uma pista da interpretação descrita acima, que supostamente ela teria feito acerca da instrução da prova, suprimindo – a exemplo de Menocchio¹⁸ – certo trecho ou se apegando a outro: “Tomando como referência a coletânea abaixo”, diz a proposta, “escreva uma dissertação sobre o tema: Um paradoxo da modernidade: eliminação de fronteiras, criação de fronteiras”.

Será que existem fronteiras para a modernidade? Quais são seus benefícios que se refletem no nosso cotidiano, e em que momento ela se torna inconveniente nas relações da sociedade? Não é muito difícil responder a essas questões. (redação de Michele)

Como já dissemos em relação à primeira redação analisada, o objetivo aqui não é verificar se a aluna cumpriu ou não a proposta da Unicamp, tendo optado por tratar da fronteira entre os benefícios e as inconveniências das novas tecnologias proporcionadas pela modernidade. O fato de ela não ter tomado como referência nenhum dos fragmentos de texto da coletânea – o que seria motivo de anulação no vestibular Unicamp – pode ser devido a uma série de fatores que não vêm ao caso para a nossa análise: a falta de clareza da instrução, uma vez que “tomar como referência” não significa a obrigatoriedade de uso da coletânea (que a Unicamp só passa a explicitar a partir do vestibular 2004, avisando, inclusive, o candidato sobre o risco da anulação); o desinteresse da aluna em levar a sério uma atividade extra de produção de texto em sala de aula, não prevista na apostila¹⁹; o desconhecimento de propostas como as do vestibular da Unicamp, que, segundo a banca, são provas de leitura e escrita; a falta de costume de produzir textos que não sejam propostos dentro de um esquema simplificado do tipo “escreva sobre o tema X”; etc. O que se quer é buscar as pistas, os indícios deixados no texto produzido pela aluna que nos levem a possíveis leituras – orais, escritas, visuais – acessíveis ao nosso universo de conhecimento

¹⁸ Segundo Ginzburg (2006), conforme mencionamos no capítulo II.

¹⁹ O que não parece o caso, já que ela se deu ao trabalho de produzir um texto que tem sete parágrafos e está entre os 13 alunos que entregaram textos nas duas atividades descritas no primeiro capítulo.

e que possam de alguma forma estar ligadas à sua leitura de mundo e ao universo de referências por ela mobilizado em sua construção de sentidos. Como lembra Bakhtin (1997a, p. 291), o locutor (ou escritor) sempre “é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro ... que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência de enunciados anteriores ... aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles)”. Vejamos a seguir, portanto, referências que podem ser de alguma forma relacionadas às que a aluna mobilizou dentre seu repertório e seu conhecimento de mundo para cada uma das questões que optou abordar. Abaixo, temos o trecho em que trata de segurança *versus* invasão de privacidade.

... quando vamos a um supermercado, farmácia ou até mesmo a padarias, lá está ela, a tecnologia, para nos vigiar. A princípio, para a nossa própria segurança, a fim de testemunhar prováveis assaltos e furtos. Mas até que ponto as câmeras nos são convenientes? Quando se entra em uma loja de roupa é possível que estejamos sendo vigiados nos vestiários. Essa também seria uma medida de segurança se não fosse pela invasão de privacidade a que estamos sendo submetidos. (redação de Michele)

A referência a câmeras de vigilância em “supermercado, farmácia ou até mesmo a padarias” pode estar ligada à sua própria experiência cotidiana como consumidora que frequenta estabelecimentos como esses e vê a sua imagem e a de outros consumidores em um monitor ou lê algo do tipo “sorria, você está sendo filmado”. O fato de mencionar a tecnologia como uma ferramenta usada “para a nossa própria segurança” e não apenas a dos estabelecimentos está ligada a um discurso há tempos em circulação, veiculado em propagandas de prefeituras, empresas de vigilância, e no noticiário televisivo sobre a vantagem das câmeras de vigilância no que diz respeito a “testemunhar prováveis assaltos e furtos”.

Já a questão da invasão de privacidade – o suposto outro lado da fronteira ou do paradoxo – talvez seja um pouco mais sutil, ou pelo menos não tão facilmente levantada pelo senso comum. Embora um filme com o título de *Invasão de Privacidade*, que trata de um abuso no uso de câmeras de vigilância em um edifício residencial, tenha tido um grande

sucesso no Brasil, não é possível dizer se a aluna o viu ou não; mas pode, ao menos, ter visto uma propaganda do filme ou ouvido falar sobre ele, e ter tirado daí a idéia de invasão de privacidade – que dificilmente é associada a programas televisivos de sucesso que usam câmeras em ambientes de privacidade, como o Big Brother. Não importa, aqui, apontar com precisão a fonte mobilizada pela aluna para dialogar com a proposta de redação, mas mostrar que a relação entre câmeras de vigilância e a possibilidade de invasão de privacidade está presente em referenciais diversos em circulação, entre eles o cinema. Apenas a título de ilustração, podemos dizer que casos de invasão de privacidade similares ao mencionado no fragmento de texto noticioso reproduzido abaixo – ao qual cheguei em um movimento de busca feito por mim, e não pela aluna, a partir de minha memória pessoal acerca de uma notícia veiculada em telejornal – eventualmente aparecem na mídia e ganham relativa repercussão em espaços que podem fazer parte do repertório de referências e da leitura de mundo da autora da redação.

A Primeira Turma do Tribunal Superior do Trabalho confirmou, por unanimidade, condenação por danos morais imposta pela Justiça do Trabalho mineira à empresa Peixoto Comércio, Indústria, Serviços e Transportes Ltda. O pagamento da indenização decorre da violação à intimidade de um ex-empregado devido à instalação de câmera de vídeo em sanitário do estabelecimento ... A alegação [da empresa] foi a de que a instalação do equipamento de filmagem teve como objetivo controlar os horários de trabalho e saída dos empregados para o uso dos banheiros, conduta que resultou em afronta à privacidade. (trecho de notícia do Tribunal Superior do Trabalho²⁰)

Já a segunda questão escolhida pela aluna para a sua abordagem está bastante ligada ao senso comum sobre a substituição do homem pela máquina nas linhas de produção, abordada em diversos gêneros e em esferas diversas há várias gerações.

... não é só na invasão de privacidade que a tecnologia nos incomoda. Posso lhes garantir que muitos cidadãos desempregados se indignam ao saber que uma máquina está tomando-lhes o “direito” de

²⁰ Notícia publicada em 10/04/2006 e acessada em 17/05/2007 no site do TST, no seguinte endereço: http://ext02.tst.gov.br/pls/no01/no_noticias.Exibe_Noticia?p_cod_noticia=6380&p_cod_area_noticia=ASCS. Essa mesma notícia também foi amplamente divulgada por diversos telejornais.

trabalhar ... é certo que a invasão da privacidade é inconveniente e que perdemos os nossos empregos para sistemas mecanizados. E quanto a isso, também é correto dizer que ao invés de desespero, deveria ser despertado o interesse pelo “inimigo”. Sim, pois mediante essa situação, o melhor a se fazer é buscar aprimoramento técnico, a fim de administrar a tecnologia e assim poder estar ao seu lado no ambiente de trabalho. (redação de Michele)

A parte final do trecho da redação reproduzido acima nos dá um indício da exposição da aluna não apenas a discursos mais ou menos próximos do senso comum sobre a eliminação de empregos por sistemas mecanizados, mas também àqueles associados à lógica neo-liberal de aperfeiçoamento constante do indivíduo para conquista de espaço no mercado de trabalho moderno, difundida em propagandas de governos e de empresas que oferecem cursos de informática, entre outros gêneros de discurso. O trecho abaixo – a que eu tive acesso, e não a aluna –, extraído de uma apostila, mostra que essa idéia certamente circula em aulas de geografia a que a aluna esteve exposta – independentemente de o professor abordá-la como mais um mecanismo de exclusão social ou fazer apologia à “alfabetização digital”.

O mundo de alta tecnologia e competição global elimina empregos e cria novos vínculos no mercado de trabalho ... Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego, o mercado de ocupação nacional passa por ... crises simultâneas: crescimento da População Economicamente Ativa nesta década e na próxima ...; introdução da tecnologia de informação, a gerar novas formas de gerência e menos oportunidades de emprego para pessoas sem qualificação... (trecho de uma apostila de geografia²¹)

A terceira questão escolhida pela aluna – a da pornografia infantil – aparece apenas de passagem no início da redação e é retomada no fim, em um nítido diálogo que a autora estabelece com seu leitor, respondendo a um suposto questionamento sobre o pouco que ela teria dito a respeito ao longo de seu texto.

²¹ Idem nota 15.

... não é só na invasão de privacidade que a tecnologia nos incomoda. Posso lhes garantir que muitos cidadãos ... se indignam ao saber que ... seus filhos podem estar sendo corrompidos com pornografia via internet ... (3º parágrafo da redação de Michele)

Ah! Quanto à internet, não me esqueci dela não. Neste caso um pouquinho mais complicado, uma solução seria estabelecer uma certa censura em determinados sites e educar os seus usuários, começando pelas crianças. (6º parágrafo da redação de Michele)

Cabe observar aqui que discursos sobre pornografia infantil volta e meia reaparecem em circulação na mídia e alcançam considerável repercussão e impacto na formação de opinião de um público do qual a aluna certamente faz parte, mas nem sempre essa abordagem envolve exclusivamente a internet. Porém, o diálogo empreendido pela aluna relaciona o discurso em circulação com a proposta focada na modernidade. Apenas a título de exemplo, vejamos abaixo trecho de uma notícia – à qual eu tive acesso, e não a aluna – similar a inúmeras outras que podem fazer parte do repertório de leitura – escrita, oral ou visual, ou seja, da leitura de mundo – da aluna e que trata de pornografia infantil.

Quarenta e três suspeitos de envolvimento com pornografia infantil foram presos por oficiais da Operation Ore, iniciativa de combate a esse tipo de crime na região de Londres. De acordo com a polícia britânica, os homens são acusados de ter baixado e distribuído imagens de pedofilia na Web, além de serem suspeitos de acessar sites pagos de pornografia infantil, bem como compartilhar fotos de crianças sendo assediadas, através da Internet. (trecho de notícia do portal Terra²²)

Mesmo não sendo possível precisar as fontes exatas mobilizadas pela aluna em sua construção de sentidos, apontamos temas atuais em circulação que ela articulou a partir da sua leitura e interpretação do enunciado da proposta de redação, associando a idéia de “paradoxo da modernidade” à da fronteira que delimita até onde vão os benefícios das novas tecnologias e a partir de onde começam as inconveniências que delas advêm.

²² Notícia publicada em 13 de março de 2003 e acessada em 17/05/2007 no seguinte endereço: <http://www.terra.com.br/informatica/2003/03/13/009.htm>. Notícias similares também são amplamente divulgadas por diversos telejornais.

Independentemente de ter cumprido ou não a tarefa proposta pela Unicamp, ela estruturou um texto centrado nessa idéia de que as tecnologias associadas à vida moderna são uma moeda de duas faces, cabendo a nós saber tirar proveito dos benefícios e nos precaver dos malefícios.

Pensando em um público a atingir com esta tese de doutorado além dos meus pares no meio acadêmico – meus pares em outra esfera, os professores de língua portuguesa – mesmo ciente de que o autor é impotente na fase de (re)criação de seu texto que é o ato da leitura, enquanto “reescritura” (cf. Silva, 2003, p. 46), gostaria de dizer aos meus colegas professores como eu trataria a redação da aluna: jamais a devolveria a ela com um redondo “zero”, como se o que ela apresentou não pudesse ser considerado um “texto”. Faria todas as correções e comentários referentes a todos os critérios adotados pela Unicamp, apenas alertando – obviamente com ênfase – que naquele vestibular em particular (e não em outros) a redação dela seria anulada por ela não ter tomado como referência a coletânea de textos daquela proposta.

Pensando em um outro público possível, eu não poderia ser ingênuo de supor que a eventual leitura da minha tese por algum dos coordenadores da banca do vestibular da Unicamp pudesse levar a uma ponderação sobre a possibilidade de eliminar a obrigatoriedade do uso de coletânea como critério que pode levar à anulação de redações. Trata-se de um critério de seleção adotado por essa universidade e não por outras: para ela, não basta saber estruturar um texto a partir de seu universo de conhecimento; é preciso saber articular em um texto o seu universo de conhecimento e o universo de referências (ou uma parte dele) que a banca selecionou e considera pertinente para a discussão do tema proposto.

Os confrontos feitos acima entre trechos dos textos produzidos pelos alunos a partir da proposta de redação do vestibular Unicamp 2001 e trechos de textos em circulação que podem ser relacionados de alguma forma a parte do repertório de leitura por eles mobilizados em sua construção de sentidos, por um lado, reforçam idéias de Bakhtin: sobre o diálogo em que se insere todo enunciado, enquanto parte de uma cadeia de enunciados; sobre a circularidade dos discursos; sobre a atitude responsiva em relação ao que foi lido ou ouvido. Por outro lado, esses confrontos, de certa forma, também complementam as idéias

do pensador russo: a atitude responsiva de um leitor pode partir da leitura de apenas uma parte de um enunciado, ou de uma atenção maior a um trecho e omissão em relação a outro – como nos mostra a análise de Ginzburg sobre as leituras de Menocchio e corrobora a análise feita acima sobre as supostas leituras de Michele –; e trechos ou pontos específicos na leitura de um enunciado, enquanto um todo “pleno de sentido” – como nos mostra a análise sobre as leituras de Josimar –, podem levar à mobilização de determinadas leituras do repertório e conhecimento de mundo do leitor, podendo cada uma dessas associações ser considerada como uma atitude responsiva em particular.

V

Bricolagens, fragmentos de leitura e construções de sentido

No capítulo anterior, a análise partiu de um mesmo tema proposto em vestibular (as fronteiras da modernidade) e textos produzidos por dois alunos, um tendo como leitura prévia prevista uma reportagem da *ComCiência* e outro a coletânea de textos curtos proposta pela Unicamp. A partir deste capítulo, a análise tomará o seguinte percurso: continuará centrada em um mesmo tema a cada capítulo, porém se dará sobre textos produzidos por alunos que tiveram a mesma leitura prévia prevista, partindo inicialmente do(s) texto(s) do(s) aluno(s) que já tenha(m) tido um primeiro texto analisado no capítulo anterior. Assim, partindo de uma segunda produção de Michele, cujo tema foi “cotas para negros nas universidades”, o presente capítulo analisará essa e outras duas produções de texto sobre o mesmo tema (de Delaíde e Maico), todas as três tendo como leitura prévia uma reportagem da *ComCiência*.

O capítulo seguinte alternará o tema (para meios de transportes), mantendo os sujeitos que produziram os textos analisados no capítulo precedente (Delaíde e Maico), dessa vez tendo como leitura prévia a coletânea da proposta original; em seguida, o tema (transportes) será mantido, e a alternância será da leitura prévia prevista (que passa a ser uma reportagem da *ComCiência*) e dos sujeitos (Eduardo e Gabriela); na seqüência, haverá um retorno a um tema já visto (cotas), porém com alternância da leitura prévia (dessa vez, a coletânea da proposta original) e manutenção dos sujeitos (Eduardo e Gabriela); e assim por diante. Esse percurso me permite apresentar minha própria pesquisa como uma metáfora da noção que é central ao longo de toda a tese, ao possibilitar que eu circule por temas e produções de texto dos sujeitos de modo a manter uma circularidade, com idas e vindas a uma mesma proposta de redação, uma mesma leitura ou às produções de texto de um mesmo sujeito.

Embora eu tenha cogitado inicialmente a possibilidade de focalizar a análise mais detalhada apenas nas redações feitas a partir de propostas do vestibular Unicamp, pelo critério da diversidade de gêneros, que é consideravelmente maior nessa prova, a releitura

do conjunto de redações dos alunos que participaram das duas atividades que serviram para a coleta de dados e a rearquitetura das partes do que antes era um projeto de pesquisa e agora passa a ser uma tese, me levaram a concluir que a proposta de redação do vestibular de meio de ano da Unesp de 2004 não poderia ficar de fora do meu corpus de análise. Esse tema (cotas para negros em universidades) diz respeito diretamente aos personagens envolvidos nesta pesquisa, todos eles candidatos a uma vaga no ensino superior. Mesmo pleiteando entrar em universidades públicas paulistas, que até então não haviam aderido ao sistema de cotas, boa parte dos alunos escolheu esse tema para opinar sobre ele.

Proposta de redação do vestibular Unesp 2004 (meio de ano) – O sistema de cotas para negros nas universidades brasileiras

As discussões em torno desse tema, no Brasil, se iniciaram em 2001, quando uma universidade estadual do Rio de Janeiro adotou o sistema de cotas com reserva de vagas para negros no vestibular; esquentaram em 2004, quando a primeira universidade federal aderiu às cotas; e continuavam atuais em 2006 – ano em que os alunos fizeram as redações –, com projetos relativos a cotas em concursos públicos (incluindo vestibulares) em tramitação no Congresso Nacional e a adoção de um sistema de pontuação diferenciada no vestibular da Unicamp para estudantes negros oriundos da rede pública de ensino, que não envolve reserva de vagas.

- LEITURA 3 - REPORTAGEM

As três redações que analisaremos a seguir, feitas a partir dessa proposta, tiveram como leitura prévia prevista (em substituição à coletânea selecionada pela banca da Unesp) a reportagem “Sistema de cotas para negros amplia debate sobre racismo”²³, publicada em novembro de 2003 na edição nº 49 da revista *ComCiência*, inteiramente dedicada ao tema Brasil Negro. Como já sugere o título, essa reportagem aponta como ponto positivo da discussão entre os que são contra e os que são a favor das cotas a retomada do debate sobre

²³ Ver ANEXOS. Também disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/negros/06.shtml>.

o racismo que ainda existe no país. O texto tem depoimentos de dois antropólogos, um a favor e outro contra as cotas, um doutor em geografia humana contra e um jurista que aponta a inconstitucionalidade do sistema de cotas, um deputado federal a favor e um cientista social que vê as cotas como único mecanismo encontrado até então para resolver um problema inadiável, e uma estudante dividida entre os pontos positivos e os negativos das cotas.

- REDAÇÃO 3

Começaremos a análise, aqui, por uma redação feita pela mesma aluna mencionada no capítulo anterior. Se no tema das fronteiras da modernidade não encontramos no texto dela nenhum indício de leitura dos oito fragmentos de texto da coletânea daquela proposta, no tema das cotas até é possível apontar algumas pistas em seu texto que nos levem a trechos da reportagem com os quais ela dialoga. Mas esse diálogo é sutil e ela não se apóia explicitamente na opinião de nenhum dos entrevistados e nem em dados apresentados na reportagem para dizer o que ela própria pensa. Essa aluna opta por começar seu texto pela herança histórica por trás da discussão atual sobre as desigualdades entre brancos e negros, que não é mencionada na reportagem.

Desde os tempos da colonização do Brasil, os negros já eram explorados, eram obrigados a realizar trabalhos braçais pesados nas fazendas dos europeus, que aqui vinham construir sua riqueza. Esta situação de exploração não mudou muito nos dias atuais, e o que é pior, ainda reflete a desigualdade social que há entre brancos e negros. (redação de Michele)

Essa introdução do texto da aluna me motiva a abrir um parêntesis para estabelecer uma relação entre a minha postura acadêmica – que se apóia em autores como Paulo Freire (2003), para quem a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e Ezequiel Theodoro da Silva (2003), que fala na mobilização de leituras precedentes em nossa história de vida no ato de ler, enquanto “reescritura” ou “(re)criação” de um texto – e a minha prática como professor de redação. Antes de entrar no tema do dia previsto em apostila, eu sempre iniciava as aulas com alguma referência a algo da atualidade relacionado a temas já

discutidos em vestibulares ou passíveis de virem a ser discutidos. Em certa ocasião, essa referência foi precedida por um comentário sobre o fato de que temas em circulação que afetam a nossa leitura do mundo não se restringem a textos escritos ou ao que lemos nos livros.

Perguntei aos alunos se eles conheciam um comercial de TV do jornal *Folha de S. Paulo*, que começava mostrando uma estante com um televisor grande, substituído por um menor à medida que a aquisição de um novo clássico da literatura da coleção promovida pelo jornal demandava mais espaço na estante. Disse a eles que esse comercial se relacionava, de alguma forma, com uma música do grupo Titãs, cujo verso inicial diz: “A televisão me deixou burro, muito burro, demais”. Sem a ilusão de desconstruir entre os alunos o sólido e secular culto ao livro por trás do comercial e a superioridade cultural atribuída a ele pelo senso comum em relação a outros produtos culturais, como programas de televisão, observei que o último capítulo da refilmagem da novela *Sinhá Moça*, da Rede Globo, que foi ao ar em outubro de 2006, poderia ser aproveitado por alguém disposto (ou obrigado) a dissertar sobre questões relacionadas aos negros no Brasil – incluindo a das cotas nas universidades: a cena final da novela mostra famílias de ex-escravos recém libertos vagando sem destino certo, enquanto uma narração em off (acompanhada de letreiro) diz o que aqueles negros levam consigo nessa caminhada após a abolição da escravatura: tudo o que eles têm é a liberdade. Ou seja, além de não possuírem nenhum bem, até então, nunca haviam tido acesso ao ensino formal e, uma vez libertos, não foram treinados para aprender outros ofícios diferentes dos que estavam acostumados a realizar nas fazendas.

Esse longo parêntesis não tem como objetivo apontar aquela novela, especificamente, como fonte mobilizada pela aluna para introduzir seu texto com a referência à exploração de negros nas fazendas dos tempos coloniais – até porque, aulas de história do Brasil que ela possivelmente assistiu poderiam servir para o mesmo fim, embora os livros de história geralmente apontem apenas o marco da lei que institui a abolição e não entrem em detalhes sobre as condições dos ex-escravos que migraram para as cidades e de seus descendentes nas décadas posteriores à sua libertação. O objetivo dessa reminiscência é apontar um tema em circulação – a escravidão no Brasil – no período em que a atividade

de redação foi proposta (junho de 2006) e associável a ela (coisa que a aluna fez, mas muitos intelectuais se esquecem de fazer ao discutir a questão das cotas). E relembrar que nossa leitura de mundo passa pelo que vemos nas ruas, ouvimos no rádio, assistimos nos teatros, cinemas ou na televisão. E é justamente a TV que a aluna menciona explicitamente na sequência de seu texto como meio onde se vê que a desigualdade entre brancos e negros se mantém atual:

Quando assistimos as novelas, na maioria das vezes podemos observar negros atuando como empregados domésticos, reforçando a imagem de que estes não ocupam, por motivos econômicos e culturais, cargos de liderança. No noticiário de TV não é diferente, a marginalização desse povo que ajudou a construir nosso país é evidente. (redação de Michele)

Se pensarmos tanto na ficção das novelas quanto na realidade dos noticiários de TV como textos – independentemente de sabermos que de fato o são, pois há um roteiro escrito para cada cena das novelas e um texto jornalístico previamente editado antes de cada telejornal –, podemos dizer, com o apoio de Michel de Certeau (1994, p. 270), que o leitor/telespectador associa “textos adormecidos, mas que ele desperta e habita, não sendo nunca o seu proprietário”, e o faz através de uma espécie de “bricolagem” – conceito que Certeau toma emprestado de Lévi-Strauss –, uma produção que reajusta “os resíduos de construções e destruições anteriores”. Não se trata aqui propriamente das “ruínas” de gêneros apontadas por Correa (2006) ou do “mosaico” de gêneros observado por Pimentel (1997/2001), que mencionamos no capítulo II, porque não estamos falando de estruturas dos gêneros folhetim e telenotícia encontradas no texto da aluna – embora as “ruínas” e o “mosaico” possam ser relacionados, de alguma forma, aos “resíduos de construções” e à “bricolagem” de Certeau. Trata-se acima de temas como o do negro que aparece como marginal no noticiário de TV e o do negro que desempenha um papel subalterno nas telenovelas, circulando em textos “adormecidos” que a aluna “desperta” ou “mobiliza” (cf. Silva, 2003) na sua leitura da proposta sobre cotas. E a “bricolagem” que faz na construção de sentidos de seu texto, iniciada com a referência histórica e seguida pela menção de que tanto ficção quanto realidade mostram que a situação de negros e brancos no Brasil ainda é

desigual, continua com sua experiência pessoal nas relações sociais, incluindo-se a aluna entre os que se dizem não racistas, embora ajam eventualmente de forma preconceituosa:

E mesmo assim, insistimos em nos autodeclarar antiracistas. Contudo, não é o que podemos observar na realidade. Um exemplo muito simples disso é a dificuldade que temos em dizer a palavra “negro” quando queremos caracterizar alguém pela sua cor, sendo esta mais escura, sempre usamos o termo vulgar “moreninha”. Tudo isso, por medo da reação do próximo. Mas qual o mal nesta palavra? Ela é tratada como se fosse um tabu, algo como um palavrão. (redação de Michele)

O uso da primeira pessoa do plural no trecho acima pode ser apontado como uma referência aos brasileiros em geral, entre os quais a aluna obviamente se inclui. Mas o exemplo apontado pela aluna – e o suposto *mea culpa* – é um indício de que entre os textos que ela “mobiliza” ou “desperta” em sua leitura da proposta se incluem situações que ela própria vive, como já apontamos no caso das câmeras de vigilância que Michele menciona em sua redação sobre as fronteiras da modernidade (ver capítulo IV). Se naquele texto ela aparentemente dialoga apenas com a apresentação da proposta, interpretando o paradoxo da modernidade como pontos positivos e negativos a serem apontados, pelo que vimos até aqui desse segundo texto de Michele, não é difícil imaginar que ele, enquanto resposta à proposta de redação com a qual obrigatoriamente tem que dialogar, em algum momento vai chegar ao mérito da questão que a banca da Unesp institui, inclusive, como título da redação (O sistema de cotas para negros nas universidades brasileiras). Vejamos, portanto, o trecho a seguir:

Diante de tanta indiferença da sociedade, só restou a este povo tão forte, discriminado, a falta de condições melhores de vida, como bons empregos e boa educação para permitir que eles disputem com igualdade concursos públicos, vestibulares e até mesmo uma vaga de emprego com brancos que tiveram uma base melhor e mais oportunidades. Portanto, a cota para negros nas universidades nada mais é do que uma retificação da diferença racial, permitindo que os negros tenham o que é deles por direito. (redação de Michele)

A aluna tem aqui o mérito de não apenas chegar, enfim, ao ponto que a Unesp instituiu como central para a discussão, mas de colocar a questão do acesso à universidade como um dos vários problemas relacionados à histórica diferença entre negros e brancos no país. Isso pode ser um indício de que, se no tema das fronteiras da modernidade a coletânea instituída como leitura prévia foi supostamente ignorada, já no tema das cotas para negros é possível incluir a reportagem prevista como leitura prévia (ou trechos dela, ou quem sabe o título) no processo de bricolagem empreendido pela aluna. Vejamos o início do texto “Sistema de cotas para negros amplia debate sobre racismo” que acompanha a proposta por ela escolhida:

O sistema de cotas para negros nas universidades, adotado pela primeira vez na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2001, ainda gera polêmica e divide opiniões. Há vários argumentos contra e a favor, todos bastante sensatos ... Tanta incerteza, no entanto, tem um ponto positivo: a reserva de vagas gera um debate importante sobre o racismo no Brasil, um país onde o preconceito existe, ainda que de forma velada. (trecho inicial da reportagem)

O indício que nos leva à hipótese de a leitura da aluna não ter se restringido à apresentação da proposta – “Com base na leitura do texto x e de outros que já tenha feito sobre o assunto, escreva um texto dissertativo que deverá ter como título ‘O sistema de cotas para negros nas universidades brasileiras’” – é que ela escolhe em sua redação tratar do racismo e das desigualdades entre negros e brancos de uma forma geral, e não apenas das cotas nas universidades. A importância da discussão sobre o racismo no Brasil aparece na introdução da reportagem reproduzida acima e é retomada no fim, na fala de uma das pessoas entrevistadas, uma ex-aluna e ex-professora do Pré-Vestibular para Negros e Carentes do Rio de Janeiro:

“Ser contra ou a favor limita a discussão. O importante é pensar sobre o racismo. Eu mesma fico dividida: como ativista do movimento negro, sou totalmente a favor das cotas; como cientista social, sou contra”, diz Marisa. (reportagem da *ComCiência*)

Em sua redação, antes de falar que a realidade e os nossos atos – como caracterizar um negro como “moreninho” – não são compatíveis com o fato de nos autodeclararmos antiracistas, Michele trata da desigualdade histórica e atual entre brancos e negros. Se ela quisesse se valer de dados para reforçar sua argumentação, poderia ter usado em seu texto as informações dos seguintes trechos da reportagem:

Os dados apresentados pelo professor [José Jorge de Carvalho, da UnB] mostram que a exclusão é perversa: 97% dos atuais universitários brasileiros são brancos, contra 2% de negros e 1% de amarelos. (reportagem da *ComCiência*)

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) revelam que dos 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha de pobreza, 70% são negros; e entre os 53 milhões de pobres do país, 63% são negros. (reportagem da *ComCiência*)

O não uso dos dados não é um indício de que eles não tenham sido lidos, e o que importa apontar é que há um diálogo, especialmente entre este segundo trecho acima – mais geral, e não restrito às universidades – e os trechos da redação que apontam negros desempenhando papéis subalternos em telenovelas e negros que as notícias de telejornais caracterizam como marginais. Não se trata aqui de intertextualidade, de “retomada explícita de ditos anteriores, perceptível pelas marcas deixadas na superfície textual” (cf. Pimentel, 1997, p. 15), e sim de interdiscursividade, de “retomada de percursos temáticos”, que “se dá essencialmente a partir da dispersão dos enunciados, não localmente marcados, não empiricamente localizáveis, mas que fazem parte do conjunto de formulações construídas historicamente” (idem, *ibidem*). Ou seja, fazem parte da bricolagem que é o ato de leitura da aluna; e a construção de sentidos que ela empreende nessa bricolagem nos é, pelo menos em parte, acessível, através de sua produção de texto.

Na comparação das redações produzidas nas duas atividades das quais Michele participou, talvez fosse arriscado dizer que entre uma e outra a aluna assimilou o meu discurso de professor sobre o que vem a ser o “uso da coletânea” ou do(s) texto(s) que acompanha(m) as propostas. E para saber isso, a comparação teria que ser outra, que fuge do escopo desta pesquisa, entre redações da mesma aluna feitas a partir de propostas sem a

substituição de coletânea por reportagem. Até mesmo no caso da proposta sobre as fronteiras da modernidade, o fato de não haver indício de leitura da coletânea não permite uma relação direta com indício de não leitura dessa mesma coletânea ou de parte dela que seja – pode-se muito bem ler e ignorar o que foi lido. Na proposta sobre cotas, a reportagem que a acompanha é relativamente longa, mas a leitura do seu primeiro parágrafo ou até mesmo apenas do seu título já pode levar a uma atitude responsiva que talvez se materialize em partes de um texto ou até mesmo em um texto inteiro como o de Michele. Impossível dizer com precisão até onde foi a leitura.

A leitora Michele e sua visão de mundo

O que podemos dizer de Michele, enquanto leitora? Embora a enquete mencionada no capítulo III tenha apontado que 30% dos alunos confessam ter preguiça de ler e alguns depoimentos sobre a história de leitura e escrita de cada um ilustrem isso – “*cansava-me só de observar quando tinha mais de 50 linhas*” – as memórias de Michele nos mostram apenas que “*os livros deixaram de ser primordiais na hora da escolha do material*” de leitura, e que o que ela lê não é exatamente aquilo que determinam a ela que seja lido, mas aquilo que ela própria escolhe e privilegia como leitura – “*não resisto em comprar alguma edição da Quatro Rodas, Car Stereo Tuning*”. E a análise empreendida acima nos permite dizer não o quanto ela leu da reportagem, mas que assim como na leitura do aluno Josimar (cap. IV) ou de Menocchio (cap. II), possivelmente o olhar dela a um fragmento de texto já possibilita uma atitude responsiva, já que “a autonomia do olho suspende as cumplicidades do corpo com o texto; ela o desvincula do lugar escrito; faz do escrito um objeto e aumenta as possibilidades que o sujeito tem de circular” (Certeau, 1994, p. 272), tanto fisicamente no ambiente em que se dá a leitura, quanto no campo da memória. Basta pensarmos em nós mesmos, enquanto leitores, para concordarmos com isso.

A leitura de mundo de Michele, formada por um mosaico que envolve, entre outras coisas, as aulas do cursinho, cenas do cotidiano e meios de comunicação de massa como o cinema e a televisão, se por um lado aceita sem críticas ou ressalvas o discurso para se “aliar” ao inimigo da informatização que tira muitos empregos nas produções mecanizadas,

por outro, vê de maneira crítica a forma como a TV retrata o negro em novelas e no noticiário. E embora também aparente aceitar sem ressalvas o discurso de que as câmeras de vigilância estão a serviço da nossa segurança, ela se mostra preocupada com a possibilidade de vivermos um Big Brother no dia a dia. Ainda que se possa estimar o quanto a leitura da palavra (seja em coletânea de textos curtos ou em reportagem), em ambas as propostas escolhidas por Michele, poderia ter contribuído para seu processo de bricolagem, vimos acima que sua leitura precedente de cenas cotidianas ou do universo televisivo a levou, por um lado, a expor sua visão de mundo sobre pontos positivos e negativos de produtos da modernidade – mostrando que os avanços tecnológicos trazem benefícios mas também malefícios –, e por outro, a defender a política de cotas para negros nas universidades como parte de uma discussão maior envolvendo o racismo ainda existente no Brasil e as desigualdades históricas entre negros e brancos.

As duas redações que analisaremos a seguir foram feitas sobre o mesmo tema das cotas para negros nas universidades e tinham como leitura prévia a mesma reportagem da revista *ComCiência*.

- REDAÇÃO 4

Esta redação não segue a determinação da banca da Unesp em relação ao título – não tem nenhum. Isso não significa que a aluna não tenha lido essa determinação, pois a desatenção ou o esquecimento (ou até mesmo a opção deliberada de não colocar título, permitida em vestibulares como o da Unicamp) são possíveis atitudes responsivas – sendo a escolha deliberada uma atitude responsiva ativa – à apresentação da proposta da Unesp. Se na redação anterior vimos indícios de que a leitura de pelo menos uma parte da reportagem – o primeiro parágrafo, ou ao menos o título – pode ter mobilizado a aluna a uma discussão geral sobre a condição do negro e o racismo no Brasil, nesta redação que analisaremos a seguir, há indícios de que a leitura tenha sido feita até o fim da reportagem, pois o texto desta segunda aluna começa centrado na discussão das cotas e dialogando com o dilema contido no depoimento que encerra o texto da *ComCiência*:

O sistema de cotas para negros tornou-se discussão a todas as classes sociais brasileiras. Mesmo estas sendo ou não afetadas, ser a favor do sistema de cotas ou não, não é a maior questão. Muitas dúvidas surgem; pois será que as cotas irão diminuir o racismo? Até quando esse sistema durará? E os negros? Agüentarão? (redação de Delaíde)

Lembremos que na reportagem, o depoimento de uma ex-aluna e ex-professora do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, reproduzido acima, diz justamente que “ser contra ou a favor [as cotas] limita a discussão”, pois “o importante é pensar sobre o racismo”. Mas em sua redação, Delaíde já dá pistas, logo no início, de que embora se proponha a discutir o racismo como uma “questão maior”, ela o faz questionando a eficácia das cotas na diminuição do racismo, e acrescentando outras questões relacionadas à continuidade do sistema de cotas. Ou seja, diz de forma explícita que ser a favor ou contra as cotas não é o mais importante, mas implicitamente coloca o sistema em xeque com seus questionamentos. Antes de retomá-los, no entanto, ela continua seu texto de forma análoga à introdução do texto de Michele, abordando a herança histórica da escravidão no Brasil:

O preconceito racial e a pobreza da raça negra é uma herança da escravidão. Após a proclamação da lei áurea os negros não se tornaram totalmente livres, pois ficaram durante séculos marcados a serem escravos desta nação. (redação de Delaíde)

Como já apontamos na análise do texto de Michele, a herança histórica é uma questão que não aparece no texto que os alunos tiveram como leitura prévia (a reportagem). E como já dissemos, a escravidão era um tema em circulação em aulas e apostila de História do Brasil e em evidência pela exibição da refilmagem da novela Sinhá Moça. Não se trata apenas de fatos históricos fazerem parte do conhecimento de mundo dos alunos: é a leitura de mundo de Delaíde e Michele que relaciona a situação atual dos negros no Brasil à herança histórica da escravidão. Após essa breve contextualização histórica, Delaíde retorna à questão das cotas e deixa pistas de sua posição pessoal em relação a elas, embora não assuma explicitamente:

Depois de séculos, universidades adotam o sistema de cotas (permitindo em maior porcentagem a entrada de negros em universidades), no qual acreditam diminuir o racismo e a miséria da raça negra. Engano, pois os negros vem sendo prejudicados desde o ensino fundamental, onde se encontram em escolas precárias. (redação de Delaíde)

Se na introdução do texto, essa aluna já se mostrava disposta a questionar o sistema de cotas – um primeiro indício de sua posição pessoal –, esse posicionamento se confirma na palavra “engano” usada por ela no trecho acima, que é, de certa forma, uma resposta à pergunta proposta no início da redação: “será que as cotas irão diminuir o racismo?”. Antes de tratarmos da coerência na argumentação da aluna ao justificar a resposta, vejamos trechos da reportagem com os quais ela aqui dialoga:

“Os negros não têm acesso ao ensino superior porque, na maioria dos casos, são pobres e passaram anos estudando em escolas públicas arruinadas. Em vez de cotas, o Estado deveria aumentar os investimentos no ensino público”, acredita [Demétrio] Magnoli, [doutor em geografia humana]. (reportagem da *ComCiência*)

O jurista Ives Grandra vai além. Segundo ele, o sistema de cotas é inconstitucional, porque fere o princípio fundamental de igualdade entre os cidadãos: “É uma discriminação às avessas, em que o branco não tem direito a uma vaga mesmo se sua pontuação for maior. Reconheço que o preconceito existe, mas a política afirmativa não deve ser feita no ensino superior, e sim no de base”. (reportagem da *ComCiência*)

Os depoimentos acima, com os quais a redação da aluna dialoga, não são apenas de pessoas contrárias ao sistema de cotas – há também a fala de uma antropóloga contra as cotas, na reportagem –, mas de pessoas que usam um argumento com o qual ela concorda, ainda que não explicitamente. Pode-se considerar que a atitude responsiva da aluna não está apenas na concordância em relação ao argumento da precariedade do ensino público de base – que chega a ser até senso comum –, onde estuda a maioria da população negra e onde supostamente deveria se concentrar a ação do Estado, mas também na omissão em relação aos argumentos favoráveis às cotas e a informações que aparecem na reportagem e

que poderiam ser usadas como contra-argumento à defesa dela (e por tabela, a de Gandra e de Magnoli):

Os defensores das cotas concordam que o sistema não é uma solução definitiva. A maioria dos programas é temporária, como uma medida emergencial. Mas se essa política não é ideal, poucas são as alternativas viáveis e de resultados imediatos apresentadas até o momento. O investimento do governo no ensino básico, por exemplo, depende de fatores políticos de difícil previsão e só terá efeitos no longo prazo. (reportagem da *ComCiência*)

O governo vem agindo com cautela. O [então] ministro da Educação, Cristovam Buarque, reconhece que o sistema de cotas não é ideal, mas apóia a medida até que o ensino público tenha condições de preparar melhor os estudantes. (reportagem da *ComCiência*)

No caso de Delafé, omitir ou desconsiderar que o investimento no ensino público de base, na opinião do próprio governo, só traria efeitos no longo prazo, pode ser tanto um indício de falta de segurança para rebater um contra-argumento quanto de um tipo de leitura semelhante à de Menocchio (ver capítulo II), em que o leitor se apega a questões ou trechos com os quais se identifica e ignora ou distorce outros. Mas pode também ser indício de pouco caso quanto à resolução (ou diminuição) no curto prazo da desigualdade entre brancos e negros – no caso de Gandra e de Magnoli (e que parece não ser o dela). Porém, mesmo entre os argumentos contrários às cotas, ela seleciona somente aquele que considera condizente com sua leitura de mundo, não mencionando em seu texto, por exemplo, a inconstitucionalidade e a discriminação às avessas apontadas pelo jurista na reportagem. Na sequência da redação, vemos que é mesmo apenas sobre a situação do ensino de base que vai se apoiar a sua argumentação:

A escola é o início de tudo, faculdade é a continuação da formação de uma pessoa. Como alguém que não tem nenhuma formação digna durante toda a vida tem condições de chegar ao ensino superior? O governo tem, sim, que tomar atitudes contra a miséria e o preconceito racial, mas para isso deverá

haver novos sistemas antecedendo ao início de uma faculdade. O mal tem que ser cortado pela raiz, senão ele cresce. (redação de Delaíde)

A aluna, no trecho acima, fala somente do acesso à universidade e perde a oportunidade de tratar da questão da permanência no ensino superior dos estudantes beneficiados pelo sistema de cotas, o que teria dado coerência à sua construção sintática que vincula o engano de que as cotas vão diminuir o racismo e a miséria dos negros à precariedade do ensino público de base onde estuda a maioria dos negros. Tal vinculação só faria sentido se o seu argumento – obviamente contestável – fosse o de que a má formação de base não permitiria aos beneficiados pelas cotas acompanhar o ritmo do ensino superior, sendo, portanto, um engano considerar que sua entrada na universidade diminuiria “a miséria da raça negra”, já que eles dificilmente permaneceriam no curso em que foram aprovados. Mas em sua redação, repito, a aluna fala apenas em acesso, e não na permanência no ensino superior. O trecho abaixo da reportagem prevista como leitura prévia traz um aspecto econômico que poderia ter sido explorado por Delaíde se ela tivesse abordado em seu texto a questão da permanência dos beneficiados pelas cotas nas universidades:

Como a maioria da população negra é pobre, é de se esperar que boa parte desses estudantes tenha dificuldade em se manter nas universidades, mesmo que públicas. Além das despesas de transporte e alimentação, há os custos de materiais didáticos. Em algumas áreas, como a saúde, o preço de um livro pode superar um salário mínimo. (reportagem da *ComCiência*)

O que importa não é o quanto Delaíde leu ou aproveitou da leitura que fez da reportagem, nem tampouco se “manobrou mal” ao ler (cf. Possenti, 1999), mas como essa leitura do texto da *ComCiência* associada à sua leitura de mundo é feita. Há indícios, na redação de Delaíde, de que ela seja contra o sistema de cotas para negros nas universidades – talvez por se sentir injustiçada com a possibilidade de perder uma vaga em decorrência dele –, mas ela não assume explicitamente isso, chegando a mencionar a raiz histórica do problema da desigualdade entre brancos e negros.

Duas possibilidades, pelo menos, podem ser consideradas aqui: a de que ela talvez considere arriscado ou politicamente incorreto assumir explicitamente ser contrária às cotas; e a de que realmente tenha dúvidas quanto à eficácia do sistema de cotas, mas considere importante algum tipo de política afirmativa do governo em relação aos negros – e essa posição de dúvida, no caso de Delaíde, não é a mesma que uma estudante negra manifesta na reportagem, já que a questão duvidosa não é ser contra ou a favor das cotas mas a eficácia do sistema de cotas. Há também uma hipótese de que Delaíde talvez não assuma com segurança uma posição definida, quando demandada por uma questão como essa das cotas, em que existem dois lados, o dos que são contra e o dos que são a favor, mas em que também é possível ficar em cima do muro. Veremos adiante outro texto de Delaíde, onde talvez possamos retornar a essa hipótese e testá-la. Mas antes, vamos a mais um texto feito a partir da leitura da reportagem da *ComCiência* sobre o tema das cotas nas universidades.

- REDAÇÃO 5

Na redação que veremos a seguir, a exemplo do texto de Delaíde que acabamos de analisar, a escolha do aluno também recai sobre a questão da precariedade do ensino público de base. A recorrência desse tipo de abordagem nos textos dos alunos – que adiante será observada também nas redações feitas a partir da leitura da coletânea proposta pela Unesp – se deve não apenas ao fato de se tratar de um senso comum, como já apontamos acima, mas também por serem todos eles oriundos da rede pública de ensino e se sentirem – sendo negros ou não – de certa forma excluídos pela dificuldade enorme que encontram para conseguir uma vaga em uma universidade. Essa sensação de dificuldade é decorrente não só do pouco tempo que um ano de cursinho pré-vestibular representa para o aprendiz de todo o conteúdo dos três anos do ensino médio – supostamente não aprendido ou aprendido de forma precária –, mas inclusive pelo pouco tempo que a maioria deles tinha para estudar fora do horário de aula, já que faziam o cursinho de noite e trabalhavam durante o dia.

É certo que, assim como Ginzburg chegou a uma hipótese sobre a cultura popular em geral da Idade Média a partir da análise das idéias de um sujeito em particular (ver capítulo II), talvez possamos, em algum ponto desta pesquisa, dizer algo sobre o universo geral de estudantes oriundos do ensino médio público, que os alunos aqui envolvidos nesta análise em parte representam. Por enquanto, apontarei os modos singulares de assumir um posicionamento similar diante de um mesmo tema. O que na música se conhece como variações melódicas sobre um mesmo tema, na linguagem verbal, Bakhtin (1986, p. 45) diria que são tematizações próprias de cada enunciação.

A redação de Maico – que cumpriu o protocolo de copiar o título proposto (ou imposto) pela Unesp – também se iniciou com um questionamento, como a de Delaíde. Porém, sua introdução não apenas levanta uma dúvida sobre o sistema de cotas – o que permite caminhar sobre a estreiteza do muro da indecisão –, mas é o que se poderia chamar de pergunta retórica, que já contém implicitamente a resposta e o ponto de vista do aluno:

A criação de cotas para negros na universidade não seria tentar disfarçar a precariedade do sistema educacional público? (redação de Maico)

A escolha das palavras – que sugere a tentativa (não se sabe de quem, se do governo, se de determinadas universidades como a UERJ e a UnB) de maquiar um problema – deixa pistas claras de que esse aluno tentará ao longo do texto dar uma resposta positiva à pergunta elaborada no início. Abaixo, reproduzimos um trecho da reportagem, situado entre os depoimentos de Ives Gandra e Demétrio Magnoli, com o qual essa introdução do texto de Maico dialoga – sem querer, com isso, apontar tal trecho como fonte única e precisa da construção de sentidos iniciada pela pergunta.

É justamente no ensino público que reside uma outra crítica à reserva de vagas. Ao adotar a medida, que não gera custos para os cofres públicos, o governo pode deixar para segundo plano o problema da educação. (reportagem da ComCiência)

Assim como Delaíde, Maico desconsidera ou não dialoga explicitamente em seu texto com os trechos da reportagem que dizem que “o investimento do governo no ensino

de base ... só terá efeitos no longo prazo” e que o então ministro da Educação “apóia a medida [das cotas] até que o ensino público tenha condições de preparar melhor os estudantes”. Supondo que em sua pergunta, Maico se referisse ao governo como autor da “tentativa de disfarce” na criação de cotas, no posicionamento do ministro relatado na reportagem está implícito o reconhecimento da precariedade do ensino, já que ele apóia as cotas até que o ensino público possa fazer algo que atualmente não faz: preparar melhor os estudantes. Pode-se dizer que reconhecer uma mazela não implica necessariamente em investir ou despendar esforços para acabar com ela, mas talvez seja difícil sustentar a defesa de que uma medida como a das cotas serviria para encobrir um problema que é tão evidente para todos – já que se trata de um senso comum – e que as autoridades do governo inclusive reconhecem.

Veremos a seguir que no texto de Maico, fica mais evidente do que no de Delaíde a seleção de um trecho específico da reportagem, que contém os depoimentos de Magnoli e Gandra, para o qual ele provavelmente dispensou uma leitura mais atenta e com o qual seu texto claramente dialoga. É claro que ao se deparar com uma tarefa como esta – tanto a que apresenta um texto longo como leitura prévia associada à proposta de redação quanto a que apresenta uma coletânea de textos curtos –, o leitor irá se ater mais a determinados pontos do que a outros, e a exemplo de Menocchio (ver capítulo II), as seleções e omissões na leitura estão diretamente relacionadas à leitura prévia de mundo e à identidade do leitor com o que lê. O trecho da reportagem a que me refiro, com o qual Maico dialoga, tem como subtítulo “Princípio de igualdade” – o que no jargão jornalístico é chamado de “retranca”. Ele é seguido pelas retrancas “Medida emergencial”, em que um sociólogo da USP diz que nenhuma alternativa com efeito no curto prazo havia até então sido proposta, e “Debate”, em que é mencionado o posicionamento do governo. Vejamos a continuação do texto de Maico:

Uma boa parte da população brasileira é negra, e dessa parte, a maioria é de classe baixa, alguns abaixo do nível da pobreza. Necessariamente, os negros dessas classes sociais utilizam o sistema educacional público. (redação de Maico)

O aluno comete aqui um equívoco, já que não necessariamente negros pobres ou abaixo da linha de pobreza utilizam o sistema público de ensino – podem simplesmente estar fora da escola ou, mesmo que se considere como casos de exceção, podem ter bolsas que possibilitam o estudo na rede privada. Mas o que importa apontar aqui é o diálogo explícito com o trecho da reportagem que menciona dados do Ipea sobre o percentual de negros entre a população pobre e entre os que vivem abaixo da linha de pobreza, reproduzido acima na análise da redação de Michele. Na seqüência da redação, Maico dialoga com o depoimento de Magnoli que aparece logo após os dados do Ipea e que reproduzimos acima na análise da redação de Delaíde:

O ensino público brasileiro é precário, não chega a passar para o aluno o conteúdo necessário para no mínimo disputar uma vaga nas universidades. (redação de Maico)

Pode-se dizer que o trecho acima – se visto de forma descontextualizada, ou seja, não como uma seqüência ao trecho que faz relação dos negros com a pobreza – também dialoga com o senso comum sobre a precariedade do ensino. Mas o diálogo com a retranca “Princípio de igualdade” é evidente e continua ao longo de seu texto, como veremos a seguir. Antes, porém, Maico intercala na redação um dado duvidoso envolvendo qualidade de ensino e divisão dos alunos entre rede pública e privada:

Fazendo uma retrospectiva, no país, a 25 anos atrás, praticamente todos utilizavam a rede pública de ensino, pois era de excelente qualidade, preparava o aluno em todos os sentidos para entrar na universidade. Aquele aluno que não acompanhava o ritmo do ensino público deixava-o e ingressava no ensino particular para adquirir o diploma. Hoje, esse quadro se inverteu, graças às péssimas atuações dos últimos governos. (redação de Maico)

O aluno mostra no trecho acima ter uma certa percepção de que houve alguma mudança ao longo dos últimos 25 anos – toda uma geração – no que diz respeito à distribuição dos alunos entre redes pública e privada de ensino e à qualidade do ensino nas escolas públicas. Nossa percepção dos fatos passados ou presentes, nossa leitura do mundo, queiramos ou não, é sempre fragmentada; mas no caso de Maico, não se trata apenas disso.

Não podemos precisar o “texto adormecido” (oral ou escrito) sobre a história da educação brasileira que ele “despertou” na bricolagem empreendida para a construção de sentidos de seu texto, mas nesse trecho da redação, especificamente, pode-se dizer que ele operou uma inversão de sentidos semelhante à que Ginzburg eventualmente encontrou nas leituras de Menocchio. De fato ocorreram transformações, mas algumas foram quase o inverso do que Maico sugere. A maior mudança se deu no número de crianças em idade escolar efetivamente matriculadas nas escolas, que no ensino médio passou de 2,8 milhões em 1980 para 8,2 milhões em 2000²⁴, um crescimento proporcionalmente bem maior que o crescimento da população. O percentual de crianças com acesso à escola hoje se aproxima dos 100% graças à expansão do ensino público, que a 25 anos atrás atingia apenas pouco mais da metade dos matriculados – sendo que boa parte das crianças e dos jovens brasileiros estava fora da escola naquele período. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), no ensino médio, “as escolas particulares já chegaram a ser responsáveis por 46% do total de matrículas no ano de 1980”²⁵, e em 1991, representavam apenas 27% do total dos alunos matriculados nesse nível de ensino²⁶, percentual próximo dos 30% que a rede particular tinha em 2001, conforme apontamos no capítulo I.

Se há um equívoco na afirmação de que “a 25 anos atrás, praticamente todos utilizavam a rede pública de ensino” – mesmo ela sendo um indício de percepção de que alguma mudança ocorreu (ou como se diria popularmente, “ele ouviu o galo cantar mas não sabe onde”) –, dizer que o ensino público “era de excelente qualidade” e que atualmente “esse quadro se inverteu, graças às péssimas atuações dos últimos governos” não é simplesmente um diálogo com Magnoli e com o senso comum sobre a precariedade do ensino de hoje em dia. A percepção pública de que o ensino de base no Brasil é precário é reforçada ano a ano pela divulgação dos resultados de programas de avaliação nacionais e internacionais – e mesmo que essas

²⁴ De acordo com tabela do MEC com a evolução da matrícula no ensino médio – Brasil 1970-2000 disponível em <http://www.fapesp.br/indct/tab/tab/ta0212.pdf> e acessada em 7/12/2007.

²⁵ “Censo Escolar revela 2,1 milhões de alunos a mais em 98”, notícia do site do Inep disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news98_07.htm, acessada em 7/12/2007.

²⁶ Segundo a Sinopse do Censo Escolar 1991-1995, disponível no site do Inep em http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico/estatisticas/mioloSinopse1991-1995.pdf, acessada em 2/12/2007.

avaliações, em si, sejam questionáveis, seu impacto na visão do público consumidor das informações divulgadas acerca do ensino brasileiro não deixam sombra de dúvidas. Apenas a título de exemplo, uma reportagem da revista *Época*²⁷ de 10 de dezembro de 2007 aponta o Brasil em 52º lugar em ciências no ranking de 57 países do mais recente Programa Internacional de Avaliação de Alunos, e diz que “o resultado reforça a percepção de um problema que todos conhecem: a baixa qualidade da educação no país”. Adiante, essa mesma reportagem diz que “o Brasil também foi mal nas provas de leitura e matemática” e que “não há novidade aí”, já que “a precariedade do ensino de matemática e leitura é anualmente diagnosticada pelas avaliações nacionais”. Poderíamos questionar se essas provas ou avaliações realmente “provam” alguma coisa – e considerarmos paradoxal que a mesma reportagem destaque o 1º lugar da Finlândia nas provas de ciências e o 2º nas de matemática e de leitura, e mencione que nesse país, “não há provas para passar de ano”. Mas o que importa é que os sentidos em circulação sobre a qualidade atual do ensino no Brasil, exemplificados na reportagem da *Época*, participam fortemente da bricolagem na leitura de mundo dos brasileiros em geral acerca desse tema. Porém, em sua redação, Maico não diz apenas que o ensino atual é precário, mas que a 25 anos atrás ele já foi excelente.

A referência a um período representativo de uma geração pode ser um indício de que sua bricolagem talvez inclua relatos de seus próprios pais ou até mesmo de seus professores sobre suas experiências pessoais como estudantes de escolas públicas nos anos 80, mas estaríamos aqui operando apenas no campo da especulação. O que de fato mudou, nesses 25 anos, além da expansão do ensino público e da inclusão das crianças na escola, já apontadas acima?

Essa expansão não gera apenas uma estatística que melhora a imagem do país em indicadores internacionais que consideram apenas o percentual de crianças e jovens em idade escolar efetivamente matriculados nas escolas. Ela gera uma demanda por professores que atuem nesse ensino em expansão. Com isso, dos anos 80 para cá, proliferaram no país,

²⁷ “Falta ensinar a pensar”, revista *Época* nº499, de 10 de dezembro de 2007 (pp. 60-64).

principalmente na rede privada, cursos superiores de pedagogia e licenciaturas²⁸, muitos de qualidade duvidosa – embora o conceito de qualidade seja subjetivo e a própria noção de qualidade mude historicamente e se relacione de alguma forma às expectativas do mercado quanto à força de trabalho que está sendo formada. Embora exista até hoje um déficit de professores no ensino básico, quando há um número crescente de novos profissionais ávidos para ingressar no mercado de trabalho, seja qual for a área de atuação, há uma pressão que leva ao achatamento dos pisos salariais das categorias. Ingressar na carreira de professor se tornou ano a ano sinônimo de se sujeitar a remunerações cada vez mais baixas²⁹. O professor cuja formação nesse período foi de boa qualidade – ou atende às expectativas do mercado de ensino – pode abrir mão da estabilidade de trabalhar em um ensino público mal remunerado e se arriscar na instabilidade de um ensino privado relativamente bem pago – que por sua vez, tem como objetivo primordial atender às expectativas de seus clientes consumidores dessa mercadoria cada vez mais valorizada que se tornou a formação escolar. Divagações à parte, essa realidade histórica leva a construções de sentido que circulam e dialogam com a leitura de mundo de Maico acerca do ensino público e das mudanças relacionadas à sua qualidade.

O parágrafo da redação dele que acabamos de comentar e que antecede o retorno ao diálogo explícito com a retranscrição “Princípio de igualdade” da reportagem da *ComCiência* não apenas distorce dados sobre a história recente do ensino no Brasil, mas dá indícios de que, para o aluno, a questão do acesso de negros às universidades seria um problema de hoje, já que, segundo ele, no passado recente a qualidade do ensino público, onde a maioria dos negros necessariamente estudava, era excelente. Voltemos, portanto, à questão das cotas e ao diálogo de Maico com o texto de leitura prévia:

²⁸ O Censo do Ensino Superior 2000 apontava 837 cursos de pedagogia e 2.095 licenciaturas no Brasil. Não consegui acesso ao censo de 1980, nem informações sobre a quantidade precisa de pedagogias e licenciaturas naquele período, mas há um dado geral sobre a expansão do ensino superior: em 1980, havia menos de 1,4 milhão de matriculados no país, e em 1998, as matrículas já eram mais de 2 milhões e as pedagogias eram o quarto curso com maior número de matrículas.

²⁹ Ver “Salário de professores no Brasil é o 3º pior do mundo”, notícia publicada em 03/10/2002 no site do Universia Brasil, disponível em http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_dae.html e acessada em 13/12/2007.

É visível que as cotas para negros auxiliam a entrada deles nas universidades, mas é injusto em alguns pontos: um “branco” pode ter conseguido uma boa média no vestibular, mas se as vagas para os brancos já estiverem preenchidas, ele ficará de fora; mesmo que sua média tenha sido maior que a do melhor negro colocado no vestibular, ele ficará de fora. (redação de Maico)

Lembremos que, em seu depoimento como entrevistado da *ComCiência*, reproduzido acima na análise da redação de Delaíde, o jurista Ives Gandra classifica o sistema de cotas como “uma discriminação às avessas, em que o branco não tem direito a uma vaga mesmo se sua pontuação for maior”. Em sua leitura à maneira de Menocchio, que tira do texto lido o sentido que se adequa à sua leitura de mundo, Maico vai além, ao tratar do que considera a injustiça das cotas: o branco não teria direito a uma vaga na universidade mesmo se sua pontuação fosse maior que a do negro melhor colocado no vestibular. O aluno – além de possivelmente desconhecer como se dão os processos seletivos nos sistemas de cotas, que são distintos na UnB e na UERJ, por exemplo – obviamente não percebe o preconceito implícito em sua afirmação, pois ela pressupõe que nenhum negro, por mais que consiga pontuar, seria capaz de obter uma nota equivalente à dos brancos classificados nas últimas colocações entre os aprovados de um vestibular. Para ele, seria justo que um branco com uma boa média no vestibular não ficasse de fora da universidade se essa média fosse maior que a do negro melhor colocado; não importa se só entrassem brancos no ensino superior. E então poderíamos devolver a pergunta que ele propõe no início de sua redação, invertendo o foco: falar apenas da precariedade do ensino público de base atual não seria uma omissão em relação às desigualdades históricas entre brancos e negros no país? Se na redação de Delaíde vimos as cotas como um ponto dentro de uma discussão maior sobre racismo, o texto de Maico dá indício de que para ele talvez essa seja uma questão secundária. A conclusão de seu texto, que continua dialogando com a retranca “Princípio de igualdade” – particularmente, com os depoimentos de Magnoli e Gandra –, reforça esse indício:

A saída para igualar as chances de um branco e um negro entrar em uma universidade é a reforma do sistema educacional público, desde a pré-escola até o ensino médio. É óbvio que o racismo de ambas as

partes não irá acabar, mas no mínimo, as oportunidades no ensino superior serão iguais.
(redação de Maico)

Para Maico, portanto, não importa se o racismo não vai acabar. Importa é que estudantes de escolas públicas, tanto negros quanto brancos, possam disputar uma vaga em universidade em igualdade de condições com os estudantes da rede privada. Embora ele próprio não possa mais usufruir de uma futura melhoria no ensino médio público, o qual já concluiu, a defesa de Maico pode ser diretamente relacionada à sua condição de estudante oriundo da rede pública de ensino. Essa condição e sua leitura de mundo sobre o ensino público têm relação com a injustiça que ele atribui ao sistema de cotas para negros nas universidades, que por sua vez pode ser relacionada à injustiça de que Maico talvez se sinta vítima – e deixa pistas disso em seu texto – devido à desigualdade de condições entre estudantes de escolas públicas e de escolas privadas.

Na análise das três redações empreendida neste capítulo, vimos que além do texto eleito como leitura prévia junto à proposta de redação, diversas leituras “adormecidas” são “mobilizadas” ou “despertadas” no processo de construção de sentidos, incluindo as ligadas a relações pessoais e ao que se vê na TV; e também vimos que essa construção de sentidos se dá como uma espécie de bricolagem, em que se costuram fragmentos de leituras (tanto a atual quanto as precedentes). Vimos, por fim, que a parcialidade envolvida no apego a um fragmento da leitura, a sua distorção ou a omissão em relação a outros fragmentos está diretamente relacionada à leitura prévia de mundo, à visão de mundo do leitor e à sua identificação com aquilo que lê.

VI

Visões de mundo e sinuosidades nas leituras

As análises que acabamos de ver no capítulo V foram sobre três redações feitas a partir da proposta do vestibular de meio de ano da Unesp-2004, cujo tema era cota para negros nas universidades brasileiras, todas elas tendo como leitura prévia prevista uma reportagem da revista *ComCiência*. Neste capítulo, dois dos autores daquelas redações sobre cotas voltarão a figurar, desta vez com os textos que produziram sobre o tema meios de transporte, proposto no vestibular Unicamp-2006, ambos com a coletânea original de oito textos curtos como leitura prévia. Volto a frisar que o objetivo não é comparar as produções de textos dos mesmos sujeitos, uma tendo partido da leitura de uma reportagem e a outra de um conjunto de textos curtos, para verificar se uma leitura contribui mais do que a outra para o cumprimento da proposta. A minha intenção é buscar em ambas as produções de texto de cada aluno os indícios da bricolagem empreendida por ele em sua construção de sentidos, indícios esses que podem levar tanto à leitura prévia prevista em cada proposta – ou a trechos dessa leitura – (seja ela a reportagem ou a coletânea de textos curtos) quanto a sentidos em circulação que possam estar relacionados à leitura de mundo do aluno.

Proposta de redação do vestibular Unicamp 2006 – Meios de Transporte

A prova de primeira fase do vestibular de 2006 da Unicamp tinha como tema geral os meios de transporte, e o recorte temático da proposta de dissertação estipulava a discussão sobre “que meio(s) de transporte(s) deve(m) ser priorizado(s) para atender às necessidades da realidade brasileira atual” e pedia que se explicitasse “como esse(s) meio(s) pode(m) ser viabilizado(s) e qual poderia ser o papel do Estado nesse processo”. Desde o vestibular 2004, a Unicamp mudou o formato da prova – que até 2003 tinha uma coletânea distinta para a proposta de dissertação, outra para a proposta de carta argumentativa e outra para narração. Passou a partir de então a ter uma coletânea única,

com recortes temáticos específicos para cada tipo de proposta. O plural sugerido como possibilidade no recorte temático da proposta de dissertação é respaldado, de certa forma, pela diversidade de meios de transporte abordados nos textos e gráfico que compõem a coletânea.

- LEITURA 4 – COLETÂNEA

O primeiro fragmento dessa coletânea é uma frase (“Governar é construir estradas”), atribuída a Washington Luís, sem datação ou menção de que se tratava de um presidente.

O segundo é uma adaptação de trechos da *História concisa do Brasil*, de Boris Fausto, que trata da importância da economia cafeeira no aparelhamento dos portos, na superação das cargas em lombo de burro e, em seu auge, na construção de estradas de ferro; depois trata do incentivo de Juscelino Kubitschek à indústria automobilística e da criação de uma “civilização do automóvel” em detrimento do transporte coletivo; em seguida, trata do abandono das ferrovias e da dependência crescente na extensão e conservação das rodovias e no uso de derivados do petróleo; e por fim, trata do fracasso da construção da Transamazônica no governo Médici.

O terceiro fragmento é um gráfico, com dados de 2000 do GEIPOT – sem a explicação do que vem a ser esse órgão – sobre a distribuição percentual do transporte de cargas no país, cujos principais itens são o rodoviário (60,5%), o ferroviário (20,9%) e o aquaviário (13,8%).

O quarto fragmento é uma adaptação de trecho do texto “Precariedade afeta mais o agronegócio”, publicado por Juliana Garçon em um site da Unesp, e trata das perdas de parte da safra produzida nas regiões distantes da costa, onde se concentra o agronegócio, devido às trepidações dos caminhões nas estradas mal conservadas; esse texto traz o depoimento de Paulo de Tarso Resende, da Fundace (sem explicar o que vem a ser essa instituição), no qual ele diz que as hidrovias reduziriam o desperdício, mas faltam investimentos nesse tipo de transporte; esse quarto fragmento trata, ainda, da falta de contêineres e das filas de espera nos portos de embarque.

O quinto fragmento é formado por trechos de uma canção infantil de Toquinho intitulada *O avião*, a qual trata da velocidade bem maior desse meio de transporte em comparação com o carro ou o navio, e da grande quantidade de pessoas que ele pode transportar, tanto a trabalho quanto em férias.

O sexto fragmento é extraído de *Trem fantasma: a modernidade na selva*, de Francisco Foot Hardman, e trata da permanência do trem no imaginário infantil, que reproduz nas brincadeiras essa máquina que já teve sua importância no passado e agora “é expulsa do terreno da história”.

O sétimo fragmento é um trecho de uma matéria da *Folha de S. Paulo* sobre acidentes causados por ônibus obsoletos que não passam por revisão, com depoimentos de pessoas ligadas a órgãos responsáveis por transportes e pelas estradas, se eximindo da responsabilidade pela não fiscalização.

O oitavo fragmento, adaptado de um site sobre estradas, trata da criação da Agência Nacional de Transporte Terrestre, suas atividades de regulamentação e fiscalização, e traz trecho de uma entrevista com o diretor-geral da agência, que fala na importância das contribuições dos usuários das vias terrestres com suas denúncias e sugestões.

- REDAÇÃO 6

Cronologicamente, este texto de Delaíde sobre o tema meios de transporte foi produzido antes daquele sobre cotas. Na análise que apresentamos no capítulo anterior, levantamos a hipótese de que Delaíde, quando demandada por uma questão que tem dois lados – como a das cotas, em que é possível se alinhar aos que são contra ou aos que são a favor –, talvez não assuma com segurança uma posição definida. No caso da proposta sobre transporte, não se tratava de ser contra ou a favor de algo, mas de defender qual ou quais meios de transporte deveriam ser priorizados no Brasil atual. Embora em seu texto ela faça a sua escolha de qual deve ser essa prioridade, essa escolha só é anunciada na parte final da redação. Na introdução, reproduzida a seguir, há apenas uma pista – não muito clara – de que a prioridade dada por políticos ao transporte rodoviário talvez seja compartilhada por ela:

Um grande critério utilizado nas campanhas políticas de diversos presidentes do Brasil é as estradas, rodovias... Isso se deve pelo fato de esse meio de transporte [o rodoviário]³⁰ ser responsável pelo crescimento econômico e territorial de um país. (redação de Delaíde)

Excluindo-se qualquer comentário que poderíamos fazer sobre as possíveis interpretações do que vem a ser o “crescimento territorial” ao qual ela se refere, a atribuição – um tanto simplista e aparentemente exclusiva – do crescimento econômico de um país ao seu transporte rodoviário, feita por Delaíde nessa introdução, pode ser um indício de que ela talvez defenda, na sequência de seu texto, a idéia de que devido a essa importância, o rodoviário deva ser, entre os meios de transporte, aquele a ser priorizado. A incerteza, a princípio, permanece porque, como ela não explicita de início qual será sua defesa, seria perfeitamente possível a sequência do seu texto atribuir fins eleitoreiros à priorização das estradas e trazer argumentos em favor de outro(s) meio(s) de transporte como prioridade.

Antes de ver que caminho segue a sua argumentação, cabe observar que se há um indício claro nessa introdução é o diálogo que ela estabelece com a frase de Washington Luís (“Governar é construir estradas”), primeiro fragmento da coletânea que teve como leitura prévia. Podemos supor que entre os textos antes “adormecidos” e agora “despertados” por essa leitura, estejam discursos proferidos, na visão de mundo de Delaíde, mais em campanhas políticas do que no exercício da presidência. Voltaremos adiante a esse diálogo com a frase do ex-presidente e com o “despertar” das campanhas políticas em sua bricolagem. Vejamos a seguir como a sequência do texto dela dialoga, desta vez, com o fragmento que contém dados históricos, adaptado de Boris Fausto:

Antigamente, o mais utilizado eram os animais, como burros, bois... Hoje, estes foram substituídos por carros, aviões... Mas mesmo mais avançados, estes têm os mesmos princípios dos antigos: transportar pessoas, mercadorias... (redação de Delaíde)

³⁰As eventuais inserções que, como aqui, faço entre colchetes são para preencher lacunas no texto dela.

O diálogo com o segundo fragmento da coletânea não se restringe à referência aos burros como antigo meio de transporte, mas também se dá no uso de um recurso estilístico que não aparece na segunda redação de Delaíde sobre o tema das cotas: as reticências, que estão nos dois trechos reproduzidos acima e em outras partes de sua redação. No começo do segundo fragmento da coletânea, reproduzido abaixo, vê-se a primeira das cinco reticências colocadas pela banca da Unicamp para sinalizar os pontos do texto de Boris Fausto em que ela fez seus recortes:

Em função do café, aparelharam-se portos, criaram-se novos mecanismos de crédito, empregos, revolucionaram-se os transportes. (...) Era preciso superar os inconvenientes resultantes dos caminhos precários, das cargas em lombo de burro que encareciam custos e dificultavam o fluxo adequado dos produtos. Por volta de 1850, a economia cafeeira do vale do Paraíba chegou ao auge. O problema do transporte foi em grande parte solucionado com a construção da Estrada de Ferro D. Pedro II, mais tarde denominada Central do Brasil. (fragmento 2 da coletânea - Unicamp-2006)

Na sequência da redação, independentemente da “manobra ruim” de Delaíde estar em sua leitura desse trecho reproduzido acima, ou na construção de sentidos da escrita que dialoga com ele, ou ainda na tradução de datações em arábico para algarismos romanos, seu conhecimento de mundo de cidades da sua região cortadas por estradas de ferro dialoga com o texto lido e com ele compõe parte de sua bricolagem:

No início do séc. XX, [o transporte]³¹ fora responsável pela expansão do café, no território brasileiro, que assim fez nascer ferrovias em diversos pontos do país, e por essas ferrovias surgiram vilarejos que mais tarde transformaram-se em cidades como Campinas, Paulínia etc...
(redação de Delaíde)

Após mencionar burros e trens, dando apenas aos primeiros o atributo de “antigos” e não mencionando nada sobre a evolução histórica do transporte ferroviário ou o seu estado atual, Delaíde enfim anuncia a sua escolha de prioridade a ser defendida – anúncio que

³¹Ver nota 30. Esta inserção é apenas uma hipótese sobre o preenchimento da lacuna.

dialoga com a instrução do recorte temático da dissertação. O trecho da redação em que isso é feito tem indícios de que ela pode estar dialogando ali com o quarto fragmento da coletânea, que trata da precariedade da infra-estrutura de transporte que afeta o agronegócio. Mas o argumento que ela usa na defesa da sua escolha também é um indício de uma leitura “à la Menocchio” desse mesmo fragmento ou do trecho do segundo fragmento que trata do incentivo de JK à indústria automobilística, o qual menciona “facilidades concedidas” pelo governo às empresas de capital privado e estrangeiro:

Em um país como o Brasil, de grande extensão, mas precário, deve-se priorizar os meios de transporte rodoviários, por serem os mais econômicos e de maior facilidade à população.
(redação de Delaíde)

Uma variação do termo “precário” e a grande extensão territorial do país que requer investimento no transporte de cargas aparecem no seguinte trecho do quarto fragmento:

O agronegócio é o setor mais afetado pela precariedade da infra-estrutura de transporte no país. Isso porque o surto de desenvolvimento das lavouras comercialmente mais rentáveis se deu nas chamadas fronteiras agrícolas, no coração do país, em regiões distante da costa. Como o cultivo chegou antes do asfalto, a maior parte da produção cruza o país chacoalhando em caminhões. No trajeto para a costa, nas estradas mal conservadas, a trepidação do veículo faz com que uma quantidade equivalente a cerca de 3% de toda a safra se extravie. (fragmento 4 da coletânea - Unicamp-2006)

O fato de Delaíde atribuir “maior facilidade à população” para o transporte rodoviário pode ser uma pista de que ela está se referindo não apenas ao transporte de cargas, mas também ao de passageiros – e nesse caso, não se pode excluir o seu conhecimento de mundo, seja como usuária de transporte coletivo, seja como passageira de automóvel, da bricolagem que empreende nesse diálogo com a proposta da Unicamp. Porém, a sequência de sua redação dá mais pistas de que pode estar dialogando com o trecho do quarto fragmento da coletânea reproduzido acima, e que sua atitude responsiva, tal como a de Menocchio, a leva a se ater mais a uma parte do texto do que a outra, a qual

distorce ou ignora, para torná-la de acordo com sua visão de mundo, segundo a qual os transportes rodoviários são os mais econômicos:

Mas será que estes [os meios de transporte rodoviários] recebem boas condições para transitar pelo país? Grande parte das rodovias brasileiras estão em condições precárias, causando inúmeros acidentes por dia; essa precariedade é tema de campanhas políticas de gerações.
(redação de Delaíde)

Em sua construção de sentidos, Delaíde associa a precariedade das estradas não às perdas da safra transportada em caminhões, mas aos acidentes causados por essa precariedade, amplamente divulgados em discursos em circulação na mídia, os quais podem estar relacionados de alguma forma com o seu conhecimento de mundo. O indício de que esse conhecimento de mundo participa aqui de sua bricolagem é o retorno à questão das campanhas políticas que introduz o seu texto. As propagandas partidárias podem, nesse caso, fazer parte dos discursos em circulação “despertados” na elaboração de sua resposta, em seu diálogo com a proposta. Na conclusão do texto, Delaíde confirma o indício que vimos em sua introdução e explicita o diálogo com Washington Luís, fazendo o que a banca de redação do vestibular da Unicamp chamaria de “colagem” do primeiro fragmento da coletânea:

Mas como já [foi] dito “Governar é construir estradas”, falar delas [talvez] também seja um modo de governo, e assim, por uma certa “generosidade”, os presidentes vem deixando para que este tema ajude um próximo candidato... (redação de Delaíde)

O desconhecimento do jogo democrático entre governos e oposições e a ingenuidade de achar que presidentes não resolveriam a precariedade das estradas para que um candidato à sua sucessão se aproveite do tema em sua campanha é o que menos importa aqui, no escopo de nossa análise. Importa notar, em relação ao texto analisado, que se trata de uma teia de sentidos em que a visão de mundo de Delaíde leva a ênfases, distorções ou omissões que ela faz em relação aos textos “despertados” em sua bricolagem, tanto os da leitura prévia prevista com os quais dialoga explícita ou implicitamente, como os que estão

em circulação na mídia noticiosa ou nas propagandas políticas e que podem se relacionar de alguma forma com seu conhecimento de mundo.

A leitora Delaíde e sua visão de mundo

Mesmo que de todos os autores de redações analisadas nesta tese, apenas Michele (ver capítulo V) tenha participado da atividade que resultou em um depoimento sobre sua memória pessoal enquanto leitora, é possível dizer algo sobre suas leituras tanto da palavra quanto de mundo. O mosaico formador da visão de mundo de Delaíde, a exemplo do que apontamos em relação a Michele, também envolve as aulas do cursinho, sua experiência pessoal como moradora da região de Paulínia e Campinas, o senso comum e aquilo que ela assiste ou lê na grande mídia. E como também já dissemos a respeito de Michele, independentemente de apontarmos o quanto a leitura da palavra (tanto na coletânea sobre transportes quanto na reportagem sobre cotas) poderia ter sido melhor aproveitada por Delaíde, sua visão de mundo – a de uma pessoa que provavelmente não tem condições financeiras de viajar de avião, em um caso, ou a de quem estudou todo o ensino médio em escola pública, no outro – a faz eleger o transporte rodoviário como prioridade para o país, por ser mais econômico para a população, e defender que as desigualdades entre negros e brancos herdadas da escravidão deveriam ser combatidas com a melhoria do ensino de base e não com as cotas nas universidades.

Enquanto Michele, mesmo sem muitas pistas relativas à leitura da palavra, deixava em seus textos indícios de uma leitura crítica da TV e de cenas do cotidiano, Delaíde, por sua vez, dá sinais de não se sentir apta a ousar o risco da contestação ou pelo menos da relativização daquilo que lê. Aceita sem ressalvas, por exemplo, o discurso desenvolvimentista por trás da frase de Washington Luís, incorporado pela administração de JK, e se atém, na leitura da palavra, apenas à necessidade de manutenção daquilo que já foi construído em nome do desenvolvimento (as estradas) e agora se encontra em estado precário. Do mesmo modo, não ousa dizer-se explicitamente contra as cotas, mas se apega na leitura da palavra ao argumento com o qual se identifica: só a melhoria do ensino de base poderia mudar a situação dos negros.

Vejamos, agora, uma segunda redação sobre transportes, de um aluno que também teve como leitura prévia a coletânea original da Unicamp.

- REDAÇÃO 7

A exemplo de Delaíde, Maico também apresenta apenas no final de seu texto o que deveria ser priorizado em termos de transportes no país, em resposta não apenas às instruções do recorte temático da proposta de dissertação mas também à pergunta que ele próprio propõe como título da sua redação: “Qual é a verdadeira face dos transportes no Brasil?”. O caminho escolhido por Maico para chegar à resposta a essa pergunta é fazer uma breve descrição do estado e do papel atual de vários meios de transporte no país, um indício de que embora não enuncie explicitamente, sua defesa provavelmente deve culminar no plural sugerido como possibilidade na instrução da proposta. Vejamos sua introdução:

O país hoje tem seus meios de transporte divididos entre modernos e precários. Grande parte da produção agrícola brasileira é transportada por caminhões. Isso sem contar com os outros produtos movimentados pelo país por caminhões. Isso prejudica a conservação das rodovias, trazendo prejuízos e perigos. (redação de Maico)

A referência ao transporte da produção agrícola por caminhões, que introduz esse texto de Maico, dialoga claramente com o mesmo fragmento quatro da coletânea que reproduzimos parcialmente acima, na análise do texto de Delaíde. Ele não usa o termo “precário” para se referir à condição das estradas – e sim aos meios de transporte que não são “modernos” –, mas indiretamente trata dessa precariedade ao abordar o intenso tráfego de caminhões que dificulta a conservação das rodovias. Tanto Maico como Delaíde mencionam perigos relacionados a esse estado de conservação das estradas – ela, por um lado, explicita que isso seria a causa de inúmeros acidentes; ele, por sua vez, deixa isso apenas subentendido. Ambos poderiam estar dialogando, nesse caso, com o sétimo fragmento da coletânea, que trata de acidentes em estradas paulistas envolvendo ônibus que transportam estudantes. Porém, nenhum dos dois, nem Maico nem Delaíde, faz referência à

idade da frota de veículos do transporte rodoviário ou associa a vida útil do veículo ao risco de acidente, que é o ponto central da matéria intitulada “Veículos obsoletos causam acidentes”, da *Folha de S. Paulo*, da qual a banca da Unicamp extraiu o trecho que compõe o fragmento sete. Veremos a seguir que Maico planejou a estrutura de seu texto a partir da frase inicial, que divide os meios de transporte atuais do país entre “modernos” e “precários”. Enquanto o primeiro exemplo, supostamente entre os “precários”, dialoga com a coletânea, o segundo traz para a bricolagem algo do conhecimento de mundo de Maico “despertado” pela leitura da proposta.

O transporte aéreo brasileiro segue o patamar do restante do mundo, aeronaves modernas e seguras. Temos um certo prestígio com relação a aeronaves, a Embraer é uma das concorrentes da Boeing (empresa norte-americana) no mercado de fabricação e venda de aeronaves. (redação de Maico)

Assim como na análise do texto de Maico sobre o tema das cotas apontamos que o seu comentário sobre mudanças no ensino ao longo dos últimos vinte e cinco anos indicava que ele teria “ouvido o galo cantar, mas não sabia onde”, aqui também é possível que ele estivesse dialogando com discursos em circulação naquele ano de 2006 em que leu a proposta de redação e produziu seu texto, os quais apenas parcialmente se mantêm no “despertar” que participa da bricolagem. O prestígio da brasileira Embraer estava, de fato, em evidência nesse período, mas a disputa de mercado na fabricação de aeronaves que a colocou nos noticiários era com a canadense Bombardier. Supondo que esse “despertar” de um texto “adormecido” na memória de leitura de Maico possa ser tanto uma reportagem de revista impressa quanto uma matéria de telejornal (ou um comentário ouvido de alguém no ponto de ônibus), pode ocorrer a alguém a lembrança de atribuir a essa “etapa” da bricolagem uma “manobra ruim” na leitura do texto (oral ou escrito), à maneira de Menocchio. Porém, considero mais razoável observar que a nossa memória é mesmo fragmentária; algumas lembranças nos chegam mais “intactas”, outras menos, outras sequer atendem aos nossos esforços em recuperá-las (ou “despertá-las”, ou “mobilizá-las”). Não seria nenhum absurdo, portanto, supor que o mesmo poderia ter acontecido em relação à

referência de Maico à posição de destaque de uma empresa brasileira no cenário atual do transporte aéreo no mundo.

Na sequência de seu texto, o termo “sucateamento” que ele usa é um indício de retorno a um exemplo de precariedade, na dicotomia que propõe como eixo de sua exposição de idéias:

As ferrovias brasileiras vêm sendo recuperadas, após o sucateamento ocorrido com o fim do ciclo do café. Percebeu-se que o custo para transportar qualquer produto pelo país seria bem menor utilizando esse meio. (redação de Maico)

Maico dialoga, aqui, com o segundo fragmento da coletânea, tanto em relação à parte inicial, reproduzida acima na análise do texto de Delaíde, a qual trata do papel da economia cafeeira no surgimento das estradas de ferro, quanto o trecho abaixo, que aborda o declínio do meio de transporte ferroviário:

Como as ferrovias foram, na prática, abandonadas, o Brasil se tornou cada vez mais dependente da extensão e conservação das rodovias e do uso dos derivados de petróleo na área de transportes. (fragmento 2 da coletânea - Unicamp-2006)

Nesse diálogo com a coletânea, Maico acrescenta dois dados: o da atual recuperação das ferrovias e o da percepção do baixo custo desse tipo de transporte. Nem um nem outro são mencionados nos textos que acompanham a proposta da Unicamp de 2006, tratando-se, portanto de elementos do conhecimento de mundo de Maico por ela “despertados”. Mais uma vez, não quereremos apontar a fonte precisa desses dados – o que foge do objetivo central desta pesquisa, como já dissemos no capítulo IV –, os quais podem circular em aulas de geografia ou na própria apostila do cursinho, assim como em revistas semanais (ou mesmo em uma conversa no ponto de ônibus). Entretanto, vale lembrar que o ano de 2006 era o de uma eleição presidencial. O texto de Delaíde, analisado acima, já dá indícios de que os discursos em circulação nas campanhas eleitorais podem fazer parte da sua bricolagem acerca da proposta da Unicamp. A pista de que o mesmo pode ser dito em relação ao texto de Maico é que um dos principais temas da campanha presidencial daquele

ano era a necessidade de investimento em infra-estrutura para que a economia do país pudesse crescer mais vigorosamente. E enquanto a propaganda oposicionista explorava o estado precário das estradas (abordado também na coletânea e nos textos de Maico e Delaíde), a governista apresentava, entre outros feitos, o investimento na recuperação de ferrovias. Repito: o que menciono aqui são apenas discursos então em circulação, que podem ou não compor a bricolagem dos textos em análise, mas que de uma forma ou de outra, com eles dialogam.

No trecho seguinte de seu texto, Maico reúne um exemplo do que ele chama de meio de transporte moderno e outro do que chama de precário, além de um terceiro que classifica apenas como “fundamental”, sem dizer a qual pólo de sua dicotomia ele pertence:

Nas grandes cidades, o metrô é fundamental para deslocar grandes quantidades de pessoas, os carros continuam sendo o meio mais rápido de se locomover, o transporte coletivo continua nas suas origens, desorganizado, precário e perigoso. (redação de Maico)

Maico não faz, nesse trecho, um “diagnóstico” da situação atual do metrô nas grandes cidades, nem diz se esse seria um meio de transporte “moderno” ou “precário”. A menção à precariedade do transporte coletivo desvinculada (pelo menos, sintaticamente) da referência ao metrô – com a intercalação entre uma e outra do comentário sobre os carros – pode ser um indício de que ele esteja se referindo ao meio mais próximo de sua realidade, o ônibus. E seu conhecimento de mundo, mais uma vez, é mobilizado na bricolagem em diálogo com outro trecho do segundo fragmento:

Vista em termos numéricos e de organização empresarial, a instalação da indústria automobilística representou um inegável êxito. Porém, ela se enquadrou no propósito de criar uma “civilização do automóvel” em detrimento da ampliação de meios de transporte coletivo para a grande massa. (fragmento 2 da coletânea - Unicamp-2006)

A pista deixada por Maico na desvinculação sintática entre o metrô e a precariedade do transporte coletivo pode indicar que, embora não tenha enunciado explicitamente, ele provavelmente considera que esse meio de transporte está entre os que chama de modernos

– ou pelo menos, seria mais dificilmente enquadrado entre os “precários”. Portanto, embora seja “transporte coletivo para a grande massa”, talvez ainda não tenha sido suficientemente ampliado, conforme sugere o trecho acima da coletânea, e na visão de mundo de Maico, não seria mais representativo da modernidade do que os carros, que “*continuam sendo o meio mais rápido de se locomover*” nas grandes cidades; por outro lado, há indícios de que para Maico o metrô não chega a ser “precário” como o ônibus, por ser “fundamental para deslocar grandes quantidades de pessoas”. Pode-se questionar: mas e o ônibus, também não seria? Aqui, sim, podemos dizer que se trata de uma leitura (e uma bricolagem) feita por Maico à maneira de Menocchio. A realidade que ele vê e vive em sua cidade é a de um transporte coletivo (exclusivamente de ônibus ou vans do transporte alternativo) que não atende a contento a demanda da população; e também fazia parte dessa realidade cotidiana, na ocasião, a parcela de alunos do cursinho que tinham carro e se deslocavam bem mais rápido que os demais. Sobre o metrô, talvez por ser de uma realidade um pouco distante da dele – a das grandes cidades –, Maico supõe apenas que seja fundamental, mas se esquece (ou omite, tal como Menocchio) que também se trata de transporte coletivo.

A sequência do texto de Maico aponta outro exemplo de meio de transporte que ele não posiciona claramente em sua dicotomia proposta no início, mas deixa pistas de que talvez pertença ao grupo dos precários:

Embarcações são utilizadas como meio de transporte em algumas regiões afastadas, onde construir rodovias e ferrovias traria um impacto ambiental irreparável. (redação de Maico)

Supondo que a oposição entre o precário e o moderno, na visão de mundo de Maico, envolva, entre outras coisas, a velocidade da locomoção – hipótese que podemos tirar do indício deixado no seu “elogio” aos carros –, a precariedade no exemplo acima estaria não tanto na qualidade das embarcações, mas na comparação do tempo de deslocamento gasto nessas “regiões afastadas”, onde só é possível a navegação, com o tempo que se gasta onde há rodovias e ferrovias. Novamente sem a intenção de apontar fontes precisas e incontestáveis ligadas a esse novo exemplo, há indícios de que Maico esteja se referindo a lugares amplamente mencionados em discursos em circulação na mídia, como a região

amazônica ou o pantanal matogrossense, mostrados em programas como Terra da Gente, da EPTV, afiliada da rede Globo na região de Campinas e Paulínia, além de outros programas jornalísticos, como Globo Repórter, Globo Ecologia, e similares de outras emissoras. E a menção ao impacto ambiental irreparável que a construção de rodovias e ferrovias traria a essas regiões afastadas, além de ser um indício de que, de fato, ele provavelmente se refere a locais que abrigam florestas que devem ser preservadas, como as da Amazônia, dialoga claramente com o trecho final do fragmento da coletânea ao qual Maico parece ter dispensado maior atenção, o segundo:

No governo Médici, o projeto da rodovia Transamazônica representou um bom exemplo do espírito do “capitalismo selvagem”. Foi construída para assegurar o controle brasileiro da região – um eterno fantasma na ótica dos militares – e para assentar em agrovilas trabalhadores nordestinos. Após provocar muita destruição e engordar as empreiteiras, a obra resultou em um fracasso. (fragmento 2 da coletânea - Unicamp-2006)

Já vimos no capítulo anterior que o apego maior a um fragmento da leitura do que a outros está ligado à leitura prévia de mundo do leitor, ou seja, à sua visão de mundo. E após esse diálogo com a coletânea, em particular com o segundo fragmento, em que enumera exemplos de meios de transporte que se dividiriam entre modernos e precários, qual seria a resposta de Maico à pergunta que ele próprio propõe como título de seu texto? Veremos, na conclusão reproduzida a seguir, que a resposta direta a essa pergunta apenas implicitamente dialoga com a indagação feita pela proposta acerca de qual deveria ser a prioridade em relação aos meios de transporte atuais:

Quanto ao título, a verdadeira face do transporte no Brasil é a face da modernização e desenvolvimento, revalorização das ferrovias, grandes obras nos metrô, diminuição de congestionamentos, recuperação da malha rodoviária, adesão à tecnologia nova nos transportes terrestres, transporte aéreo de ponta. Enfim, o transporte brasileiro está em um “processo” de desenvolvimento, embora muito lento. (redação de Maico)

O que está implícito nessa conclusão é que, embora não diga explicitamente “que meio(s) de transporte deve(m) ser priorizado(s)”, como instrui a proposta, Maico sinaliza o que está sendo, de fato, priorizado no país, ainda que de maneira lenta. Isso é um indício de que ele compartilha com a pluralidade da priorização, mas vê problemas na velocidade com que ela está sendo colocada em prática. Ou seja, para Maico, é sutil a diferença entre apresentar a “verdadeira face dos transportes no Brasil” tal como ela é (na sua visão de mundo) e dizer como (na sua opinião) deveria ser essa face: a escolha do verbo “estar” associada a um processo que se estende para o futuro na linha do tempo ilustra uma fronteira justamente entre o que se é o que se deveria ser.

O leitor Maico e sua visão de mundo

Dos textos analisados até aqui, os de Maico são os que apresentam sinais mais evidentes da leitura da palavra, com maior apego desse leitor a um dos fragmentos, no caso da coletânea sobre transportes, ou a um trecho em particular, no caso da reportagem sobre cotas. Se, a exemplo de Delaíde, ele também não ousa fazer ressalvas ao que lê – justamente por se apegar apenas àquilo que mais se aproxima de sua visão de mundo –, por outro lado, as leituras tanto da reportagem quanto da coletânea o levam a reflexões (e escorregadelas) sobre mudanças no ensino, em um caso, ou sobre a velocidade da modernização dos transportes no Brasil, no outro.

O mosaico que forma a visão de mundo de Maico obviamente inclui o senso comum, a experiência cotidiana e a exposição à mídia e às aulas do cursinho, já mencionados em relação às outras leitoras. Mas há pequenos indícios, em seus textos, de um leque um pouco mais amplo de leituras precedentes (seja de palavras escritas, de discursos orais ou de imagens vistas) por ele mobilizadas, como atitude responsiva às propostas de redação. Ainda assim, sua visão de mundo se mostra, em um caso, limitada ao maniqueísmo que divide os meios de transporte entre modernos e precários, e em outro, omissa em relação ao sofrimento dos negros e indiferente quanto à possível continuidade do racismo.

A exemplo do que já observamos no capítulo anterior, a análise dos textos sobre o tema dos meios de transporte, feitos por alunos que tiveram como leitura prévia prevista a coletânea original da proposta do vestibular Unicamp-2006, mostra que a visão de mundo de cada aluno é o elemento fundamental tanto no “despertar” – mesmo que parcial – de textos “adormecidos”, quanto no apego a um fragmento da leitura em detrimento de outros, ou a omissão de um trecho, ou ainda a distorção de outros. Toda essa leitura, não importa o grau de sua sinuosidade – seja ela “torta” ou “direita” –, dialoga com o conhecimento de mundo do leitor, anterior a esse processo em que é levado por uma proposta de vestibular a ler um determinado conjunto de textos. Dialoga com sua leitura prévia de mundo, ou seja, com sua visão de mundo. Lembrando o que diz Paulo Freire (2003), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e as interpretações de um texto, acrescenta Silva (2003), variam “conforme o repertório e a visão de mundo do leitor”.

VII

Histórias de vida, seus reflexos na leitura e nas escolhas que a precedem

No capítulo anterior, analisamos textos produzidos a partir da proposta da Unicamp 2006, cujo recorte temático para dissertação pedia que se discutisse “que meio(s) de transporte(s) deve(m) ser priorizado(s) para atender às necessidades da realidade brasileira atual”. Ambos os textos ali analisados foram feitos por alunos que tiveram como leitura prévia prevista a coletânea original de textos curtos selecionada pela banca da Unicamp. As redações que analisaremos a seguir são sobre o mesmo tema do vestibular Unicamp 2006, mas dessa vez, a leitura prévia dos alunos foi uma reportagem da revista *ComCiência*.

- LEITURA 5 - REPORTAGEM

O título “Transporte ineficiente prejudica agronegócio”, dessa reportagem publicada em abril de 2004 na edição nº 53 da revista *ComCiência*, já sinaliza que a abordagem do texto é primordialmente sobre transporte de cargas. Destaca-se a liderança do Brasil na produção de grãos e carnes no mercado internacional e problemas para escoá-la. O texto trata da predominância do transporte rodoviário, que encarece produtos pelo alto consumo de combustível e pelos custos de frete e pedágio; além de ser feito em estradas em más condições e por caminhões com idade média avançada. Em seguida, são apresentadas alternativas como a navegação de cabotagem, que ainda carece de investimentos, e as hidrovias, que são subutilizadas. As ferrovias são apontadas como alternativa que tem recebido investimentos privados, porém não o suficiente para suprir a necessidade de expansão da malha e de modernização das máquinas. O fim do texto trata da perspectiva de parcerias público-privadas para investimento em projetos de reformas de rodovias, ferrovias e portos.

- REDAÇÃO 8

O texto de Eduardo, que analisaremos a seguir, a exemplo dos que foram feitos sobre o mesmo tema e analisados no capítulo anterior, só apresenta no final a escolha dos meios de transporte que poderiam receber incentivo ou que necessitam de investimentos, mas sem estabelecer que eles devem ser priorizados – como solicita a proposta da Unicamp. O autor apenas os aponta como “*formas alternativas para o transporte*”, após descrever na parte inicial do texto a situação precária do transporte rodoviário no país e o encarecimento de produtos que escoam por esse meio. A própria estrutura desse texto dialoga com a reportagem prevista como leitura prévia, que nos parágrafos iniciais trata da precariedade e dos custos do transporte rodoviário, e logo em seguida apresenta uma retranca intitulada “Alternativas à rodovia: falta investimento”.

Na introdução, Eduardo restringe (involuntariamente ou sem saber que o faz) a cadeia de diálogo em que seu texto se insere. Se por um lado, ele dialoga com os discursos da proposta, da reportagem e outros sobre o mesmo tema, por outro, seu texto, enquanto discurso suscetível de resposta ou atitude responsiva por parte de possíveis leitores, pressupõe o conhecimento de uma descrição prévia do quadro sobre os transportes no Brasil ou a leitura dos mesmos textos aos quais ele teve acesso – e aqui é possível supor que, assim como o fazem inúmeros alunos de todos os níveis de ensino, Eduardo dialoga diretamente com o professor ou corretor de seu texto:

Por trás deste cenário de mau planejamento dos transportes no Brasil, temos o Estado e as entidades responsáveis, que quando tomam decisões precipitadas de investimentos nesses setores, acabam tendo consequências prejudiciais futuramente. (redação de Eduardo)

Além de começar o texto com uma lacuna sobre a que cenário ele está se referindo, Eduardo também não diz explicitamente que decisões poderiam ser consideradas como precipitadas. Mas o exemplo que ele dá na sequência, da priorização de um determinado meio de transporte em um período histórico específico, pode ser indício de que, na visão de mundo de Eduardo, supostas precipitações podem ter acontecido aí:

Durante o governo de JK, onde a proposta era o crescimento econômico, houve um grande crescimento de rodovias, com a intenção de fazer com que fossem instaladas indústrias automobilísticas. Com isso, houve esse excesso de estradas. (redação de Eduardo)

Como observamos acima, nesse trecho, trata-se de um indício apenas da possível correlação entre as “decisões precipitadas” que Eduardo menciona no início e o investimento em estradas mencionado aqui. Não se pode dizer categoricamente que ele atribui a precipitação ao governo JK, porque a proposta de crescimento econômico e a intenção de que fossem instaladas no país indústrias automobilísticas são, a priori, imagens positivas – e as mais lembradas pelo senso comum para ilustrar os Anos Dourados do período em que Juscelino Kubitschek governou o Brasil.

No capítulo anterior, vimos que um dos textos da coletânea original da proposta da Unicamp mencionava o incentivo de JK à indústria automobilística. Mas essa proposta não estava na apostila – à qual os alunos poderiam ter acesso, se quisessem, durante aquela atividade de produção de texto em sala de aula. Embora possamos apontar discursos em circulação sobre a era JK com os quais Eduardo poderia estar dialogando (ou “despertando” em sua bricolagem) – entre os quais os da própria aula (e apostila) de história do Brasil no cursinho –, há um aspecto a ser considerado nessa referência que ele traz de seu conhecimento de mundo: ele está entre os alunos que retornaram aos estudos após longos anos longe dos bancos escolares, os quais mencionei nos primeiros capítulos. Eduardo tinha provavelmente, durante o governo de Juscelino Kubitschek, a idade que seus colegas de cursinho de 2006 têm agora.

Entre o trecho reproduzido acima, que trata do investimento em rodovias, e o que dialoga com a reportagem, abordando custo e precariedade do transporte rodoviário, Eduardo intercala uma observação em que já aponta meios alternativos – a princípio, aparentemente inviáveis, segundo sua própria argumentação, mas aos quais ele irá retornar na parte final de seu texto:

Apesar de [que] no Brasil não existem grandes decaimentos geográficos, o que colaboraria com a maior eficiência de meios alternativos, como o aquaviário e o ferroviário, que sem dúvida têm seu

custo mais barato, e consequentemente, faria com que tivesse diminuição do preço dos produtos neles transportados. (redação de Eduardo)

Talvez seja um exagero associar aqui a maneira de ler de Menocchio, como temos feito eventualmente nos capítulos anteriores, à leitura de mundo de Eduardo acerca da geografia física do Brasil. Mas como ocorre com a grande maioria das pessoas – sejam elas estudantes ou não – que têm alguma dificuldade ou pouca familiaridade com a escrita, a escolha das palavras e das construções sintáticas podem não corresponder à sua bricolagem “original” de leitura da proposta ou a pretendida como atitude responsiva a ela. A expressão “decaimentos geográficos” já é estranha, e dizer que eles não existem no Brasil não condiz com a variedade de relevo do continental território brasileiro – repleto de serras, chapadas e quedas d’água. E talvez Eduardo tenha associado o transporte ferroviário a esses “decaimentos” apenas involuntariamente, através da construção sintática que o une ao aquaviário como meio alternativo – o qual, diga-se de passagem, provavelmente deve ser mais eficiente em trechos planos do que com “decaimentos”.

Incoerências à parte, o que importa é que Eduardo já dialoga aqui com a retranca da reportagem sobre alternativas à rodovia, e pelo menos no que diz respeito ao custo dos produtos transportados nos meios alternativos, não parece haver “sinuosidade” em sua leitura. Em sua construção de sentidos, pode-se supor que após mencionar o investimento em rodovias ele intercale o comentário sobre a geografia do Brasil – esse sim, um tanto “torto” – para justificar a falta de investimento nos meios alternativos. Mas trata-se apenas de uma suposição a partir das pistas deixadas no texto, porque a sequência tem uma nova lacuna, que seria a ligação com o trecho anterior reproduzido acima:

No entanto, o que se vê é exatamente o contrário. Cada vez mais os produtos de bens de consumo são transportados por rodovias. A manutenção de caminhões, o preço do combustível, sempre aumentando, fazem com que tenha consequências imediatas no preço dos produtos. (redação de Eduardo)

O não dito também faz parte da bricolagem e da composição do diálogo, e aqui, o “contrário” do “que se vê” seria mais investimento nos meios de transporte alternativos ao

rodoviário – leia-se aquaviário e ferroviário, no caso da exemplificação de Eduardo – e, conseqüentemente, mais produtos sendo transportados por eles e a um custo menor. Tudo isso, obviamente dedutível das pistas deixadas no texto. E o que se segue à afirmação que “o que se vê é exatamente o contrário” dialoga claramente com o início da reportagem:

O sistema rodoviário ainda é o principal transportador de cargas agrícolas. Na maioria das vezes, é a única alternativa para movimentação desse tipo de produto, devido à escassez de hidrovias e ferrovias ... Com isso, a soja e o algodão, por exemplo, enfrentam percursos rodoviários de três mil quilômetros, em média, o que implica num alto consumo de combustível e custos de frete e pedágio. “Toda essa despesa aumenta o valor final do produto”, afirmou o pesquisador José Vicente Caixeta Filho, da Esalq/USP. (reportagem da *ComCiência*)

Como já observamos acima, não há “sinuosidade” na leitura de Eduardo acerca da relação do custo dos produtos com o meio pelo qual ele é transportado. E essa sua leitura envolve não apenas a reportagem com a qual claramente dialoga, mas fundamentalmente seu conhecimento de mundo, tanto como consumidor quanto como observador, por exemplo, de estradas abarrotadas de caminhões transportando “bens de consumo” de uma forma geral – como os das Casas Bahia, entre outros – e não apenas os produtos do agronegócio focalizados na reportagem. E um indício de que o diálogo com a reportagem se dá como parte de uma bricolagem que envolve seu conhecimento de mundo é a referência à necessidade de “manutenção de caminhões”, diretamente ligada à sua vida útil, mencionada no texto da *ComCiência*:

Outro dado da CNT [Confederação Nacional dos Transportes] que impressiona é o da idade média da frota de caminhões, que é de 18 anos, o que explica a redução em 40% na velocidade média dos veículos nas estradas em direção aos portos (reportagem da *ComCiência*)

Após tratar do custo dos produtos encarecido pela manutenção de caminhões – implicitamente considerados antigos – e pelo crescente preço dos combustíveis por eles

consumidos, Eduardo retorna às alternativas com uma sugestão inusitada. Antes de apresentá-la, apenas um parêntesis: naquele ano de 2006 em que os alunos fizeram as redações aqui analisadas, a Petrobras anunciou a auto-suficiência do Brasil em petróleo; até então, a estatal brasileira tinha que arcar com as diferenças decorrentes das oscilações do barril no mercado internacional, caso quisesse evitar aumentos sucessivos nos combustíveis derivados do petróleo e o efeito cascata em toda a economia que roda pelas rodovias; de lá para cá, o barril do petróleo bateu recordes de cotação – até explodir a crise financeira que fez as principais economias do mundo recuarem em 2008 – e o preço dos combustíveis continuou relativamente estável nas bombas dos postos de abastecimento. Para alguém com uma história de vida que abrange uma adolescência durante o governo JK e passa pelos turbulentos e inflacionários anos 80 até as últimas décadas, certamente Eduardo tem conhecimento de causa para falar em aumentos de combustíveis. Vamos então à sua sugestão para incentivar os transportes alternativos:

Para que haja um maior interesse em formas alternativas para o transporte, é necessário que o Estado crie leis de incentivo fiscal, com diminuição de impostos para produtores que optarem pelo transporte aquaviário ou ferroviário. (redação de Eduardo)

O que há de inusitado – e não de descabido – nessa sugestão é que Eduardo propõe uma redução de custo, via incentivo fiscal, para os produtores que optarem por aqueles meios que, segundo ele, “*sem dúvida têm seu custo mais barato*”. Ou seja, propõe que o mais barato se torne ainda mais barato para ser atrativo. Essa proposição pode ser interpretada, indiretamente, como se a alternativa à rodovia já estivesse à disposição mas fosse subutilizada, carecendo, portanto, de incentivo. Nos capítulos anteriores, já apontamos que um pequeno fragmento de leitura, por menor que seja (pode ser um título, um parágrafo ou até uma frase) é sempre suscetível de uma atitude responsiva por parte do leitor. O segundo parágrafo da retranca “Alternativas à rodovia” começa com a seguinte frase: “O Brasil possui 42 mil quilômetros de hidrovias, mas apenas 10 mil quilômetros são efetivamente utilizados”. E logo em seguida, a fala de um dos entrevistados na reportagem, diretor de uma empresa de logística, está diretamente relacionada tanto com essa idéia de ociosidade

de um meio alternativo quanto com a do seu baixo custo. Segundo esse diretor, “a hidrovía é o transporte mais barato e menos utilizado”. Embora dialogue claramente com essa retranca da reportagem, a bricolagem de Eduardo – à maneira de Menocchio – se atém a fragmentos dessa leitura em detrimento de outros. Ele poderia ter se questionado – e explicitado esse questionamento em seu texto – a quem a alternativa da hidrovía é mais barata, já que entre a frase que inicia o parágrafo e a fala do entrevistado, há um dado sobre bilhões de dólares que foram investidos em vários governos na hidrovía Tietê-Paraná. Além desse trecho da reportagem, o incentivo fiscal sugerido por Eduardo também faz parte de um diálogo com a própria apresentação da proposta da Unicamp, reproduzida abaixo e na tarefa dada aos alunos:

Diferentes são os meios de transporte, assim como as políticas adotadas pelo Estado para viabilizá-los. O Estado pode atuar de forma mais direta, por meio de financiamentos, concessões, isenções e privilégios fiscais, ou apenas exercer um papel regulador dos diversos setores envolvidos. (apresentação do recorte temático da dissertação - Unicamp-2006)

Mas sempre que Eduardo menciona os meios alternativos, junta o aquaviário ao ferroviário. E apenas em relação a este último, ele acrescenta algo ao incentivo fiscal, pois ao contrário da ociosidade das hidrovias apontada pela reportagem, o texto da *ComCiência* destaca em relação às ferrovias que “além da ampliação da malha de 30 mil quilômetros de extensão (praticamente igual à do Japão, país 22 vezes menor que o Brasil) é urgente a modernização do maquinário”. Na bricolagem de Eduardo, a conclusão de seu texto dialoga tanto com esse trecho da leitura prévia quanto com discursos em circulação como as campanhas políticas daquele ano eleitoral de 2006, que destacavam a necessidade de investimento em infra-estrutura para que o Brasil pudesse crescer mais vigorosamente:

Também é necessário investimento em infra-estrutura, com criação de mais ferrovias, manutenção das existentes, compra de novos maquinários, criação de novos portos, para que com isso, haja crescimento do interesse em escoar produtos que não seja somente por rodovias. Com isso, terão

condições melhores as estradas, com a diminuição de buracos e congestionamentos.
(redação de Eduardo)

Assim como Maico (ver capítulo VI), Eduardo vincula as más condições das estradas ao intenso tráfego que passa por elas. E não é difícil apontar que além das campanhas eleitorais daquele ano de 2006, também mencionadas no capítulo anterior, a sua própria experiência, seja em viagens rodoviárias ou como expectador/leitor de matérias jornalísticas sobre buracos e congestionamentos em estradas, faz parte do processo de bricolagem que é a sua leitura do tema.

- REDAÇÃO 9

A exemplo das demais redações sobre esse tema dos transportes analisadas até aqui, o texto de Gabriela também segue a opção de começar por uma espécie de diagnóstico ou quadro da situação dos transportes no Brasil, para depois responder à solicitação da proposta da Unicamp sobre qual dos meios deveria ser prioridade para o país. Ela não dá a seu texto um título como o faz Maico (ver capítulo VI), mas antes de iniciá-lo, anota no alto da página “TEMA: Transporte ineficiente prejudica agronegócio”. Trata-se de uma atitude responsiva à própria adaptação da proposta feita por mim, na qual eu substituí a coletânea pela reportagem, cujo título Gabriela considerou que seria o tema da proposta adaptada. Em sua visão de mundo, se o foco do texto apresentado como leitura prévia é o transporte ligado ao agronegócio, importa pouco se a instrução diz para discutir os meios de transporte de uma forma geral – sem a especificação se de passageiros ou de cargas (ou o tipo de carga) – com o auxílio de elementos presentes no texto da *ComCiência*. E dialogando com a reportagem, é pelo foco na logística do agronegócio que Gabriela inicia sua bricolagem:

O Brasil sempre foi um grande fornecedor de produtos agrícolas, mas quando o assunto é transportar tais produtos (soja, café, açúcar...) para determinado local de venda ou de exportação, tem-se um problema sério que é a má condição da rodovia e ferrovia brasileira. (redação de Gabriela)

Essa introdução é praticamente uma paráfrase seletiva do início da reportagem, e na seleção que opera para a sua bricolagem, Gabriela escolhe três dos seis produtos mencionados no texto da leitura prévia e aborda dois dos quatro problemas ali listados:

O Brasil agrícola está produzindo como nunca. É líder mundial em soja, milho, açúcar, café, carne bovina e de frango. Mas na hora de escoar essa produção até os pontos de venda ou portos exportadores, o país enfrenta sérios problemas com a ineficiência dos sistemas de transporte. São rodovias em situação precária, caminhões sucateados, ferrovias sem investimentos e terminais portuários sobrecarregados.
(reportagem da *ComCiência*)

A paráfrase sintética do início da reportagem, feita por Gabriela, é um indício de que mais do que o apego a um trecho da leitura com o qual se identifica – como vimos no caso de Maico, nos capítulos V e VI –, ela está colada no texto lido como fonte para sua construção de sentidos na realização da proposta. Veremos adiante, em redações de outros alunos, exemplos de operações de recortes da leitura e colagens que resultam em novas construções de sentido em seus textos. No caso de Gabriela, contudo, a leitura prévia não apenas é uma fonte evidente de sua bricolagem: ela dá sinais de ver a proposta alternativa como uma espécie de exercício de compreensão de texto, do tipo “escreva resumidamente o que você entendeu do texto lido”.

Nesse diálogo com a reportagem logo no início de seu texto, Gabriela faz uma construção sintática semelhante à que vimos no texto de Eduardo, em que ele juntava o aquaviário ao ferroviário sempre que se referia aos meios alternativos às rodovias. Gabriela, no entanto, faz a junção entre o rodoviário e o ferroviário ao mencionar as más condições de ambos. E logo na sequência, ela distingue – ou supõe distinguir – que más condições seriam essas para um e para outro dos meios de transporte que escolheu abordar:

Em estado precário se encontram as rodovias, as mais utilizadas pelos transportes. As ferrovias tem seus problemas justificados na falta de manutenção e investimentos; tirando empresas que conseguiram se dar bem com este meio, falta muita qualidade por não serem muito requisitadas.
(redação de Gabriela)

No trecho reproduzido acima, o que Gabriela faz, na verdade, é mencionar um problema das rodovias (seu estado precário) sem apontar a causa – já que ela não relaciona a intensa utilização do transporte rodoviário com a dificuldade de manutenção das estradas, como o faz Eduardo – e apontar as causas de problemas das ferrovias os quais ela não explicita. Vimos acima que a introdução da reportagem com a qual Gabriela dialoga também fala em “rodovias em situação precária” e “ferrovias sem investimentos”. A menção à falta de manutenção para essas últimas é um indício de que sua leitura não se restringe à introdução da reportagem, já que ela dialoga com o trecho do texto da *ComCiência* que trata da “baixa qualidade e da pequena oferta ... das peças de manutenção da via férrea”. E a confirmação desse indício vem logo em seguida, com a referência (em tom coloquial) sobre empresas do ramo que “se deram bem”. O mesmo parágrafo da reportagem que trata da falta de manutenção do transporte ferroviário acrescenta que “apesar das dificuldades, algumas parcerias entre empresas e ferrovias deram certo”. O texto de Gabriela, ao dizer que falta qualidade às ferrovias, “*por não serem muito requisitadas*”, aponta para a mesma suposta ociosidade dos meios alternativos ao transporte rodoviário que Eduardo destaca, ao se referir ao aquaviário, e involuntariamente (pela sua construção sintática), ao ferroviário. No caso dela, somente este último é mencionado como pouco requisitado. Já vimos acima que há indício de que Gabriela tenha lido a retranscrição “Alternativas à rodovia”, e portanto, trata-se aqui não de algo não lido, mas de uma leitura “torta” (à la Menocchio) – hipótese à qual retornaremos adiante – do seguinte trecho da reportagem:

“A ineficiência no transporte de produtos agrícolas também está presente nas ferrovias que, embora tenham recebido investimento com a privatização, ainda estão longe de suprir a demanda do setor do agronegócio e se consolidar como alternativa viável ao transporte rodoviário” (reportagem da *ComCiência*).

Após traçar o quadro sobre as más condições das rodovias e das ferrovias brasileiras, Gabriela apresenta a sua escolha de qual meio deveria ser priorizado. Ao contrário de Eduardo, que defendeu investimentos em hidrovias e ferrovias como

alternativas para desafogar o saturado transporte rodoviário, em diálogo claro com a retranca “Alternativas à rodovia”, Gabriela dá sinais de que embora tenha lido essa mesma retranca, o fez sem a mesma identificação; ou seja, essa leitura não alterou a escolha prévia que provavelmente ela já tinha, a partir de sua visão de mundo, e que só anuncia nesse trecho da redação:

O que o Brasil precisa é de uma priorização do transporte rodoviário, que, mesmo usado em estado precário, é um dos recursos mais abrangentes e mais “palpável” para os brasileiros. E para melhorar essa condição favorável a eles, o Estado deveria atuar de uma forma mais clara para entender os objetivos a serem adquiridos pelos brasileiros e assim melhorar as condições das rodovias para o melhor transporte. (redação de Gabriela)

Tal como as interpretações sobre a virgem Maria feitas por Menocchio em suas leituras de textos medievais (cf. Ginzburg, 2006), há indícios de que é a visão de mundo de Gabriela que afeta sua leitura do texto da reportagem. Talvez por achar que “o Brasil precisa de uma priorização do transporte rodoviário” ela interprete esse meio como “um dos recursos mais abrangentes e mais palpável” a partir de sua leitura do trecho da reportagem que diz que “o sistema rodoviário ainda é o principal transportador de cargas agrícolas” e “na maioria das vezes, é a única alternativa para movimentação desse tipo de produto”. Ou seja, a sua visão de mundo a faz se ater – tal como Menocchio – a determinados trechos da leitura e a se omitir ou ser desatenta em relação a outros: ela aponta a falta de investimento em ferrovias, mas não relaciona isso com o fato de não haver alternativa ao sistema rodoviário na maioria das vezes. Para ela, “mesmo usado em estado precário”, é preciso priorizar o transporte rodoviário. A conclusão de seu texto – independentemente de problemas com a construção sintática e a escolha das palavras – retorna à liderança brasileira no agronegócio, sem reforçar a sua escolha de prioridade:

Enfim, mesmo sendo o líder mundial em produtos agrícolas, o Brasil tem ao menos se esforçado e conquistado seu espaço com mais dificuldade que seja. Uma coisa é ser bom nisso, outra é ser bom em ceder um bom transporte para que assim suceda o que lhe foi imposto. (redação de Gabriela)

O que terá sido imposto ao Brasil? E o que sucede a que nessa linha de raciocínio? Embora essas questões que faço aqui estejam ligadas a problemas de coerência ou falta de informação no texto da aluna, que para efeito da análise não são os indícios mais relevantes para a discussão sobre os diálogos com as leituras precedentes, são questões que passam pela minha cabeça de ex-professor de redação desses alunos (e explico aqui para compartilhá-las com quem lê a tese). O que importa é a retomada de Gabriela, em sua conclusão, do foco no transporte de produtos do agronegócio, anunciado na introdução de seu texto e na sua anotação no alto da página sobre qual seria o tema da redação. Ao contrário de Eduardo – que teve o mesmo texto como leitura prévia e menciona o transporte de bens de consumo de uma forma geral –, Gabriela se restringe a abordar o transporte daquilo que é o tema central da reportagem que teve como leitura prévia. Como já dissemos acima, essa é uma leitura e uma atitude responsiva à minha adaptação feita a partir da proposta original da Unicamp. E embora o texto de Gabriela tenha indícios de que sua leitura não se restringiu apenas ao início da reportagem – à qual se manteve colada em toda a sua bricolagem –, também dá pistas de que essa leitura teve um direcionamento baseado em sua leitura prévia de mundo.

VIII

As leituras menocchianas a que todos estamos sujeitos

No capítulo V, vimos a proposta do vestibular da Unesp de meio de ano de 2004, cujo tema era o sistema de cotas para negros nas universidades brasileiras, e analisamos três redações de alunos que tiveram como leitura prévia uma reportagem da revista *ComCiência* sobre as cotas. Após termos circulado por outra proposta de redação, a do vestibular da Unicamp 2006, sobre os meios de transporte, nos capítulos VI e VII, retornaremos agora ao tema das cotas, analisando desta vez, as outras produções de Eduardo e Gabriela, alunos que tiveram como leitura prévia a coletânea original de textos curtos que acompanha a proposta da Unesp.

- LEITURA 6 - COLETÂNEA

O primeiro texto selecionado pela Unesp para essa coletânea é um pequeno recorte de uma entrevista, publicada na edição de 16/02/2003 do jornal *O Estado de S. Paulo*, com Martvs Chagas, então cotado para o cargo de secretário nacional de Promoção da Igualdade Racial. Ele afirma que o sistema de cotas não é uma solução para os problemas históricos enfrentados pelos negros, mas serve de denúncia e deve vir acompanhado de outras medidas do governo. Questionado sobre a possível reação de estudantes brancos pobres às cotas, Chagas desconversa (ou seja, não responde) e diz não haver tantos brancos pobres assim, apontando dados do Censo de 2000, segundo o qual 64% dos pobres no Brasil são negros, assim como 69% dos indigentes.

O segundo texto dessa coletânea é um pequeno trecho de uma reportagem da revista *Época*, que aponta como principal argumento para as cotas a libertação dos escravos sem indenização e a miséria e discriminação que ainda afeta seus descendentes. Esse texto diz que as cotas não compensam o passado, mas garantem oportunidade no presente para quem é discriminado pela cor da pele na procura de emprego. A dificuldade, diz o texto, é definir

a partir de que tonalidade alguém é negro, já que raça não é um conceito científico para humanos.

O terceiro texto da coletânea é outra matéria do *Estadão*, de uma edição de abril de 2004, com depoimentos de quatro estudantes no dia de inscrição no vestibular da UnB, a primeira universidade federal a adotar cotas para negros. O primeiro depoimento é de um jovem que reconhece não ter traços de negro, mas cogitou se inscrever pelo sistema de cotas, alegando que “existem 200 tipos de negros”; ele desistiu, para não correr o risco de ter a inscrição indeferida, e disse que se não fosse aprovado, recorreria à justiça. O segundo depoimento é de uma jovem negra que ficou em dúvida se concorreria pelo sistema, com receio de ser discriminada pelos colegas após a aprovação; ela considera as cotas injustas por impedirem a aprovação de candidatos melhor preparados. Os outros dois depoimentos são de um rapaz convicto de que as cotas podem ampliar a participação de negros no mercado de trabalho, especialmente em profissões de prestígio, como Medicina e Direito, e aumentar sua influência nas decisões do país; e de uma moça que concorda que as cotas são um instrumento para reparar injustiças.

- REDAÇÃO 10

A redação que analisaremos a seguir é de Eduardo, cujo texto produzido sobre o tema dos meios de transporte, da Unicamp-2006, já vimos no capítulo anterior. Ele inicia seu texto relativo à proposta da Unesp com uma referência trazida de seu conhecimento de mundo, ao mencionar um “projeto de lei” sobre cotas que não é citado nos textos da coletânea. Vale lembrar o contexto em que essa proposta elaborada pela Unesp em 2004 foi apresentada aos alunos e que faz parte das condições de produção de seus textos. Como já dissemos no capítulo V, em 2006, quando as redações aqui analisadas foram feitas, tramitavam no Congresso Nacional diversos projetos de lei (e não apenas um) relativos a cotas em concursos públicos em geral (e não apenas em vestibulares). Eduardo pode ter acompanhado o noticiário a respeito desses projetos ou ter ouvido o comentário de algum professor do cursinho ou de algum amigo sobre isso, e todas essas possibilidades – longe de serem fontes seguras e precisas para a bricolagem que veremos a seguir – são discursos em

circulação no período em que o texto de Eduardo foi produzido, com o qual de alguma forma dialogam. Vejamos o que ele diz sobre esse “projeto de lei”:

O projeto de lei que pretende implantar o sistema de cotas para negro acaba tornando-se incoerente se levado em consideração que um dos principais motivos de sua criação é acabar com o preconceito e dar maior condições de almejar uma formação em uma faculdade pública e de excelente ensino. Se levarmos em consideração esse ponto de vista, estaremos sendo preconceituosos.
(redação de Eduardo)

Por que estaremos sendo “preconceituosos” ao implantar uma medida para “*acabar com o preconceito e dar maior condições*” a uma parcela significativa da população “*de almejar uma formação em uma faculdade pública*”, ainda não sabemos. Por enquanto, há apenas um indício de que o termo “preconceito” seja empregado por Eduardo na introdução de seu texto para sugerir que ele estaria ocorrendo às avessas no sistema de cotas. Esse termo aparece na reportagem que os alunos cujos textos foram analisados no capítulo V tiveram como leitura prévia, mas não figura em nenhum dos textos da coletânea da Unesp. Entretanto, a cadeia de diálogo na qual se insere a questão das cotas envolve discursos nos quais são sinônimos ou no mínimo se aproximam os sentidos de “preconceito” e “discriminação”. Este último termo aparece no segundo e no terceiro textos da coletânea – que obviamente fazem parte daquela cadeia –, nos trechos que reproduzo abaixo em ordem invertida para efeito da sequência da análise, que enfatizará o diálogo com um deles.

Viviane Ramos de Souza, de 17 anos, que é negra, contou ter pensado duas vezes antes de concorrer ao vestibular pelo sistema [de cotas]. Candidata ao curso de Jornalismo, a estudante disse temer sobretudo a discriminação dos colegas, no caso de ser aprovada no vestibular. (fragmento 3 da coletânea – Unesp 2004 – meio de ano)

O argumento mais conhecido para a criação de cotas é que os escravos foram libertados sem nenhuma indenização, e lançados numa situação de miséria e discriminação que até hoje afeta seus descendentes. (fragmento 2 da coletânea – Unesp 2004 – meio de ano)

O depoimento da estudante negra trata do receio de uma possível discriminação já dentro da faculdade, gerada pelo benefício da aprovação pelo sistema de cotas, o que pode ser interpretado como se, para ela, as cotas pudessem gerar o preconceito. Uma análise da introdução do texto de Eduardo, descontextualizada da sequência, poderia levar à hipótese de uma leitura desse terceiro fragmento à maneira de Menocchio, associável ao suposto preconceito que para ele haveria no sistema criado para “*acabar com o preconceito*”. Concentremo-nos, por enquanto, no trecho do segundo fragmento reproduzido acima, que também trata de discriminação, e portanto, dialoga com a referência de Eduardo ao preconceito. Embora ele não faça, em sua redação, referência à herança histórica do período da escravidão no país – como o fazem, curiosamente, os alunos que tiveram como leitura prévia a reportagem, a qual trata apenas do momento presente (ver capítulo V) –, Eduardo dialoga com esse segundo fragmento quando diz, em relação às cotas, que “*um dos principais motivos de sua criação é acabar com o preconceito*”. Naquela introdução reproduzida acima, por Eduardo considerar o sistema de cotas preconceituoso, explica-se que o tenha classificado no início como incoerente. Mas ainda não há ali a explicação de por que ele o considera preconceituoso. Na tentativa de explicação esboçada na sequência, que reproduzimos a seguir, o diálogo com o segundo fragmento é evidente:

Como podemos classificar negros, brancos, amarelos e vermelhos? Pelo simples fato da cor da sua pele? Não levar em consideração etnias, credo, valores culturais seria incoerência.
(redação de Eduardo)

Dissemos acima que se trata de uma tentativa de explicação, porque Eduardo aborda aqui a dificuldade de classificação de uma pessoa pela cor da sua pele, mas não diz que essa classificação, por si só, é preconceituosa. Apenas considera incoerente uma classificação que leve em conta somente a cor da pele e desconsidere etnia, credo e valores culturais. Vejamos as pistas deixadas até aqui em seu texto e juntemos as peças do quebra-cabeças: Eduardo certamente é contra o sistema de cotas, já que o considera incoerente por ter como motivação o fim do preconceito e ser ao mesmo tempo – ainda não sabemos por que –

preconceituoso; antes de apontar onde estaria a discriminação ou o preconceito, Eduardo dialoga com o texto da coletânea que dá a ele a chance de apontar um ponto fraco do sistema que ele pretende criticar. Como já apontamos nos capítulos anteriores, trata-se de uma leitura seletiva, à maneira de Menocchio, que se atém mais atentamente àquilo com que o leitor se identifica e que se relaciona de alguma forma como sua leitura de mundo anterior à leitura da palavra a que é levado na proposta da Unesp. E a opinião de Eduardo contrária às cotas – provavelmente anterior à leitura da proposta – encontra apoio nessa dificuldade de classificação pela cor da pele, abordada no seguinte trecho do segundo fragmento com o qual dialoga:

... é preciso definir a partir de que tonalidade alguém se torna negro. A resposta será uma em Salvador e outra no interior do Rio Grande do Sul. Pior, não há critério para desempate. “Raça”, em seres humanos, não é conceito científico ... mas mera interpretação cultural. (fragmento 2 da coletânea – Unesp 2004 – meio de ano)

Antes de ser uma “interpretação cultural”, eu diria que raça se trata de um conceito político, mas não precisamos entrar nesse mérito da questão, porque o que está sendo analisado aqui não é o discurso da mídia sobre as cotas e sim a produção de textos de estudantes a partir de determinadas leituras prévias. Apenas como parêntesis – e os que me lêem devem ter percebido que determinados trechos do que leio para a análise me levam a essa atitude responsiva de divagação –, eu não diria propriamente que a resposta para definir um negro em Salvador seria diferente da que se daria no Rio Grande do Sul, já que a questão é ser afrodescendente, termo que especifica os beneficiados pelo sistema de cotas nos tais projetos de lei à época em tramitação. Um desses projetos de lei estipulava, inclusive, que as cotas deveriam ser proporcionais à população negra de cada estado – que em Salvador é claramente maior que no Rio Grande do Sul – de acordo com os dados do censo populacional do IBGE. O problema está na nomenclatura: o total de negros da população se mede pelo somatório do que o IBGE chama de “pretos” e “pardos”. E também está em uma questão ética: já que ninguém até hoje cogitou de se solicitar ou exigir a um candidato a beneficiário pelo sistema de cotas algo similar ao que a Itália exige para conceder a um estrangeiro a cidadania italiana – a comprovação de ascendência italiana até

a quinta geração –, todos, a princípio poderiam se dizer afrodescendentes, uma vez que sendo ou não descendente de escravo, o brasileiro se identifica como um povo miscigenado; além do que, em tese, descendemos todos, não só no Brasil como em todo o planeta, da mãe África, onde surgiu a espécie humana.

Divagações à parte, essa cadeia de diálogo envolvendo o texto de Eduardo e a reportagem da *Época* que trata da dificuldade de classificação pela cor da pele também inclui o depoimento do estudante que aparece no terceiro fragmento, segundo o qual “existem 200 tipos de negros” – afirmação que possui menos embasamento científico que o próprio conceito de raça para humanos. Não importa dizer aqui se esse depoimento e aquele da estudante negra, ambos do mesmo terceiro fragmento, fazem parte ou não da bricolagem de Eduardo. O que importa é a pista deixada pela referência à dificuldade de classificação pela cor da pele: há aqui uma leitura “menocchiana” que se atém mais a um determinado trecho do texto lido; e por menor que seja o fragmento desse fragmento de leitura ao qual ele se atém, a identificação ou não com o texto lido leva o leitor a determinada atitude responsiva. A essa leitura “menocchiana” a que me refiro, todos nós estamos de alguma forma sujeitos – e talvez possamos apontar o meu parêntesis acima como uma ilustração disso. Mas podemos mostrar um outro exemplo de leitura “menocchiana” no seguinte trecho da entrevista do *Estadão* com o então cotado para o cargo de secretário nacional de Promoção da Igualdade Racial, com o qual dialoga a sequência do texto de Eduardo:

Estado – O Brasil tem muitos brancos pobres, que também estudam em escolas públicas e enfrentam os mesmos problemas que os negros pobres. Como o sr. acha que eles reagirão?

Chagas – As estatísticas não confirmam a sua afirmação. Segundo dados do Ipea e do Censo de 2000, do total de pobres, 64% são negros. Da população indigente, 69% são negros. Não há tantos brancos pobres assim.

(fragmento 1 da coletânea – Unesp 2004 – meio de ano)

O que Chagas faz aqui é se ater apenas à afirmação que antecede a pergunta, a qual supostamente se vê desobrigado de responder ao apontar estatísticas que não a confirmam. Ora, essa mesma atitude responsiva que se atém apenas a uma parte da fala do repórter e se

omite em relação à pergunta sobre a reação de brancos pobres às cotas – ainda que não sejam “tantos assim” – é a que tem Eduardo no diálogo com esse trecho do primeiro fragmento. Como veremos a seguir, ele ignora (ou se omite, ou desconsidera) as estatísticas que segundo Chagas não confirmariam a afirmação de que o Brasil tem muitos brancos pobres e se atém apenas ao fato de que eles existem e estudam em escolas públicas. Ainda que “muitos”, na referência do repórter do *Estadão* a brancos pobres, seja uma expressão vaga e dificilmente contestável considerando-se números absolutos, em um país tão populoso como o nosso, o dado numérico não é o que importa a Eduardo – independentemente de esta ser uma omissão deliberada ou não. Importa é que temos um indício, no trecho a seguir, de que é na exclusão do branco pobre estudante de escola pública que supostamente estaria o preconceito atribuído por ele ao sistema de cotas:

Não devemos esquecer que brancos pobres também estão muito longe da realidade das universidades públicas. O simples fato de impor cotas não seria mais uma maneira de “maquiar” a realidade em relação à educação pública, que caminha cada vez mais para a mediocridade?
(redação de Eduardo)

Nesse ponto de sua bricolagem, Eduardo chega a uma questão comum a todos os seus colegas, particularmente aqueles contrários ao sistema de cotas: a da qualidade do ensino público no país; e assim como Maico, ele vê as cotas como um artifício para ocultar a mediocridade da educação de base no Brasil (ver capítulo V). Como já observamos antes, não se trata apenas de um senso comum sobre a necessidade de melhoria na qualidade do ensino público brasileiro; trata-se da própria realidade desses alunos de um curso pré-vestibular voltado para estudantes oriundos do ensino médio público participando de sua bricolagem a respeito de questões ligadas ao acesso ao ensino superior. Todos eles valorizavam muito o privilégio que estavam tendo na ocasião de se preparar para o vestibular em um curso público e gratuito – infelizmente extinto –; e tanto Eduardo, na conclusão reproduzida abaixo, quanto Gabriela, autora do texto que veremos na sequência, menciona a realidade mais comum que a deles para os estudantes que não passam diretamente do ensino médio para as universidades: a dos cursos pré-vestibulares pagos.

Entretanto, outros alunos que dedicam-se aos estudos, muitas vezes fazendo cursinhos pagos com o “suor” de seu trabalho, para alcançar a tão desejada vaga na universidade, não seriam de maneira alguma favorecidos, pelo fato de não serem negros. Não seria incoerência e também uma forma de desanimar os alunos a dedicarem-se aos estudos? Não seria mais fácil ter educação de alto nível?
(redação de Eduardo)

A inclusão desse universo de estudantes que não são negros e estudam em “cursinhos pagos com o seu suor” não acrescenta nada à argumentação de Eduardo, já que o que importa é o fato de brancos pobres estarem “longe da realidade das universidades públicas”, sejam eles concluintes do ensino médio público, sejam alunos de cursinhos privados. É aí que reside o preconceito ou a discriminação que ele atribui ao sistema de cotas no início de seu texto, embora tenha optado por abordar primeiro a dificuldade de classificação das pessoas pela cor da pele. E essa opção se deu como atitude responsiva a um trecho da leitura da coletânea com o qual Eduardo se identificou e no qual encontrou apoio para apontar um ponto vulnerável do sistema que ele pretende atacar. Deixemos, nessa conclusão, a pergunta sobre o suposto desestímulo das cotas aos esforçados alunos que trabalham para pagar seus estudos, e façamos um breve comentário sobre a segunda (evidentemente retórica): vocês que me lêem e que como eu atuam no ensino hão de concordar comigo que não, não é nada fácil “*ter educação de alto nível*”. É fácil falar nela... Ter é outra coisa.

O leitor Eduardo e sua visão de mundo

Vimos nos textos de Eduardo que sua experiência pessoal, enquanto aluno de um curso pré-vestibular, especialmente no caso das cotas, e de longa vivência, no caso dos transportes, tem participação importante em seus processos de bricolagem. Na formação de sua leitura de mundo, a experiência cotidiana se soma, evidentemente, às aulas do cursinho, ao senso comum e à sua exposição à mídia, a exemplo do que acontece com seus colegas mencionados nos capítulos anteriores.

Assim como Maico (ver capítulo VI), Eduardo também dá sinais de um leque variado de leituras precedentes (seja da palavra oral ou escrita, seja daquilo que vê) despertadas na bricolagem iniciada pelas propostas de redação – variedade ligada à sua própria experiência de vida. Seria arriscado associar essa pluralidade de leituras ao fato de ambos defenderem, por exemplo, a pluralidade de transportes a serem priorizados; e para verificar isso seria preciso analisar um conjunto maior de textos produzidos exclusivamente a partir dessa proposta da Unicamp 2006.

A visão de mundo de Eduardo encara como preconceituosa uma política de cotas voltada para negros, que exclui os brancos pobres do benefício da reserva de vagas em universidades. E essa leitura de mundo que precede a leitura da palavra seleciona nesta um ponto vulnerável das cotas, que é a dificuldade de classificação pela cor da pele. No caso dos transportes, sua visão de mundo coloca o Estado como o grande potencial benfeitor que, além de investimentos – os quais ele considera necessários, mas não diz que podem ser feitos em parceria com a iniciativa privada –, pode (e precisa) dar incentivos fiscais para estimular o uso dos meios alternativos ao rodoviário.

Vejamos agora a outra redação sobre cotas, de Gabriela, que também teve como leitura prévia a coletânea original da Unesp.

- REDAÇÃO 11

O texto que veremos a seguir, de Gabriela, é quase uma descrição do que vem a ser o sistema de cotas, não havendo um posicionamento explícito da autora dizendo se ela é favorável a ele ou não. Ao longo do texto, veremos indícios de que provavelmente ela defende as cotas. Na introdução, Gabriela também menciona os cursinhos pagos, abordados por Eduardo:

O sistema de cotas para negros é muito específico, pois trata de uma determinada cor e raça. Este sistema tem dado aos negros muitas oportunidades para entrar em uma universidade, porque eles são pobres, na grande maioria, e não conseguem pagar um cursinho pré-vestibular, ingressando assim na vida acadêmica. (redação de Gabriela)

Embora Gabriela tenha desconsiderado a possibilidade de estudantes pobres (negros ou não) pagarem seus estudos “com o próprio suor”, como lembrou Eduardo, essa referência à pobreza dos negros é o primeiro indício de que ela talvez veja benefícios nas cotas (ou as considere justas): seu texto não aponta apenas que o sistema dá oportunidades a negros, mas a quem, por ser em sua grande maioria pobre, supostamente não teria oportunidades – lembrando que o não dito, aqui, faz parte da construção de sentidos (cf. Orlandi, 1993). E apesar de Gabriela, assim como Eduardo, não se ater a números ou estatísticas, seu texto, também como o dele – porém, de maneira oposta –, dialoga com o primeiro fragmento da coletânea em que Martvs Chagas aponta um dado do censo de 2000 do IBGE, segundo o qual 64% dos pobres brasileiros são negros. E a leitura “menocchiana” que se apega a um detalhe do texto e se omite em relação aos brancos pobres sugeridos pela pergunta do repórter também induz à seguinte dedução: se a maioria dos pobres é negra (como indica o IBGE), logo a maioria dos negros é pobre (nos diz Gabriela). E é essa seletividade no diálogo com o texto da leitura prévia o nosso primeiro indício do posicionamento de Gabriela acerca do sistema de cotas. Veremos no trecho a seguir que o diálogo seletivo também se dá com parte do segundo fragmento:

O espaço que os negros irão obter, ao longo desse processo de cotas, irá beneficiá-los. A participação no mercado de trabalho se ampliará para os alunos negros que saírem das universidades, porque eles estarão concorrendo no mesmo mercado de trabalho com os alunos brancos.
(redação de Gabriela)

Pode parecer óbvia a afirmação de que alunos negros “estarão concorrendo no mesmo mercado de trabalho com os alunos brancos”, sem uma complementação dizendo se essa concorrência seria ou não em pé de igualdade. Nessa afirmação de Gabriela, não se trata de o mercado de trabalho, de uma forma geral, ser o mesmo para todos, mas de mercados como os de Medicina e Direito, por exemplo, passarem a fazer parte de um leque de ocupações antes restrito a pedreiro, policial militar ou a profissões de prestígio similar, que não exigem o nível superior de instrução. A referência às oportunidades para negros na introdução do texto associada aos benefícios que essa parcela da população terá com a ampliação de sua participação no mercado de trabalho, apontados aqui, sugere que o

diálogo de Gabriela pode ter se dado a partir de sua atitude responsiva em relação a um trecho específico da leitura:

Pode-se dizer que as cotas não devem compensar o passado, mas garantir oportunidades num presente em que a cor da pele faz diferença na hora de entrar na fila e procurar emprego. (fragmento 2 da coletânea – Unesp 2004 – meio de ano)

Enquanto Eduardo se ateu à parte desse segundo fragmento que tratava da dificuldade de classificação das pessoas pela cor da pele – escolha relacionada à sua leitura prévia de mundo e ao apoio que a leitura da palavra dava à sua visão sobre as cotas –, Gabriela desconsiderou essa dificuldade e preferiu se ater a outra: a que o negro encontra ao tentar uma vaga no mercado de trabalho. Certamente esse gesto menocchiano de leitura está ligado ao posicionamento que ela tem em relação às cotas. A pista que nos leva a essa hipótese vai além do simples fato de Gabriela apontar apenas os benefícios das cotas para os negros. Ela poderia fazê-lo e acrescentar um porém, e dizer, por exemplo, que as cotas não excluem a necessidade de melhoria do ensino público. Mas a omissão quanto a brancos pobres que estudam em escolas públicas (ou seja, o não dito) é o principal indício de que, por ser favorável às cotas, não interessa a Gabriela se ater às vulnerabilidades do sistema que alguns trechos dos textos da coletânea sugerem. E por isso, são só os pontos positivos desse sistema de cotas que ela relaciona em seu texto. Mais uma vez é bom lembrar que embora possamos apontar o diálogo que Gabriela estabelece com a entrevista do *Estado* ou a reportagem da *Época*, isso não implica que estejamos rigorosamente dizendo a fonte precisa e indiscutível de seu processo de bricolagem. Apenas estamos sinalizando que ao circular por esses discursos ela pode ter seguido determinado percurso menocchiano de leitura, se atendo a determinados trechos e ignorando outros.

Ainda sobre a questão do mercado de trabalho mencionada por ela no trecho que já comentamos acima, há um outro exemplo de que esse percurso de leitura menocchiano também pode ter se dado em relação ao terceiro fragmento, no qual o depoimento da estudante negra com receio de ser discriminada provavelmente interessou menos a Gabriela do que o trecho reproduzido abaixo:

Anderson Rosa Nascimento, de 20 anos ... está convicto de que tal sistema poderá reparar injustiças históricas e ampliar a participação de negros no mercado de trabalho. Principalmente em profissões em áreas valorizadas, como Medicina e Direito. (fragmento 3 da coletânea – Unesp 2004 – meio de ano)

O leitor atento terá observado que o meu próprio comentário ao trecho em que Gabriela trata da ampliação da participação dos negros no mercado de trabalho é, em alguma medida, parte de uma bricolagem que sem dúvida envolve uma leitura menocchiana desse fragmento da coletânea. A conclusão de Gabriela, reproduzida abaixo, apenas reafirma o benefício das cotas às pessoas negras e pobres que ela já vem apontando ao longo do texto, como se fizesse uma mera descrição do sistema, sem um posicionamento explícito quanto a ser contra ou a favor dele, mas deixando pistas de que o considera positivo:

Realmente, este sistema de cotas irá ajudar muitas pessoas negras e pobres a conquistar o seu lugar em uma universidade pública e na sociedade. Enfim, todo o processo de cota dará continuidade à vida profissional de um negro, que por si próprio não teria condições de se desenvolver em uma vida estudantil boa e entrar em uma universidade pública. (redação de Gabriela)

Assim como Maico (ver capítulo V), Gabriela não se dá conta de que, mesmo sendo implicitamente favorável a um sistema que beneficia os negros, está sendo preconceituosa em sua última afirmação, ao generalizar a todo negro a incapacidade de ter “*uma vida estudantil boa e entrar em uma universidade pública*”. Para efeito da nossa análise, no entanto, não importa o quanto uma generalização desse tipo afetaria a avaliação do desempenho da aluna no cumprimento da proposta. O que interessa são os indícios de determinado percurso de leitura deixados em seu texto.

A leitora Gabriela e sua visão de mundo

Há indícios nos textos de Gabriela que apontam para um gesto de leitura bastante apegado à palavra, na leitura presente, e com poucos sinais de textos precedentes despertados no processo de bricolagem. Sua experiência cotidiana, como aluna de cursinho e usuária de transporte rodoviário, evidentemente participa dessa bricolagem. Mas ela deixa pistas de que talvez veja as propostas de redação como algo do tipo “Explique resumidamente o que é o sistema de cotas para negros nas universidades brasileiras” ou “Entre as opções de transporte apresentadas no texto abaixo, aponte qual seria a escolha correta para o país e justifique sua resposta”.

O apego à palavra e a falta de indício de leituras precedentes não implica, necessariamente, em leitura superficial. Porém, a leitura de Gabriela, tanto no caso dos transportes quanto no das cotas, é direcionada a partir de sua visão prévia de mundo, anterior à leitura da palavra. Sobre os transportes, há de fato uma certa superficialidade na mera reprodução daquilo que lê, em um primeiro momento, e na escolha de um único meio de transporte – sem perceber a possibilidade do plural na apresentação da proposta –, obviamente guiada pela visão de quem usa ônibus ou trafega por rodovias. E em relação às cotas, os indícios em seu texto levam à nossa suposição de que seja favorável ao sistema – e possivelmente já tivesse uma visão positiva dele anterior à leitura da palavra –, já que poderia ter descrito como ele funciona e ter apontado suas falhas ou pontos vulneráveis, mas optou por elencar apenas os pontos positivos para os negros. Digamos que sua defesa, nesse segundo caso, seja ela fraca ou consistente, é feita a partir da visão de alguém com um mínimo de altruísmo, já que ela não é negra.

Falando especificamente nos textos que vimos neste capítulo, tanto no caso de Gabriela quanto no de Eduardo, independentemente de discursos então em circulação naquele ano de 2006 sobre os negros (como aulas e apostilas de história) e sobre cotas (como noticiário acerca de projetos de lei em tramitação) que pudéssemos apontar, os indícios em seus textos nos permitem tratar da circulação que eles fazem pelos discursos da mídia que compõem a coletânea da proposta da Unesp e testar hipóteses sobre determinados percursos de leitura envolvidos nessa circulação. E mais uma vez verificamos

um procedimento menocchiano de leitura – que todos nós, de alguma forma, adotamos – relacionado à identificação (ou não) do leitor com aquilo que lê; ou seja, o seu apego e uma certa atitude responsiva em relação a um determinado trecho da leitura da palavra em detrimento de outro, decorrentes de sua leitura prévia de mundo.

IX

A singularidade de cada um em gestos menocchianos de leitura

No capítulo anterior, retornamos ao tema das cotas para negros nas universidades brasileiras, analisando redações de dois alunos que tiveram como leitura prévia a coletânea original de textos curtos que acompanha a proposta do vestibular da Unesp de meio de ano de 2004. Começaremos este capítulo com a análise de mais uma redação sobre cotas de um aluno (Jeferson) que teve como leitura prévia a coletânea já apresentada no capítulo VIII, e outra sobre a mesma proposta, de um aluno (Rodrigo) que teve como leitura prévia a reportagem da *ComCiência* apresentada no capítulo V. Voltaremos, adiante, a analisar textos desses dois autores (Jeferson e Rodrigo) para circular sobre uma outra proposta, a do ENEM 2005, que trata de trabalho infantil. Dessa vez, Jeferson é quem leu uma reportagem da *ComCiência*, e Rodrigo, a coletânea original da proposta do ENEM.

- REDAÇÃO 12

Antes de vermos a redação de Jeferson, à qual ele deu o título “Cotas para negros” – em uma atitude responsiva que optou por reduzir a fórmula estipulada pela banca da Unesp, excluindo que se trata de um “sistema” aplicado “nas universidades brasileiras” –, talvez seja bom relembrar brevemente a coletânea de textos já apresentada no capítulo anterior, à qual ele teve acesso. O primeiro texto é uma entrevista em que Martvus Chagas, cotado para ser secretário nacional de Promoção da Igualdade Racial, diz que as cotas não solucionarão problemas historicamente enfrentados pelos negros, mas servem de denúncia; Chagas não responde qual seria a reação de brancos pobres às cotas e aponta dados do IBGE segundo os quais os negros são maioria entre os pobres e os indigentes. O segundo texto atribui a miséria e discriminação sofrida por descendentes de escravos como argumento para a criação das cotas, lembra o obstáculo que a cor da pele impõe na conquista de um emprego, mas aponta a dificuldade de se classificar as pessoas pela tonalidade. O terceiro texto traz depoimentos de estudantes: um branco que se vê

injustiçado com as cotas e diz haver “200 tipos de negros”; uma negra que teme o preconceito após a aprovação pelo sistema; e outros dois negros que vêm nas cotas a reparação de injustiças históricas. Vejamos como Jeferson introduz a discussão a partir dessa leitura:

Já há alguns anos, nos deparamos com as cotas para negros nas nossas universidades do Brasil, e nos perguntamos o porquê. As cotas para negros são justificadas pelo governo federal que [diz que]³² é porque a grande maioria do Brasil que sofre com a pobreza são negros. Outros dizem que isso é uma das partes das indenizações de quando os escravos foram libertados. (redação de Jeferson)

Nessa introdução, não temos ainda o posicionamento explícito de Jeferson acerca das cotas. Há apenas um indício de que, ao se perguntar o porquê de nos depararmos com elas, talvez ele as veja como algo no mínimo questionável. Antes de dizer, sem meias palavras, o que pensa das cotas, Jeferson apresenta as justificativas dadas pelo governo federal ao sistema – em diálogo evidente com o depoimento de Chagas, do primeiro texto da coletânea – e por “outros” que ele não se deu ao trabalho de dizer quem são – dialogando, dessa vez, com um trecho do segundo texto da coletânea que já apresentamos no capítulo anterior, na análise da redação de Eduardo, mas que repito aqui para tecer um comentário sobre a leitura feita por Jeferson:

O argumento mais conhecido para a criação de cotas é que os escravos foram libertados sem nenhuma indenização, e lançados numa situação de miséria e discriminação que até hoje afeta seus descendentes. (fragmento 2 da coletânea – Unesp 2004 – meio de ano)

Embora os defensores das cotas as caracterizem como reparação de injustiças históricas, não chega a ser uma grande distorção de sentidos (à maneira de Menocchio) considerá-las uma indenização dada hoje aos descendentes de escravos libertos e não indenizados no passado. Porém, há na introdução do texto de Jeferson um indício de gesto

³² A exemplo do que fiz na reprodução do texto de Delaíde sobre transportes (ver capítulo VI), o que insiro entre colchetes é apenas para preencher uma lacuna sintática no texto de Jeferson e clarear a leitura.

menocchiano de leitura que omite não apenas quem está sendo de fato beneficiado por essas “indenizações” – ou seja, os descendentes de escravos – mas principalmente a situação de miséria e discriminação que os afeta até hoje. A seqüência do texto, embora mencione o termo “discriminação” e continue dialogando com o trecho acima da coletânea, não se refere a uma situação à qual escravos libertos foram lançados e que até hoje afeta seus descendentes. Permitam-me um breve suspense, antes de apresentá-la.

Pode-se dizer que o mesmo gesto menocchiano sugerido acima também ignora os dados estatísticos do IBGE apontados por Chagas – o representante do governo federal com o qual Jeferson dialoga – para comprovar a afirmação de que a maioria dos pobres (e indigentes) é negra. Embora tenhamos mostrado no capítulo anterior que tanto alunos favoráveis quanto contrários às cotas não se apegaram aos números em seu diálogo com a afirmação de Chagas, no caso de Jeferson, o não dito em relação aos dados estatísticos participa de sua construção de sentidos (cf. Orlandi, 1993), pois permite a ele um distanciamento da justificativa para as cotas: é o governo federal quem as defende pelo fato de que “*a grande maioria do Brasil que sofre com a pobreza são negros*”.

Ainda que os dados sobre o percentual de negros entre pobres e indigentes sejam estatisticamente incontestáveis, a leitura da seqüência da redação nos leva a levantar a hipótese de que, independentemente de aceitar ou não o fato de a grande maioria dos pobres ser negra – já que é possível se pensar algo do tipo “se são, eu não sei, é o governo quem diz” –, Jeferson ignora essa afirmação apresentada no começo de seu texto e sequer a retoma para contestá-la como justificativa plausível para as cotas. Estou aqui, obviamente, antecipando o posicionamento dele antes de apontar a vocês, meus leitores, as evidências disso no próprio texto de Jeferson. Não se aflijam, porque elas vêm logo na seqüência, e são antecedidas apenas por uma pista ainda mais consistente desse distanciamento, que no trecho reproduzido acima, atribui ao governo federal a justificativa das cotas pela pobreza dos negros e a genéricos “outros” a idéia de que elas seriam uma espécie de “indenização” histórica. No trecho a seguir, a outra peça do quebra-cabeças que reforça a hipótese do distanciamento de Jeferson é o fato de ele atribuir novamente a genéricas “pessoas” determinado discurso sobre discriminação.

As pessoas querem beneficiar uma população que dizem estar sofrendo por causa da discriminação. Sofre realmente da sua própria ignorância de não ter a vontade de estudar com dignidade e passar em vestibulares sem roubar as vagas de pessoas que realmente estudaram. (redação de Jeferson)

Podem ter certeza de que em meu comentário na correção do texto, como professor de redação, procurei alertar o aluno sobre o fato de que ele poderia ter argumentado (bem ou mal) contra as cotas sem correr o risco de ser acusado de um crime inafiançável. Nos capítulos V e VIII, mencionamos que tanto um aluno contrário às cotas (Maico) quanto uma aluna favorável a elas (Gabriela) acabam sendo preconceituosos – e é possível que o sejam involuntariamente – na escolha das palavras que usam em sua bricolagem para a construção de sentidos acerca desse assunto. Mas no caso de Jeferson, o trecho reproduzido acima não parece ser uma falta de atenção com a escolha das palavras, e sim uma revolta explícita contra “ladrões” de vagas em universidades, “ignorantes” que nunca tiveram “vontade de estudar com dignidade”.

A confirmação da hipótese do distanciamento levantada acima é que, enquanto outros alunos contrários às cotas (Delaíde e Maico) reconhecem o preconceito racial e a pobreza dos negros como flagelos herdados do período de escravidão, Jeferson atribui às pessoas que querem beneficiar os negros com as cotas o discurso de que eles estão sofrendo por causa da discriminação. E a agressividade com que Jeferson afirma aquilo de que a população negra “realmente sofre” nos permite apontar um não dito (cf. Orlandi, 1993) que participa de sua construção de sentidos, ou seja, a negação daquilo que “dizem” ser um sofrimento dos negros. Essa negação implícita (ou não dita explicitamente, o que dá no mesmo) também aparece no trecho abaixo, em que Jeferson mantém seu distanciamento a determinados juízos ou julgamentos:

Essas pessoas que lutam muitas vezes por 3 ou 4 anos de estudo para passar em um vestibular se deparam com aquelas cotas para negros. As pessoas que trazem a cor em sua pele são julgadas como pessoas necessitadas, mas realmente se aproveitam da situação para se beneficiar. (redação de Jeferson)

Para a nossa análise sobre o diálogo de Jeferson com os textos lidos, não importa o problema de coesão textual, que retoma de forma inadequada, com o pronome “essas”, pessoas ainda não mencionadas no texto – tampouco a repetição do vocábulo “pessoas”, ora para se referir aos que querem beneficiar a população negra com as cotas, ora àqueles que se deparam com elas em um vestibular, ora aos que são julgados necessitados pela cor da pele. O que importa é justamente esta última afirmação – a de que os que trazem a cor em sua pele são julgados como necessitados. Aqui, Jeferson mantém o distanciamento, ao acrescentar a seu rol de impropérios a insinuação de que os negros, além de “ignorantes” e “ladrões”, são “realmente” uns “aproveitadores”. E essa afirmação que nega (sem negar explicitamente) o julgamento anterior está ligada a uma forma peculiar de gesto menocchiano de leitura: embora ele mencione a condição social dos negros, omite fatos ou dados que a comprovem, atribui essa menção a terceiros e simplesmente a abstrai – ou seja, não se dá ao trabalho de refutá-la.

Nos outros casos de omissão semelhantes, que apontamos nos capítulos anteriores, ligados a uma leitura menocchiana em que a visão de mundo opera uma seleção do que interessa reter do texto lido, pode-se levantar a hipótese de os alunos não se sentirem seguros em mencionar argumentos contrários aos seus ou não se verem capazes de contra-argumentá-los. Ainda assim, o gesto menocchiano de leitura da palavra guiada pela leitura prévia de mundo é o mesmo. Mas no caso de Jeferson, a omissão é apenas parcial: seu gesto menocchiano de leitura passa pela pobreza dos negros, a discriminação sofrida por eles e o fato de serem “julgados” pessoas necessitadas sem comentar se são pertinentes ou não como argumentos em defesa das cotas; e é a leitura de mundo como guia da leitura da palavra que o faz abstrair (à maneira de Menocchio) essas considerações, atribuindo-as a terceiros. Vejamos como ele continua:

O ensino nas faculdades do nosso Brasil baixa com essas cotas. As pessoas que passam sem cota podem ter a certeza de que estão mais preparadas do que as que tiveram pontos a mais para entrar. Os negros devem ser determinados e não tentar se aproveitar das oportunidades.
(redação de Jeferson)

Diferentemente de seus colegas que argumentaram contra as cotas, defendendo que a causa dos problemas enfrentados pelos negros é a mesma para brancos pobres – ou seja, a má qualidade do ensino público de base (pelo qual todos os alunos do curso pré-vestibular da Fupespp haviam passado) –, Jeferson já deu indícios, ao falar da “ignorância” e da “falta de vontade de estudar” daqueles que “roubam vagas nas universidades”, de que para ele, independentemente da qualidade do ensino, o sucesso ou fracasso dependeria apenas do empenho individual de cada um. Essa individualização do sucesso ou fracasso está também ilustrada em certas visões de mundo reveladas nas memórias dos alunos apresentadas na Parte I desta tese. E essa leitura de mundo leva ao raciocínio de que se a pessoa precisou se beneficiar das cotas é porque não foi determinada e, em consequência disso, não estava suficientemente preparada; e se não estava preparada, não irá acompanhar o ritmo do ensino superior; e este, por sua vez, para conseguir absorver os beneficiados pelas cotas, teria que “baixar o nível”, para que os despreparados dessem conta do recado. Ler o mundo dessa forma – o que chamo acima de gesto menocchiano de leitura e vale tanto para a leitura da palavra quanto para a leitura de mundo – implica em desconsiderar certos aspectos, entre eles a possibilidade de haver algum esforço tanto prévio quanto posterior ao vestibular, por parte do negro beneficiado pelas cotas.

Quanto ao comentário sobre pontuação a mais, no trecho acima, lembremos que ele está ligado às condições de produção dessas redações, que foram feitas no ano em que a Unicamp passou a dar pontos adicionais para estudantes negros. Embora cotas e pontuação diferenciada sejam coisas distintas, elas se entrecruzam na teia de sentidos construída por Jeferson em sua bricolagem.

As pessoas que levam a cor da pele não têm culpa de seus antepassados terem sofrido com a escravidão. As pessoas brancas, muitas vezes, têm descendência negra. Por esses e outros motivos, que são inúmeros, devemos ter a consciência de que devemos ser justos. (redação de Jeferson)

Já comentamos anteriormente, na análise de um dos textos de Eduardo, que a pouca familiaridade de alguns com a escrita pode levar a escolhas de palavras ou estruturas sintáticas que não condizem com os sentidos pretendidos pelo autor. Talvez ele quisesse

dizer que os brancos de hoje, supostamente injustiçados pelas cotas, não têm culpa da escravidão dos antepassados dos negros. O sentido daquilo que de fato diz, pelo contrário, poderia dar margem a uma argumentação contrária à sua: os negros de hoje não têm culpa do que aconteceu no passado, e portanto, não deveriam ser discriminados. Mas quem disse que eles sofrem discriminação? Os “outros” é que dizem. E sofrer ou não discriminação, na visão de mundo de Jeferson, não faz parte do debate acerca do que é ou não é justo.

Apenas no final do texto, ele apresenta um argumento que não se limita à desqualificação dos “aproveitadores” preguiçosos que “não estudam” e “roubam as vagas” dos mais dedicados. Trata-se de um diálogo com dois textos da coletânea: o que fala na dificuldade de se classificar as pessoas pela cor da pele e o que traz o depoimento de um estudante branco indignado com as cotas, em que diz haver “200 tipos de negros”, em alusão (não dita, mas implícita) à idéia de miscigenação no Brasil, que é senso comum.

- REDAÇÃO 13

Relembremos, brevemente, a reportagem apresentada no capítulo V, à qual Rodrigo teve acesso como leitura prévia antes de produzir seu texto, que não tem título, mesmo a instrução da Unesp tendo sido reproduzida na proposta adaptada. O texto da *ComCiência* destaca a ampliação do debate sobre racismo no país gerada pelas discussões acerca das cotas; traz dados sobre o brutal desequilíbrio entre brancos e negros no ensino superior e estatísticas do Ipea com o percentual de negros entre os pobres e as pessoas abaixo da linha da pobreza; apresenta depoimentos questionando a idéia de raça e acusando as cotas de ferir o princípio da igualdade e de serem inconstitucionais; trata do reconhecimento, pelo governo, da necessidade de melhoria do ensino público de base, e do apoio deste às cotas enquanto os frutos dessa melhoria não vêm; aponta ponderações de que nenhuma outra solução de curto prazo foi encontrada e de que também há outros tipos de cotas em vigor, como as para mulheres na política. Vejamos como se dá o diálogo de Rodrigo com essa reportagem:

Cotas para estudantes negros é um assunto delicado e muito discutido em qualquer meio de comunicação. Fala-se periodicamente que “sem” as cotas, negros não conseguem obter vagas. Será verdade este fato? (redação de Rodrigo)

Já mencionamos nos capítulos anteriores que havia sentidos em circulação sobre negros e sobre cotas, no período em que os alunos participaram dessa atividade de produção de textos. Portanto, a referência a algo que é “*discutido em qualquer meio de comunicação*” pode prescindir da leitura prévia da reportagem, embora ela possa ser o ponto de partida para a mobilização ou despertar de leituras – da palavra e do mundo – anteriores àquela atividade e adormecidas até o começo da bricolagem. Veremos, contudo, pistas do diálogo de Rodrigo com a reportagem. O indício mais evidente, no trecho acima, é o de que o questionamento sobre a veracidade de uma afirmação – de fato questionável –, supostamente usada em defesa das cotas, traz implicitamente o posicionamento de Rodrigo, contrário a elas. Mas há indícios também de um determinado percurso de leitura que ele pode ter feito até encontrar na palavra lida uma identificação com sua visão de mundo anterior àquela atividade. A qualificação das cotas como “*assunto delicado*” também é uma pista que, associada às demais peças do quebra-cabeças que possibilitam falar naquele percurso de leitura, pode indicar a forma como Rodrigo vê o fato de depoimentos antagônicos, tanto de pessoas favoráveis quanto contrárias às cotas, figurarem no texto da *ComCiência*. Embora o assunto possa ser considerado “delicado” pela própria visão de mundo de Rodrigo e independa da leitura da reportagem, voltaremos adiante à hipótese de que ele dialoga com aquele texto e está qualificando o debate ali mencionado.

Independentemente de apontarmos o quanto Rodrigo leu do texto, se foi até o fim, se viu todos os depoimentos, sua introdução dialoga com o início da reportagem, em que se diz que o sistema de cotas “gera polêmica e divide opiniões”, com “argumentos contra e a favor, todos bastante sensatos”. Logo em seguida, há o depoimento do idealizador das cotas na UnB, o qual – a se confirmar nossa hipótese sobre o percurso de leitura – foi lido por Rodrigo à maneira de Menocchio. Carvalho, da UnB, não diz que “*sem as cotas, negros não conseguem obter vagas*” – e dificilmente um defensor das cotas diria algo semelhante –, mas afirma que “há poucos negros na universidade”, mais precisamente 2% do total de

universitários, contra 97% de brancos. A leitura menocchiana de Rodrigo continua deixando suas marcas no trecho abaixo:

Temos que ter a conscientização de que o preconceito está enrustido em nossa sociedade. Privilegiar uma tal raça, mesmo que seja para seu benefício, já é preconceito. Pois onde estará a igualdade nesse fato? (redação de Rodrigo)

Antes de chegar a um novo depoimento de Carvalho, em que afirma que “a adoção de cotas apenas revela um preconceito que já existe” – e com o qual Rodrigo nitidamente dialoga – a reportagem intercala a opinião de uma antropóloga da UFRJ contrária às cotas. Mas a identificação de Rodrigo só virá adiante, na retranca “Princípio de igualdade”, e seu percurso de leitura, guiado por sua visão de mundo, dispensa pouca atenção à fala da antropóloga, a qual justamente nega a idéia de raça. Veremos adiante o que leva Rodrigo a abstrair essa negação. No trecho acima, seu questionamento de onde estaria a igualdade em privilegiar uma raça já é uma pista do diálogo que estabelece com a referida retranca da reportagem. Abaixo, podemos confirmar que seu percurso de leitura encontrou aqui um forte argumento em sintonia com sua visão de mundo:

É óbvio que o governo faça uma análise imediata deste assunto, pois a sociedade está cobrando uma resposta íntegra e solucionável, atingindo assim as expectativas de todas as raças. Direito à educação é de todos, está na Constituição. Cotas não é uma solução concreta, pois foram criadas para amenizar a polêmica em torno deste. (redação de Rodrigo)

Esperar que o governo atinja “as expectativas de todas as raças” continua sendo uma abstração da fala da antropóloga que nega a noção de raça. Por enquanto, a única pista que temos em relação a isso é que Rodrigo acredita haver um “preconceito enrustido” em nosso país – preconceito este associável ao termo “racismo” tanto politicamente quanto pelo senso comum; e por essa pista, podemos supor uma linha de raciocínio que não necessariamente tem que ser vista como uma sinuosidade menocchiana de leitura: o fato de haver racismo no Brasil pode indicar para Rodrigo que há discriminação de uma “raça” em relação a outra.

No trecho acima, há vários indícios de diálogo com a retranca “Princípio de igualdade”. Nela, após dados do Ipea sobre o percentual de negros entre pobres ou pessoas abaixo da linha da pobreza, há o seguinte depoimento do geógrafo Magnoli: “As cotas são uma solução simplista, que rompe com o princípio republicano básico de igualdade entre os cidadãos”. Recordemos que antes de afirmar ser a educação um direito de todos, Rodrigo questiona onde estaria a igualdade em se privilegiar alguns. E em seguida, diz que o sistema de cotas não é uma solução concreta, o que é uma possível interpretação da afirmação de que elas seriam uma solução simplista.

Supondo que em “a polêmica em torno deste”, o pronome usado por Rodrigo retoma o “direito à educação”, atribuir a criação das cotas à amenização de tal polêmica pode ser uma leitura menocchiana do seguinte trecho da mesma retranca: “Ao adotar a medida, que não gera custos para os cofres públicos, o governo pode deixar para segundo plano o problema da educação”. Leitura semelhante, também guiada pela visão de mundo, fizeram Maico (capítulo V) e Eduardo (capítulo VIII), para quem as cotas estariam mascarando o problema da qualidade do ensino público de base. Outro indício claro de que Rodrigo encontrou naquela retranca um porto seguro de apoio à sua argumentação é sua afirmação de que o direito de todos à educação “está na Constituição”. Após o depoimento de Magnoli, a reportagem menciona a opinião do jurista Ives Gandra, para quem “o sistema de cotas é inconstitucional, porque fere o princípio fundamental de igualdade entre os cidadãos”. Na sequência da redação, veremos que o emprego do termo “raça”, por Rodrigo, nos trechos reproduzidos acima, pode estar, de fato, associado à idéia de racismo:

Existe uma palavra subscrita atrás disso tudo: é o Racismo. Tal deve ser extinguido do nosso meio cultural, tal significado que nos acompanha de geração em geração. Igualdade de oportunidade é dever de nossos comandantes, pois o momento urge e não há tempo para debates filosóficos ou opiniões cultas, mas sim ação! Seja em leis ou não. (redação de Rodrigo)

Até aqui, Rodrigo ainda não havia empregado o termo “racismo”, que estava no foco da reportagem e já aparecia desde o título. Embora condene explicitamente o racismo e defenda a igualdade de oportunidades para todos, a atitude responsiva de Rodrigo em seu diálogo com a reportagem é a de discordar que seja positivo o debate sobre racismo gerado

pela reserva de vagas para negros. Se, na introdução, qualificar as cotas como “um assunto delicado e muito discutido” já era um indício de intertextualidade que retoma o que foi dito sobre tal debate no texto de leitura prévia, a defesa de ação como algo mais importante do que debates filosóficos ou opiniões cultas reforça a idéia de que o diálogo se dá diretamente com a reportagem e com um posicionamento claro de discordância em relação ao que o autor dela elegeu como foco.

Rodrigo provavelmente não parou para pensar que o debate e as opiniões se dão sobre algo que já é uma ação concreta em universidades como a UERJ e a UnB – e é bem provável que não tenha lido “política afirmativa” (termo que aparece na fala de Gandra) como sinônimo de “ação afirmativa”. Se para ele o racismo “*deve ser extinguido*”, seria uma incoerência dizer que “*o momento urge*” para que se tenha igualdade de oportunidades, em um texto que é claramente contrário às cotas e condena o debate gerado por elas? Incoerência ou não, trata-se de uma leitura menocchiana que dá mais atenção ao que se diz sobre princípio de igualdade na perspectiva que mais se aproxima de sua visão de mundo e ignora a desigualdade apontada por Carvalho, para quem “o sistema de cotas é a única forma de se resolver o problema da exclusão racial no curto prazo”; nessa leitura menocchiana, a urgência do momento apontada por Rodrigo é sutilmente diversa da que aparece em outro depoimento na reportagem, de Guimarães, da USP, para quem “o fundamental é não adiar a solução do problema”. Enquanto Guimarães considera como problema de solução inadiável o difícil acesso de negros e pobres às universidades, há indícios de que o inadiável para Rodrigo também esteja ligado ao acesso às universidades, mas não de um grupo específico:

Cotas para todos, em qualquer circunstância. Uma coisa que nos une é sermos da mesma raça: humanos. (redação de Rodrigo)

Nessa conclusão, fica claro que independentemente de perceber ser um contra-senso defender “cotas para todos” – já que, uma vez havendo vagas para todos, não é preciso haver cotas para ninguém –, a igualdade, para Rodrigo, está na oportunidade de todos terem acesso ao ensino superior, sem distinção. E aqui ele também revela que é sua visão de

mundo, a de alguém que desconhece pertencermos a uma mesma espécie (e não a uma mesma raça “humana”), que o levou a fazer sua bricolagem condenando o privilégio de uma raça em detrimento de outra e sua leitura menocchiana que desconsidera o depoimento sobre a inadequação do conceito de raça para humanos. E essa mesma visão de mundo, de alguém que se sente excluído do ensino superior e quer ter o seu acesso (ou a sua cota), também desconsidera a desigualdade entre brancos (97%) e negros (2%) que estavam em 2003 nas universidades. Embora Rodrigo reconheça que há um “*preconceito enrustido*” em nossa sociedade e defenda que o racismo deva se “*extinguido*”, sua proposta universalista, mesmo que não fosse utópica, é movida mais por interesses pessoais do que por uma preocupação com os negros.

X

Recortes, colagens e a arte de construir novos sentidos

No capítulo anterior, voltamos a circular pela discussão sobre cotas e pelos textos de leitura prévia tanto da coletânea original da proposta da Unesp quanto da reportagem da proposta alternativa. Os autores dos textos ali analisados (Jeferson e Rodrigo) são os mesmos dos dois primeiros dentre os três textos que analisaremos a seguir, dessa vez circulando por um outro recorte temático, acerca do trabalho infantil, proposto no Exame Nacional do Ensino Médio de 2005.

Proposta de redação do ENEM 2005 – Trabalho Infantil

A prova do ENEM, que gira em torno de questões da atualidade ligadas aos conhecimentos ensinados ao longo do ensino médio, solicitava naquele ano que os alunos defendessem seus pontos de vista em uma dissertação sobre o tema “O trabalho infantil na realidade brasileira”, apresentando argumentos e propostas “sem ferir os direitos humanos”.

- LEITURA 7 - REPORTAGEM

A reportagem “Pobreza causa trabalho infantil”, de maio de 2004, substituiu a coletânea original como leitura prévia para essa proposta. O texto começa apontado um dado do Unicef segundo o qual o Brasil é o terceiro país da América Latina com maior número de crianças e adolescentes trabalhando, cerca de 3,8 milhões. Como a manchete já diz, a reportagem aponta como principais causas do problema as taxas de pobreza e desemprego. Em seguida, trata da diferenciação feita pela Organização Internacional do Trabalho entre o trabalho explorador proibitivo e aquele que socializa o jovem e respeita sua educação escolar e seu descanso; e apresenta dados de uma ONG sobre exploração infantil, com longas jornadas de trabalho e baixa remuneração. O texto diz que o trabalho infantil existe no país desde a colonização e que os direitos civis das crianças só foi

reconhecido pela ONU em 1989, um ano antes da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil; fala do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil criado pelo governo federal em 1996 e apresenta dados da redução dos índices através de auxílios como bolsa-escola; aponta dados do Programa Internacional de Eliminação do Trabalho Infantil sobre o número de crianças que trabalham no mundo, inclusive em países industrializados, e sobre o incremento na economia que poderia ser obtido com o investimento na educação das crianças atualmente exploradas.

- REDAÇÃO 14

O texto de Jeferson, que analisaremos a seguir, foi produzido antes daquele sobre as cotas, e começa com uma abordagem histórica que dialoga claramente com um trecho específico da reportagem a que ele teve acesso como leitura prévia. Em seu texto que já vimos no capítulo anterior, a referência histórica aos escravos libertados sem indenização aparece indiretamente em discursos de justificativa para as cotas dos quais ele se distancia, o que era um indício de que adiante Jeferson se posicionaria contrário a elas. Na introdução abaixo, não há o mesmo distanciamento, e nem há nessa discussão a mesma polaridade entre favoráveis e contrários como nas cotas, já que dificilmente alguém sairia em defesa do trabalho infantil – a não ser que abordasse a diferenciação da OIT, o que ainda assim implicaria em condenação do trabalho explorador proibitivo.

O Brasil é chamado de Brasil há 500 anos, e logo que estava sendo colonizado, usava trabalho infantil dos filhos de índios e filhos de negros. Agora, nós perguntamos porque (só agora) ³³ estão interessados em acabar com isso? (redação de Jeferson)

O conhecimento de mundo de Jeferson certamente não inclui os nomes de Vera Cruz e Terra de Santa Cruz pelos quais nosso país primeiramente foi chamado pelos portugueses. Mas o que chama a atenção aqui é o questionamento bastante similar ao que

³³ Optei por manter aqui essa expressão que o aluno riscou antes de entregar seu texto, por considerá-la significativa. São “dados aparentemente negligenciáveis” (cf. Ginzburg, 1989) como esses que nos permitem levantar hipóteses sobre “uma realidade complexa não experimentável diretamente”, como é o caso do processo de bricolagem de cada um.

vimos na introdução do texto dele sobre as cotas. Se naquele texto, o questionamento era uma pista de que Jeferson poderia se posicionar contrário às cotas no decorrer do texto, neste, um indício precioso deixado na expressão entre parêntesis e felizmente ainda legível após os rabiscos do autor, que pretendia eliminá-la, sinaliza que ele titubeou entre questionar por que tanto atraso na erradicação do trabalho infantil e a motivação do interesse em acabar com o problema. E por que ele titubearia? Ou ainda, por que riscaria a expressão que sugere o atraso na resolução do problema, mantendo apenas o questionamento sobre a motivação para isso? Precisaremos juntar essa pista a outras que aparecerão adiante, nesse quebra-cabeças, para lançar uma hipótese sobre o titubeio. Antes, vejamos uma parte do trecho da reportagem com o qual essa introdução dialoga:

A história do trabalho infantil, reconhecidamente ilegal até os 15 anos pela Constituição Brasileira, acompanha a própria trajetória do país enquanto colônia, quando crianças descendentes de negros e índios eram obrigadas a incrementar a mão-de-obra das fazendas. (reportagem da *ComCiência*)

Mesmo que a bricolagem de Jeferson envolva outras leituras (não apenas da palavra escrita) – e é possível que a exploração do trabalho de crianças negras e índias no período colonial circulasse por aulas de história no próprio cursinho –, o diálogo com aquele trecho específico da reportagem continua evidente na sequência da redação. Um pouco antes da sequência de frases reproduzida acima, esta outra dá um exemplo de trabalho explorador proibitivo.

Pelo serviço, crianças e adolescentes, principalmente do sexo masculino, recebem em média 50 centavos por hora, sem direito à carteira assinada e férias (reportagem da *ComCiência*)

Vejamos como Jéferson, aparentemente tão colado na leitura da palavra quanto Gabriela (ver capítulos VII e VIII), dialoga com a reportagem, acrescentando um direito trabalhista de quem está na formalidade e falando em dignidade da remuneração:

Estava fácil para os empresários enriquecer com o trabalho infantil sem se preocupar com pagamento de férias, 13º salário e até mesmo com o salário digno de um trabalhador. Mas tudo isso acontece por causa da nossa cultura de explorar crianças e adolescentes, ou seja, usar nossas crianças para colonizar o país ou usar o dinheiro dos nossos filhos para ajudar nas despesas da casa. Quantos adolescentes que ajudam a sustentar a casa? (redação de Jeferson)

Deixemos o estranhamento com o suposto uso de “crianças para colonizar o país” e fiquemos com a dedução de Jeferson de que a atual exploração do trabalho infantil é fruto de uma cultura exploratória herdada do período colonial. Por enquanto, ainda não temos pistas claras do quanto para ele há de comum entre “empresários que enriquecem com o trabalho infantil” e as famílias que contam com a ajuda de filhos adolescentes no sustento da casa – ou seja, se em relação àqueles o tom de crítica é claro, não se pode dizer o mesmo em relação a estas. Podemos pensar em uma leitura menocchiana que desconsidera a pobreza e o desemprego apontados pela reportagem como principais causas do trabalho infantil, mas não se trata apenas de leitura da palavra: a leitura de mundo de Jeferson o leva a se ater na reportagem àquilo que o permitiria explicar a exploração infantil como uma questão cultural e histórica.

A menção, separadamente, aos adolescentes que ajudam no sustento da casa (sem juntá-los, sintaticamente, a crianças que fazem o mesmo) é um indício de que, senão agora, em algum momento do texto ele irá concentrar sua crítica à cultura exploratória na abordagem do trabalho na faixa etária à qual pertencia a maioria dos alunos do cursinho em 2006, os quais – não custa lembrar – estudavam à noite e (quase todos) trabalhavam de dia. Veremos, adiante, que a falta de atenção em relação ao foco da reportagem na faixa entre 5 e 15 anos está ligada ao gesto menocchiano que tira do texto lido o sentido adequado para a crítica selecionada por sua visão de mundo. E nessa seleção, a leitura da palavra se atém mais a um trecho específico da reportagem, que é relativamente longa; e mesmo em relação a esse trecho, o olhar dispensa mais atenção a certos dados, enquanto abstrai outros. A sequência do texto de Jeferson continua dialogando com aquele trecho, que tem como final de um de seus parágrafos a seguinte frase:

Quanto mais novos são esses trabalhadores, menor ou mais ausente é a remuneração. (reportagem da *ComCiência*)

Assim como apontamos na análise dos textos de Gabriela, cuja escrita é colada na leitura prévia da palavra, notemos aqui a nitidez da intertextualidade na paráfrase construída por Jeferson:

É muito fácil sermos dependentes da mão de obra escrava das crianças e adolescentes. Quanto mais novo, mais barata é a mão de obra. (redação de Jeferson)

O interessante é que aqui ele retoma a junção sintática de “crianças e adolescentes” que não havia feito ao falar da ajuda no sustento da casa. E a sinuosidade de leitura – que abstrai certa faixa etária –, sinalizada por aquela pista do isolamento sintático de adolescentes, só se evidencia na guinada que seu texto dá a partir daqui:

Agora paramos e perguntamos: por que tantos jovens de 16 a 25 anos desempregados em nossa realidade nacional? Isso ocorre principalmente pela nossa cultura de colonização brasileira, que não valoriza a mão de obra de pessoas inexperientes no mercado de trabalho, e sim, de negros que já eram especializados lá na África ou de nativos que sabiam como sobreviver em nosso território. (redação de Jeferson)

Vejam acima o que é torcer (e não apenas distorcer) o sentido do texto lido para adequá-lo à defesa e argumentação escolhidas pelo leitor, tal como fazia Menocchio ao tratar da Virgem Maria ou do caos que deu origem ao mundo. Jeferson esquece aqui o foco da proposta, o trabalho infantil, segundo a reportagem, “reconhecidamente ilegal até os 15 anos” – o que em outro parágrafo daquele mesmo trecho com o qual dialoga é dito de outra forma: “o trabalho é proibido para menores de 16 anos”. O questionamento de Jeferson ligado à faixa entre 16 e 25 anos é um indício de que ele se vale de uma discussão proposta, com o apoio de determinada leitura, para retematizá-la – ou apresentar o tema próprio daquela sua manifestação verbal decorrente da proposta (cf. Bakhtin, 1986, p. 45) –, abordando uma questão próxima à sua realidade e à de seus colegas de cursinho em 2006,

alguns então desempregados e outros trabalhando após sofrerem para conquistar o primeiro emprego. E como ele encontra na leitura da palavra um dado sobre a exploração do trabalho infantil no período colonial que dá apoio a seu argumento sobre a herança cultural e histórica do problema, Jeferson entorta a exploração de crianças negras e índias e a transforma em desvalorização da mão de obra de pessoas inexperientes que não são nem negras nem índias.

Juntemos, agora, as pistas até aqui deixadas e, a partir da montagem do quebra-cabeças, podemos levantar uma hipótese. Jeferson titubeou entre questionar o atraso na erradicação do trabalho infantil e a motivação atual para isso, ficando com a segunda opção. No decorrer do texto, ele oscila entre juntar sintaticamente crianças e adolescentes, para falar da exploração do trabalho desses jovens, e isolar adolescentes, para falar daqueles que ajudam a família no sustento da casa. Em seguida, Jeferson aborda uma faixa etária acima daquela na qual, segundo a reportagem, é proibido trabalhar, para tratar da não valorização da mão de obra de um jovem inexperiente. Podemos pensar no titubeio inicial como algo próximo à seguinte linha de raciocínio: estão condenando o trabalho infantil, e a palavra “infantil” é claramente ligada à “infância”, que por sua vez é mais comumente associada às crianças do que aos adolescentes; que caminho posso seguir em minha argumentação, se reconheço que o trabalho de crianças é condenável, mas temo que defender tal condenação talvez signifique incluir a defesa da extinção do trabalho para adolescentes também, já que o desejável é que o adolescente possa trabalhar, desde que de forma digna e valorizada?

Admito que tal hipótese é impossível de ser testada, a não ser que nos vejamos novamente frente a frente com o aluno para uma entrevista sobre o texto que ele produziu em 2006. O que importa é que o titubeio inicial e a menção a adolescentes de forma isolada de crianças são peças que se encaixam e, juntas, indicam uma dúvida sobre qual deveria ser, para Jeferson, a melhor abordagem para o tema. Observamos acima que dificilmente alguém defenderia o trabalho infantil, a não ser que diferenciasse entre o socializante e o explorador e proibitivo. Jeferson não faz essa diferenciação, mas quer que o adolescente acima de 16 anos seja valorizado no trabalho e condena a escravização infantil que enriquece empresários. Lembremos mais uma vez que a leitura da palavra – ou seja, do

texto da reportagem com o qual ele nitidamente dialoga – é precedida por sua leitura de mundo. E esta é a de um adolescente na faixa entre 16 e 25 anos que, provavelmente, sofreu na própria pele as dificuldades para se obter o primeiro emprego e também, possivelmente, devia sofrer naquele ano de 2006 com a baixa remuneração em seu trabalho (ou talvez até com o desemprego). Tal leitura de mundo o leva a se concentrar, no texto lido, naquilo que pode servir à sua condenação daqueles que não valorizam a mão de obra jovem e inexperiente (seja escravizando crianças, ou não dando chance a adolescentes, ou ainda remunerando mal esses últimos).

Esse mesmo gesto menocchiano de leitura que se concentra em certos pontos abstrai outros que não servem à defesa escolhida. Para Jeferson, não importa que uma pesquisadora, ao elogiar o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, diga que “em 1992, 15% de jovens de 5 a 15 anos trabalhavam; hoje são cerca de 8%”. Se em sua retematização, ele viu uma brecha para “soltar a sua voz” em defesa de seu lugar ao sol no mercado de trabalho (desde que fosse um lugar digno e devidamente valorizado), sua condenação ao “trabalho infantil” teria que ser forçosamente torcida para se adequar a seu intento – assim como o foi, por tabela, o argumento da herança cultural. Após aquela guinada no texto, como Jeferson o conclui?

Podemos, enfim, começar a financiar estrutura para nossas crianças se especializarem em determinadas áreas, para quando surgir a oportunidade, poderem mostrar para a sociedade que são capazes de trabalhar por uma remuneração adequada para cada tipo de trabalho. Ser um dia, quem sabe, [um país] sem desigualdade social. (redação de Jeferson)

Curiosamente, agora são as crianças que aparecem sintaticamente isoladas nessa conclusão. Vimos acima que, para Jeferson, as crianças (brasileiras? descendentes de portugueses?), no período colonial, não tinham a especialização dos negros africanos ou a capacidade de sobrevivência dos índios, e por isso, não eram valorizadas como mão de obra. Ao falar em “estrutura para nossas crianças se especializarem em determinadas áreas”, nos dias de hoje, Jeferson pode estar se referindo a algo próximo de seu conhecimento de mundo, que são os cursos técnicos profissionalizantes, particularmente os da área de química e engenharia química que abastecem o mercado petroquímico da região

de Paulínia, onde está uma das maiores refinarias da Petrobras. Sinuosidades à parte, em relação à leitura, sua conclusão condiz com a seguinte seqüência da retranscrição “Trabalho infantil no mundo”, ao final da reportagem: “se os 250 milhões de crianças não fossem explorados e tivessem acesso à educação ... a vantagem econômica global seria notável”. A linha de argumentação de Jeferson que culmina nessa conclusão é a de que deve haver um investimento na especialização da criança (a qual deve estudar e não ser explorada para trabalhar), para que ela chegue na adolescência em condições de ser valorizada pelo mercado de trabalho.

O leitor Jeferson e sua visão de mundo

Enquanto Maico e Eduardo nos deram sinais de um repertório mais amplo de leituras precedentes (de palavra oral ou escrita ou de imagens) na formação de sua visão de mundo, os textos de Jeferson, a exemplo dos de Gabriela, indicam um leitor mais apegado à palavra da leitura presente. Como sinalizamos nos capítulos anteriores, tanto pode haver indícios de um vasto repertório de leitura precedente que se entretela com a leitura da palavra e resulta em uma pequena reflexão com algumas limitações (no caso de Maico), como também é possível que não haja indícios de leitura da palavra, mas a bricolagem resulte em uma visão relativamente crítica, também com limitações, da proposta e das leituras precedentes do cotidiano e da televisão (no caso de Michele). Mas Jeferson deixa indícios, em seus textos, de uma limitada leitura, seja de textos escritos, seja de aulas do cursinho, seja do próprio cotidiano ou do que assiste ou poderia assistir na TV, que se reflete em uma limitada visão de mundo, uma visão estreita das questões envolvidas nas propostas que escolheu para dissertar.

Desconhecer os primeiros nomes da terra do pau-brasil é apenas um indício de sua pouca familiaridade com a história do país. Mas a confirmação disso vem em outra pista: Jeferson não apenas aceita o que a reportagem diz sobre o trabalho de crianças negras e índias durante a colonização – assim como muitos de nossos alunos/leitores aceitam, sem contestação, praticamente tudo o que é dito na poderosa forma de palavra escrita – como inventa um sentido novo para aquilo que lê, e tal como Menocchio, adequa esse novo

sentido à sua própria tematização daquilo que foi proposto para ser discutido. Pode-se argumentar que a proposta adaptada do ENEM é que estava limitada à discussão sobre trabalho infantil e que Jeferson a teria ampliado, carnavalizando-a com sua tematização própria acerca do desemprego e da desvalorização do trabalho do adolescente. Contudo, como seu ex-professor, vejo a subversão da proposta não apenas como um indício de liberdade de escolhas, como vimos no caso de Michele (ver capítulo V), mas como um preocupante indício de nítidas lacunas em sua formação, pela qual eu era co-responsável.

No caso das cotas, seu apego à palavra se dá de uma maneira um tanto diferente: ele recupera da coletânea os argumentos favoráveis ao sistema de cotas apenas para se distanciar deles, mas não os contesta. Enquanto Maico, que leu a reportagem, e Eduardo, que leu a coletânea, contestam as cotas defendendo melhorias no ensino público de base, Jeferson se limita a despejar seu ódio aos beneficiados pelo sistema de cotas. Sua defesa é baseada na visão estreita – compartilhada por alguns de seus colegas, como vimos nas memórias do capítulo III – de que o sucesso ou o fracasso na vida (escolar, profissional, amorosa) depende apenas do esforço individual de cada um. De acordo com essa mesma leitura de mundo, limitada, ser justo não envolve considerar – como o fizeram Maico e Eduardo – que há racismo e discriminação em nosso país.

Veremos a seguir a leitura à qual outro aluno, Rodrigo, teve acesso para dissertar sobre o trabalho infantil, a partir da proposta do ENEM.

- LEITURA 8 - COLETÂNEA

A coletânea original da proposta do ENEM traz primeiro um infográfico intitulado “Onde estão as crianças trabalhadoras”, com um mapa do Brasil e a informação do número absoluto e do percentual de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos que trabalham em cada região. Pelos dados do IBGE, o Nordeste concentrava, em 2004, 42,2% dos trabalhadores naquela faixa etária. O primeiro texto, que aparece abaixo do infográfico, é um pequeno trecho de um artigo publicado por Xisto de Medeiros Neto no *Diário de Natal*, e trata da dignidade roubada pelo desrespeito aos direitos humanos na crueldade do trabalho infantil; o autor culpa o poder público pela falta de atuação efetiva, e a família e a

sociedade por omissão. O segundo texto é um recorte do que Joel Marin publicou no site da Universidade Federal de Goiás, e fala da falta de alternativas de famílias miseráveis, que optam por preservar a integridade moral dos filhos fazendo-os se sentirem honrados com o trabalho, para evitar que entrem para a delinquência. Abaixo desses dois textos curtos que aparecem lado a lado, a proposta apresenta o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público” assegurar que direitos dos jovens a saúde, educação, dignidade e respeito, entre outros, sejam efetivos.

- REDAÇÃO 15

A redação de Rodrigo, que veremos a seguir, intitulada “O trabalho infantil”, é introduzida por um ditado popular que é um elo chave na cadeia de diálogos envolvendo os discursos acerca do trabalho, de uma forma geral, e em particular, os discursos sobre o trabalho infantil que aparecem na coletânea:

O trabalho dignifica o homem. Realmente, esta frase é inevitavelmente verdadeira, pois o propósito de nós, seres humanos, é a constante busca deste. Mas diante desse fato, vemos que existe um trabalho erroneamente explorado, “O trabalho infantil”. (redação de Rodrigo)

O ditado dialoga com os discursos precedentes de exaltação das virtudes do trabalho, que vão desde fábulas como a da formiga e da cigarra até valores protestantes que impulsionaram o capitalismo em países como Inglaterra e Alemanha. E com ele também dialogam tanto o segundo texto da coletânea, que trata das famílias que “optam por preservar a integridade dos filhos, inculcando-lhes valores, tais como a dignidade, a honestidade e a honra do trabalhador”, quanto o primeiro texto, que apresenta um lado nada dignificante do trabalho, ao dizer que “a dignidade de milhões de crianças brasileiras está sendo roubada” devido à “crueldade do trabalho infantil ... um pecado social grave em nosso país”. Iniciar a redação com o ditado não significa apenas retomar uma idéia que circula por esses discursos (seja na forma de afirmação ou de negação): é um indício de que

a visão de mundo de Rodrigo, claramente concordante com a valorização do trabalho, o leva a se ater, na leitura da palavra, ao termo “dignidade” que aparece em ambos os textos, e a perceber que há ali um conflito a ser resolvido sobre o uso dessa expressão. E ele resolve exaltando o trabalho em geral e classificando o trabalho infantil, em particular, como “*erroneamente explorado*”. A sequência da redação continua dialogando simultaneamente com os dois primeiros textos da coletânea:

Tal crueldade vem penalizando nossas crianças, que ao serem submetidas a trabalhos precoces, perdem suas infâncias em troca de míseros trocados, tendo a idéia de ajudar seus familiares.
(redação de Rodrigo)

A bricolagem de Rodrigo envolve uma cópia de expressões como “crueldade” e “submetidas”, que aparecem respectivamente no primeiro e no segundo texto da coletânea e são coladas em uma nova construção de sentidos, uma paráfrase sintética daqueles textos (que acrescenta a eles os “*míseros trocados*” e a idéia que as crianças têm “*de ajudar seus familiares*”. No segundo texto da coletânea, são as famílias que, “submetidas aos constrangimentos da miséria e da falta de alternativas de integração social”, escolhem o trabalho para os filhos como opção contra a ameaça da delinquência e da marginalidade.

Lembremos a abordagem vista acima, na redação de Jeferson, que não teve acesso a essa mesma coletânea: ele aponta os inúmeros adolescentes que ajudam as famílias no sustento da casa, defende a valorização da mão de obra do jovem, mas condena a exploração infantil. Aqui, Rodrigo aparentemente faz o mesmo, ao iniciar o texto exaltando o trabalho e ao usar apenas o termo “crianças” (sem juntá-lo sintaticamente a adolescentes) para falar daqueles que estão sendo penalizados pela crueldade do trabalho infantil, mesmo “*tendo a idéia de ajudar seus familiares*”. Por enquanto, não se trata ainda de uma omissão menocchiana dos adolescentes que se incluem nas estatísticas de trabalho infantil, já que o primeiro texto da coletânea fala apenas em “crianças” e o segundo texto, em “filhos” de famílias carentes. Mas a omissão reaparece logo em seguida no diálogo com o infográfico com dados do IBGE:

São mais de 5.000 milhões de crianças, relatadas pelo IBGE no Brasil, que estão tendo suas personalidades, vontades e, principalmente, os seus direitos sendo violados. E por que? Talvez pela sociedade extremamente capitalista, onde a decência e a moralidade escoam-se pelos ralos da ignorância de nós, pobres seres mortais. (redação de Rodrigo)

A forma de apresentação dos dados na coletânea do ENEM pode induzir a dois erros cometidos por Rodrigo: primeiro, os dados por região seguem a notação brasileira, com uma vírgula entre a casa dos milhões e as dos milhares (por exemplo, no Nordeste, são 2,296 milhões de jovens trabalhadores), enquanto os dados totais do país (talvez por erro de revisão do ENEM ou do próprio jornal de onde foi extraído o infográfico) seguem a notação inglesa, com um ponto entre a casa dos milhões e a dos milhares. A cópia do dado sem a percepção de que mil milhões é o mesmo que bilhões, entretanto, importa menos do que a supressão de um termo (para nós) relativamente importante da legenda do mapa: “Há 5.438 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos que trabalham no país”. Será uma pista semelhante à que vimos no texto de Jeferson?

Pode-se questionar se Rodrigo sabe que alguém com 17 anos é considerado um adolescente ou se está deliberadamente omitindo o termo. Mas o próprio título do infográfico induz ao erro: “Onde estão as crianças trabalhadoras”. Esse, a princípio, poderia ser um alibi para combater o trabalho apenas entre as crianças e exaltá-lo em relação às demais faixas etárias – algo que passa por uma visão de mundo que precede a leitura da palavra –, sem correr o risco de entortar a discussão da proposta como o fez Jeferson. Enquanto no texto deste a guinada e a menção à faixa etária de 16 a 25 anos eram peças que se encaixavam com o isolamento sintático de adolescentes, no de Rodrigo, por enquanto, há apenas a pista de que o trabalho é valorizado por ele, desde que não envolva a exploração de crianças.

O trecho de sua redação reproduzido acima continua colando recortes da coletânea em novas construções de sentido que fundem o infográfico e o primeiro texto em uma nova paráfrase sintética. Na explicação de Rodrigo para o fato de as crianças terem “*seus direitos sendo violados*”, é nítido o diálogo com o primeiro texto da coletânea, o qual trata do “desrespeito aos direitos” das crianças: nele, Medeiros Neto diz que a sociedade se omite

diante do problema do trabalho infantil “em decorrência da postura individualista que caracteriza os regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo”. Embora discursos em circulação sobre o capitalismo, seja no próprio cursinho ou em outras esferas voltadas para um público mais amplo, pudessem participar da bricolagem de Rodrigo, o processo de recorte e colagem ao longo de todo o seu texto indicam que ali estava a principal matéria-prima para a sua construção de sentidos.

Veremos, no trecho a seguir, que o recorte e a colagem continuam, dessa vez, com fusões (e confusões) do infográfico com o segundo e – agora também – o terceiro textos da coletânea (o artigo do ECA), em mais uma paráfrase:

Tais acontecimentos só podem ser mudados com o Poder Público, que tem a designação de oferecer saúde, esporte, lazer e “EDUCAÇÃO”. Exigir deste está em nosso parâmetro, é dever da sociedade lutar para assegurar que crianças de 0 a 17 anos desse Brasil possam ter a liberdade e a consciência de traçarem seus objetivos, obtendo assim integridades físicas, morais e valores familiares intactos, e assim erradicando jovens marginais das portas das nossas casas. (redação de Rodrigo)

A visão de mundo de Rodrigo o leva a uma reconstrução dos sentidos recortados do artigo do ECA, lido na coletânea, segundo o qual “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar ... a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer”. Para Rodrigo, a divisão de responsabilidades (não muito clara no Estatuto) é a seguinte: o Poder Público tem o dever de suprir necessidades básicas, e à sociedade em geral caberia a tarefa de exigir do Poder Público que cumpra o seu dever.

Não podemos deixar passar em branco – ou negligenciar, como diz Ginzburg – a caixa alta em “educação”. Não se trata de um indício apenas de que esse é o principal direito da criança que, para Rodrigo, deve ser garantido pelo Estado. Essa pista, associada à denominação de “crianças” que ele dá para a faixa etária de 0 a 17 anos que deve ter assegurados esse e outros direitos pela sociedade – legitimada pela leitura do título do infográfico –, indica que, independentemente de Rodrigo ser da mesma faixa etária que Jeferson e exaltar o trabalho como dignificante, aqui o isolamento sintático de “crianças” participa de maneira diferente em sua construção de sentidos.

Notemos que, ao contrário da reportagem da *ComCiência* lida por Jeferson, a coletânea à qual Rodrigo teve acesso não traz nenhum dado sobre a proibição legal do trabalho antes dos 16 anos (que indiretamente significa a legalidade do trabalho dos 16 em diante) – e não se pode dizer que essa informação seja senso comum. Mas é senso comum que o Estado deva garantir ensino público e gratuito para todos até pelo menos o nível médio, o que para estudantes que estão “em fase” (ou seja, não são repetentes) representa a faixa de idade até os 17 anos. Na peculiar bricolagem de Rodrigo, que recorta partes daquilo que já é fragmento e reorganiza em uma colagem com nova construção de sentidos, ler os direitos como se fossem de um Estatuto apenas “da Criança” é o mesmo que ler o infográfico chamar aqueles entre 5 e 17 anos de “crianças trabalhadoras”. Para Rodrigo, não importa se alguém de 17 é um adolescente. Importa é que até os 17 o direito à educação seja assegurado.

Na conclusão reproduzida acima, Rodrigo mais uma vez reorganiza recortes do segundo texto selecionados e colados a partir de sua visão de mundo: enquanto, na coletânea, Marin apontava a opção das famílias carentes de “preservar a integridade moral dos filhos” através do trabalho, Rodrigo diz que a integridade moral daqueles entre 0 e 17 anos seria obtida através da luta da sociedade para assegurar seus direitos, em particular (pelo destaque da caixa alta) a educação. No texto de Marin, da coletânea, a opção das famílias carentes pelo trabalho para os filhos era uma “tentativa de evitar que os filhos se incorporem aos grupos de jovens marginais e delinquentes, ameaça que parece estar cada vez mais próxima das portas das casas”. Em seu recorte e colagem, Rodrigo revela sua visão de mundo – não muito distante do senso comum –, pela qual a vacina para a “erradicação” de jovens marginais das portas das nossas casas é a “EDUCAÇÃO”.

O leitor Rodrigo e sua visão de mundo

Os textos de Rodrigo, especialmente este último, sobre trabalho infantil, têm indícios de um leitor tão ou até mesmo mais apegado à leitura da palavra que Jeferson e Gabriela. Mas trata-se de uma forma peculiar de intertextualidade na retomada explícita daquilo que foi lido: recortes daquilo que lê em um texto se entrecem com recortes do que lê em outro e com recortes de textos precedentes despertados pela leitura presente,

incluindo sua experiência cotidiana – de um jovem que provavelmente prefere a garantia de uma “EDUCAÇÃO” que o permita “traçar seus objetivos” no seu devido tempo, sem precisar trabalhar precocemente – e a secular tradição por trás do provérbio “o trabalho dignifica o homem” (também colado em seu texto).

A visão de mundo que o leva a exaltar o trabalho ao mesmo tempo que defende a luta da sociedade para assegurar o direito de “crianças” até 17 anos à educação é a de quem deposita (quase exclusivamente) na formação escolar toda a preparação para a dignidade que será obtida através do trabalho. E essa mesma leitura de mundo deposita na educação básica a solução para o problema do acesso dos negros à universidade.

O apego de Rodrigo à palavra, nas leituras que acompanham as propostas, assim como nos casos de Gabriela e Jeferson, seria indício de poucas leituras precedentes a serem mobilizadas? O fato de desconhecer que não existe “raça” humana – e desconsiderar a fala da antropóloga que diz isso na reportagem – é irrelevante (ou extremamente insuficiente) para responder a essa questão. Afinal, o “racismo” é um termo que deriva de “raça”, queiramos ou não. Mas uma coisa é se apegar a um trecho do texto lido e dar pouca ou nenhuma atenção a outro – o que todos nós, de alguma forma, menocchianamente fazemos; outra bem diferente é estar colado no texto lido sem ousar uma certa “autonomia de vôo” como a que vimos nos textos de Maico (capítulos V e VI) ou Michele (capítulos IV e V), por exemplo. A escassez de indícios de leituras precedentes – afora o provérbio que é nitidamente uma parte importante na formação de sua leitura de mundo – está, de certa forma, relacionada a uma possível insegurança de “voar com suas próprias asas”, que leva ao apego à leitura da palavra. E a visão de mundo que faz os recortes nessa leitura para colá-los em sua construção de sentidos é de quem considera que as cotas só seriam uma solução “concreta” se fossem “para todos” e de quem acredita no poder da “EDUCAÇÃO” – acima de todos os problemas sociais por trás das famílias com filhos fora da escola e trabalhando.

Vejamos agora outro texto sobre trabalho infantil, de uma aluna que, assim como Rodrigo, também teve como leitura prévia a coletânea original do ENEM.

- REDAÇÃO 16

O texto de Meirielly, que veremos a seguir, tem um estilo singular que se aproxima, de certa maneira, da conversa informal – não no sentido de haver elementos de oralidade em sua escrita, mas pela cumplicidade que ela tenta estabelecer com seu leitor. Além de explicitar o diálogo com quem lê seu texto, Meirielly também dialoga, logo no início, com o infográfico e o primeiro texto da coletânea:

Crescer, estudar, casar, trabalhar! Bom, esses são sonhos que existem na cabecinha de muitas e muitas crianças no Brasil e no mundo, em todas as regiões, seja ela qual for – esse desejo de um futuro “bom”, elas têm em comum. Mas você, leitor, deve estar se perguntando onde eu quero chegar, não é mesmo?! Quero chegar no fim dessa história que se faz realidade na vida de muitos “brasileirinhos”, em especial, no Nordeste, onde eles que são 2,296 milhões de crianças que se limitam simplesmente em sonhar, quando são barrados por uma sociedade cruel em que vivem.
(redação de Meirielly)

O texto de Medeiros Neto, da coletânea, não fala em sonhos – trata apenas da “crueldade do trabalho infantil”, do “desrespeito aos direitos” das crianças e “da postura individualista que caracteriza os regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo”. Mas nem é preciso especularmos sobre fontes precisas, adormecidas antes da leitura da proposta e despertadas no processo de bricolagem de Meirielly: todos nós reconhecemos ali um diálogo com discursos em circulação sobre os sonhos das crianças em relação ao futuro, em períodos e esferas diversos (no seio familiar, na grande mídia, no senso comum).

A exemplo de Rodrigo, Meirielly também se atém mais às “crianças trabalhadoras” do título do infográfico de onde extrai os dados sobre o Nordeste. Porém, ela escolhe introduzir a discussão por um viés, o do sonho, fortemente ligado à infância – e embora o termo “infantil” seja usado na proposta do Enem como referência tanto a crianças quanto adolescentes que trabalham, uso “infância”, aqui, como contraponto à fase da “adolescência”. Obviamente que não só adolescentes também podem sonhar com seu futuro (nos estudos, no casamento ou no trabalho), como inclusive nós, adultos, também o

fazemos. Mas é o “sonho de criança” do senso comum – a menina que, desde cedo, brinca de ser médica, ou o garoto que, ainda pequeno, só pensa em construção – que circula entre os sentidos da bricolagem de Meirielly.

Ao atentarmos para os detalhes já nessa introdução, veremos que o estilo, nesse texto, não envolve apenas as exclamações e o diálogo explícito com o leitor: as aspas, em “bom”, relativizam ou, no mínimo, tiram a exclusividade dos aspectos positivos nos futuros sonhados pelas crianças; e em “brasileirinhos”, elas podem ser vistas como um indício de que para Meirielly, embora aquelas crianças sejam brasileiras, não são tratadas como tal, do ponto de vista do respeito aos seus direitos previstos em lei. Podemos supor, aqui, uma leitura menocchiana de Meirielly, que tira da palavra, no texto de Medeiros Neto acerca de “regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo, sem pátria e sem conteúdo ético”, o sentido que escolhe para tratar da exclusão, dos brasileiros sem uma pátria que os acolha e assegure a efetivação de seus direitos. O estilo dela se torna ainda mais singular na sequência, em que propõe ao leitor de seu texto a reflexão sobre questões envolvidas na coletânea com a qual dialoga:

Sonhos? Sim, muitos!

Direitos?

Respeito?

Dignidade?

Pense você mesmo nessas respostas, caro leitor!

(redação de Meirielly)

Optei por manter a transcrição, aqui, na forma que está na redação, com expressões curtas em cada linha, quase como se fossem versos de um poema. Que pista essa escolha estilística de Meirielly estaria nos dando nesse ponto específico do texto? Talvez indique que, para ela, cada uma dessas questões (“Direitos?”, “Respeito?” “Dignidade?”) merece o destaque do isolamento em linhas distintas para dar um peso maior à reflexão sobre cada uma delas. O fato é que Meirielly propõe – não como quem foge do debate, mas como alguém que o incentiva – uma reflexão do leitor de seu texto sobre questões chave pinçadas por ela na leitura da palavra, no primeiro texto da coletânea: “A dignidade de milhões de

crianças brasileiras está sendo roubada diante do desrespeito aos direitos humanos”. E, evidentemente, seus questionamentos também dialogam com o artigo do ECA que completa a coletânea – onde também aparecem os termos “direitos”, “dignidade” e “respeito” –, assim como o trecho a seguir:

Crítica? Não, relato da realidade, que muitos preferem fechar os olhos para deixar passar o tempo. Mas relatos, estatísticas, leis: papéis que muitas vezes são simplesmente papéis.
(redação de Meirielly)

Juntemos, no nosso quebra-cabeça, essa peça dos relatos, estatísticas e leis “*que muitas vezes são simplesmente papéis*” com aquela das aspas em brasileirinhos: tanto o mapeamento do trabalho infantil pelo IBGE quanto os direitos fundamentais previstos pelo ECA são, para Meirielly, letra morta, se nada for feito para acabar com o problema; e assim, as crianças barradas “*pela sociedade cruel em que vivem*” seriam, segundo ela, menos brasileiras que as outras – ou em outras palavras, estariam excluídas da condição de brasileiros amparados pela lei. Além do ECA, o trecho acima também continua dialogando com o primeiro texto da coletânea, no qual Medeiros Neto culpa não apenas o poder público pelo trabalho infantil, mas inclusive a família e a sociedade, que “se omitem diante do problema ou .. simplesmente o ignoram”.

O indício de que as leis que são só papéis – ou seja, os direitos previstos no ECA mas desrespeitados – são para Meirielly típicos exemplos de discursos que não correspondem à prática, se reforça a seguir, com um novo uso de aspas por ela. Essas são desta vez um indício de que, aqui, Meirielly trata não apenas do discurso falado, mas também do escrito, especialmente, as leis:

Já parou para pensar que vivemos num país que “fala” tanto de investimentos e não investe no seu próprio futuro – as crianças? Isso é fato, quer 1 prova? Se torna mais evidente quando abrimos um jornal e nos deparamos com conquistas políticas, como por exemplo o tamanho do escândalo político brasileiro conquistado nos últimos tempos. Isso sim são conquistas de um futuro promissor?
(redação de Meirielly)

Além de fazer parte do discurso político em geral a abordagem de investimentos – em infra-estrutura para garantir o crescimento econômico, por exemplo –, muitos deles estão previstos em lei, com imposições sobre dotação orçamentária mínima de prefeituras para saúde e educação, entre outros direitos fundamentais. Mesmo lembrando que as campanhas políticas daquele ano eleitoral de 2006 são discursos em circulação que não podem ser desconsiderados, é nítido o diálogo com a “fala” do ECA sobre os direitos a saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização e cultura, que dependem, em grande medida, de investimentos do poder público.

Curiosamente, a escolha estilística de Meirielly não incluiu o uso de aspas em “conquistas”, embora ela esteja nitidamente questionando se o escândalo político – obviamente o do mensalão, que estourou em 2005 e ficou em evidência em boa parte daquele ano de 2006, em que o texto dela foi produzido – seria uma conquista “*de um futuro promissor*”. Talvez a ausência de aspas possa ser um indício de que a leitura de mundo de Meirielly provavelmente aproxima a conquista – seja ela legal ou ilícita – a uma premiação, como as que envolvem recompensa financeira – ou como a suposta compra de votos de parlamentares noticiada nos jornais. Assim como o diálogo direto com o leitor, nesse trecho, Meirielly também evidencia textos “despertados” em sua bricolagem, ainda que sua referência seja a um jornal genérico. Na conclusão, ela retorna ao estilo quase poético para, mais uma vez, convidar o leitor à reflexão:

Sonhos, sim, muitos!

Certeza?

Pense você mesmo!

(redação de Meirielly)

Esse convite à reflexão em dois momentos do texto nos quais Meirielly opta por dar inusitados ares de poema à sua dissertação é um indício de que sua leitura de mundo vê a poesia como espaço privilegiado para se pensar sobre o mundo em que vivemos.

XI

Retorno ao ponto de partida

No capítulo anterior, circulamos pela proposta do ENEM 2005, sobre trabalho infantil, analisando três redações: uma de um aluno que teve como leitura prévia uma reportagem da *ComCiência*; e duas de alunos que tiveram como leitura prévia a coletânea original. A redação que encerra aquela análise é de Meirielly, a mesma aluna autora do primeiro texto que será analisado neste capítulo. Desta vez, circularemos pela proposta do vestibular Unicamp 2000, sobre a água – que para os filósofos pré-socráticos é “a origem e a matriz de todas as coisas”. Meirielly teve como leitura prévia uma reportagem. Fecharemos a circularidade de nossa análise, após circularmos por temas, leituras e autores, com o texto de um outro aluno, também sobre a proposta acerca da água, com a coletânea original da Unicamp como leitura prévia: o de Josimar, autor do primeiro texto das primeiras trilhas que abrem no capítulo IV esta segunda parte da tese, dedicada às análises, que aqui se encerra.

Proposta de redação do vestibular Unicamp 2000 – Água, cultura e civilização

A Unicamp introduz essa proposta apontando que a água, um elemento aparentemente comum, tem sido objeto de reflexões de filósofos, poetas, cientistas, técnicos e políticos ao longo da história. A instrução pede para considerar os cruzamentos dessas reflexões e a leitura do(s) texto(s) que acompanha(m) a proposta para dissertar sobre “Água, cultura e civilização”. Pode parecer óbvio que a banca do vestibular espere, com essa instrução, que o candidato estabeleça relações entre essas três coisas. Mas do ponto de vista do candidato, a apresentação da proposta dá margem a uma infinidade de possíveis relações, e é na coletânea que ficam mais claras as possibilidades de direcionamento.

- LEITURA 9 – REPORTAGEM

A reportagem “A história do homem também é a história das águas”, da *ComCiência*, substituiu a coletânea original da Unicamp na proposta alternativa. O texto começa dizendo que a água doce para consumo humano e uso na agricultura sempre esteve entre as prioridades das sociedades antigas e teve papel determinante no desenvolvimento técnico das primeiras civilizações. Os sumérios estabelecidos na região do atual Iraque, entre os rios Tigre e Eufrates, são o primeiro exemplo apontado: construíram diques e canais de irrigação, tinham colheita abundante e enfrentaram disputas internas entre suas cidades-estado pelo controle dos recursos hídricos, como guerras retratadas em esculturas encontradas em escavações arqueológicas. O texto trata da hipótese segundo a qual o excedente de uma produção agrícola abundante estaria ligado ao desenvolvimento de grandes civilizações, mas aponta exemplos, na Índia e na China, de sociedades surgidas às margens de grandes rios, onde aparentemente a agricultura não foi tão bem sucedida como na Suméria. O texto também aponta uma sociedade pré-colombiana no México, surgida à margem de um grande rio, que não deixou registros na forma de escrita ou escultura, e por isso, não se sabe ao certo o quanto se desenvolveu sua agricultura.

- REDAÇÃO 17

Na introdução do texto que veremos a seguir, Meirielly, além de dialogar com a apresentação da proposta, mantém seu estilo – que já vimos no capítulo anterior – de estreitar seus laços com o leitor, explicitando o diálogo com ele:

Desde muito, muito tempo, este elemento tão simples e tão comum vem sendo analisado, pesquisado e questionado! E você pode acreditar, a água faz parte da história, é, é isso mesmo! A água, segundo estudos, tem certa influência significativa não só na sobrevivência da vida mas também na cultura e na civilização do ser humano. (redação de Meirielly)

A frase inicial está bem colada naquela apresentação, é uma paráfrase dela: “Ao longo da história ... a água – este elemento aparentemente comum – tem levado filósofos,

poetas, cientistas ... a reflexões”. E o diálogo explícito com quem lê a redação, logo na sequência, é uma pista de que Meirielly constrói seu texto a partir de uma determinada visão de leitor bem próximo à imagem que ela tem de si própria enquanto leitora (não só da palavra, como do mundo). Ou seja, alguém cujo conhecimento de mundo até supõe a influência da água na preservação da vida, mas que pode se surpreender com o fato desse elemento fazer parte da história ou ser significativo na cultura e na civilização. Embora a pista da expectativa de surpresa seja diferente daquelas dos parêntesis explicativos encontrados por Pimentel (1998/2001) nas redações de estudantes de 7ª série – as quais mencionamos no segundo capítulo –, trata-se aqui do mesmo tipo de diálogo do autor com um leitor próximo de si e de seu universo de conhecimento.

A referência de Meirielly a estudos segundo os quais a água “*tem certa influência significativa ... na cultura e na civilização*” é um indício de que pode estar trazendo para o diálogo a reportagem que teve como leitura prévia, vendo-a como um relato de pesquisas na área de história. O trecho a seguir confirma que ela dialoga com aquele texto, recortando partes dele que seleciona em seu processo de bricolagem:

Só para se ter uma idéia, o povoamento mais antigo do continente Americano se encontra próximo ao Rio Coatzacoalcos, ali se ergueu uma capital. Isso tudo, sem contar outros dados de pesquisas que mostram [que]³⁴ muitas e muitas cidades surgiram próximas a rios. (redação de Meirielly)

O recorte da reportagem, colado acima na forma de paráfrase sintética, é o seguinte: “No continente americano, o registro mais antigo de povoamento encontra-se no sul do México ... Ali, a sociedade Olmeca ... erigiu um império, com uma capital próxima do rio Coatzacoalcos”. A escolha desse exemplo, que aparece na parte final da reportagem, em detrimento dos outros sobre não apenas cidades mas civilizações inteiras que surgiram às margens de grandes rios, a princípio, não é um indício claro sobre o qual podemos apontar uma lupa para, em seguida, lançar uma hipótese. Seria mera especulação – desnecessária, por sinal – supor se a omissão a algo que obrigatoriamente circula em aulas e apostilas de história antiga, como a civilização Suméria surgida entre os rios Tigre e Eufrates, indica (ou

³⁴ A exemplo do que já fiz em capítulos anteriores, insiro entre colchetes algo que preenche uma lacuna no texto da aluna.

não) que Meirielly não tinha interesse pela disciplina de história, ou não esteve presente na aula que tratou disso, ou não leu a menção a isso na apostila, ou simplesmente não se lembrava disso. Até porque essa omissão envolve a própria leitura da reportagem.

Basta-nos, como indício, a expressão inicial do trecho da redação reproduzido acima: Meirielly novamente se aproxima de um leitor virtual que supostamente desconhece – assim como ela dá sinais de desconhecer – a antiguidade de povoadamentos no continente americano surgidos antes dos processos de colonização européia. Ela se restringe a esse exemplo e à menção a pesquisas sobre muitas e muitas cidades surgidas próximas a rios para relacionar a água à civilização. Em seguida, apenas reforça o que já havia dito sobre a importância da água, mas acrescenta uma preocupação:

Com certeza, pode-se concluir que a água foi e ainda é um elemento extremamente importante e necessário para o homem, tanto para a sua história quanto para a sua sobrevivência. Pensando em tudo isso, é muito preocupante quando paramos para pensar que a água é finita e que esse fim, a cada minuto que passa, se aproxima mais e mais da nossa realidade. É certo que não precisamos ficar fazendo citações históricas, culturais e civis para notarmos a imensa importância da água em nosso meio, concorda?! (redação de Meirielly)

Como veremos adiante, na análise da próxima redação, feita por um aluno que teve como leitura prévia a coletânea original da Unicamp, o primeiro texto daquela coletânea trata, entre outras coisas, do risco de “desaparecimento de água potável”. O acesso à apostila, onde ele podia ser encontrado, não era vedado a quem, como Meirielly, fez a proposta alternativa de redação que substituiu a coletânea pela reportagem da *ComCiência*. Independentemente de ser ou não uma das fontes no processo de bricolagem, aquele texto pertence a uma cadeia de enunciados acerca da disponibilidade de água potável pela qual Meirielly circula e na qual se insere, dialogando com eles. Ela não percebe que a falta de especificação do tipo de água ao qual se refere acaba comprometendo o sentido do texto, mas ao alertar para o risco de escassez, ela certamente trata daquilo que era objeto da reportagem que teve como leitura prévia: “a disponibilidade de água doce para consumo humano e para uso na agricultura”. A reportagem, no entanto, não aborda o risco de escassez no futuro, e menciona apenas guerras pelo controle das águas no passado. A

“finitude” da água, portanto, é algo ligado a seu conhecimento de mundo; e ela própria dá sinais (em mais uma aproximação com seu leitor) de considerar o alerta sobre a importância da água uma idéia do senso comum – talvez pensando nos já batidos discursos em circulação nas escolas e na grande mídia sobre a poluição dos rios.

A leitora Meirielly e sua visão de mundo

Assim como gestos menocchianos de leitura podem ter suas peculiaridades em cada sujeito, a leitura colada na palavra presente também tem suas singularidades. As paráfrases de Meirielly, tanto da apresentação da proposta da Unicamp quanto de um trecho específico da reportagem, indicam o seu apego aos textos lidos. Mas o apego se dá a algo aparentemente novo – que ela compartilha com o leitor –, que é o fato de haver povoamento nas Américas muito antes dos “descobrimientos”. Embora o texto de Meirielly sobre água tenha indícios apenas de outras leituras que podem estar ligadas ao senso comum, não se trata de uma leitora que se apega à palavra presente por falta de leituras precedentes a serem mobilizadas.

Seu texto sobre o trabalho infantil nos dá pistas de sua circulação por leituras diversas, desde o sonho infantil dos contos de fada até um jornal onde lê notícias sobre política – e podemos supor que Meirielly também circule pela poesia. E essa diversidade de leituras precedentes tem forte participação na formação de sua leitura de mundo. Ela é uma pessoa que vê o texto escrito como um diálogo com o leitor, e não uma mera tarefa proposta pelo professor de redação. Sua “autonomia de vôo” se dá tanto no estilo de escrita quanto no convite à reflexão. O triste é saber que, para efeito de seleção dos melhores candidatos a uma vaga em universidade, subversões interessantes como as de Meirielly seriam vistas como casos de anulação. Vestibulares como os da Unesp e da Fuvest chegam a tolher explicitamente qualquer possibilidade de “autonomia de vôo estilística”, ao solicitar que os candidatos façam uma “dissertação em prosa”. Ainda que se considere que o gênero da “dissertação escolar” ou da “dissertação de vestibular” esteja entre as “jaulas”

menos “flexíveis”³⁵, em termos de tema, estilo e estrutura composicional, o tipo de cobrança que se faz em vestibulares sempre afeta o trabalho com escrita a ser priorizado – e, conseqüentemente, aquele a ser relegado ao esquecimento (ou apagamento) – no ensino médio. De fato, observa Abreu (2003, p. 39), “a escola parece estar matando o gosto pela escrita poética”.

Antes de analisarmos a próxima redação feita a partir dessa mesma proposta da Unicamp, vejamos do que trata a coletânea à qual seu autor teve acesso.

- LEITURA 10 – COLETÂNEA

O primeiro texto da coletânea, de João Marcos Rainho, fala do caráter divino que a água tinha entre os povos primitivos, o qual se perdeu à medida que ela assume “uma face utilitarista na civilização moderna”. Ele trata do desperdício e da poluição, e do risco de derretimento da calota polar, de contaminação de mananciais, de chuvas ácidas e de escassez de água potável.

O segundo texto, extraído da Enciclopédia Delta Universal, trata das primeiras grandes civilizações que surgiram nos vales de grandes rios, no Egito, na Mesopotâmia e na China, e dos sistemas de irrigação que possibilitaram a elas um solo produtivo e uma prosperidade.

O terceiro texto, extraído do site da Prefeitura de Piracicaba, aborda a integração do rio Piracicaba à hidrovia Tietê-Paraná e sua interligação com pólos produtores e exportadores. Trata também da construção de barragens no rio Tietê para geração de energia elétrica.

O quarto texto, de François Béguin, aponta a metade do século XIX como período em que engenheiros se somam ao papel dos médicos e criam medidas de saneamento básico e limpeza urbana para prevenção em saúde pública.

O quinto texto, extraído de *História da vida privada*, de Alain Corbin, mostra como os hábitos de higiene mudaram ao longo do tempo. No começo do século XVIII, em que a

³⁵ Tomo emprestada, aqui, a expressão usada por Ginzburg (ver capítulo II) para se referir à liberdade de Menocchio condicionada à cultura de seu tempo; uso-a para me referir à noção de gêneros do discurso proposta por Bakhtin (1997a).

higiene íntima na vida privada distinguia a elite “civilizada” do “imundo zé-povinho”, lavavam-se apenas o rosto e os dentes (“ou pelo menos os dentes da frente”) todos os dias; “os pés, uma ou duas vezes por mês; a cabeça, jamais”.

No sexto texto, o filósofo Nietzsche atribui à proposição da água como origem e matriz de todas as coisas o surgimento da filosofia grega.

O texto sete é um poema de Alberto Caieiro, heterônimo de Fernando Pessoa, que compara o Tejo, que “desce da Espanha”, “entra no mar em Portugal”, pelo qual “vai-se para o Mundo”, e para além do qual “há a América”, com o rio que corre por uma aldeia, para além do qual “ninguém nunca pensou no que há”.

- REDAÇÃO 18

O texto de Josimar, que veremos a seguir, começa com uma frase feita acerca do corpo humano, que circula em almanaques e em discursos escolares:

Água, o elemento indispensável para a vida, cerca de 70% de nossa massa corporal é composta por água. Mais do que um componente do nosso organismo, a água também nos fornece energia elétrica, grande parte da energia que é produzida no país vem de hidroelétricas. (redação de Josimar)

Discursos sobre a presença de água nas células humanas circulavam em aulas de biologia do cursinho, assim como aqueles sobre a expressiva produção brasileira de energia a partir de hidrelétricas circulavam em aulas de geografia – e eventualmente, de física – e em diversas outras esferas fora do cursinho. Independentemente de serem fontes do processo de bricolagem, são discursos em circulação que fazem parte de uma cadeia, da qual participam textos formadores da leitura de mundo de Josimar, que estavam “adormecidos” e foram “despertados” (cf. Certeau, 1994) pela leitura da coletânea. Esse “despertar” é uma atitude responsiva que – como já apontamos em capítulos anteriores – pode ser motivada até mesmo pela leitura de um pequeno trecho, como a frase “A água tem sido vital para o desenvolvimento e a sobrevivência da civilização”, do segundo texto da coletânea, ou a frase “O Estado de São Paulo iniciou a construção de barragens no rio Tietê

para gerar energia elétrica”, do terceiro texto. O diálogo de Josimar com a coletânea, portanto, já se esboça nessa introdução reproduzida acima, e continua na sequência da redação, onde o “despertar” de textos precedentes é ainda mais nítido:

Mas não só nos dias atuais ela é importante. O antigo Egito só desenvolveu-se por conta da água, foi graças às cheias regulares do rio Nilo que foi possível a construção das pirâmides, as cheias do rio Nilo inundavam as margens, deixando a terra fertilizada e pronta para o cultivo, quando voltava ao seu leito normal. Não só os egípcios, mas também os sumérios, babilônicos e os assírios só desenvolveram padrões culturais e religiosos por conta de utilizarem canais de irrigação, o que lhes garantia uma área de cultivo maior. (redação de Josimar)

Enquanto Meirielly teve como leitura prévia um texto que trata dos sumérios e de outras civilizações da antiguidade que surgiram nas proximidades de grandes rios, mas escolheu abordar em sua redação apenas o povoamento mais antigo da Américas, Josimar pôde ler no segundo texto da coletânea os nomes de rios como Nilo, Tigre e Eufrates, associados, respectivamente, ao Egito e à Mesopotâmia, o que foi suficiente para ele “despertar”, de seu repertório de conhecimento de mundo, textos “adormecidos” sobre sumérios, babilônicos e os assírios. A menção às “cheias do rio Nilo” que “inundavam as margens, deixando a terra fertilizada e pronta para o cultivo” – que não aparece no texto da coletânea – também faz parte desse “despertar”, como atitude responsiva à leitura. Não se trata de um mero processo de recorte e colagem em uma nova construção de sentidos, como o que apontamos no capítulo anterior. Mas certamente fragmentos de leituras precedentes se entrecruzam, na teia de sentidos, com fragmentos da leitura da coletânea, como o seguinte trecho do segundo texto: “Todas essas civilizações construíram grandes sistemas de irrigação, tornaram o solo produtivo e prosperaram”. A redação segue nessa teia que envolve o senso comum e o conhecimento de mundo de um vestibulando, continuando o nítido diálogo com a coletânea:

Porém, mesmo a água sendo de extrema importância para a vida, ela é desperdiçada, poluída todos os dias. Nos tempos atuais, com o desenvolvimento tecnológico e industrial, a água é intensamente utilizada na produção. Mas por que se preocupar, se dois terços da superfície do planeta é composta

por água? No entanto, desses dois terços de água da superfície, a maior parte é água salgada, e a água doce restante, boa parte já não é mais potável, por conta da poluição. (redação de Josimar)

No diálogo com o primeiro texto da coletânea, há um pequeno sinal de recorte e colagem do trecho que diz que a água é “cada vez mais desprezada, desperdiçada e poluída”. Contudo, o desperdício de água e a poluição dos rios estão em discursos que circulam massivamente em escolas e na grande mídia, como já apontamos na análise do texto de Meirielly. Já a menção do uso da água na produção industrial, antes de ser um recorte ou até mesmo uma paráfrase, é uma interpretação de Josimar do trecho segundo o qual a água acabou “assumindo uma face utilitarista na civilização moderna”. A partir de sua leitura de mundo, ele responde à leitura da palavra tecendo sua teia com partes do que lê na coletânea e partes do que já havia lido em textos precedentes.

Assim como o percentual de água no corpo humano, que introduz seu texto, Josimar coloca nessa teia uma outra idéia do senso comum, sobre a quantidade de água na superfície do planeta; porém, ele o faz sob a forma de um questionamento. Embora esse questionamento também seja uma aproximação com o leitor, não se trata do mesmo tipo da que vimos no texto de Meirielly: ele próprio explica porque a preocupação com o desperdício e a poluição da água se justifica, e não em tom de surpresa de alguém que descobre algo novo na leitura da coletânea – onde, por sinal, não há uma comparação entre a quantidade de água salgada e a de água doce no planeta. Na leitura a que ele teve acesso, há apenas o alerta para a possibilidade de “sede internacional pelo desaparecimento de água potável”. Na conclusão, o diálogo de Josimar com a coletânea continua “despertando” textos precedentes (escritos ou não) formadores de sua leitura de mundo, os quais participam da bricolagem envolvendo a sua teia de sentidos:

Assim, se continuarmos a utilizá-la de maneira indevida, como se tem feito, chegará um dia que não haverá mais sustentabilidade da vida. Busca-se, atualmente, o desenvolvimento sustentável, isto é, utilizar pensando no futuro, não causando danos irreversíveis que possam prejudicar no futuro. (redação de Josimar)

Nem é preciso dizer o quanto discursos sobre sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável – cada vez mais em evidência, principalmente na publicidade de grandes empresas – já circulavam naquele período em que essas redações foram produzidas. Mas nem sempre aquilo que tem circulação massiva é entendido pelo grande público, ou muitas vezes o é apenas parcialmente – como, por exemplo, as notícias diárias sobre o sobe e desce nas cotações das bolsas ou do dólar. E Josimar, embora tenha deixado uma lacuna sobre o que deve ser utilizado pensando no futuro – talvez julgando ser óbvio que está se referindo à água, onde sintaticamente também caberia a expressão “recursos naturais” –, resume bem e de maneira singela a idéia de sustentabilidade então em circulação.

No diálogo com a coletânea, essa explicação sobre o desenvolvimento sustentável é uma nítida atitude responsiva ao seguinte trecho do primeiro texto da coletânea: “ninguém nega a sua importância para a sobrevivência do homem, seu maior predador. Como se ensaiasse um suicídio, a humanidade está matando e extinguindo o elemento responsável pelo fim do mundo da tradição bíblica. E não haverá Noé capaz de salvar aqueles que lutam ou se omitem na defesa do meio ambiente”. Assim como apontamos no capítulo de abertura desta segunda parte, trechos específicos da leitura da palavra empreendida por Josimar o levam a uma atitude responsiva que “desperta” textos precedentes selecionados por sua visão de mundo para tecer sua teia de sentidos.

O leitor Josimar e sua visão de mundo

Vimos acima que Josimar deixa indícios claros, em seus textos – tanto o que trata da água, analisado neste capítulo, quanto aquele sobre as fronteiras da modernidade, nas primeiras trilhas do capítulo IV –, de ter um razoável repertório de leituras precedentes (seja do que leu em jornais ou revistas, seja do que assistiu na TV ou no cinema, seja do que aprendeu na escola ou no cursinho), as quais desperta em seu processo de bricolagem, entretecendo parte delas com fragmentos das leituras presentes. Assim como apontamos em relação a outros alunos, o senso comum certamente também participa desse processo de bricolagem.

A visão de mundo de alguém que supostamente tem esse repertório vasto de leituras em sua formação, no caso de Josimar, é a de uma pessoa que não apenas alerta para o

desperdício e poluição das águas – os quais circulam por inúmeros discursos – mas associa esse alerta à necessidade de preservação dos recursos naturais para uso das gerações futuras. E é a visão de alguém que, a exemplo de Michele (ver capítulo IV), tem um olhar crítico da realidade de seu tempo e percebe pontos positivos e negativos na modernidade. Contudo, sem grandes ambições de “vôo”, Josimar de certa forma apenas cumpre com o que uma universidade como a Unicamp espera dele enquanto leitor: entretece, de maneira coerente, o que lê nas propostas com o que já lia do mundo.

XII

Epílogo: o ato de ler e a leitura menocchiana

Ao longo da análise empreendida até aqui, desde as primeiras trilhas do capítulo IV até o retorno ao ponto de partida no capítulo anterior, pela qual circulamos por textos que nos deram indícios de leituras de seus autores e das visões de mundo por trás de suas construções de sentido, empregamos expressões como “leitura à maneira de Menocchio”, “leitura menocchiana” e “gesto menocchiano de leitura” para descrever atitudes responsivas dos personagens desta pesquisa às propostas de redação e à leitura dos textos que as acompanham. Proponho que façamos agora, juntos, uma reflexão sobre essa nomenclatura inspirada no ato de ler de Domenico Scandella.

Acredito que para vocês, meus leitores, a comparação das leituras de meus ex-alunos com o modo de leitura de Menocchio, descrito por Ginzburg no estudo que apresentamos no capítulo II, possa ter um certo grau maior de evidência nos momentos em que há uma clara distorção do texto lido. Creio que se recordam, contudo, que não me refiro apenas às distorções ao tratar de leitura menocchiana: falo também do apego a um trecho do texto lido em detrimento de outro, por exemplo. E talvez se lembrem, ainda, a observação que faço no capítulo II sobre o fato de as deformações de sentido feitas por Menocchio importarem menos para Ginzburg do que a torrente de perguntas que aquele moedor de grãos medieval colocava àquilo que lia, as quais iam muito além da leitura da palavra. Ginzburg conclui que por mais que aquele sujeito e suas idéias sobre a origem do mundo fossem aparentemente fora do comum, sua singularidade transitava dentro dos limites da cultura de seu tempo e de sua classe social. Menocchio articulou sentidos em circulação em seu tempo e em seu meio, tanto naquilo que lia da palavra escrita quanto naquilo que lia do mundo ao seu redor.

Longe de tirar a singularidade desse notável personagem medieval, o que faço aqui, ao estender a todo e qualquer leitor o que chamo de gesto menocchiano de leitura, é tão somente reafirmar o seguinte: 1) a relação dos sujeitos com a linguagem – incluída aí a leitura da palavra – é sempre singular (cf. Abaurre *et alli*, 2003); 2) essa relação se dá

sempre como um diálogo (cf. Bakhtin, 1997), que é parte de uma cadeia de sentidos em circulação; 3) desses sentidos pelos quais circulam os sujeitos, fragmentos são selecionados por eles e se entrecruzam em um processo de bricolagem (cf. Certeau, 1994) que é uma nova construção de sentidos; 4) a seleção dos fragmentos e o seu ordenamento nessa nova construção de sentidos se dá sempre a partir da leitura de mundo de cada sujeito (cf. Freire, 2003). É basicamente isso o que faz Menocchio.

Certamente não temos entre nossos personagens a ousadia menocchiana de confronto com idéias que circulam entre os que estão no poder constituído de seu tempo. Entretanto, enquanto estudiosos da linguagem, a atitude aparentemente revolucionária de Menocchio no período medieval é para nós meramente uma curiosidade reveladora daquilo que realmente nos interessa, que é a sua relação com a palavra escrita e a bricolagem empreendida por ele com recortes de sentidos em circulação no seu tempo e no seu meio.

Todos os autores dos textos aqui analisados, tenham eles feito uma leitura correta ou com algum grau (pequeno ou grande) de distorção das propostas de redação e dos textos que as acompanham, tiveram como ponto de partida sua leitura de mundo; e a partir dela, fizeram seus recortes para o processo de bricolagem; este, por sua vez, enquanto nova construção de sentidos, nada mais era do que uma atitude responsiva no diálogo com as propostas de redação e com os textos lidos; e por serem diálogos cujo ponto de partida é a leitura de mundo dos alunos, cada um tem sua singularidade.

Vimos nos textos dos alunos indícios que vão desde recortes da própria leitura da palavra que se recombina no processo de bricolagem (caso de Rodrigo), fragmentos da leitura da palavra que despertam leituras precedentes (caso de Josimar), até combinações de cenas da TV e do cotidiano que prescindem da palavra prevista como leitura prévia (caso de Michele). Em todos esses casos, é a visão de mundo de cada um que leva à escolha desta ou daquela palavra a ser recombina, do trecho lido que mais dialoga com as leituras a despertar ou dos fragmentos de leitura do mundo que podem ser combinados na bricolagem que irá dialogar com a proposta de redação.

Relembrando o que Certeau (1994, p. 265) diz n’*A leitura do cotidiano*, daquilo que lê na palavra – e, com o apoio de Freire (2003), podemos acrescentar, daquilo que lê no mundo – o leitor “combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado

por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações”. E é isso o que chamo de leitura menocchiana ou gesto menocchiano de leitura. A partir de fragmentos do que leu em obras como *Fioretto della Bibbia* e de fragmentos de sentidos que circulavam em seu tempo e em seu meio, Menocchio teceu sua cosmogonia, sustentando que a origem do mundo estava na putrefação. Dizer que todo ato de ler se dá, de certa forma, assim como o de Menocchio não é fazer “vistas grossas” às sinuosidades de leitura ou encarar a “pluralidade indefinida de significações” como uma espécie de “vale tudo” em termos de leitura. É apontar que tanto os processos de bricolagem que resultam de leituras distorcidas quanto os que se dão a partir de leituras corretas são feitos com a combinação de fragmentos do que foi lido (na palavra e no mundo), os quais, uma vez recombinaados, resultam em novas construções de sentido.

Ainda recordando Certeau (1994, p. 272), no ato de ler, “a autonomia do olho suspende as cumplicidades do corpo com o texto; ela o desvincula do lugar escrito; faz do escrito um objeto e aumenta as possibilidades que o sujeito tem de circular”. Podemos supor certas “suspensões de olhares” dos alunos em relação aos textos lidos por eles, como a que levou Jeferson, a partir da leitura da palavra na proposta e no texto sobre trabalho infantil, a aumentar as possibilidades de circulação por eles, ao defender a valorização do trabalho para jovens de 16 a 25 anos; ou a que levou Eduardo a se referir à ausência de “decaimentos” no território brasileiro; ou a que levou Maico a divagar sobre mudanças no ensino do país ao longo de uma geração.

Vocês, meus leitores, também podem supor a suspensão do meu olhar de pesquisador na leitura de trechos específicos de redações como essa de Maico, que me leva a uma divagação ainda maior acerca de mudanças na educação brasileira; como a de Michele, sobre cotas, que me leva a refletir sobre minha própria prática como professor e a compartilhar com vocês essa reflexão; ou como a de Gabriela, que me leva a deixar pistas, em meu próprio texto, da minha leitura de mundo a partir da qual lanço uma lupa sobre trechos específicos dos textos sobre cotas para negros nas universidades.

E não é difícil para mim supor que vocês também, meus leitores, têm cada um os seus momentos de suspensão do olhar, uns mais atentos à primeira parte deste trabalho, outros à segunda, cada um despertando ao longo da leitura seu próprio leque de leituras

precedentes. O próprio fazer acadêmico é assim, uma bricolagem de fragmentos do que lemos aqui e ali, na palavra e no mundo, ao longo de toda uma vida. Logo acima, fiz uma espécie de síntese da bricolagem maior empreendida ao longo de todo este trabalho, em que princípios básicos sobre linguagem e sobre leitura – fragmentos teóricos que circulam em inúmeras obras – se entrecemem em uma nova construção de sentidos a partir de um fio condutor, o método de investigação aplicado por um historiador italiano no estudo acerca de um sujeito medieval e de suas leituras.

Se Ginzburg chegou a uma hipótese geral acerca da cultura popular do século XVI a partir de uma investigação que girava em torno de um indivíduo aparentemente fora do comum, que conclusões podemos tirar desse nosso estudo envolvendo sujeitos aparentemente comuns, cada qual com sua singularidade? A confirmação de que é singular a relação de cada um desses sujeitos com a linguagem na leitura da palavra e na produção de textos escritos – por mais que eles tenham em comum – já é, por si só, uma contribuição significativa, tanto do ponto de vista teórico quanto do pedagógico. Em relação à escrita, reforça a idéia de que a prática docente deve procurar, sempre que possível, dar retornos diferenciados às produções dos alunos, voltados para as especificidades de cada um, como o preenchimento de lacunas para dar coesão textual (no caso de Delaíde), o abrandamento da agressividade como estratégia de convencimento (no caso de Jeferson), ou o incentivo aos vãos estilísticos acompanhados de um alerta sobre vestibulares que não os vêem com bons olhos (no caso de Meirielly).

E em relação à leitura, trata-se de uma atividade que vai muito além da mera mensuração do quanto o aluno leu ou com que grau de “correção” ele o fez. Enquanto Cuche (2002, p. 158), ao tratar da cultura de massa, dizia que “há uma certa uniformização da mensagem midiática, mas isto não nos permite deduzir que haja uniformização da recepção da mensagem”, creio que os dados da nossa análise permitem deduzir que não é possível haver uniformização na leitura da palavra, seja ela a recepção de um texto relativamente longo ou de um conjunto de textos relativamente curtos. Embora se pretenda, em certa medida, que o uso da palavra escrita uniformize a transmissão de conhecimento, especialmente no ambiente escolar, essa transmissão se dá sempre em diálogo com uma

pluralidade de sujeitos, cada qual com sua história de vida, suas leituras precedentes da palavra e do mundo, suas suspensões de olhar, seu modo próprio de ver e ler as coisas.

Mas além de os alunos serem singulares, o que podemos apontar de comum entre eles? Assim como Ginzburg constatou uma circularidade entre a cultura popular e a cultura dominante na Idade Média, nossos personagens também deixam em seus textos indícios de sua circulação tanto por sentidos que transitam no cotidiano popular quanto nos discursos da cultura dominante de nosso tempo. Se, por um lado, ao falar em transportes, eles pensam em si próprios, como usuários que transitam majoritariamente pelo meio rodoviário; ou ao tratar do acesso ao ensino superior, lembram de sua própria condição de ex-alunos de escolas públicas; por outro, despertam em suas bricolagens discursos dominantes sobre a educação como redentora de todos os males sociais ou sobre a necessidade de capacitação constante dos sujeitos para a sua adequação às exigências do mercado de trabalho moderno.

Além de constatarmos que há em nosso tempo uma circularidade de culturas e de sentidos – em trânsito bem mais acelerado que a encontrada por Ginzburg no período medieval, devido às novas tecnologias de comunicação e informação –, que outra conclusão pode ser tirada a partir de nosso estudo? Acredito que os dados de nossa análise tenham mostrado que, independentemente de se estar exposto a um texto relativamente longo ou a um conjunto de textos relativamente curtos, é determinante o repertório de leituras precedentes (da palavra, do mundo) nas construções de sentido em produções de textos baseadas em determinadas leituras prévias.

Tal repertório, se for restrito, pode levar à colagem na palavra, tanto na leitura de uma reportagem (no caso de Gabriela) quanto na leitura de uma coletânea (no caso de Rodrigo). A ausência ou escassez de indícios de leitura da palavra, por sua vez, não pode ser vista como falta de entendimento do texto lido, e muito menos como falta de um repertório de leituras precedentes que possibilitassem tal entendimento: as redações de Michele nos mostram a possibilidade de se construir textos que fazem uma certa reflexão acerca de questões da atualidade a partir de leituras críticas de cenas do cotidiano (como em relação às câmeras de vigilância) e daquilo que se vê na televisão (como a imagem dos negros em novelas e no noticiário).

Ao longo da pesquisa, descartamos uma de nossas perguntas iniciais, sobre eventuais diferenças nas construções de sentido que pudessem ser decorrentes da distinção entre estar exposto a um texto relativamente longo ou a um conjunto de textos relativamente curtos. Os dados da análise nos mostraram que o que se faz com aquilo que se lê depende muito mais da visão de mundo e das leituras precedentes de quem lê do que propriamente dos conteúdos dos textos lidos – e mais uma vez podemos recordar a figura de Menocchio como ilustradora de como se opera o ato de ler.

Embora a reportagem sobre cotas, por exemplo, apresentasse ao leitor um leque bem mais amplo de vozes, dados e argumentos (contrários ou favoráveis ao sistema) que a coletânea da Unesp, os alunos que a leram se apegaram a trechos com os quais mais se identificaram. E apesar de a coletânea da Unicamp sobre as fronteiras da modernidade, por sua vez, ampliar mais as possibilidades de abordagem do que a reportagem sobre imigração de brasileiros para o Japão, isso não impediu que as leituras precedentes despertadas por Josimar o fizessem ir além do texto lido sobre descendentes de japoneses. Ele faz isso tanto na leitura dessa reportagem quanto na leitura da coletânea sobre água; contudo, em ambos os casos, se apegam a trechos dos textos lidos.

Como a leitura da palavra não pode ser desvinculada do ponto de vista de quem lê e do repertório de leituras precedentes que esse leitor possui, estou ciente de que o que digo acima pode ser lido de maneiras diversas. Entre as leituras possíveis, por exemplo, estaria a resignação de que não é possível mudar o passado e a história de vida de cada leitor no presente – o que por sua vez, dependendo do ponto de vista, pode ser encarado como se o professor de língua portuguesa pudesse “lavar as mãos” sobre o trabalho com leitura na escola; ou, por outro lado, como a percepção de que a educação formal escolar não tem superpoderes para, por si só, resolver todos os problemas do mundo. Essa percepção pode gerar em quem trabalha com ensino de leitura e de escrita uma inquietação (e é sempre salutar que nos inquietemos): então, o que fazer?

Eu diria que há uma pluralidade indefinida de possibilidades do que fazer tanto no trabalho de leitura e interpretação de textos quanto no de produção escrita, as quais devem estar centradas, fundamentalmente, em uma idéia básica do que não fazer: o que o tribunal da Santa Inquisição fez em relação às leituras de Menocchio e à sua cosmogonia. Não

posso queimar alunos como Jeferson, Michele ou Meirielly na fogueira da incerteza de sua capacidade diante dos desafios do mundo, a qual poderia ser provocada se eu simplesmente anulasse seus textos por critérios de avaliação que as bancas de vestibulares utilizam. Posso, pelo contrário, tirar lições de seus textos e compartilhá-las com os outros alunos. O de Meirielly, sobre trabalho infantil, por exemplo, pode ser usado tanto para mostrar a eles a escrita como um diálogo com um leitor genérico – e não apenas com o professor ou o corretor – quanto para apontar possibilidades estilísticas que não há por que eles não experimentarem, desde que estejam cientes dos limites impostos quando se trata de um vestibular. Esse texto e o de Jeferson, também sobre trabalho infantil, podem ilustrar o ensino de gênero na escola, como uma “jaula flexível”, a qual limita a expressão do autor a um determinado recorte temático, uma determinada estrutura composicional e um determinado estilo. Já os textos de Michele podem ilustrar comentários como o que fiz em uma aula e compartilhei com vocês, sobre leitura do que vemos na TV ou no cotidiano. Isso não é desvalorizar a leitura da palavra. É, antes, valorizar a indefinida pluralidade que há na leitura do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE *et alli*. (2003). *Estilo e gênero na aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas (SP): Komedi.

_____. (1997). “Em busca das pistas - A relevância teórica dos dados singulares”. Em *Cenas de Aquisição da Escrita – o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas (SP): Associação de Leitura do Brasil e Mercado de Letras, pp. 13-17.

ABREU, Márcia (2003). “Os números da cultura”. Em RIBEIRO, Vera Masargão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global.

ALMEIDA, P. R. (2003). “O querer-dizer na (re)constituição de sujeitos históricos”. Em ABAURRE *et alli*. (org.). *Estilo e gênero na aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas (SP): Komedi.

BAKHTIN, Mikhail. (1997a). *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão Pereira. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1997b). *Hacia una filosofia del acto ético*. Tradução de Tatiana Bubnova. Barcelona: Anthropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico.

BALL, Arnetha F. & FREEDMAN, Sarah W. (ed.) (2004). *Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning*. Nova York (Estados Unidos): Cambridge University Press.

BRAIT, Beth e MELO, Rosineide de (2005). “Enunciado / enunciado concreto / enunciação”. Em BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.

BRANDÃO, H. N. & MICHELETTI, G. (1997) “Teoria e prática da leitura”. Em *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez.

BRITO, P. L. (1985). “Em Terra de Surdos-Mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)”. Em GERALDI, J. W. (org.), *O Texto na Sala de Aula – Leitura & Produção*, 2ª edição. Cascavel (PR): Assoeste, pp. 109-119.

BURKE, Peter. (2005). *O que é história cultural?* Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

CAVALLO, Guglielmo (1998). “Entre o volumen e codex: a leitura no mundo romano”. Em CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger (org.). *Historia da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado, Jose Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Ática.

CERRI, M. S. A. *et alli*. (1997). “A leitura do texto didático e didatizado”. Em BRANDÃO, H. N. & MICHELETTI, G. (coord.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez.

CERTEAU, Michel de. (1994). “Usos da língua”. Em *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes (pp. 221-273).

CORRÊA, M. L. G. (2006). “Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos”. Em *Trabalhos de Lingüística Aplicada* v. 45 (2), IEL/Unicamp, pp. 205-224.

_____ (1997). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Campinas (SP): IEL/Unicamp. (tese de doutorado)

COSTA, M. V. *et alli*. (2003). “Estudos culturais, educação e pedagogia. Em *Revista Brasileira de Educação* nº 23, de mai/jun/jul/ago de 2003 (pp. 36-61).

CUCHE, Denys. (2002). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª edição. Bauru: EDUSC.

CUNHA, R. B. (2004). “Exercícios de leitura de matérias sobre saúde”. Em *Anais do VII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación (ALAIC)*. La Plata (Argentina): Universidad Nacional de La Plata.

FERREIRA, N. S. de A. (2001). *A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995*. Campinas (SP): Komedi e Arte Escrita.

FIAD, R. S. (1997). “(Re)escrita e estilo”. Em ABAURRE *et alli*. *Cenas de Aquisição da Escrita – o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas (SP): Associação de Leitura do Brasil e Mercado de Letras, pp. 155-173.

FREINET, Celestin (1976). *O texto livre*. Lisboa (Portugal): Dinalivro, 1976.

FREINET, Celestin (1988). *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREIRE, Paulo (2003). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 44ª edição. São Paulo: Cortez.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (2003). “Leitura: algo que se transmite entre as gerações?”. Em RIBEIRO, Vera Masargão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global.

GEERTZ, Clifford. (1978). “Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa”. Em *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

GERALDI, J. W. (1997). “Da redação à produção de textos”. Em GERALDI, J. W. (coord.), *Aprender e ensinar com texto de alunos*. São Paulo: Cortez.

_____. (1996) “Sobre a leitura”. Em *Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação*. Campinas (SP): Mercado de Letras e ALB.

_____. (1990). *Linguagem, interação e ensino*. Campinas (SP): IEL/UNICAMP.
Tese de doutorado

_____. (1985). “Prática da Leitura de Textos na Escola”. Em GERALDI, J. W. (org.), *O Texto na Sala de Aula – Leitura & Produção*, 2ª edição. Cascavel (PR): Assoeste, pp. 81-85.

GINZBURG, Carlo. (2006). *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. 1ª edição Companhia de Bolso. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1989). “Sinais: Raízes de um paradigma indiciário”. Em *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras (pp. 143-179).

HAMILTON, Mary (2000). “Introdução: Explorando letramentos situados”. Em BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (orgs.). *Situated Literacies*. Londres (Inglaterra): Routledge. (Tradução livre: Glícia Azevedo Tinoco)

JULIA, Dominique (1995). “La culture scolaire comme objet historique”. Em *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*. Paedagogica Histórica, Supplementary series (I), pp. 353-382.

KLEIMAN, Ângela (1995). “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. Em KLEIMAN, Ângela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. (2000) “Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social”. Em ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (orgs.), *Leitura – Perspectivas Interdisciplinares*, 5ª edição. São Paulo: Editora Ática, pp. 38-57.

MOREIRA, R. “Sem prazer e sem sexo”. *Correio Braziliense*, 8 de março de 2001.

ORLANDI, E. (1993) *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas (SP): Ed. Unicamp.

PERINI, M. A. (2000). “A leitura funcional e a dupla função do texto didático”. Em ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (orgs.), *Leitura – Perspectivas Interdisciplinares*, 5ª edição. São Paulo: Editora Ática, pp. 78-86.

PIMENTEL, E. (2001) “Sujeitos leitores, sujeitos autores: indícios de histórias de leituras na produção de textos escolares”. Em SILVA, L. L. M. da (org.). *Entre leitores: alunos, professores*. Campinas (SP): Komedi e Arte Escrita.

_____ (1998). *Sujeitos leitores, sujeitos autores: indícios de histórias de leitura na produção de textos escolares*. Campinas (SP): IEL/Unicamp. (dissertação de mestrado)

POSSENTI, Sirio. (1999). “A leitura errada existe”. Em BARZOTTO, V. H. *Estado de leitura*. Campinas (SP): Mercado de Letras.

RIBEIRO, Renato Janine. (2006). “Posfácio”. Em *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. 1ª edição Companhia de Bolso. São Paulo: Companhia das Letras.

SILVA, E. T. (2003). *Unidades de leitura – trilogia pedagógica*. Campinas (SP): Autores Associados.

_____ (1979). *Uma reflexão sobre o ato de ler*. São Paulo: PUC-SP. (tese de doutorado)

SOARES, Magda (2003). “Letramento e escolarização”. Em RIBEIRO, Vera Masargão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global.

TARDELLI, Gláucia Maria Piato (2003). *Histórias de leitura de professores: a convivência entre diferentes cânones de leitura*. Campinas (SP): IEL/UNICAMP. (tese de doutorado)

TINOCO, Glícia Azevedo (2006). “Os mundos de letramento de professores em formação: um mosaico em caleidoscópio” [no prelo]

VEIGA-NETO, Alfredo. (2003). “Cultura, culturas e educação”. Em *Revista Brasileira de Educação* nº 23, de mai/jun/jul/ago de 2003 (pp. 5-15).

ANEXOS REFERENTES AO CAPÍTULO IV

UNICAMP 2001 - TEMA A (Adaptado)

Um dos temas dominantes de nossa época é o fim das fronteiras – científicas, geográficas, econômicas, de comunicação. Para muitos, vivemos sob o signo da globalização. Para outros, as conquistas da humanidade não são comuns a todas as pessoas. Paradoxalmente, continuam persistindo, e até se aprofundando, as lutas por identidades (culturais, de gênero, de etnia, etc.). Tomando como referência o texto abaixo, escreva uma dissertação sobre o tema “Um paradoxo da modernidade: eliminação de fronteiras, criação de fronteiras”.

Migração japonesa e o fenômeno *dekassegui*: o caminho de volta?

Lentamente desaparece no horizonte a terra natal. Sonhos e temores, esperança e muita coragem são embalados na longa viagem de navio rumo a um lugar cheio de promessas de fartura, com muita terra fértil, sol, água e verdes plantações. A idéia comum para muitos emigrantes com destino ao Brasil, no início do século XX, não deve ter sido diferente para as 781 pessoas, das 151 famílias que saíram de Kobe no Japão em 28 de abril de 1908 a bordo do navio Kasatu Maru em direção ao porto de Santos. Esta viagem que simboliza o marco inicial da imigração japonesa para o Brasil foi a primeira de muitas que se seguiram.

Atualmente 225 mil brasileiros descendentes ou cônjuges de japoneses residem e trabalham no Japão, caracterizando uma inversão do fluxo migratório que ocorreu até a metade do século XX. Dados do Ministério da Justiça japônês apontam que dos 1,55 milhão de imigrantes que moram no Japão (1,23 % do total da população), os brasileiros, sem considerar os que não estão documentados, representam 14,4%. Este panorama confere aos brasileiros a terceira maior comunidade estrangeira no país, antecidos apenas pelos coreanos (636 mil) e chineses (294 mil).

A partir da década de 80, a expansão econômica japonesa, aliada à crise econômica brasileira, impulsionou este novo fluxo migratório. Afinal, ao mesmo tempo em que se anunciava diariamente no Brasil a alta inflação e a crescente dívida externa, o Japão era frequentemente mencionado na mídia como potência tecnológica. Além da série de fatores que contribuem para este fluxo migratório, como por exemplo, as relações estabelecidas entre os dois países anteriormente, soma-se a demanda por mão-de-obra que realizasse as funções rejeitadas pelos japoneses. De acordo com a pesquisa de Lili Kawamura, socióloga e autora do livro *Para onde vão os brasileiros?*, tais tarefas foram estigmatizadas sob o signo dos 3 Ks – *kitsui* (penoso), *kikken* (perigoso) e *kitanai* (sujo), que posteriormente foram acrescidos de mais dois adjetivos dados pelos próprios brasileiros *kibishii* (sacrificado) e *kirai* (desagradável).

Esses trabalhadores são chamados *dekassegui* ("leva de filhos e netos de japoneses em busca de trabalho em outras paragens para ganhar mais dinheiro"), que, segundo Lili Kawamura, é um termo pejorativo quando utilizado no Brasil, pois insere a idéia de oportunismo e o estigma de classe baixa associados no período inicial do movimento. No Japão, o termo não é pejorativo, mas compreende uma denominação para a realidade de migrantes de regiões pobres para ricas, com todas as caracterizações daí decorrentes. Inicialmente eram recrutados para trabalhar em fábricas, mas com o aumento do que passou a ser denominado movimento ou fenômeno *dekassegui*, passaram a trabalhar nos mais diversos serviços.

O fenômeno, que se iniciou no período do governo Sarney, acentuou-se na administração de Collor, principalmente após 1990. Nesse ano, o governo japonês edita a Lei de Controle da Imigração, cuja vigência institucionaliza a imigração, permitindo que japoneses e seus cônjuges ou descendentes até a quarta geração possam exercer legalmente qualquer atividade por um período relativamente longo (2 a 3 anos). A reforma legislativa na política migratória japonesa surge, segundo Elisa Massae Sasaki, pesquisadora e autora da tese *O jogo da diferença: a experiência identitária no Movimento Dekassegui*, dada a alta incidência de imigrantes ilegais que trabalhavam clandestinamente, em sua maioria filipinos, paquistaneses, coreanos e bangladeshianos.

Para Lili Kawamura, a migração de brasileiros para o Japão, faz parte do amplo processo migratório de trabalhadores brasileiros para o exterior (EUA, Europa, Ásia e América Latina), em busca de saídas

individuais para a crise econômica brasileira, uma vez que, diferentemente de casos de migração no passado, não ocorrem de forma sistemática com apoio governamental, sob uma política migratória. No entanto, no caso específico dos dekassegui, há uma característica diferente: a migração seletiva de brasileiros, privilegiando a população *nikkei*, ou a consangüinidade, seguindo o padrão cultural adotado pelo Japão para definir a nacionalidade nipônica. No entanto, mesmo apresentando feições orientais e costumes japoneses – embora costumes da Era Meiji, afinal os antepassados que passaram as tradições e os costumes chegaram aqui no início do século – e trazendo a idéia de similaridade, os *nikkeis* são considerados estrangeiros. Até mesmo uma criança, filha de estrangeiros, que nasça no Japão nestas circunstâncias, é considerada estrangeira.

Mas será que os dekassegui estão simplesmente reproduzindo a trajetória de seus antepassados? À primeira vista, pode parecer que sim, no entanto, existe uma enorme distância histórica entre estes dois fluxos migratórios. Os *nikkeis* que rumam em busca de melhores condições econômicas no Japão são, em geral, pessoas economicamente ativas da classe média urbana. Mesmo indo exercer trabalhos que não exigem qualificação possuem escolaridade, algo muito diferente dos imigrantes japoneses da primeira metade do século, que em geral já eram agricultores em seu país de origem. Além disso, o Brasil, no auge da imigração japonesa, era um país buscando sair do subdesenvolvimento, uma situação completamente oposta da que vive o Japão hoje.

Para Elisa Sasaki, pode-se dizer de forma geral que, no início, era mais comum que homens (considerados chefes de família) ou pessoas sozinhas fossem trabalhar. Nesse período, relata a pesquisadora, era muito comum que esses emigrantes não deixassem óbvia sua ida para o Japão, pois eram considerados mal sucedidos pela sua comunidade, afinal, estavam indo trabalhar em funções desprezadas pelos japoneses. Com o passar do tempo e o crescimento do movimento migratório, houve uma mudança no discurso acerca da ida desses trabalhadores. Surge a idéia de proximidade cultural, ou seja, os descendentes de japoneses valorizavam e legitimavam a ida ao Japão pelo fato de ser a terra natal de seus ancestrais. Nesse segundo momento é mais comum a emigração de famílias ou jovens casais.

A vivência social e cultural entre imigrantes brasileiros e a população japonesa, trouxe à tona, segundo Kawamura, comportamentos, atitudes e idéias preconcebidas de ambas as partes, provocando encontros, desencontros, conflitos e ajustamentos mútuos. Apesar de achar que ainda é cedo para afirmar que irá se estabelecer uma comunidade brasileira no Japão, Elisa Sasaki destaca o fortalecimento e ampliação das redes sociais de brasileiros. "Oizumi (cidade japonesa) é hoje conhecida como Brazilian Town; nela instaram-se muitas casas comerciais e serviços de propriedades de brasileiros, inclusive um shopping center, com conexões no Brasil, expandindo diferentes formas de vínculos formais e informais, caracterizando a complexidade das redes Brasil-Japão, fato que se alastra por várias regiões do país", relata Lili Kawamura.

Ir para o Japão não significa, no entanto, garantia de sucesso financeiro. O salário, inicialmente atrativo, confronta-se com o alto custo de vida japonês. O dinheiro remetido ao Brasil é proveniente das horas extras que os trabalhadores realizam. A crise econômica asiática afetou o movimento dekassegui, na medida em que o número de horas extras oferecidas foi bastante reduzido. O número de brasileiros no Japão, até então em crescimento constante, estabilizou-se.

A adaptação no Japão não é fácil para os *nikkei*, considerados japoneses no Brasil e estrangeiros no Japão, seja quando estão trabalhando neste outro país ou quando retornam à sua terra natal. Segundo Elisa Sasaki, o longo tempo de permanência no Japão acaba, muitas vezes, se transformando numa série de idas e vindas que imprimem um constante processo de negociação de identidade por parte destes migrantes. Partir não tem mais o mesmo significado do passado e, rapidamente, o avião deixa para trás a terra natal. Sonhos e temores, esperança e muita coragem rondam a mente dos novos imigrantes.

(Reportagem da edição nº 16 da revista *ComCiência* – www.comciencia.br, de dezembro de 2000)

- REDAÇÃO 1 (de Josimar)

Fronteiras sociais no mundo globalizado

A era da revolução tecnológica em que vivemos muitas vezes nos surpreende com os avanços nos meios de comunicação e transportes. A internet é uma ferramenta muito utilizada em nosso cotidiano. Com ela pode-se realizar diversas operações, inclusive nos comunicarmos com as mais variadas partes do planeta. Os meios de

transporte também são cada vez mais rápidos e eficientes. Isso nos dá uma impressão de que as fronteiras estão sendo diminuídas ou eliminadas, isto é o que chamamos de mundo globalizado.

No entanto, essa “integração” não se aplica na esfera social. Um bom exemplo seria a dos imigrantes brasileiros que deixam o país em busca de melhores condições de vida. Vão para países como Estados Unidos, principal destino. No entanto, essas melhores condições de vida são muito aparentes, pois sofrem muito para se adaptarem ao modo de vida daquela nação, são discriminados, são vítimas de “xenofobismo” (aversão a estrangeiros), e ainda só conseguem os piores tipos de trabalho, aqueles que os norte-americanos não se sujeitam a realizar.

Outro bom exemplo é dos descendentes de japoneses que vivem no Brasil. Seus avós provavelmente vieram para o Brasil no período da segunda guerra mundial. Esses indivíduos que aqui residem estão indo para o Japão, devido ao alto e desenvolvido padrão de vida que esse país oferece. Aqui eles são considerados japoneses, mas quando vão para o Japão não são considerados japoneses, são tratados como qualquer outro imigrante. Sofrem com as adaptações e só conseguem os cargos mais baixos. Percebe-se que esse grupo perdeu a nacionalidade, uma vez que aqui são considerados japoneses mas no Japão não são.

Pode-se dizer que esses recursos da era globalizada dão suporte para o capitalismo, ou seja, essa eliminação de fronteiras é uma ideologia capitalista. O mundo globalizado oferece recursos para que empresas e investidores aumentem seus campos de atuação e seus lucros. Assim, percebe-se que a eliminação de fronteiras promovida pela globalização não acontece e talvez nunca aconteça na esfera global.

TEMA A – Unicamp 2001

Um dos temas dominantes de nossa época é o fim das fronteiras – científicas, geográficas, econômicas, de comunicação. Foram ultrapassados até mesmo os limites da ficção científica nas pesquisas sobre genoma e sobre a estrutura do universo e da matéria. No campo das comunicações, as novidades são diárias. Para muitos, vivemos sob o signo da globalização. Para outros, as conquistas da humanidade não são comuns a todas as pessoas. Paradoxalmente, continuam persistindo, e até se aprofundando, as lutas por identidades (culturais, de gênero, de etnia, etc.). Tomando como referência a coletânea abaixo, escreva uma dissertação sobre o tema:

Um paradoxo da modernidade: eliminação de fronteiras, criação de fronteiras.

1. Bárbaro, adj. e s. Do gr. *bárbaros*, “estrangeiro, não grego [...] relativo a estrangeiros, a bárbaros; semelhante à linguagem, aos costumes dos bárbaros; bárbaro, incorrecto (*em referência a erros contra o bom uso do idioma grego*); grosseiro, não civilizado, cruel”; pelo lat. *barbaru-* “bárbaro, estrangeiro (= latino para os Gregos); bárbaro, estrangeiro (todos os povos, à exceção dos Gregos e Romanos); bárbaro, inculto, selvagem; bárbaro, incorrecto (*falando da linguagem*)”. Pela comparação com o sânscrito *barbarah*, “gago”, esloveno *brbrati*, *brbljatati*, sérvio *brboljiti*, “patinhar, chafurdar”, lituano *birbti*, “zumbir”, *barbozius*, “zumbidor”, verifica-se estarmos na presença de onomatopeias, das quais podemos aproximar o latim *balbus* (cf. Boisacq, 144- 145), donde em português *balbo* e *bobo* (q.v.s.v. *balbuciar*); [...] (José Pedro Machado, *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, 2a. ed., Lisboa, Confluência, 1967.)

2. Assim, acreditei por muito tempo que esta aldeia, onde não nasci, fosse o mundo inteiro. Agora que conheci realmente o mundo e sei que ele é feito de muitas pequenas aldeias, não sei se estava tão enganado assim quando era menino. Anda-se por mar e por terra da mesma forma que os rapazes do meu tempo iam às festas nas aldeias vizinhas, e dançavam, bebiam, brigavam e voltavam para casa arrebatados. [...] é necessário ter-se uma aldeia, nem que seja apenas pelo prazer de abandoná-la. Uma aldeia significa não estar sozinho, saber que nas pessoas, nas plantas, na terra há alguma coisa de nós, que, mesmo quando se não está presente, continua à nossa espera. Mas é difícil ficar sossegado. [...] Essas coisas só são compreendidas com o tempo, com a experiência. Será possível que, aos quarenta anos e com o tanto de mundo que conheci, não saiba ainda o que é minha aldeia? (Cesare Pavese, *A lua e as fogueiras*, São Paulo, Círculo do Livro, p. 10 - 11.)

3. O movimento do qual eu participo não está vinculado ideologicamente a nada. Nossas ações não são especialmente dirigidas contra os Estados Unidos, mas contra as multinacionais. Entre elas, as que produzem organismos geneticamente modificados, os transgênicos. São empresas americanas, mas também européias. Para nós, elas são todas iguais. A forma como a agricultura geneticamente modificada tem sido imposta aos países europeus não nos deixa outra alternativa senão reagir. [...] O McDonald's é o símbolo da uniformização da comida e da cultura americana no mundo. (José Bové, líder camponês francês, em entrevista à *ISTOÉ*, 30/08/2000, p. 10 -11.)

4. – Por que me matais?

– Como! Não habitais do outro lado da água? Meu amigo, se morásseis deste lado, eu seria um assassino, seria injusto matar-vos desta maneira; mas, desde que residis do outro lado, sou um bravo, e isso é justo. (Pascal, *Pensamentos*, §293, São Paulo, Abril Cultural, Col. Os Pensadores.)

5. Cem anos passados, aquele destino trágico, que confrontou algozes e vítimas no maior “crime da nacionalidade” perpetrado, parece ter-se alastrado, como maldição, para todo o território do país. O incêndio de Canudos espalhou-se por todo o campo e cidades. O vento levou as cinzas para muito longe, fora de qualquer controle. O grande desencontro de tempos dá-se hoje, simultaneamente, em muitos espaços. Essa a grande herança dos modernos. As muitas figuras em que se multiplicam e dispersam os condenados de Canudos, em plena era de globalização, continuam a vagar sem nomes, sem terra, sem história: são quase 60 milhões de pobres, párias e miseráveis esquecidos do Brasil (que é este gigante que dorme, enquanto seus filhos – os mais novos e os mais antigos – agonizam nas ruas e estradas?). (F. Foot Hardman, “Tróia de Taipa, Canudos e os Irracionais”. In *Morte e Progresso: a Cultura Brasileira como apagamento de rastros*, São Paulo, Unesp, 1998, p. 132.)

6. O *apartheid* brasileiro pode ir a juízo, imaginem. A associação nacional dos *shoppings* deve ir à justiça a fim de impedir pobres de perturbar seu comércio. Na origem da demanda judicial estaria o passeio de 130 pobres pelo *shopping* Rio Sul, organizado por uma tal Frente de Luta Popular. Talvez seja ilegal a perturbação do comércio. Na tradição brasileira das famílias proprietárias, pobres nas proximidades sempre perturbam. Como dizem os economistas, há um *case* aí. O *apartheid* no tribunal! (Vinícius Torres Freire, “Crioulos no limite”, *Folha de S. Paulo*, 27/08/2000, p. A 2.)

7. Se os senhores fossem todos alienistas e eu lhes apresentasse um caso, provavelmente o diagnóstico que os senhores me dariam do paciente seria a loucura. Eu não concordaria, pois enquanto esse homem puder explicar-se e eu sentir que podemos manter um contato, afirmarei que ele não está louco. Estar louco é uma concepção extremamente relativa. Em nossa sociedade, por exemplo, quando um negro se comporta de determinada maneira, é comum dizer-se: “Ora, ele não passa de um negro”, mas se um branco agir da mesma forma, é bem possível dizerem que ele é louco, pois um branco não pode agir daquela forma. Pode-se dizer que um homem é diferente, comporta-se de maneira fora do comum, tem idéias engraçadas, e se por acaso ele vivesse numa cidadezinha da França ou da Suíça, diriam: “É um fulano original, um dos habitantes mais originais desse lugar”. Mas se trouxermos o tal homem para a Rua Harley, ele será considerado doido varrido. Se determinado indivíduo é pintor, todo mundo tende a considerá-lo um homem cheio de originalidades, mas coloque-se o mesmo homem como caixa de um banco e as coisas começarão a acontecer... (C. G. Jung, “As conferências de Tavistock”. In *Fundamentos de psicologia analítica*, Petrópolis, Vozes, 1972, p. 56.)

8. Pergunta: – O *e-mail* aproxima as pessoas?

Resposta: – Isso é ilusão. Marcel Proust escreveu 21 volumes de cartas. Você as lê e percebe que ele as escrevia para manter as pessoas à distância. Ele não queria se aproximar. Com o *e-mail* acontece a mesma coisa. Acho até que ele potencializa esse aspecto. Essa história de comunidade global, com todo mundo falando com todo mundo, é lixo ideológico. Em vez de o sujeito estar num bar, conversando com seus amigos, ele passa horas no computador, mandando mensagens eletrônicas para pessoas que, em muitos casos, nem conhece. Essa é uma forma de solidão. Não houve aproximação. (Walnice Nogueira Galvão, entrevista a Elio Gaspari, *Folha de S. Paulo*, 27/08/2000, p. A 15.)

- REDAÇÃO 2 (de Michele)

Será que existem fronteiras para a modernidade? Quais são seus benefícios que se refletem no nosso cotidiano, e em que momento ela se torna inconveniente nas relações da sociedade? Não é muito difícil responder a essas questões.

É simples, quando vamos a um supermercado, farmácia ou até mesmo a padarias, lá está ela, a tecnologia, para nos vigiar. A princípio, para a nossa própria segurança, a fim de testemunhar prováveis assaltos e furtos. Mas até que ponto as câmeras nos são convenientes? Quando se entra em uma loja de roupa é possível que estejamos sendo vigiados nos vestiários. Essa também seria uma medida de segurança se não fosse pela invasão de privacidade a que estamos sendo submetidos.

Contudo, não é só na invasão de privacidade que a tecnologia nos incomoda. Posso lhes garantir que muitos cidadãos desempregados se indignam ao saber que uma máquina está tomando-lhes o “direito” de trabalhar e que seus filhos podem estar sendo corrompidos com pornografia via internet.

Mesmo assim, não a culpo totalmente, visto que a tecnologia veio para nos auxiliar. É estranho isso, mas é verdade – daí vem o paradoxo. A internet, as máquinas usadas nas linhas de produção não são nem as vilãs e nem as mocinhas da história. Tudo depende do modo como nós as encaramos.

Somos vigiados pra nossa própria segurança. É certo que a invasão da privacidade é inconveniente e que perdemos os nossos empregos para sistemas mecanizados. E quanto a isso, também é correto dizer que ao invés de desespero, deveria ser despertado o interesse pelo “inimigo”. Sim, pois mediante essa situação, o melhor a se fazer é buscar aprimoramento técnico, a fim de administrar a tecnologia e assim poder estar ao seu lado no ambiente de trabalho.

Ah! Quanto à internet, não me esqueci dela não. Neste caso um pouquinho mais complicado, uma solução seria estabelecer uma certa censura em determinados sites e educar os seus usuários, começando pelas crianças.

O desenvolvimento tecnológico está batendo à nossa porta e não podemos evitá-lo. O melhor a se fazer é aprender a administrá-lo bem, obtendo o seu melhor em nosso próprio benefício.

ANEXOS REFERENTES AO CAPÍTULO V

UNESP 2004 – MEIO DE ANO (Adaptado)

Com base na leitura do texto abaixo e de outras que já tenha feito sobre o assunto, escreva um texto dissertativo que deverá ter o seguinte título: “O Sistema de Cotas para Negros nas Universidades Brasileiras”.

Sistema de cotas para negros amplia debate sobre racismo

O sistema de cotas para negros nas universidades, adotado pela primeira vez na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2001, ainda gera polêmica e divide opiniões. Há vários argumentos contra e a favor, todos bastante sensatos. Nem mesmo o governo brasileiro parece saber que posição tomar e demonstra ambigüidade sobre a questão. Tanta incerteza, no entanto, tem um ponto positivo: a reserva de vagas gera um debate importante sobre o racismo no Brasil, um país onde o preconceito existe, ainda que de forma velada. A primeira instituição federal de ensino superior a implementar o sistema de cotas foi a Universidade de Brasília (UnB), que aprovou em junho deste ano um plano de metas para integração racial e étnica. O projeto, que entrará em vigor em 2004, prevê a reserva de vagas durante dez anos para negros e, num percentual menor, para índios.

Um dos autores da proposta da UnB, o professor José Jorge de Carvalho, do Departamento de Antropologia, acredita que o sistema de cotas é a única forma de se resolver o problema da exclusão racial no curto prazo. O preconceito, segundo ele, está presente nas salas de aula. Carvalho passou a defender as cotas depois de testemunhar o caso de um aluno negro prejudicado por um professor, aparentemente por motivos raciais. “Há poucos negros na universidade e isso dificulta que eles se unam para lutar por seus direitos. É preciso mudar o tipo de relação que existe na academia. E isso só vai acontecer quando houver vários negros lá dentro”, afirma Carvalho.

Os dados apresentados pelo professor mostram que a exclusão é perversa: 97% dos atuais universitários brasileiros são brancos, contra 2% de negros e 1% de amarelos. O desequilíbrio, num país em que 45% da população é negra, deixa claro que são necessárias medidas urgentes para a inserção do negro no ensino superior. Mas a solução das cotas, a única de caráter prático apresentada até o momento, está longe de ser uma unanimidade.

Cisão racial – Alguns argumentam que a idéia de raça deve ser abolida, por estimular a divisão do país em grupos étnicos. A cisão racial seria um passo em direção ao conflito. “Desde o Modernismo, nossa sociedade se vê como misturada. A introdução do sistema de cotas rompe com esse ideário e produz uma sociedade que tem a obrigação legal de se classificar como ‘branca ou negra’. Em outros países, políticas que reforçaram a condição racial geraram conflitos inimagináveis, como em Ruanda, Kosovo e África do Sul”, alerta Yvonne Maggie, professora titular de antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Para Carvalho, no entanto, a adoção de cotas apenas revela um preconceito que já é real. “Pode explicitar o racismo, que é latente, mas não gerar um preconceito maior que o já existente. Os negros estiveram fora do sistema apesar da mestiçagem, que não garantiu a eles o acesso ao ensino superior. Geneticamente não há raças, mas socialmente elas existem: a discriminação é pela cor da pele. A intervenção no sistema deve ser racial. Sem as cotas, os negros continuarão fora do sistema”, ressalta.

Mas segundo Yvonne, historicamente, a maioria das entidades de defesa dos negros tentou combater o preconceito sem usar a idéia de raça como referência ou exigir qualquer tipo de favorecimento. Ela cita o exemplo do movimento radicado na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, conhecido como Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), que além de preparar jovens para ingressarem na universidade, procura dar noções de direitos sociais e cidadania. “No PVNC, negros e pobres (brancos ou não) concorriam em igualdade de condições. Os mentores do movimento eram contra qualquer tipo de ajuda financeira ou cotas. Eles não queriam modificar o sistema, mas sim preparar esses alunos para ingressar nele. As cotas eram consideradas por muitos como favor e eles queriam concorrer em pé de igualdade. Esta era a primeira versão do movimento, que inverteu o seu paradigma e hoje quer que os negros tenham cotas, ou seja, privilégio”, explica a antropóloga.

Por esse motivo, Yvonne defende políticas de inclusão com base na situação econômica do aluno. A lei estadual que introduziu as cotas, prevendo 40% de vagas para negros e pardos nas universidades do Rio de Janeiro, no ano passado, foi modificada. Se antes negros e pardos tinham o privilégio, independentemente de sua posição social, agora só negros carentes têm direito às cotas. Para o vestibular de 2004, estão previstas 20% das vagas para estudantes da rede pública de ensino, 20% para candidatos negros e 5% para portadores de deficiências físicas integrantes de minorias étnicas, todos comprovadamente carentes.

Princípio de igualdade - Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) revelam que dos 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha de pobreza, 70% são negros; e entre os 53 milhões de pobres do país, 63% são negros. A política de cotas aplicada a carentes beneficiaria principalmente a população negra. Esta é a opinião de Demétrio Magnoli, doutor em geografia humana, para quem a reserva de vagas para negros seria contrária à democracia. "As cotas são uma solução simplista, que rompe com o princípio republicano básico de igualdade entre os cidadãos. Os negros não têm acesso ao ensino superior porque, na maioria dos casos, são pobres e passaram anos estudando em escolas públicas arruinadas. Em vez de cotas, o Estado deveria aumentar os investimentos no ensino público. Em poucos anos, os negros passariam a ocupar as melhores vagas nas universidades", acredita Magnoli.

O jurista Ives Gandra vai além. Segundo ele, o sistema de cotas é inconstitucional, porque fere o princípio fundamental de igualdade entre os cidadãos: "É uma discriminação às avessas, em que o branco não tem direito a uma vaga mesmo se sua pontuação for maior. Reconheço que o preconceito existe, mas a política afirmativa não deve ser feita no ensino superior, e sim no de base". É justamente no ensino público que reside uma outra crítica à reserva de vagas. Ao adotar a medida, que não gera custos para os cofres públicos, o governo pode deixar para segundo plano o problema da educação. Segundo Magnoli, as cotas produzem um efeito estatístico positivo, ao aumentar o número de negros nas universidades, mas não acabam com a exclusão. "Colocar um punhado de negros nas universidades por meio de cotas não resolve o problema social. Beneficia apenas aqueles indivíduos que entram. A mim, me espanta que pessoas de esquerda defendam as cotas. O pensamento esquerdista se baseia na idéia da universalidade de direitos. Só o pensamento ultraliberal não vê os indivíduos como um conjunto de cidadãos, mas sim de consumidores. No interior desse conceito é que surge a idéia de políticas compensatórias, para corrigir desvios de mercado", critica Magnoli.

Medida emergencial - Os defensores das cotas concordam que o sistema não é uma solução definitiva. A maioria dos programas é temporária, como uma medida emergencial. Mas se essa política não é ideal, poucas são as alternativas viáveis e de resultados imediatos apresentadas até o momento. O investimento do governo no ensino básico, por exemplo, depende de fatores políticos de difícil previsão e só terá efeitos no longo prazo.

Para o professor Antonio Sérgio Guimarães, do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP) e coordenador do programa de pesquisa, ensino e extensão em relações étnicas e raciais, o fundamental é não adiar a solução do problema. "As cotas foram, até agora, o único mecanismo encontrado por algumas universidades brasileiras para resolver o difícil acesso de negros e pobres às universidades públicas. É uma iniciativa corajosa e só dentro de alguns anos poderemos avaliar se realmente cumpre a sua finalidade. As piores opções são não fazer nada ou querer nos fazer crer que está tudo bem, ou que as cotas representam um grande perigo para a cultura brasileira, para as relações raciais no Brasil, para o futuro da humanidade. O que realmente não gosto é do conservadorismo travestido de humanismo. Se existem meios melhores que as cotas para aumentar o acesso de negros à universidade pública, que se adotem esses meios, que se façam programas sérios e eficientes, sem transferir o problema para outra esfera ou outra geração", avalia Guimarães.

Outra crítica ao sistema de cotas diz respeito à identificação dos candidatos às vagas reservadas. Até o momento, as universidades adotaram como critério a auto-declaração. A solução gerou controvérsias, depois que alguns candidatos brancos classificaram-se como negros para obter o benefício das cotas. "Obviamente, qualquer critério pode ser burlado. Se as pessoas acham que nossa especificidade é sermos trapaceiros e que nenhuma política social pode funcionar entre nós, estaremos então fadados à lei de mercado mais selvagem", rebate Guimarães.

Debate - O governo vem agindo com cautela. O ministro da Educação, Cristovam Buarque, reconhece que o sistema de cotas não é ideal, mas apóia a medida até que o ensino público tenha condições de preparar melhor os estudantes. Buarque tenta estimular a reserva de vagas para negros, mas não quer impor a medida por leis, o que poderia ser interpretado como interferência na autonomia das universidades. "A

política de cotas não é uma novidade, já foi adotada para defender mulheres na política, por exemplo, e ninguém a considerou atrasada. Quando é para o negro, surge a discussão. Nós, do movimento negro, não desejamos ferir a autonomia das universidades. Mas há uma demanda, poucos negros estão no ensino superior", declara o deputado federal Gilmar Machado (PT-MG), um dos coordenadores da bancada de negros na Câmara dos Deputados.

Em julho deste ano, o Ministério da Educação lançou o edital do programa Diversidade na Universidade, que promete repassar recursos de até US\$ 100 mil para instituições que mantenham projetos educativos para grupos socialmente desfavorecidos. As concorrentes devem ter pelo menos 51% de afro-descendentes e/ou indígenas e repassar entre 40% e 50% do valor para os estudantes, sob a forma de bolsas. Esse tipo de ajuda financeira deveria ser avaliado pelos programas de cotas, porque pode decidir a permanência de alunos beneficiados nas faculdades. Como a maioria da população negra é pobre, é de se esperar que boa parte desses estudantes tenham dificuldades em se manter nas universidades, mesmo que públicas. Além das despesas de transporte e alimentação, há os custos de materiais didáticos. Em algumas áreas, como a saúde, o preço de um livro pode superar um salário mínimo. Sem as bolsas de apoio, o sistema pode redundar em vagas ociosas.

"O aluno que já é carente, na universidade terá ainda mais gastos. Como ele vai fazer para se manter? Temos que pagar passagem, alimentação, fotocópias. Já pensei em trancar o curso no próximo semestre, para poder trabalhar um turno a mais. Só não fiz isso porque me aconselharam a não desistir, pois seria difícil voltar depois", relata a aluna de pedagogia Sueli das Neves, que trabalha como operadora de telemarketing e entrou na UERJ pelo sistema de cotas no início do ano. Em meio a tantos argumentos, a estudante Marisa Santana, da graduação em ciências sociais da UFRJ, sente-se dividida. Ex-aluna e ex-professora do PVNC, ela defende a necessidade de um amplo debate sobre o racismo, mais do que um posicionamento da sociedade em relação às cotas.

"Ser contra ou a favor limita a discussão. O importante é pensar sobre o racismo. Eu mesma fico dividida: como ativista do movimento negro, sou totalmente a favor das cotas; como cientista social, sou contra. Quando se toma um critério racial como base para a definição das cotas, fomenta-se o preconceito. Já ouvi coisas terríveis, como 'negro é tão inferior que precisa de cotas'. Acho que as cotas deveriam ser focalizadas em pobres, não em negros, como fez a UERJ. Antes da mudança, muitos dos que entraram eram negros que tiveram uma boa educação. Isso não é revolução nenhuma, talvez eles tivessem entrado de qualquer forma", diz a estudante.

(Reportagem da edição nº 49 da revista *ComCiência* – www.comciencia.br, de novembro de 2003)

- REDAÇÃO 3 (de Michele)

O sistema de cotas para negros nas universidades brasileiras

Desde os tempos da colonização do Brasil, os negros já eram explorados, eram obrigados a realizar trabalhos braçais pesados nas fazendas dos europeus, que aqui vinham construir sua riqueza. Esta situação de exploração não mudou muito nos dias atuais, e o que é pior, ainda reflete a desigualdade social que há entre brancos e negros.

Quando assistimos as novelas, na maioria das vezes podemos observar negros atuando como empregados domésticos, reforçando a imagem de que estes não ocupam, por motivos econômicos e culturais, cargos de liderança. No noticiário de TV não é diferente, a marginalização desse povo que ajudou a construir nosso país é evidente.

E mesmo assim, insistimos em nos autodeclarar antiracistas. Contudo, não é o que podemos observar na realidade. Um exemplo muito simples disso é a dificuldade que temos em dizer a palavra "negro" quando queremos caracterizar alguém pela sua cor, sendo esta mais escura, sempre usamos o termo vulgar "moreninha". Tudo isso, por medo da reação do próximo. Mas qual o mal nesta palavra? Ela é tratada como se fosse um tabu, algo como um palavrão.

Diante de tanta indiferença da sociedade, só restou a este povo tão forte, discriminado, a falta de condições melhores de vida, como bons empregos e boa educação para permitir que eles disputem com igualdade concursos públicos, vestibulares e até mesmo uma vaga de emprego com brancos que tiveram uma base melhor e

mais oportunidades. Portanto, a cota para negros nas universidades nada mais é do que uma retificação da diferença racial, permitindo que os negros tenham o que é deles por direito.

- REDAÇÃO 4 (de Delaíde)

O sistema de cotas para negros tornou-se discussão a todas as classes sociais brasileiras. Mesmo estas sendo ou não afetadas, ser a favor do sistema de cotas ou não, não é a maior questão. Muitas dúvidas surgem; pois será que as cotas irão diminuir o racismo? Até quando esse sistema durará? E os negros? Agüentarão?

O preconceito racial e a pobreza da raça negra é uma herança da escravidão. Após a proclamação da lei áurea os negros não se tornaram totalmente livres, pois ficaram durante séculos marcados a serem escravos desta nação.

Depois de séculos, universidades adotam o sistema de cotas (permitindo em maior porcentagem a entrada de negros em universidades), no qual acreditam diminuir o racismo e a miséria da raça negra. Engano, pois os negros vem sendo prejudicados desde o ensino fundamental, onde se encontram em escolas precárias.

A escola é o início de tudo, faculdade é a continuação da formação de uma pessoa. Como alguém que não tem nenhuma formação digna durante toda a vida tem condições de chegar ao ensino superior? O governo tem, sim, que tomar atitudes contra a miséria e o preconceito racial, mas para isso deverá haver novos sistemas antecedendo ao início de uma faculdade. O mal tem que ser cortado pela raiz, senão ele cresce.

- REDAÇÃO 5 (de Maico)

“O Sistema de Cotas para Negros nas Universidades Brasileiras

A criação de cotas para negros na universidade não seria tentar disfarçar a precariedade do sistema educacional público? Uma boa parte da população brasileira é negra, e dessa parte, a maioria é de classe baixa, alguns abaixo do nível da pobreza. Necessariamente, os negros dessas classes sociais utilizam o sistema educacional público.

O ensino público brasileiro é precário, não chega a passar para o aluno o conteúdo necessário para, no mínimo, disputar uma vaga nas universidades. Fazendo uma retrospectiva, no país, a 25 anos atrás, praticamente todos utilizavam a rede pública de ensino, pois era de excelente qualidade, preparava o aluno em todos os sentidos para entrar na universidade. Aquele aluno que não acompanhava o ritmo do ensino público deixava-o e ingressava no ensino particular para adquirir o diploma. Hoje, esse quadro se inverteu, graças às péssimas atuações dos últimos governos.

É visível que as cotas para negros auxiliam a entrada deles nas universidades, mas é injusto em alguns pontos: um “branco” pode ter conseguido uma boa média no vestibular, mas se as vagas para os brancos já estiverem preenchidas, ele ficará de fora; mesmo que sua média tenha sido maior que a do melhor negro colocado no vestibular, ele ficará de fora.

A saída para igualar as chances de um branco e um negro entrar em uma universidade é a reforma do sistema educacional público, desde a pré-escola até o ensino médio. É óbvio que o racismo de ambas as partes não irá acabar, mas no mínimo, as oportunidades no ensino superior serão iguais.

ANEXOS REFERENTES AO CAPÍTULO VI

Unicamp 2006

APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA

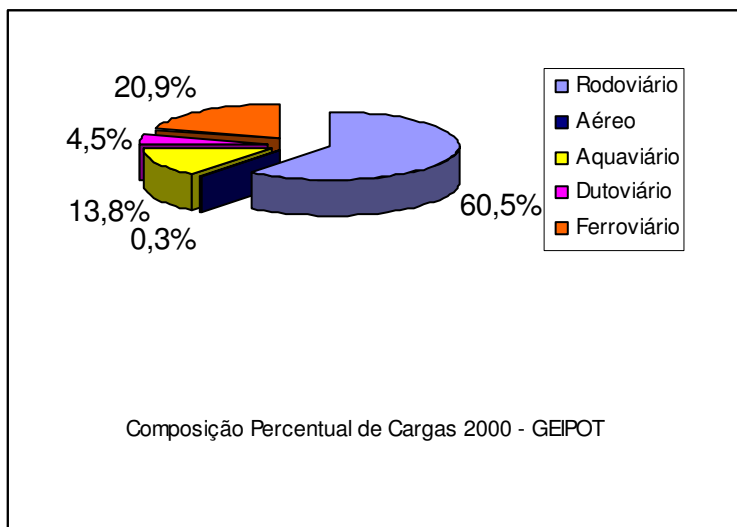
Em uma época em que quase tudo tende a circular de modo virtual, pessoas e mercadorias continuam a se deslocar fisicamente de um lugar para outro. Por isso, é importante refletir sobre os meios de transporte que possibilitam esse deslocamento.

1. “Governar é construir estradas.” (Washington Luís)

2. Em função do café, aparelharam-se portos, criaram-se novos mecanismos de crédito, empregos, revolucionaram-se os transportes. (...) Era preciso superar os inconvenientes resultantes dos caminhos precários, das cargas em lombo de burro que encareciam os custos e dificultavam o fluxo adequado dos produtos. Por volta de 1850, a economia cafeeira do vale do Paraíba chegou ao auge. O problema do transporte foi em grande parte solucionado com a construção da Estrada de Ferro D. Pedro II, mais tarde denominada Central do Brasil. As maiores iniciativas de construção de estradas de ferro decorreram da necessidade de melhorar as condições de transporte das principais mercadorias de exportação para os portos mais importantes do país. (...) O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960) ficou associado à instalação da indústria automobilística, incentivando a produção de automóveis e caminhões com capitais privados, especialmente estrangeiros. Estes foram atraídos ao Brasil graças às facilidades concedidas e graças também às potencialidades do mercado brasileiro. (...) Vista em termos numéricos e de organização empresarial, a instalação da indústria automobilística representou um inegável êxito. Porém, ela se enquadrou no propósito de criar uma “civilização do automóvel” em detrimento da ampliação de meios de transporte coletivo para a grande massa. (...) Como as ferrovias foram, na prática, abandonadas, o Brasil se tornou cada vez mais dependente da extensão e conservação das rodovias e do uso dos derivados de petróleo na área de transportes. (...) No governo Médici, o projeto da rodovia Transamazônica representou um bom exemplo do espírito do “capitalismo selvagem”. Foi construída para assegurar o controle brasileiro da região – um eterno fantasma na ótica dos militares – e para assentar em agrovilas trabalhadores nordestinos. Após provocar muita destruição e engordar as empreiteiras, a obra resultou em um fracasso.

(Adaptado de Boris Fausto, História concisa do Brasil. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 269-270)

3.



4. O agronegócio é o setor mais afetado pela precariedade da infra-estrutura de transporte no país. Isso porque o surto de desenvolvimento das lavouras comercialmente mais rentáveis se deu nas chamadas fronteiras agrícolas, no coração do país, em regiões distante da costa. Como o cultivo chegou antes do asfalto, a maior parte da produção cruza o país chacoalhando em caminhões. No trajeto para a costa, nas estradas mal conservadas, a trepidação do veículo faz com que uma quantidade equivalente a cerca de 3% de toda a safra se extravie, calcula Paulo Tarso Resende, da Fundace. “O uso de hidrovias reduziria o desperdício, mas faltam investimentos”, diz ele. Perda de igual escala ocorre no porto, com multas e atrasos no traslado para os navios, pois as instalações são deficientes, faltam contêineres e as embarcações têm de esperar em filas até conseguir vaga para atracar.

(Adaptado de Juliana Garçon, “Precariedade afeta mais o agronegócio”, em www.agr.feis.unesp.br, 13/02/2005)

5. O avião

Sou mais ligeiro que um carro,	Minha barriga foi feita
Corro bem mais que um navio.	Pra muita gente levar
Sou o passarinho maior	Trago pessoas de férias
Que até hoje você na sua vida já viu.	E homens que vêm e que vão trabalhar.
	(...)
Vôo lá por cima das nuvens	Se você me vê lá no alto
Onde o azul muda de tom	Voando na imensidão,
E se eu quiser ultrapasso fácil	Eu fico tão pequenininho
A barreira do som.	Que caibo na palma da mão.
(Toquinho. CD Pra gente miúda II, Mercury Records, 1993)	

6. Chegamos ao território do trem-fantasma. Sua permanência é tão viva no imaginário popular que já virou atrativo obrigatório nos parques de diversões. O aspecto lúdico dessa representação está profundamente inscrito no inconsciente coletivo da sociedade industrial. O trenzinho – de madeira ou elétrico – é um dos brinquedos mais persistentes, um dos meios de transporte mais acessíveis ao mundo encantado da infância. E não têm sido poucas as imagens literárias, pictóricas ou fotocinematográficas que identificam a locomotiva com o animal antediluviano. Esta máquina incrível que já signifi cou o fi o condutor das mudanças revolucionárias é passada, agora, para trás. É expulsa do terreno da história. Dinossauro resfolegante e inclassifi cável, a locomotiva está condenada a vagar incontinenti pelos campos e redutos afl itos da solidão. (Francisco Foot Hardman, Trem fantasma: a modernidade na selva. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 39.)

7. Para Cristina Bodini, presidente da comissão de trânsito da Associação Nacional de Transportes Públicos (ANTP), os acidentes – como o que aconteceu ontem com um ônibus da prefeitura de Itatinga que transportava estudantes universitários – geralmente são causados porque “muitos veículos são obsoletos”. (...) Segundo Luís Carlos Franchini, gerente de fi scalização da Agência Reguladora de Transportes do Estado de São Paulo (ARTESP), os veículos de transporte de estudantes são obrigados a passar por uma vistoria a cada seis meses. “No entanto, o ônibus acidentado pertencia à prefeitura de Itatinga, e por isso a ARTESP não vistoriava esse veículo. Por se tratar de um carro ofi cial, é a prefeitura que deve proporcionar um agente fi scalizador”, disse Franchini. De acordo com o Departamento de Estradas de Rodagem de São Paulo (DER) e a Polícia Rodoviária Estadual, não é possível saber quantos acidentes envolvendo veículos escolares acontecem atualmente nas estradas de São Paulo. O motivo é que os carros envolvidos em acidentes não são separados por categoria. Segundo o DER, entre janeiro e junho de 2005, houve 35.141 acidentes nas estradas paulistas, que provocaram 18.527 vítimas, das quais, 1.175 fatais. (Pablo López Guelli, “Veículos obsoletos causam acidente”. Folha de S. Paulo, 17/09/2005, p.C5.)

8. Paralelamente ao processo de privatização das vias terrestres, o Governo criou a Agência Nacional de Transporte Terrestre (ANTT). Essa Agência regulamenta os transportes rodoviário, ferroviário e dutoviário (gases, óleos e minérios). Dentre suas atividades, estão o acompanhamento e fi scalização dos contratos das concessionárias; o controle do transporte fretado (de passageiros e de cargas), de multas rodoviárias, de

registro de transporte de cargas, de excesso de peso, de vale-pedágio; o combate ao transporte clandestino, e o estabelecimento de regulamentos e procedimentos de execução de obras e serviços. A seguir, trecho da entrevista do diretor-geral da ANTT, José Alexandre Nogueira de Resende:

– A ANTT criou canais de comunicação com os usuários através de 0800, internet e uma Ouvidoria. Como tem sido essa experiência?

– Recebemos contribuições do Brasil inteiro. Atualmente, são mais de 1500 por dia, que servem de apoio à nossa fiscalização. São denúncias, queixas, sugestões, e até mesmo críticas com relação à atuação da própria agência. As agências reguladoras se caracterizam pelo processo de transparência. As decisões são tomadas através de audiências públicas. A importância do registro nacional do transportador rodoviário de cargas ficou clara com essas contribuições que estão chegando, e há anos não era dada atenção a esse assunto. No transporte de passageiros temos recebido mais contribuições e isso nos levou a uma série de audiências para discutir a nova regulamentação do transporte de fretamento. (Adaptado de <http://www.estradas.com.br>, 19/09/2005.)

- REDAÇÃO 6 (de Delaíde)

Um grande critério utilizado nas campanhas políticas de diversos presidentes do Brasil é as estradas, rodovias... Isso se deve pelo fato de esse meio de transporte [o rodoviário] ser responsável pelo crescimento econômico e territorial de um país.

Antigamente, o mais utilizado eram os animais, como burros, bois... Hoje, estes foram substituídos por carros, aviões... Mas mesmo mais avançados, estes têm os mesmos princípios dos antigos: transportar pessoas, mercadorias...

No início do séc. XX, [o transporte] fora responsável pela expansão do café, no território brasileiro, que assim fez nascer ferrovias em diversos pontos do país, e por essas ferrovias surgiram vilarejos que mais tarde transformaram-se em cidades como Campinas, Paulínia etc...

Em um país como o Brasil, de grande extensão, mas precário, deve-se priorizar os meios de transporte rodoviários, por serem os mais econômicos e de maior facilidade à população. Mas será que estes [os meios de transporte rodoviários] recebem boas condições para transitar pelo país? Grande parte das rodovias brasileiras estão em condições precárias, causando inúmeros acidentes por dia; essa precariedade é tema de campanhas políticas de gerações.

Mas como já [foi] dito “Governar é construir estradas”, falar delas [talvez] também seja um modo de governo, e assim, por uma certa “generosidade”, os presidentes vem deixando para que este tema ajude um próximo candidato...

- REDAÇÃO 7 (de Maico)

O país hoje tem seus meios de transporte divididos entre modernos e precários. Grande parte da produção agrícola brasileira é transportada por caminhões. Isso sem contar com os outros produtos movimentados pelo país por caminhões. Isso prejudica a conservação das rodovias, trazendo prejuízos e perigos.

O transporte aéreo brasileiro segue o patamar do restante do mundo, aeronaves modernas e seguras. Temos um certo prestígio com relação a aeronaves, a Embraer é uma das concorrentes da Boeing (empresa norte-americana) no mercado de fabricação e venda de aeronaves.

As ferrovias brasileiras vêm sendo recuperadas, após o sucateamento ocorrido com o fim do ciclo do café. Percebeu-se que o custo para transportar qualquer produto pelo país seria bem menor utilizando esse meio.

Nas grandes cidades, o metrô é fundamental para deslocar grandes quantidades de pessoas, os carros continuam sendo o meio mais rápido de se locomover, o transporte coletivo continua nas suas origens, desorganizado, precário e perigoso.

Embarcações são utilizadas como meio de transporte em algumas regiões afastadas, onde construir rodovias e ferrovias traria um impacto ambiental irreparável.

Quanto ao título, a verdadeira face do transporte no Brasil é a face da modernização e desenvolvimento, revalorização das ferrovias, grandes obras nos metrô, diminuição de congestionamentos, recuperação da malha

rodoviária, adesão à tecnologia nova nos transportes terrestres, transporte aéreo de ponta. Enfim, o transporte brasileiro está em um “processo” de desenvolvimento, embora muito lento.

ANEXOS REFERENTES AO CAPÍTULO VII

UNICAMP 2006 - TEMA A (Adaptado)

Em uma época em que quase tudo tende a circular de modo virtual, pessoas e mercadorias continuam a se deslocar fisicamente de um lugar para outro. Por isso, é importante refletir sobre os meios de transporte que possibilitam esse deslocamento. Com o auxílio de elementos presentes no texto “Transporte ineficiente prejudica agronegócio”, transcrito abaixo, escreva uma dissertação a partir do seguinte recorte temático:

Diferentes são os meios de transporte, assim como as políticas adotadas pelo Estado para viabilizá-los. O Estado pode atuar de forma mais direta, por meio de financiamentos, concessões, isenções e privilégios fiscais, ou apenas exercer um papel regulador dos diversos setores envolvidos.

Instruções

- 1) *Discuta que meio(s) de transporte deve(m) ser priorizado(s) para atender às necessidades da realidade brasileira atual.*
- 2) *Trabalhe seus argumentos no sentido de explicitar como esse(s) meio(s) pode(m) ser viabilizado(s) e qual poderia ser o papel do Estado nesse processo.*
- 3) *Explore tais argumentos de modo a justificar seu ponto de vista.*

Transporte ineficiente prejudica agronegócio

O Brasil agrícola está produzindo como nunca. É líder mundial em soja, milho, açúcar, café, carne bovina e de frango. Mas na hora de escoar essa produção até os pontos de venda ou portos exportadores, o país enfrenta sérios problemas com a ineficiência dos sistemas de transporte. São rodovias em situação precária, caminhões sucateados, ferrovias sem investimento e terminais portuários sobrecarregados. Além disso, a produção está espalhando-se para o Centro-Oeste e Norte do país e distanciando-se dos grandes centros consumidores e dos canais exportadores, como Sul e Sudeste, o que encarece os custos com transporte e põe em risco a competitividade do produto brasileiro no mercado internacional.

O sistema rodoviário ainda é o principal transportador de cargas agrícolas. Na maioria das vezes, é a única alternativa para movimentação desse tipo de produto, devido à escassez de hidrovias e ferrovias que liguem grandes distâncias e, ao mesmo tempo, situem-se perto das fazendas, com ramais e estações de embarque e descarga. Com isso, a soja e o algodão, por exemplo, enfrentam percursos rodoviários de três mil quilômetros, em média, o que implica num alto consumo de combustível e custos de frete e pedágio. "Toda essa despesa aumenta o valor final do produto", afirmou o pesquisador José Vicente Caixeta Filho, professor do Departamento de Economia, Administração e Sociologia da Esalq/USP, durante o Seminário Internacional de Logística Agroindustrial realizado no dia 19 de março naquela universidade. Ele acrescenta que os embarcadores (donos da carga) têm se preocupado cada vez mais com a logística envolvida nesse processo, para que tudo ocorra na hora exata, no lugar certo, em condições favoráveis, e as perdas sejam menores.

De acordo com estudo feito pelo Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Brasil apresenta disponibilidade de transportes 40% menor em relação a países de mesma extensão territorial e condições macroeconômicas. Além disso, a Confederação Nacional dos Transportes (CNT) mostra que 82% das estradas apresentam sérias deficiências, entre elas, mais de oito mil quilômetros com trechos de buracos e afundamentos. Outro dado da CNT que impressiona é o da idade média da frota de caminhões, que é de 18 anos, o que explica a redução em 40% na velocidade média dos veículos das estradas em direção aos portos nos últimos anos. "Quanto mais tempo o caminhão fica na estrada, maiores são as perdas em termos de quantidade, qualidade e valor do produto", afirma Pedro Sérgio Beskow, Secretário de Programas Empresariais e do Agronegócio, da Companhia Nacional de Abastecimento (Conab).

Alternativas à rodovia: falta investimento - O transporte de cargas agrícolas através da navegação costeira (cabotagem) tem se mostrado eficaz para a movimentação de grandes volumes. No entanto, a utilização da cabotagem como alternativa a outros tipos de transporte enfrenta problemas com a falta de navios e a inexistência de serviços com escalas regulares. A privatização contribuiu para a modernização dos portos, mas ainda há problemas que mantêm a produtividade baixa, apesar do excesso de mão-de-obra, que chega a ser de três a nove vezes superior aos portos europeus e sul-americanos. Enquanto o índice

internacional de movimentação nos portos é de 40 contêineres/hora, no Brasil a média é de 27. Esse é um dos motivos pelos quais todos os anos caminhões formam filas de até 150 quilômetros de extensão para descarregar suas cargas no porto de Paranaguá (PR). O tráfego ficou pior, nos últimos meses, devido ao escoamento da safra de soja. "Os terminais são inadequados, com equipamentos de baixa capacidade tanto na recepção quanto na expedição e, além disso, falta treinamento de pessoal", diz Antônio Ismael Ballan, diretor de logística da empresa Caramuru Alimentos.

O Brasil possui 42 mil quilômetros de hidrovia, mas apenas 10 mil quilômetros são efetivamente utilizados. Desse modo, sistemas como o Tietê-Paraná, com 2,4 mil quilômetros e que consumiu US\$ 2 bilhões em investimentos públicos em vários governos, escoou 2 milhões de toneladas de carga/ano, apenas 10% de sua capacidade total. "A hidrovia é o transporte mais barato e menos utilizado", afirma Ballan. Ele acredita que os problemas das hidrovias devem-se à baixa capacidade de intermodalidade e comboio (uma espécie de vagão com carga para 2.200 toneladas, que podem ser simples, duplos ou triplos), além de oferecer pouca atratividade de investimentos devido às barreiras ambientais.

A ineficiência no transporte de produtos agrícolas também está presente nas ferrovias que, embora tenham recebido investimento com a privatização, ainda estão longe de suprir a demanda do setor do agronegócio e se consolidar como alternativa viável ao transporte rodoviário. Além da ampliação da malha de 30 mil quilômetros de extensão (praticamente igual a do Japão, país 22 vezes menor que o Brasil) é urgente a modernização do maquinário. Com os trens e bitolas atuais, a velocidade média das composições não ultrapassa lentos 25 km/h. Outra questão é que no passado, as malhas ferroviárias foram feitas para transportar passageiros e por isso passam dentro dos centros urbanos. Mas antes passavam apenas dois trens de madrugada e hoje passam cinco ou seis com o triplo do tamanho e o que acontece é que a cidade pára! "Será preciso um grande investimento para solucionar esses problemas", diz Eduardo Calleia Junger, analista de mercado da unidade de agricultura da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD).

A inadequação dos vagões, além da baixa qualidade e da pequena oferta do material rondante, ou seja, das peças de manutenção da via férrea, são as principais deficiências na infra-estrutura ferroviária brasileira. Mas apesar das dificuldades, algumas parcerias entre empresas e ferrovias deram certo. Em outubro de 2000, a empresa Fosfertil/Ultrafertil, Ferrovias Bandeirantes (Ferrobán), Ferrovia Centro-Atlântica (FCA) e Amsted-Maxion (empresa de fundição e equipamentos ferroviários), decidiram desenvolver um vagão protótipo de multiuso para os produtos (enxofre e rocha fosfática) da empresa e seus associados. Em dezembro de 2003 foram entregues pela FCA/CVRD uma frota de 334 vagões HPE. O novo vagão diminuiu o tempo de descarga nos terminais de 60 para seis minutos e o número de funcionários foi de oito para duas pessoas. O volume transportado aumentou e o preço do frete ferroviário diminuiu. "Esse projeto demonstra uma parceria entre o cliente, a operadora ferroviária e a indústria, onde buscou-se a implementação de inovações tecnológicas customizadas, solucionando um problema de transporte, obtendo redução de custos e ganhos operacionais para todas as partes", ressalta Vilalba Trierveiler, gerente de suprimentos e logística da Fosfertil/Ultrafertil.

Parceria público-privada - O governo federal já busca o apoio da iniciativa privada para solucionar a ineficiência do sistema de transportes no Brasil. O plano de Parceria Público-Privada pretende investir R\$13,68 bilhões em 23 projetos de reformas em rodovias, ferrovias, portos e canais de irrigação até 2007. Segundo Marisa Regitano d'Arce, professora do departamento de Agroindústria, Alimentos e Nutrição da Esalq/USP, "é necessário que os diversos setores da cadeia produtiva ajam de forma integrada, desde a origem até as unidades armazenadoras, recepção no porto e operações de frete de retorno, que reduz o custo do transporte".

Alguns representantes da iniciativa privada, como Fernando Sens, da Bunge Fertilizantes, consideram o plano do governo arriscado. "Tanto a indústria, como a agricultura e a pecuária têm apresentado competência investindo no próprio negócio, melhorando ano após ano a produtividade e a qualidade dos produtos. Vamos permitir agora ou até solicitar que esses empresários tirem o foco do que fazem bem feito e passem a investir em ferrovias, rodovias e portos?", indaga Sens. Para Vandualdo Roberto Bigotto, gerente de logística da Crystalsev, o problema das parcerias é que quando você supera uma dificuldade, como a disponibilidade de vagões e locomotivas, por exemplo, o gargalo passa a ser a capacidade de recepção no terminal portuário ou nas condições de embarque na origem, o que requer novos investimentos. "Como a produção e as exportações crescem num ritmo muito grande, cria-se uma espiral de obstáculos que devem ser superadas a cada safra", finaliza.

(Reportagem da edição nº 53 da revista ComCiência - www.comciencia.br, de abril de 2004)

- REDAÇÃO 8 (de Eduardo)

Por trás deste cenário de mau planejamento dos transportes no Brasil, temos o Estado e as entidades responsáveis, que quando tomam decisões precipitadas de investimentos nesses setores, acabam tendo consequências prejudiciais futuramente.

Durante o governo de JK, onde a proposta era o crescimento econômico, houve um grande crescimento de rodovias, com a intenção de fazer com que fossem instaladas indústrias automobilísticas. Com isso, houve esse excesso de estradas.

Apesar de [que] no Brasil não existem grandes decaimentos geográficos, o que colaboraria com a maior eficiência de meios alternativos, como o aquaviário e o ferroviário, que sem dúvida têm seu custo mais barato, e consequentemente, faria com que tivesse diminuição do preço dos produtos neles transportados.

No entanto, o que se vê é exatamente o contrário. Cada vez mais os produtos de bens de consumo são transportados por rodovias. A manutenção de caminhões, o preço do combustível, sempre aumentando, fazem com que tenha consequências imediatas no preço dos produtos.

Para que haja um maior interesse em formas alternativas para o transporte, é necessário que o Estado crie leis de incentivo fiscal, com diminuição de impostos para produtores que optarem pelo transporte aquaviário ou ferroviário.

Também é necessário investimento em infra-estrutura, com criação de mais ferrovias, manutenção das existentes, compra de novos maquinários, criação de novos portos, para que com isso, haja crescimento do interesse em escoar produtos que não seja somente por rodovias. Com isso, terão condições melhores as estradas, com a diminuição de buracos e congestionamentos.

- REDAÇÃO 9 (de Gabriela)

O Brasil sempre foi um grande fornecedor de produtos agrícolas, mas quando o assunto é transportar tais produtos (soja, café, açúcar...) para determinado local de venda ou de exportação, tem-se um problema sério que é a má condição da rodovia e ferrovia brasileira.

Em estado precário se encontram as rodovias, as mais utilizadas pelos transportes. As ferrovias tem seus problemas justificados na falta de manutenção e investimentos; tirando empresas que conseguiram se dar bem com este meio, falta muita qualidade por não serem muito requisitadas.

O que o Brasil precisa é de uma priorização do transporte rodoviário, que, mesmo usado em estado precário, é um dos recursos mais abrangentes e mais “palpável” para os brasileiros. E para melhorar essa condição favorável a eles, o Estado deveria atuar de uma forma mais clara para entender os objetivos a serem adquiridos pelos brasileiros e assim melhorar as condições das rodovias para o melhor transporte.

Enfim, mesmo sendo o líder mundial em produtos agrícolas, o Brasil tem ao menos se esforçado e conquistado seu espaço com mais dificuldade que seja. Uma coisa é ser bom nisso, outra é ser bom em ceder um bom transporte para que assim suceda o que lhe foi imposto.

ANEXOS REFERENTES AO CAPÍTULO VIII

UNESP 2004 – MEIO DE ANO

INSTRUÇÃO: Leia os textos a seguir:

1- O sistema de cotas para negros não é uma panacéia, mas um remédio amargo, necessário em fases de transição. A opinião é do secretário de Combate à Discriminação Racial do PT, Martvs (pronuncia-se Martius) Chagas. De acordo com Chagas a visão “monocromática” que se costuma ter no Brasil impede de reconhecer que a pobreza, aqui, coincide com a cor da pele negra, e portanto, as iniciativas governamentais devem ter um caráter racial. Formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Chagas, de 35 anos, é cotado para ocupar o cargo de secretário nacional de Promoção da Igualdade Racial, cuja criação foi anunciada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva na segunda-feira. Em entrevista ao “Estado”, ele diz que as cotas não serão a única medida nessa área, e que a promoção dos negros envolverá todos os órgãos do governo.

Estado – O sistema de cotas para negros seria uma solução de curto a médio prazo?

Chagas – Exatamente. Não é uma panacéia que solucionará os graves e agudos problemas enfrentados historicamente pelos negros no Brasil. Mas servirá de denúncia e de aporte a outras medidas na área governamental, que envolverão todos os órgãos e dirão respeito a 46% da população deste país. Ao contrário do que muitos dizem, não se trata de reserva de mercado. Trata-se de atender a uma grande parcela da população brasileira, não a um nicho de privilegiados.

Estado – O Brasil tem muitos brancos pobres, que também estudam em escolas públicas e enfrentam os mesmos problemas que os negros pobres. Como o sr. acha que eles reagirão?

Chagas – As estatísticas não confirmam a sua afirmação. Segundo dados do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e o Censo de 2000, do total de pobres, 64% são negros. Da população indigente, 69% são negros. Não há tantos brancos pobres assim. É lógico que, num país totalmente desigual como este, tem que ser levado em consideração que qualquer ação governamental voltada para os pobres terá cor e raça. (*O Estado de S.Paulo*, 16.02.2003.)

2- (...) O argumento mais conhecido para a criação de cotas é que os escravos foram libertados sem nenhuma indenização, e lançados numa situação de miséria e discriminação que até hoje afeta seus descendentes. O diagnóstico é certo, mas a genética mostra que boa parte dos afetados por essas gerações de miséria são pessoas hoje vistas como “brancos”. Pode-se dizer que as cotas não devem compensar pelo passado, mas garantir oportunidades num presente em que a cor da pele faz diferença na hora de entrar na fila e procurar emprego. Nesse caso, é preciso definir a partir de que tonalidade alguém se torna negro. A resposta será uma em Salvador e outra no interior do Rio Grande do Sul. Pior, não há critério para desempate. “Raça”, em seres humanos, não é conceito científico – como chegou a sugerir o então candidato a presidente Lula, num debate na TV Globo no ano passado –, mas mera interpretação cultural.

(*Época*, 17.02.2003.)

3- O primeiro dia de inscrição do vestibular da Universidade de Brasília (UnB) deu uma amostra do quanto o sistema de cotas ainda provoca polêmica entre os candidatos – sejam eles beneficiados ou não. A universidade, que pela primeira vez reservou 20% das vagas para negros, criou uma regra para evitar abusos. Ao fazer inscrição, candidatos que optam pelo grupo das cotas têm de tirar uma fotografia, que será avaliada por uma comissão. “Existem 200 tipos de negros. Se eu não for aprovado, recorro à Justiça”, afirmou o estudante Ricardo Zanchet, de 18 anos, que pela terceira vez concorre a uma vaga para o curso de Química. O rapaz reconhece que seus traços nem de longe lembram os da raça negra. “Não importa.” Como forma de protesto contra o sistema de cotas, Zanchet pensou em ir com o rosto pintado de preto. “Mas pensei bem e percebi que teria minha inscrição indeferida. Não quis perder a chance.” Viviane Ramos de Souza, de 17 anos, que é negra, contou ter pensado duas vezes antes de concorrer ao vestibular pelo sistema. Candidata ao curso de Jornalismo, a estudante disse temer sobretudo a discriminação dos colegas, no caso de ser aprovada no vestibular. “Errei ao preencher a inscrição e resolvi arriscar.” Para ela, o sistema de cotas é em parte

injusto, porque impede que candidatos mais bem preparados sejam aprovados. Não é o que pensa Anderson Rosa Nascimento, de 20 anos. Ele está convicto de que tal sistema poderá reparar injustiças históricas e ampliar a participação de negros no mercado de trabalho. Principalmente em profissões em áreas valorizadas, como Medicina e Direito. “Precisamos aumentar essa participação, para ter mais influência nas decisões do País.” A estudante Edimarcia Ramos Araújo também não tem dúvidas de que as cotas são um instrumento para reparar injustiças.

(*O Estado de S.Paulo*, 13.04.2004.)

Com base na leitura dos textos apresentados e de outras que já tenha feito sobre o assunto, escreva um texto dissertativo que deverá ter o seguinte título:

O SISTEMA DE COTAS PARA NEGROS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.

- REDAÇÃO 10 (de Eduardo)

O projeto de lei que pretende implantar o sistema de cotas para negro acaba tornando-se incoerente se levado em consideração que um dos principais motivos de sua criação é acabar com o preconceito e dar maior condições de almejar uma formação em uma faculdade pública e de excelente ensino. Se levarmos em consideração esse ponto de vista, estaremos sendo preconceituosos.

Como podemos classificar negros, brancos, amarelos e vermelhos? Pelo simples fato da cor da sua pele? Não levar em consideração etnias, credo, valores culturais seria incoerência. Não devemos esquecer que brancos pobres também estão muito longe da realidade das universidades públicas. O simples fato de impor cotas não seria mais uma maneira de “maquiar” a realidade em relação à educação pública, que caminha cada vez mais para a mediocridade?

Entretanto, outros alunos que dedicam-se aos estudos, muitas vezes fazendo cursinhos pagos com o “suor” de seu trabalho, para alcançar a tão desejada vaga na universidade, não seriam de maneira alguma favorecidos, pelo fato de não serem negros. Não seria incoerência e também uma forma de desanimar os alunos a dedicarem-se aos estudos? Não seria mais fácil ter educação de alto nível?

- REDAÇÃO 11 (de Gabriela)

O sistema de cotas para negros é muito específico, pois trata de uma determinada cor e raça. Este sistema tem dado aos negros muitas oportunidades para entrar em uma universidade, porque eles são pobres, na grande maioria, e não conseguem pagar um cursinho pré-vestibular, ingressando assim na vida acadêmica.

O espaço que os negros irão obter, ao longo desse processo de cotas, irá beneficiá-los. A participação no mercado de trabalho se ampliará para os alunos negros que saírem das universidades, porque eles estarão concorrendo no mesmo mercado de trabalho com os alunos brancos.

Realmente, este sistema de cotas irá ajudar muitas pessoas negras e pobres a conquistar o seu lugar em uma universidade pública e na sociedade. Enfim, todo o processo de cota dará continuidade à vida profissional de um negro, que por si próprio não teria condições de se desenvolver em uma vida estudantil boa e entrar em uma universidade pública.

ANEXOS REFERENTES AO CAPÍTULO IX

UNESP 2004 – MEIO DE ANO

Ver anexos referentes ao capítulo VIII

- REDAÇÃO 12 (de Jeferson)

Cotas para negros

Já há alguns anos, nos deparamos com as cotas para negros nas nossas universidades do Brasil, e nos perguntamos o porquê. As cotas para negros são justificadas pelo governo federal porque a grande maioria do Brasil que sofre com a pobreza são negros. Outros dizem que isso é uma das partes das indenizações de quando os escravos foram libertados.

As pessoas querem beneficiar uma população que dizem estar sofrendo por causa da discriminação. Sofre realmente da sua própria ignorância de não ter a vontade de estudar com dignidade e passar em vestibulares sem roubar as vagas de pessoas que realmente estudaram.

Essas pessoas que lutam muitas vezes por 3 ou 4 anos de estudo para passar em um vestibular se deparam com aquelas cotas para negros. As pessoas que trazem a cor em sua pele são julgadas como pessoas necessitadas, mas realmente se aproveitam da situação para se beneficiar.

O ensino nas faculdades do nosso Brasil baixa com essas cotas. As pessoas que passam sem cota podem ter a certeza de que estão mais preparadas do que as que tiveram pontos a mais para entrar.

Os negros devem ser determinados e não tentar se aproveitar das oportunidades. As pessoas que levam a cor da pele não têm culpa de seus antepassados terem sofrido com a escravidão. As pessoas brancas, muitas vezes, têm descendência negra. Por esses e outros motivos, que são inúmeros, devemos ter a consciência de que devemos ser justos.

UNESP 2004 – MEIO DE ANO (Adaptado)

Ver anexos referentes ao capítulo V

- REDAÇÃO 13 (de Rodrigo)

Cotas para estudantes negros é um assunto delicado e muito discutido em qualquer meio de comunicação. Fala-se periodicamente que “sem” as cotas, negros não conseguem obter vagas. Será verdade este fato? Temos que ter a conscientização de que o preconceito está enrustido em nossa sociedade. Privilegiar uma tal raça, mesmo que seja para seu benefício, já é preconceito. Pois onde estará a igualdade nesse fato?

É óbvio que o governo faça uma análise imediata deste assunto, pois a sociedade está cobrando uma resposta íntegra e solucionável, atingindo assim as expectativas de todas as raças. Direito à educação é de todos, está na Constituição. Cotas não é uma solução concreta, pois foram criadas para amenizar a polêmica em torno deste.

Existe uma palavra subscrita atrás disso tudo: é o Racismo. Tal deve ser extinguido do nosso meio cultural, tal significado que nos acompanha de geração em geração. Igualdade de oportunidade é dever de nossos comandantes, pois o momento urge e não há tempo para debates filosóficos ou opiniões cultas, mas sim ação! Seja em leis ou não.

Cotas para todos, em qualquer circunstância. Uma coisa que nos une é sermos da mesma raça: humanos.

ANEXOS REFERENTES AO CAPÍTULO X

ENEM 2005 (Adaptado)

Com base nas idéias presentes no texto abaixo, redija uma dissertação sobre o tema “O trabalho infantil na realidade brasileira”

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Pobreza causa trabalho infantil

O trabalho infantil é repudiado por muitos, usufruído por outros tantos e exercido por cerca de 3,8 milhões de crianças e adolescentes no Brasil, o que vergonhosamente o coloca como o terceiro país da América Latina que mais inviabiliza a infância, segundo dados da Unicef. As causas principais são a pobreza e o desemprego crescentes, que acabam servindo como justificativa para aqueles que empregam esses jovens ou mesmo os que se defrontam diariamente com meninos vendendo balas nos sinais, engraxando sapatos nos grandes centros, entregando panfletos nos calçadões ou colhendo algodão nos campos. O fato é que muitos desses pequenos cidadãos são a favor de seu direito de trabalho, mas de forma digna, ao contrário da exploração a que são sujeitados.

Em função desta espinhosa situação, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Unicef diferenciaram o trabalho explorador proibitivo (*child labour*) daquele que pode socializar o jovem, respeitando sua educação escolar e seu descanso (*child work*). Essa discussão ganha força e reconhecimento durante o primeiro Congresso Mundial sobre Trabalho Infantil que ocorre em Florença, na Itália, entre os dias 10 e 13 de maio. O evento conta com 300 crianças trabalhadoras de várias partes do mundo que contribuem para a elaboração de um plano de ação contra o trabalho infantil explorador. No Brasil essa discussão volta a tona, no mês de junho, quando Brasília sediará o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, fortalecendo o Dia Internacional Contra o Trabalho Infantil (12 de junho).

O fato é que a combinação de uma crescente demanda por mão-de-obra barata, ausência de sindicatos que defendam a categoria, omissão de responsabilidade das grandes corporações com a cadeia produtiva como um todo e as causas acima citadas propiciam um terreno fértil para que esses pequenos adultos enfrentem jornadas de trabalho que variam, em média, de 27 (nas cidades) a 34 horas semanais (no campo), segundo afirma Sven Hilbig, coordenador de programas da organização não-governamental Justiça Global em artigo. Pelo serviço, crianças e adolescentes, principalmente do sexo masculino, recebem em média 50 centavos por hora, sem direito à carteira assinada e férias, muito embora a legislação brasileira determine que o trabalho é proibido para menores de 16 anos. Quanto mais novos são esses trabalhadores, menor ou mais ausente é a remuneração.

A história do trabalho infantil, reconhecidamente ilegal até os 15 anos pela Constituição Brasileira, acompanha a própria trajetória do país enquanto colônia, quando crianças descendentes de negros e índios eram obrigadas a incrementar a mão-de-obra das fazendas. De lá para cá, expandiram-se as "possibilidades de trabalho", passando pelo menino-dos-bijus, o engraxate, o vendedor de gibis, até chegar aos soldados e os mediadores na venda de drogas. Atualmente, a OIT afirma que 70% dos trabalhos infantis dividem-se na agricultura, pesca e atividades de caça ; seguidos por 8% que vêm das linhas de produção, comércio atacado e varejo; 8% de serviços domésticos; 4% de transportes, armazenamentos e comunicação, e os 3% restantes são atribuídos à construção e a mineração. Não entram nessa estatística dados de crianças envolvidas com o tráfico de drogas, delitos ou prostituição, por serem difíceis de serem identificados pelas pesquisas de opinião , como afirma Ana Lúcia Kassouf, do Departamento de Economia, Administração e Sociologia da Escola Luiz de Queiroz (Esalq) da USP. "Acho que esta porcentagem é pequena, mas preocupante", diz a pesquisadora, que é também consultora da Organização Internacional do Trabalho. Ela acredita que o levantamento desses dados deve ser feito junto aos municípios por meio de denúncias.

Cidadania - O reconhecimento dos direitos civis das crianças demorou a ocorrer. A primeira regulamentação obrigatória foi aprovada em 1989 pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi promulgado em 1990. Para tentar combater o

problema do trabalho de crianças em carvoarias do Mato Grosso, e mais tarde o trabalho infantil de maneira geral, o governo federal lançou, em 1996, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti). Hoje, são pouco mais de 810 mil beneficiados, em 2.601 cidades brasileiras, que recebem verba mensal de 25 reais, quando a residência é na zona rural, e 40 reais, na urbana, para afastarem-se do trabalho. Coordenado pelo Ministério de Combate à Fome, o programa iniciou o ano com atrasos na liberação dos recursos de 2004, estimados em R\$ 480,2 milhões, graças à burocracia.

Ana Lúcia Kassouf, pesquisadora da Esalq, orientou a dissertação de mestrado de Andréa Rodrigues Ferro sobre os impactos dos programas de bolsa-escola no trabalho infantil. A pesquisa mostra uma redução no número de horas trabalhadas pelas crianças que recebem o auxílio do governo federal em cerca de 3,4 horas mensais na área urbana e 2,7 horas na área rural. Mas os dados não foram conclusivos para determinar se esses programas diminuem o trabalho infantil. O recebimento da bolsa-escola, segundo lembra Kassouf, não exige que o beneficiado pare de trabalhar, embora haja a obrigatoriedade da frequência escolar.

Kassouf, que iniciou seus estudos com trabalho infantil em 1997, observa que as pesquisas na área cresceram e desenvolveram-se bastante nesses últimos anos, o que contribuiu para melhorar a conscientização de pais e empregadores. "Em 1992, 15% de jovens de 5 a 15 anos trabalhavam; hoje são cerca de 8%", exemplifica. A pesquisadora elogia o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil do governo, mas não acredita que esse tipo de trabalho será banido, simplesmente porque é preciso melhor definir o termo "trabalho infantil". As estatísticas, por exemplo, incluem nessa categoria crianças que se dediquem a qualquer atividade econômica, mesmo por uma hora diária ou ajudando os pais no campo, como é comum, até como forma de transmissão de costumes. É urgente, no entanto, enfatiza, agir rapidamente para combater os trabalhos perigosos, insalubres ou penosos.

Trabalho infantil pelo mundo - De acordo com dados de 2002 da OIT e do Programa Internacional de Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC), existem no mundo cerca de 350 milhões de crianças entre 5 e 17 anos envolvidas em alguma atividade econômica. Entre elas, cerca de 250 milhões são submetidas a condições consideradas de exploração, o que equivale a uma criança em cada seis no mundo. Destas, 170 milhões trabalham em condições perigosas e 76 milhões têm idade inferior a 10 anos. A maior parte deste exército de mini-trabalhadores (entre 5 e 14 anos de idade) vive na Ásia (127 milhões) e na África e Oriente Médio (61 milhões). Na América Latina e Caribe são 17,4 milhões, ou seja 8% do total. Os países industrializados e o leste europeu não são exemplos do problema, uma vez que abrigam pelo menos 5 milhões de crianças trabalhando. Uma parte menor, mas dramaticamente consistente, desse contingente de trabalhadores é vítima de escravidão e destinada, por exemplo, à atividade de prostituição - número estimado em 8,4 milhões de crianças no mundo.

Em pesquisa de dezembro de 2003, OIT e IPEC investigaram os custos que a exploração infantil traz para a economia dos países. O resultado foi surpreendente: se os 250 milhões de crianças não fossem exploradas e tivessem acesso à educação, até considerando o trabalho e a produção perdida, a vantagem econômica global seria notável. Em vinte anos, para cada dólar gasto em educação das crianças que atualmente são exploradas, se obteriam um incremento na renda de 9,9 dólares em média no mundo e 15,6 dólares em média nos países emergentes. A eliminação do trabalho infantil causaria, nos mesmos vinte anos, um incremento médio de 9,3% do PIB nos países da América Latina e de 5,1% nos emergentes.

- REDAÇÃO 14 (de Jeferson)

Trabalho infantil na realidade brasileira

O Brasil é chamado de Brasil há 500 anos, e logo que estava sendo colonizado, usava trabalho infantil dos filhos de índios e filhos de negros. Agora, nós perguntamos porque só agora estão interessados em acabar com isso?

Estava fácil para os empresários enriquecer com o trabalho infantil sem se preocupar com pagamento de férias, 13º salário e até mesmo com o salário digno de um trabalhador. Mas tudo isso acontece por causa da nossa cultura de explorar crianças e adolescentes, ou seja, usar nossas crianças para colonizar o país ou usar o dinheiro dos nossos filhos para ajudar nas despesas da casa. Quantos adolescentes que ajudam a sustentar a casa?

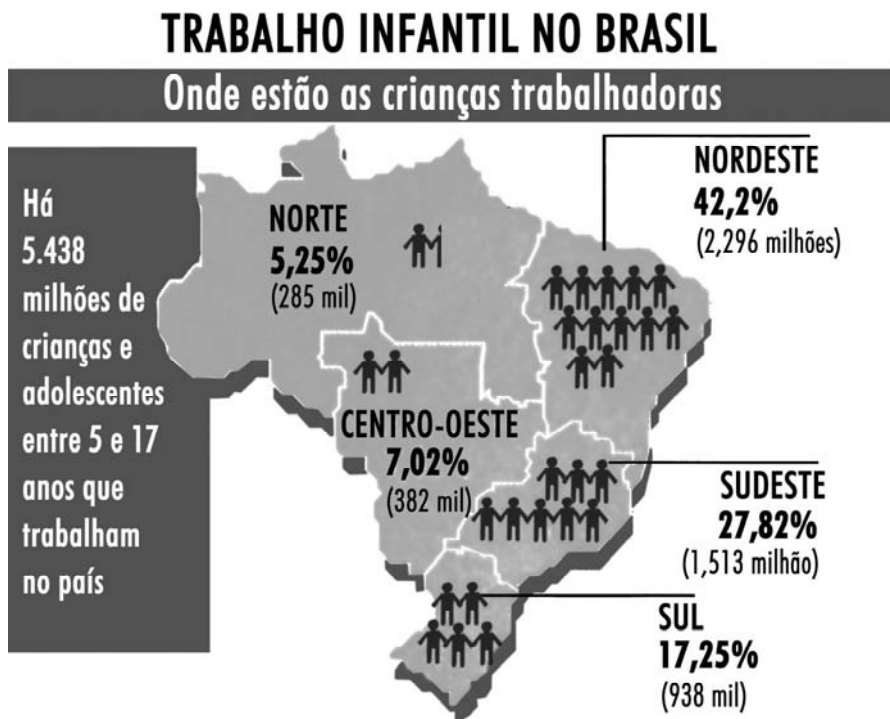
É muito fácil sermos dependentes da mão de obra escrava das crianças e adolescentes. Quanto mais novo, mais barata é a mão de obra.

Agora paramos e perguntamos: por que tantos jovens de 16 a 25 anos desempregados em nossa realidade nacional? Isso ocorre principalmente pela nossa cultura de colonização brasileira, que não valoriza a mão de obra de pessoas inexperientes no mercado de trabalho, e sim, de negros que já eram especializados lá na África ou de nativos que sabiam como sobreviver em nosso território.

Podemos, enfim, começar a financiar estrutura para nossas crianças se especializarem em determinadas áreas, para quando surgir a oportunidade, poderem mostrar para a sociedade que são capazes de trabalhar por uma remuneração adequada para cada tipo de trabalho. Ser um dia, que sabe, [um país] sem desigualdade social.

ENEM 2005

Leia com atenção os seguintes textos:



(O Globo. Magazine, 11/05/2004.)

“A crueldade do trabalho infantil é um pecado social grave em nosso País. A dignidade de milhões de crianças brasileiras está sendo roubada diante do desrespeito aos direitos humanos fundamentais que não lhes são reconhecidos: por culpa do poder público, quando não atua de forma prioritária e efetiva, e por culpa da família e da sociedade, quando se omitem diante do problema ou quando simplesmente o ignoram em decorrência da postura individualista que caracteriza os regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo, sem pátria e sem conteúdo ético.”

(Xisto T. de Medeiros Neto. A crueldade do trabalho infantil. Diário de Natal. 21/10/2000.)

“Submetidas aos constrangimentos da miséria e da falta de alternativas de integração social, as famílias optam por preservar a integridade moral dos filhos, inculcando-lhes valores, tais como a dignidade, a honestidade e a honra do trabalhador. Há um investimento no caráter moralizador e disciplinador do trabalho, como tentativa de evitar que os filhos se incorporem aos grupos de jovens marginais e delinquentes, ameaça que parece estar cada vez mais próxima das portas das casas.”

(Joel B. Marin. O trabalho infantil na agricultura moderna. www.proec.ufg.br.)

“Art. 4º. – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte,

ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

(Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.)

Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação sobre o tema: **O trabalho infantil na realidade brasileira.**

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

- REDAÇÃO 15 (de Rodrigo)

O trabalho infantil

O trabalho dignifica o homem. Realmente, esta frase é inevitavelmente verdadeira, pois o propósito de nós, seres humanos, é a constante busca deste. Mas diante desse fato, vemos que existe um trabalho erroneamente explorado, “O trabalho infantil”.

Tal crueldade vem penalizando nossas crianças, que ao serem submetidas a trabalhos precoces, perdem suas infâncias em troca de míseros trocados, tendo a idéia de ajudar seus familiares.

São mais de 5.000 milhões de crianças, relatadas pelo IBGE no Brasil, que estão tendo suas personalidades, vontades e, principalmente, os seus direitos sendo violados. E por que? Talvez pela sociedade extremamente capitalista, onde a decência e a moralidade escoam-se pelos ralos da ignorância de nós, pobres seres mortais.

Tais acontecimentos só podem ser mudados com o Poder Público, que tem a designação de oferecer saúde, esporte, lazer e “EDUCAÇÃO”. Exigir deste está em nosso parâmetro, é dever da sociedade lutar para assegurar que crianças de 0 a 17 anos desse Brasil possam ter a liberdade e a consciência de traçarem seus objetivos, obtendo assim integridades físicas, morais e valores familiares intactos, e assim erradicando jovens marginais das portas das nossas casas.

- REDAÇÃO 16 (de Meirielly)

Crescer, estudar, casar, trabalhar! Bom, esses são sonhos que existem na cabecinha de muitas e muitas crianças no Brasil e no mundo, em todas as regiões, seja ela qual for – esse desejo de um futuro “bom”, elas têm em comum.

Mas, você leitor, deve estar se perguntando onde eu quero chegar, não é mesmo?!

Quero chegar no fim dessa história que se faz realidade na vida de muitos “brasileirinhos”, em especial, no Nordeste, onde eles que são 2,296 milhões de crianças que se limitam simplesmente em sonhar, quando são barrados por uma sociedade cruel em que vivem.

Sonhos? Sim, muitos.

Direitos?

Respeito?

Dignidade?

Pense você mesmo nessas respostas, caro leitor!

Crítica? Não, relato da realidade, que muitos preferem fechar os olhos para deixar passar o tempo.

Mas relatos, estatísticas, leis: papéis que muitas vezes são simplesmente papéis.

Já parou para pensar que vivemos num país que “fala” tanto de investimentos e não investe no seu próprio futuro – as crianças? Isso é fato que se torna mais evidente quando abrimos um jornal e nos deparamos com conquistas políticas, como por exemplo o tamanho do escândalo político brasileiro conquistado nos últimos tempos.

Isso sim são conquistas de um futuro promissor?

Sonhos, sim, muitos!

Certeza?

Pense você mesmo!

ANEXOS REFERENTES AO CAPÍTULO XI

UNICAMP 2000 – (Adaptado)

Ao longo da história, por muitas razões, a água – este elemento aparentemente comum – tem levado filósofos, poetas, cientistas, técnicos, políticos, etc, a reflexões que freqüentemente se cruzam. Tendo em mente este cruzamento de reflexões e considerando a coletânea abaixo, escreva uma dissertação sobre o tema “Água, cultura e civilização”

A história do homem também é a história das águas

A disponibilidade de água doce para consumo humano e para uso na agricultura sempre ocupou um lugar privilegiado entre as prioridades a serem consideradas pelas sociedades antigas para a fixação em determinados locais. Mas foi nas origens das primeiras sociedades que as ofertas de água doce exerceram um papel muitas vezes determinante na dinâmica da vida humana e no desenvolvimento técnico e material.

Data de aproximadamente 3.100 a.C. o surgimento da civilização Suméria, na região banhada pelos rios irmãos Tigre e Eufrates, no atual Iraque. Esses rios, através de seu regime de cheias e vazantes anuais, provê as terras adjacentes com matéria orgânica fertilizante. Nesta região, os sumérios, após um razoável esforço de desbravamento, conseguiram que a agricultura fornecesse frutos abundantes.

De fato, o cultivo da terra na região da bacia dos rios Tigre e Eufrates, um feito creditado ao empenho humano coletivo, deu resultados excelentes. Tanto que os sumérios conseguiram desenvolver um modo de vida próprio: graças à abundância das colheitas, eles obtinham mais alimento do que o necessário para a sobrevivência imediata. O armazenamento desse excedente dava aos sumérios algumas vantagens na época: a liberação de alguns indivíduos da lavoura para o trabalho com a arquitetura e a escrita.

Se, por um lado, o desbravamento e a colonização da bacia do Tigre e Eufrates foram necessários para a produção do excedente agrícola, por sua vez, a administração e compartilhamento da água doce foram os responsáveis pela manutenção e continuidade do regime. As águas da bacia eram drenadas por uma intrincada malha de diques e canais que as faziam passar por todas as propriedades produtoras. A administração geral das águas era a tarefa maior das autoridades públicas. O assunto era tão importante para os sumérios que um estado de guerra crônica afligiu suas cidades, a partir do momento em que o crescimento urbano e demográfico exigiu a expansão dos campos cultivados. Mas isso só aconteceu depois de 600 anos do surgimento do império, ou seja, por volta de 2.500 a.C. O domínio dos rios Tigre e Eufrates e seus afluentes menores era questão militar em todas as principais cidades sumérias e nunca teve uma solução. Ao contrário do Egito faraônico, onde havia um poder central forte, capaz de neutralizar forças políticas regionais, na Suméria, as cidades-estado (Ur, Uruk, Lagash e Umma, as mais importantes) detinham o controle dos exércitos e guerreavam entre si.

A tônica da vida suméria no segundo milênio antes de Cristo parece ter sido a disputa entre cidades pelo domínio da água. Uma escultura em baixo-relevo encontrada em escavações na região mostra o Rei Eannatum, da cidade de Lagash, celebrando uma vitória sobre a cidade de Umma. A obra mostra exércitos equipados e treinados, capazes de praticar uma guerra cruel e letal. Havia escudos e elmos (talvez metálicos). O artista mostra os exércitos vitoriosos organizados em tropas, escudos lado a lado, e pontas de lanças saindo por entre os soldados. Corpos de soldados vencidos do exército oponente jaziam mortos no chão. Há indícios de que a disputa tenha sido originada pelo controle de um canal na fronteira de dois estados.

Há uma hipótese geral, no estudo das origens das diferentes sociedades, de que a produção de um excedente agrícola é necessária para que os agrupamentos humanos cresçam. E a produção de excedente agrícola foi possível em locais peculiares da Terra: regiões restritas, onde uma conjugação de fatores naturais favoreceu notavelmente o desenvolvimento da agricultura. A maioria dessas regiões está demarcada por bacias hidrográficas. Os rios e suas dinâmicas anuais de cheias-vazantes propiciaram a fartura nas agriculturas das sociedades suméria, acadiana e egípcia.

Na Índia, na época de Sidarta Gautama, o Buda (567-487 a.C.), as cidades localizavam-se na porção média da bacia dos rios Ganges-Jumna (ou “Yamuna”). Na China da dinastia Shang (antes de Confúcio), os grupos humanos localizavam-se junto à bacia inferior do rio Amarelo – na planície norte – junto com seu afluente na margem direita, o rio Wei. Na época de Confúcio (551-479 a.C.), a China havia se expandido e, ao

sul, ocupava também as bacias dos rios Hwai e Han, bem como terras baixas da bacia do Yangtsé. Embora a importância da presença de água doce nessas duas últimas civilizações citadas tenha sido grande, não é tão claro que tenha havido uma agricultura tão bem sucedida quanto no mundo sumério ou egípcio.

No atual Camboja, um império esconde-se dos olhos dos homens modernos, no meio da selva tropical: a cidade de Angkor foi construída por um povo que deixou poucos e enigmáticos testemunhos. Também contava com uma intrincada rede de canais de abastecimento.

No continente americano, o registro mais antigo de povoamento encontra-se no sul do México, região conhecida atualmente como San Lorenzo. Ali, a sociedade Olmeca, por volta de 1.250 a.C. erigiu um império, com uma capital próxima do rio Coatzacoalcas. Esse rio, que desemboca no golfo do México, pode ter tido papel importante no desenvolvimento humano da região, embora nesse caso novamente não se saiba ao certo o papel das águas doces na agricultura. Uma dificuldade no estudo da civilização Olmeca é que não há registro de escrita, apenas esculturas e arquitetura. Os olmecas deixaram-nos imensas cabeças esculpidas em basalto monolítico e representações de seu deus, uma mistura de homem com jaguar. O cultivo do milho era conhecido e praticado na região, embora não se saiba ao certo se foi desenvolvido lá ou importado de locais mais ao sul, como o Peru.

A controvérsia quanto à necessidade de excedente agrícola, logo, de terras irrigadas, para o crescimento de centros populacionais na antiguidade se estende entre arqueólogos, historiadores e outros pesquisadores. Em regiões como a Síria, existiram grandes povoados aparentemente sem o concurso de nenhum rio ou bacia dominantes.

Contudo, pode-se afirmar que as dificuldades enfrentadas para a garantia da subsistência de povos que habitaram regiões secas foram muito maiores do que as enfrentadas por povos que se fixaram nas margens de rios.

(reportagem da edição nº 13 da revista ComCiência, de setembro de 2000)

- REDAÇÃO 17 (de Meirielly)

Desde muito, muito tempo, este elemento tão simples e tão comum vem sendo analisado, pesquisado e questionado! E você pode acreditar, a água faz parte da história, é, é isso mesmo! A água, segundo estudos, tem certa influência significativa não só na sobrevivência da vida mas também na cultura e na civilização do ser humano.

Só para se ter uma idéia, o povoamento mais antigo do continente Americano se encontra próximo ao Rio Coatzacoalcas, ali se ergueu uma capital. Isso tudo, sem contar outros dados de pesquisas que mostram [que] muitas e muitas cidades surgiram próximas a rios.

Com certeza, pode-se concluir que a água foi e ainda é um elemento extremamente importante e necessário para o homem, tanto para a sua história quanto para a sua sobrevivência.

Pensando em tudo isso, é muito preocupante quando paramos para pensar que a água é finita e que esse fim, a cada minuto que passa, se aproxima mais e mais da nossa realidade.

É certo que não precisamos ficar fazendo citações históricas, culturais e civis para notarmos a imensa importância da água em nosso meio, concorda?!

Unicamp 2000

*Ao longo da história, por muitas razões, a água – este elemento aparentemente comum – tem levado filósofos, poetas, cientistas, técnicos, políticos, etc, a reflexões que freqüentemente se cruzam. Tendo em mente este cruzamento de reflexões e considerando a coletânea abaixo, escreva uma dissertação sobre o tema **Água, cultura e civilização***

1. Misteriosa, santificada, purificadora, essencial. Através dos tempos, a água foi perdendo o caráter divino ressaltado na mitologia e na religiosidade dos povos primitivos e assumindo uma face utilitarista na civilização moderna. Cada vez mais desprezada, desperdiçada e poluída, atingiu um nível perigoso para a saúde pública. Divina ou profana, ninguém nega sua importância para a sobrevivência do homem, seu maior predador. Como se ensaiasse um suicídio, a humanidade está matando e extinguindo o elemento responsável

pelo fim do mundo da tradição bíblica. E não haverá arca de Noé capaz de salvar aqueles que lutam ou se omitem na defesa do meio ambiente. Escolha a catástrofe: novo dilúvio universal com o derretimento da calota polar; envenenamento da humanidade com as substâncias tóxicas nos mananciais; chuva ácida; ou simplesmente a sede internacional pelo desaparecimento de água potável. (João Marcos Rainho, “Planeta água”, in: **Educação**, ano 26, n. 221, setembro de 1999, p. 48)

2. A água tem sido vital para o desenvolvimento e a sobrevivência da civilização. As primeiras grandes civilizações surgiram nos vales dos grandes rios – vale do Nilo no Egito, vale do Tigre-Eufrates na Mesopotâmia, vale do Indo no Paquistão, vale do rio Amarelo na China. Todas essas civilizações construíram grandes sistemas de irrigação, tornaram o solo produtivo e prosperaram.

(**Enciclopédia Delta Universal**, vol. 1, p. 186)

3. Após 229 anos, o mesmo rio que inspirou o povoamento e deu nome à cidade torna-se o principal vetor de desenvolvimento, passando a integrar a Hidrovia Tietê-Paraná, interligando-se ao porto de Santos, por via férrea, e ao pólo Petroquímico de Paulínia. Como marco zero da hidrovia, o porto de Artemis será o portal do Mercosul. (...) Logo após a Segunda Guerra Mundial, o Estado de São Paulo iniciou a construção de barragens no rio Tietê, para gerar energia elétrica, porém dotadas de eclusas, um investimento a longo prazo. (www.piracicaba.gov.br/portugues/hidrovia)

4. No que concerne à concepção mesma de salubridade, é possível notar que se, na primeira metade do século XIX, os médicos continuam a ter um papel importante no desenvolvimento de uma nova sensibilidade em relação ao urbano e às habitações em particular, são os engenheiros, contudo, aqueles que são responsáveis por trazer uma resposta prática aos problemas desencadeados pela falta de higiene. Por isso, é do saber deles que depende essencialmente o novo modo de gestão urbana que se esboça nesta época: “As grandes medidas de prevenção – a drenagem, a viabilização das ruas e das casas graças à água e à melhoria do sistema de esgotos, a adoção de um sistema mais eficaz de coleta do lixo – são operações que recorrem à ciência do engenheiro e não do médico, que tinha cumprido sua tarefa quando assinalou quais as doenças que resultaram de carências neste domínio e quando aliviou o sofrimento das vítimas”. (François Beguin, “As maquinarias inglesas do conforto”, in: **Políticas do habitat, 1800-1850**)

5. Os progressos da higiene íntima efetivamente revolucionam a vida privada. Múltiplos fatores contribuem, desde os primórdios do século [XVIII], para acentuar as antigas exigências de limpeza, que germinaram no interior do espaço dos conventos. Tanto as descobertas dos mecanismos da transpiração como o grande sucesso da teoria infeccionista levam a se acentuar os perigos da obstrução dos poros pela sujeira, portadora de miasmas. (...) A reconhecida influência do físico sobre o moral valoriza e recomenda o limpo. Novas exigências sensíveis rejuvenescem a civilidade; a acentuada delicadeza das elites, o desejo de manter à distância o dejetos orgânico, que lembra a animalidade, o pecado, a morte, em resumo, os cuidados de purificação aceleram o progresso. Este é estimulado igualmente pela vontade de distinguir-se do imundo zé-povinho. (...) Em contrapartida, muitas crenças incitam à prudência. A água, cujos efeitos sobre o físico e o moral são superestimados, reclama precauções. Normas extremamente estritas regulam a prática do banho conforme o sexo, a idade, o temperamento e a profissão. A preocupação de evitar a languidez, a complacência, o olhar para si (...) limita a extensão de tais práticas. A relação na época firmemente estabelecida entre água e esterilidade dificulta o avanço da higiene íntima da mulher. Entretanto, o progresso esgueira-se aos poucos, das classes superiores para a pequena burguesia. Os empregados domésticos contribuem inclusive para a iniciação de uma pequena parcela do povo; mas ainda não se trata de nada mais que uma higiene fragmentada. Lavam-se com frequência as mãos; todos os dias o rosto e os dentes, ou pelo menos os dentes da frente; os pés, uma ou duas vezes por mês; a cabeça, jamais. O ritmo menstrual continua a regular o calendário do banho. (Alain Corbin, “O segredo do indivíduo”, in: **História da vida privada** (Vol. 4: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra) [1987]. São Paulo, Companhia das Letras, pp. 443-4)

6. A filosofia grega parece começar com uma idéia absurda, com a proposição: a água é a origem e a matriz de todas as coisas. Será mesmo necessário deter-nos nela e levá-la a sério? Sim e por três razões: em primeiro lugar, porque essa proposição enuncia algo sobre a origem das coisas; em segundo lugar, porque o faz sem imagem e fabulação; e enfim, em terceiro lugar, porque nela, embora apenas em estado de crisálida, está

contido o pensamento: “Tudo é um”. (Friedrich Nietzsche, “Os filósofos trágicos”, in: **Os pré-socráticos**, Col. Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, p. 16)

7. O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,
Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia
Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia.
(...)
O Tejo desce da Espanha
E o Tejo entra no mar em Portugal.
Toda a gente sabe isso.
Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia
E para onde ele vai
E donde ele vem.

E por isso, porque pertence a menos gente,
É mais livre e maior o rio da minha aldeia.
Pelo Tejo vai-se para o Mundo.
Para além do Tejo há a América
E a fortuna daqueles que a encontram.
Ninguém nunca pensou no que há para além
Do rio da minha aldeia.
O rio da minha aldeia não faz pensar em nada.
Quem está ao pé dele está só ao pé dele.
(Alberto Caeiro, “O Guardador de Rebanhos”,
in: Fernando Pessoa, **Ficções de Interlúdio**)

- REDAÇÃO 18 (de Josimar)

Água, cultura e civilização

Água, o elemento indispensável para a vida, cerca de 70% de nossa massa corporal é composta por água. Mais do que um componente do nosso organismo, a água também nos fornece energia elétrica, grande parte da energia que é produzida no país vem de hidroelétricas.

Mas não só nos dias atuais ela é importante. O antigo Egito só desenvolveu-se por conta da água, foi graças às cheias regulares do rio Nilo que foi possível a construção das pirâmides, as cheias do rio Nilo inundavam as margens, deixando a terra fertilizada e pronta para o cultivo, quando voltava ao seu leito normal. Não só os egípcios, mas também os sumérios, babilônicos e os assírios só desenvolveram padrões culturais e religiosos por conta de utilizarem canais de irrigação, o que lhes garantia uma área de cultivo maior.

Porém, mesmo a água sendo de extrema importância para a vida, ela é desperdiçada, poluída todos os dias. Nos tempos atuais, com o desenvolvimento tecnológico e industrial, a água é intensamente utilizada na produção.

Mas por que se preocupar, se dois terços da superfície do planeta é composta por água? No entanto, desses dois terços de água da superfície, a maior parte é água salgada, e a água doce restante, boa parte já não é mais potável, por conta da poluição.

Assim, se continuarmos a utilizá-la de maneira indevida, como se tem feito, chegará um dia que não haverá mais sustentabilidade da vida. Busca-se, atualmente, o desenvolvimento sustentável, isto é, utilizar pensando no futuro, não causando danos irreversíveis que possam prejudicar no futuro.