

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

CLAIR SCHORRO

A CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES DE
ESCRITA ATRAVÉS DA HISTÓRIA DE VIDA

MARINGÁ
1999

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

CLAIR SCHORRO

A CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES DE
ESCRITA ATRAVÉS DA HISTÓRIA DE VIDA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos.

Maringá

1999

**A todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente
nesta pesquisa e aos profissionais da área da
linguagem.**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por conseguir concluir esta pesquisa.

Aos meus pais pelo incentivo e pelo apoio, durante todo o transcorrer da minha formação educacional. A minha irmã, por sua paciência e pelas valiosas contribuições em relação à montagem e diagramação da dissertação. A minha filha Fernanda Iara pela compreensão nas horas de ausência.

A minha orientadora Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos, em especial, pela dedicação com que me orientou e por ter sido, mais que ótima profissional, a amiga de todas as horas.

Aos sujeitos entrevistados, por terem oferecido o âmago de suas vidas para servir de matéria prima para a realização desta pesquisa.

RESUMO

A CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES DE ESCRITA ATRAVÉS DA HISTÓRIA DE VIDA

Clair Schorro

Mestrado em Lingüística Aplicada

Universidade Estadual de Maringá

É facilmente constatável o fato de que a escola nem sempre tem conseguido resultados satisfatórios ao tentar desenvolver as habilidades envolvidas no processo de composição textual. Apesar disso, existem alguns sujeitos que, de algum modo, se apropriaram de tais habilidades. Com base nessa asserção, esta pesquisa procura levantar pistas da construção de habilidades de escrita através da história de vida de bons escritores não-literários e não profissionais da linguagem.

Esta pesquisa de base qualitativa utiliza, como instrumento de coleta de dados, entrevistas semi-estruturadas e de longa duração, procurando detectar quais fatores contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de escrita e quais são as estratégias utilizadas pelos sujeitos durante a tarefa composicional, para, enfim, destacar pontos relevantes em comum, de forma a indicar pistas para professores de Língua Materna e para educadores, de forma geral, em relação a estratégias diferenciadas que cada sujeito pode ter ao se relacionar com a linguagem escrita.

Os quatro sujeitos entrevistados são pessoas adultas, do sexo masculino e que apresentam características de escritores maduros.

A análise dos dados revelou que fatores como: as atitudes positivas de incentivo, de valorização da formação educacional por parte dos pais; o auto-conceito positivo desenvolvido no processo ensino/aprendizagem; a motivação para escrever; a iniciativa, ou seja, a responsabilidade perante seu próprio processo de aprendizagem, foram fundamentais na construção desses sujeitos bons escritores.

Como estratégias podemos destacar a preocupação com o processo integral da composição textual (a planificação, a textualização e a revisão) que, embora pareçam óbvios, não se constituem como automatismos da linguagem escrita e, talvez por isso, são ainda pouco explorados no contexto escolar.

Palavras-chave: história-de-vida, autonomia, escrita.

ABSTRACT

THE BUILDING OF WRITING ABILITIES THROUGH LIFE HISTORIES

Clair Schorro

Program for Master's Degree in Applied Linguistics

State University of Maringá

It is an easily verified fact that schooling has not always produced successful results when trying to develop pupils' abilities in the process of text composition. However, some people have managed somehow to appropriate these abilities. With these data in mind, the present research work seeks clues with regard to the building of writing abilities through the life histories of successful non-literary and non-professional writers.

The qualitative research makes use of quasi-structured interviews of long duration as a means of data collection and tries to detect which factors have most contributed towards the development of writing ability and the strategies used by the subjects for composition task. It also seeks to enhance relevant common items so that clues may be presented to teachers of Portuguese and to educators in general with regard to differentiated strategies that each individual may have when in contact with the written language.

The four persons interviewed are adults, male and have all the traits of mature writers.

Data analysis showed that such factors as positive attitudes and incentives, parents' appreciation of educational formation, positive self-evaluation developed in the process of learning, writing motivation, initiative, or rather, the responsibility vis-à-vis one's own learning process, were basic for the formation of these people as successful writers.

Regarding strategies one may enhance their concern with the whole process of textual composition (planning, textualization and revision). Though matter of fact, these items are not an automatism of the language of writing and perhaps that is the reason why they have been slightly explored in the school learning process.

Key words: autonomy, life history, writing.

SUMÁRIO

ABRINDO A CENA.....	09
• Objetivo.....	09
• justificativa.....	09
• Pergunta de Pesquisa.....	10
• Metodologia.....	10
• A organização do trabalho.....	12
I- TECENDO O CENÁRIO TEÓRICO.....	14
1.1- Considerações sobre a escrita.....	14
1.2- Considerações sobre estratégias de sucesso de aprendizagem.....	20
1.3- A hipótese do filtro afetivo na aprendizagem.....	26
1.4- Motivação.....	31
1.4.1- Motivação: aos arredores de uma definição.....	31
1.4.2- A motivação e o processo ensino/aprendizagem.....	33
1.5- O auto-conceito e a aprendizagem.....	40
II- MERGULHANDO NAS HISTÓRIAS.....	46
2.1- Análise do sujeito 1.....	46
2.2- Análise do sujeito 2.....	60
2.3- Análise do sujeito 3.....	71
2.4- Análise do sujeito 4.....	80
III - ENREDANDO AS HISTÓRIAS.....	90
DA HISTÓRIA PARA A VIDA.....	97
BIBLIOGRAFIA.....	102

“(...) por detrás de uma - *logia* (uma razão) há sempre uma - *filia* (um sentimento).”

António Nóvoa, 1992:2

ABRINDO A CENA

A capacidade de compor bons textos parece depender do desenvolvimento de múltiplas habilidades que são estimuladas durante a vida escolar dos sujeitos. Todavia, nem sempre a escola, com suas tarefas rotineiras e muitas vezes pouco estimulantes, tem sido o *locus* privilegiado para a existência dos estímulos necessários ao desenvolvimento das habilidades múltiplas que resultam na capacidade de compor textos com autonomia.

Apesar disso, podemos verificar a existência de indivíduos que se sobressaem nesse contexto pouco favorável de educação, demonstrando tais habilidades em escrever bons textos.

Conhecer o percurso executado por sujeitos que compõem textos com autonomia, isto é, monitoram suas composições e as “editam” sem o auxílio de profissionais da linguagem, é uma forma de buscar as pistas da construção do bom escritor, entendido aqui como não-literário e não-profissional da linguagem. E conhecer essas pistas é o objetivo de nossa pesquisa.

Essas pistas servirão de subsídio aos professores de língua materna e a educadores em geral, pois como bem o diz Rubin (1975) em seu artigo sobre o que o bom aprendiz da língua pode nos ensinar (What the “Good Language Learner” can teach us), se conhecermos melhor as estratégias de aprendizagem da língua, utilizadas pelos aprendizes de sucesso, poderemos ensinar tais estratégias aos aprendizes de menor sucesso:

O estudante de menor sucesso pode observar que o estudante de maior sucesso tem respostas ricas mas ele nunca descobrirá o porquê, nunca saberá quais os pequenos truques utilizados pelo bom estudante para dar boas respostas (...) nós precisamos isolar o que o bom aprendiz faz, quais são as estratégias dele - e divulgar o conhecimento dele para os aprendizes de menor sucesso. (p.42-43)

Dessa forma, nossa pesquisa procurará responder à seguinte pergunta:

■ Quais são os pontos em comum na história de vida de sujeitos bons escritores (não-literários e não profissionais da linguagem)? A partir dela, indicar:

* Quais fatores contribuíram para a formação desses sujeitos, considerados como produtores autônomos de textos?

* Quais são as estratégias utilizadas por eles durante a tarefa de composição de textos?

Utilizamos o método de abordagem qualitativa fundamentado em Erickson (1988) que tem, de certa forma, subsidiado, cada vez mais, pesquisas em Lingüística Aplicada, abrindo o leque de opções metodológicas aos investigadores dessa área, e o enfoque em histórias de vida, com base em Queiroz (1987:275) que assim define: “... *história de vida (...)* o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu...”.

A vantagem da abordagem qualitativa é que ela permite evidenciar valores e emoções que ficam escondidos nos dados estatísticos típicos da pesquisa quantitativa, cuja preocupação centra-se “*em torno da quantificação de resultados empíricos*” (cf. Monteiro, 1991:27).

A história de vida, por ser narrativa linear e individual dos acontecimentos verbalizados pelos sujeitos entrevistados, traz à tona o que eles consideram significativo bem como as relações que esses sujeitos têm com os membros de seu grupo, de sua profissão e de sua comunidade (cf. Queiroz, op.cit.).

Devemos destacar nesse ponto que a leitura de Nóvoa (1995) e de Kramer; Souza (1996) também foram fundamentais para a realização deste trabalho, pois, embora tais autores estejam mais diretamente comprometidos com a investigação de história de vida de professores, seus textos foram de grande valia para nós, visto que lançaram luzes sobre as

vantagens da metodologia de pesquisa em história de vida e sobre a importância desse método de abordagem, pelas contribuições que propicia.

Orientados, ainda, pelas reflexões de Baptista (1997) para quem a coleta de dados através da regressão é muito importante para entender como a identidade se forma no decorrer da vida, escolhemos como procedimento metodológico entrevistas semi-dirigidas gravadas em áudio para que pudéssemos aprisionar os dados e retornar a eles quantas vezes se fizesse necessário.

As entrevistas semi-estruturadas (como o próprio nome sugere) tiveram por base um roteiro pré-estabelecido, formulado e reformulado conforme o sujeito a ser entrevistado. Esse roteiro continha perguntas básicas que pudessem trazer à tona questões relativas à composição textual, ao relacionamento que os sujeitos mantiveram com textos escritos e com o processo composicional desde sua infância.

No entanto, não havia nenhuma preocupação de se fazer cumprir integralmente o roteiro. Ao sujeito era resguardado o direito de falar, livremente, sobre sua vida. Nesse ponto, procuramos seguir os conselhos de Queiroz (1987:276):

(...) embora o pesquisador subrepticamente dirija o colóquio, quem decide o que vai relatar é o narrador, diante do qual o pesquisador deve se conservar tanto quanto possível silencioso. Não que permaneça ausente do colóquio, porém suas interferências devem ser reduzidas, pois o importante é que sejam captadas as experiências do entrevistado. Este é quem determina o que é relevante ou não narrar, é ele quem detém o fio condutor. Nada do que relata pode ser considerado supérfluo, pois tudo se encadeia para compor e explicar sua existência.

Esse procedimento de delegar ao sujeito o poder de decidir o que vai relatar é muito importante, segundo Habermas (1982, apud Baptista, op.cit.), para que o sujeito se aproprie de forma reflexiva do significado de sua biografia ao expressá-la, assumindo o papel de sujeito de sua própria história e não meramente objeto dela ou, ao nosso ver, objeto da pesquisa.

A esse respeito Michelat (1981, apud Baptista, op.cit.:33) diz que o ambiente da entrevista deve inspirar confiança e liberdade ao entrevistado, para que este tenha uma atitude de auto-exploração que traga à tona as “informações mais profundas”, mais “carregadas de afetividade”. O entrevistador por sua vez, deve: “*manter uma atitude de ‘atenção flutuante’*”

ou seja, acompanhar o entrevistado, estimulando-o a ‘explorar seu universo cultural sem um questionamento forçado’.”

Dessa forma, antes de iniciarmos cada entrevista, procuramos expor claramente os objetivos da pesquisa e a importância das informações que deveriam fluir espontaneamente, ou seja, pedimos aos sujeitos para que nos relatassem tudo o que viesse em sua mente, sem ter a preocupação com o grau de relevância das informações.

Destacamos, ainda, que não seguimos critérios impessoais na escolha dos sujeitos, pelo contrário, os sujeitos foram selecionados conforme a evidência de suas habilidades de escrita, conforme o reconhecimento de sua capacidade de compor bons textos com autonomia, por pessoas de seu convívio profissional. Tais critérios impessoais têm se tornado comuns nas pesquisas em história de vida, principalmente naquelas em que se procura construir narrativas coletivas nas quais as interações entre os sujeitos são grandemente facilitadas se eles já se conhecerem anteriormente.

Outro ponto importante a realçar é que, após a transcrição das entrevistas e elaboração das análises, cada sujeito entrevistado recebeu uma cópia impressa referente a seus pronunciamentos, para que pudesse analisar e emitir julgamentos. Os quatro sujeitos concordaram integralmente com as transcrições e com as análises.

Para uma melhor fluidez da leitura do texto deste trabalho, buscamos organizar a dissertação da seguinte forma:

- ABRINDO A CENA: é a parte introdutória do nosso trabalho, na qual explicitamos o objetivo, a justificativa, a pergunta de pesquisa, a metodologia e a organização do trabalho.

-TECENDO O CENÁRIO TEÓRICO: apresentamos resenhas bibliográficas sobre alguns estudos interessantes e importantes para os fins deste trabalho. Em *1.1- Considerações sobre a escrita*, trazemos algumas discussões sobre o processo cognitivo envolvido na composição textual. Em *1.2- Considerações sobre estratégias de sucesso de aprendizagem*, evidenciamos algumas pesquisas sobre estratégias de aprendizagem e o quanto o trabalho com estratégias de sucesso de aprendizagem em sala de aula pode auxiliar os aprendizes de menor sucesso a melhorar o seu desempenho, a desenvolver a competência de estudo. Em *1.3- A hipótese do filtro afetivo na aprendizagem*, trazemos algumas explicações sobre o que é o filtro afetivo e como ele age no processo ensino-aprendizagem. Em *1.4- Motivação*, abordamos algumas tentativas de definição do termo motivação, algumas considerações sobre

o quanto ela pode facilitar a aprendizagem. Em 1.5- *O auto-conceito e a aprendizagem*, exploramos algumas definições do termo auto-conceito e algumas discussões sobre a influência positiva ou negativa desse fator na aprendizagem.

- **MERGULHANDO NOS DADOS:** apresentamos a análise unitária das entrevistas realizadas com os quatros sujeitos selecionados, de forma a oferecer uma visão ampla de suas histórias de vida.

- **ENREDANDO AS HISTÓRIAS:** fazemos a comparação de todos os relatos, procurando verificar pontos relevantes em comum de forma a indicar pistas para professores de língua materna em relação a estratégias diferenciadas que cada sujeito pode ter ao se relacionar com a linguagem.

- **DA HISTÓRIA PARA A VIDA:** trazemos algumas considerações finais e sugestões de como trabalhar os indivíduos desde cedo, desde sua infância, a fim de torná-los aptos a compor bons textos.

I- TECENDO O CENÁRIO TEÓRICO

1.1- Considerações sobre a escrita

É comum a vários autores a afirmação de que a tarefa redacional exige operações complexas e interdependentes por parte do escritor, provocando-lhe um estado de “sobrecarga cognitiva” (cf. Dahlet, 1994: 84).

Segundo Dahlet (op.cit.), essa “sobrecarga cognitiva” se deve ao fato de que o sujeito tem de resolver e tratar de uma multiplicidade de problemas ao mesmo tempo e tamanha é a quantidade e a qualidade das tarefas do escritor que a sua atenção é constantemente ameaçada pela dispersão, a qual pode trazer, como consequência, falhas nos diversos níveis de formação do texto, a saber: a planificação, a textualização e a revisão.

A planificação consiste no momento da reflexão, da mobilização, da articulação dos conhecimentos sobre o assunto a cerca do qual se pretende escrever, sobre a situação discursiva em que se dará a interação e sobre a forma textual. A planificação implica três fases distintas:

Uma primeira fase consiste na mobilização e busca dos conhecimentos, em outras palavras, trata-se de extrair da memória de longo prazo os conhecimentos do sujeito sobre o assunto, sobre a instituição na qual ele vai se expressar e sobre as condições reais de seu

discurso (espaço, público, tempo de que dispõe...); Hayes e Flower (1980, apud Tolentino, 1992) chamam esta fase de “Geração de idéias”.

A segunda fase diz respeito à organização desses conhecimentos, ou seja, à determinação da ordem em que eles devem aparecer e ao agrupamento de tais conhecimentos em sub-categorias temáticas, a fim de garantir maior funcionalidade ao texto.

Sobre essa fase, Hayes e Flower (1980, apud Tolentino 1992:91) dizem o seguinte: “ *a função do processo de organização é selecionar o mais útil dentre os materiais recuperados pelo processo de geração e organizá-los num plano de redação*”.

A terceira fase se refere ao confronto do desenvolvimento projetado à imagem que o produtor do texto tem do objetivo e destinação do texto, bem como do público visado e, se necessário, adaptação do plano se este parecer não responder às exigências da situação.

Resumidamente, vemos que :

O planejamento tem como função tomar uma informação do contexto da tarefa e da memória de longo prazo e usá-la para estabelecer objetivos e fixar um plano de redação que oriente a produção de um texto no sentido de ele atingir seus objetivos. (Tolentino, 1992: 40)

Retomando Dahlet (op.cit), a tarefa de planificação requer o emprego de capacidades cognitivas gerais e variadas por parte do escritor, à medida que ele seleciona e organiza as idéias e, quanto maior for sua familiaridade com o assunto sobre o qual escreve, com a tarefa redacional, com o público..., mais bem elaborado será o seu plano.

A textualização é a etapa da redação propriamente dita, que agrupa as operações de determinação e estruturação lingüísticas da etapa anterior e que pode ser dividida em dois grandes conjuntos: as operações predicativas e as operações enunciativas.

As operações predicativas mobilizam duas capacidades gerais do escritor: -a) a seleção de termos do léxico adequados para designar as noções produzidas na fase da planificação e -b) a inserção de tais termos ou designações em estruturas proposicionais. Esta inserção, por sua vez, requer dois tipos de decisão: b.1) a escolha de designações que constituirão o ponto de partida de cada enunciado e b.2) a escolha das construções sintáticas que constituirão o significado do enunciado.

As operações enunciativas consistem em determinar, de forma referencial, a relação predicativa anteriormente citada e limitá-la em relação às condições situacionais da troca. Isto quer dizer que o escritor tem de garantir que seu enunciado seja válido: a) com

relação a um exterior que o torne verossímil, e b) com relação ao que o escritor supõe que sejam as disposições e as crenças de seu interlocutor. Esse tipo de validação requer a utilização de asserções, injunções, conectores argumentativos e de diferentes meios supra-lingüísticos de organização textual (estabelecimento de parágrafos, utilização de itálico, parênteses ou aspas, notas e pontuação).

A revisão, o terceiro nível de formação do texto que pode sofrer falhas, de acordo com Dahlet (1994), também é subdivisível em duas operações: a) o retorno crítico ao texto, à procura de detectar e diagnosticar incorreções ou violações da norma culta e avaliar, ao mesmo tempo, as conseqüências dessas, com relação às possíveis incompreensões que possam surgir e -b) operações de adequação definitiva, que consistem na tentativa de suprimir ou, ao menos, reduzir as falhas constatadas.

Tolentino (op.cit.), em seu estudo, ainda considera mais um estágio dentro do processo de produção de texto: a elaboração de pré-textos, que são diferentes dos planos, pois são mais abstratos. Segundo a autora, os pré-textos podem ser localizados no meio do processo redacional entre o plano e a textualização e podem estar associados ao planejamento ou à textualização, mesmo sem ser algo visivelmente escrito. Witte (1987, apud Tolentino, 1992:107) define este fenômeno mais precisamente:

(...) o pré-texto refere-se à representação lingüística de signos pretendidos, que o escritor faz como tentativa, uma 'locução experimental', que é produzida na mente, armazenada na memória do escritor e algumas vezes manipulada mentalmente antes de ser transposta para um texto escrito. Como 'locuções experimentais' mentalmente geradas e armazenadas, os pré-textos têm tanto um componente semântico como um sintático, e eles podem assumir a forma de frases, partes de frases, orações ou seqüência de orações.

Semelhantemente, Meurer (1993), apoiando-se em uma definição de escrita como um fenômeno psicossociolingüístico, ou seja, uma manifestação da linguagem de forma intra-orgânica (fenômeno psicológico, cognitivo) e inter-orgânica (linguagem como instrumento social, como forma de comportamento), hipotetiza um roteiro de produção de texto escrito seguido pelo escritor, dizendo que a produção textual origina-se de algum aspecto ou fato do universo (exterior ou interior ao indivíduo, real ou imaginário) sobre o qual ele quer ou precisa escrever.

Num segundo estágio, o escritor forma uma representação mental sobre os aspectos da realidade sobre os quais ele deseja escrever, trata-se de um conjunto de processos mentais que seleciona e organiza alguns aspectos dos fatos ou realidades antes de escrever-se sobre eles.

Essa representação mental é controlada por um monitor: um complexo aparato mental, que funciona em parte consciente e em parte automaticamente. É ele, o monitor, que planeja e executa o processo de escrita como um todo (cria determinada representação mental, seleciona focos de atenção e transforma essas representações em texto). Tal monitor é alimentado por um conjunto de parâmetros lingüísticos e não-lingüísticos, pelos discursos institucionais e pela história discursiva particular de cada escritor.

Dentre os parâmetros que alimentam o monitor, Meurer cita o objetivo do texto; a consciência da identidade de sua audiência (leitor ideal e leitor real); a tipologia textual; a organização retórica; a consciência do que implica o ato de ler; a coerência (em relação à arquitetura do texto em si e em relação ao leitor). Segundo Meurer (op.cit.), em escritores maduros, o monitor se mantém ativo durante todo o processo de produção, gerando idéias, planejando, organizando, executando e editorando o texto.

O terceiro estágio consiste em o escritor concretizar o que mentalizou, via representação lingüística, no caso, o texto escrito. Nesse ponto, o autor não deixa de enfatizar que se trata de um processo interativo, ou seja, há um imbricamento, uma integração constante entre todos os estágios da produção textual. O autor adverte, ainda, para o fato de que o texto (realização lingüística) nem sempre reflete a representação mental dos fatos/realidade criada anteriormente. Sendo assim, há a possibilidade de o escritor se expressar de forma insatisfatória ou infeliz, o que pode levar a interpretações não desejadas.

Por último, dar-se-ia o que Meurer chama de “polimento do texto”. Ele diz que nesse estágio o escritor passa a assumir o papel de leitor do seu próprio texto, analisando a forma, função e conteúdo do que escreveu. Nessa etapa da composição textual, o escritor vai verificar se o seu texto coincide com a representação mental que ele criara anteriormente e se está adequado aos parâmetros lingüísticos e não lingüísticos responsáveis pela constituição do texto. De posse dessas informações, o escritor pode iniciar a reescritura do texto.

Meurer salienta, também, que os escritores proficientes costumam dar seus textos para outros leitores para depois os revisar e recompor.

Como podemos ver, a composição textual não é uma tarefa tão fácil, uma vez que, como diz Dahlet (op.cit.), o sujeito tem de transformar um objeto interno (um pensamento mais ou menos vago) em texto escrito, que possa fazer pensar e/ou interagir à distância com outrem e, como não poderia ser diferente, pesquisas revelam que, quanto mais inexperiente for o escritor, maior a dificuldade em lidar com os estágios do processo da produção de texto, pois, ainda segundo Dahlet, o grau de planificação do escritor inexperiente é, ao mesmo tempo, precário e estreito.

Precário, porque os conhecimentos mobilizados na memória de longo prazo não conseguem ser mantidos aí por muito tempo. Estreito, porque a planificação é limitada ao enunciado e às suas relações internas, ou seja, o escritor menos experiente, geralmente, é levado a transcrever lingüisticamente os conhecimentos conforme vão surgindo em sua memória e, freqüentemente, estão ausentes no ato do planejamento de tais sujeitos a preocupação com a eficácia do esquema do texto que elaboram e a influência do interlocutor. Eles se limitam a transcrever o número de conhecimentos que possuem na memória.

Nesse sentido, a pesquisa de Tolentino (1992), que procurou evidenciar, através da utilização do protocolo verbal e de entrevistas, os processos cognitivos subjacentes ao processo de produção de texto, com o objetivo de entender como se dá a construção de um texto e os fatores que influenciam favorável e desfavoravelmente tal processo, complementa o que já nos disse Dahlet, pois o tempo do processo composicional reservado para o planejamento pelo sujeito de sua pesquisa se revelou, além de curto, insuficiente para o sucesso do produto final - o texto.

A mesma autora traz, como exemplo, o relato do escritor/pesquisador Murray (1985, apud Tolentino, op.cit.) que, ao participar como informante em um estudo sobre composição textual, descobriu que gastava 3/5 ou mais do tempo de seu processo de escrita, coletando informações e planejando e que, às vezes, chegava a gastar 90% do tempo planejando e isto o levou a refletir sobre o quanto as redações ruins são resultantes da pressa de seus escritores em começar a escrever sem realmente estarem prontos para isso.

Assim como o planejamento, a textualização é, também, uma etapa difícil dentro do processo de composição para o escritor inexperiente, embora Dahlet (op.cit.: 84) afirme que, quanto menor é a experiência de escrita do sujeito, menor é a sua preocupação com o processo da textualização: *“Tudo se passa na verdade, como se eles ignorassem não apenas a*

multiplicidade dos procedimentos a serem explorados, mas também o alcance estratégico próprio das operações de textualização.”

Segundo o mesmo autor, isso acontece porque tais escritores não escrevem sobre o que eles pensaram (planejaram), mas escrevem exatamente o que eles já haviam enunciado no planejamento: *“Aliás, praticamente não há diferença de volume entre as eventuais notas que eles podem tomar antes de escrever e o texto redigido”* (p.85)

Quanto às operações de revisão, Dahlet (op.cit.) afirma que elas são pouco freqüentes tanto na prática do escritor noviço quanto na do escritor com mais experiência, visto que o reexame crítico do texto e a eventual necessidade de modificá-lo não se constituem como automatismos do processo redacional. Dessa forma, existem sujeitos que crêem que disseram tudo e de maneira satisfatória; há outros que não conseguem avaliar se a sua intenção de comunicação foi, realmente, atingida; e outros que, mesmo localizando os elementos falhos, não conseguem corrigi-los.

Tolentino (1992), em sua pesquisa, comprovou as dificuldades enfrentadas pelo escritor ao ser obrigado a fazer revisões do seu texto, o que resultou em constantes interrupções do fluxo de pensamento para fazer leituras e releituras obsessivas à procura das “palavras perfeitas” que solucionassem todas as dificuldades do texto, ou para cancelar, inadequadamente, palavras, parágrafos ou, ainda, para detectar problemas mal definidos.

Apesar de as dificuldades cognitivas do processo composicional serem tão flagrantes, muitos estudos sobre produção de texto centram-se, ainda, no produto acabado, não dizendo nada sobre as representações que os sujeitos têm da escrita e nem sobre a maneira como eles procedem concretamente para escrever.

Nesse sentido, Tolentino (1992: 4) alerta para o fato de que:

(...) há, ainda, muito a estudar na direção do processo de produção textual: acredito que este seja um rico filão, infelizmente ainda pouco explorado, e que um olhar atento sobre ele deva trazer muitos dados interessantes sobre um assunto do qual se sabe tão pouco.

Dahlet (op.cit.) também adverte que o que realmente o professor precisa, frente às dificuldades e aos bloqueios dos alunos ao enfrentar a penosa tarefa de redigir, não é apenas de descrição das estruturas globais ou locais de um produto, mas, principalmente, de descrições da atividade de produção propriamente dita e do comportamento dos sujeitos durante a tarefa de composição.

Nesse sentido, o grupo de autores preocupado com os aspectos processuais da escrita tem focado a utilização dos dados introspectivos, coletados através de relatos verbais, que embora apresente algumas limitações, visto que muito do aprendizado da língua ocorre inconscientemente, sendo, portanto, inacessível, eles podem ser um instrumento muito eficaz, pois, como Viana (1990) diz, não há ninguém melhor do que o próprio indivíduo para relatar suas experiências pessoais.

Cohen (1987, apud Viana, 1990) afirma que a tarefa de relato verbal objetiva chamar a atenção sobre os processos mentais e, segundo ele, existem três tipos básicos de relatos verbais mais utilizados pelos pesquisadores da área de aprendizagem: a auto-observação, o auto-relato e a auto-revelação, os quais Cavalcante (1989 apud, Viana, 1990: 17) conceitua muito bem:

- (1) auto-observação (introspecção propriamente dita) - o analista - observador relata seus próprios eventos mentais.*
- (2) auto-relato ou autopercepção (retrospecção) - os sujeitos contam suas experiências ao pesquisador / analista.*
- (3) pensar alto (protocolos verbais ou análise de protocolo) - os sujeitos pensam em voz alta enquanto realizam uma tarefa.*

Creemos que, aos poucos, novos teóricos vão se juntar ao estudo do processo composicional que apresenta como inovação a abordagem cognitivo-lingüística que se caracteriza por relacionar a diversificação da escrita com a atividade interna do sujeito que escreve. Por ora, passaremos a abordar alguns estudos sobre estratégias de aprendizagem.

1.2- Considerações sobre estratégias de sucesso de aprendizagem

Como já mencionamos anteriormente, a tarefa de composição de texto é um processo um tanto quanto complexo, no qual o indivíduo tem de tomar inúmeras decisões ao mesmo tempo e tem de estar atento a vários aspectos como o assunto, o interlocutor, o tempo (ou laudas) de que dispõe, etc. Tais preocupações, freqüentemente, forçam o escritor a interromper o fluxo de pensamento para analisar se o seu texto está, de fato, atendendo às exigências da situação e o reformular (se necessário for).

Essas preocupações e interrupções ativam o sistema nervoso do indivíduo, que evidencia tal nervosismo através de atitudes como amassar o papel, morder o lápis, suspirar, etc.

Segundo McLeod (1987, apud Tolentino, 1992: 118), atitudes como as acima descritas são mais comuns em alunos que, geralmente, costumam descrever essa agitação em termos negativos, dizendo estarem ansiosos, frustrados, com dificuldade de prosseguir. Todavia, os escritores maduros também passam, muitas vezes, pelo mesmo processo de ansiedade e frustração e isso se deve, segundo Mandler (s/d, apud Tolentino, op.cit.:118), ao fato de alguns escritores maduros sustentarem crenças e interpretações de certos fenômenos fisiológicos como algo negativo. Por isso, McLeod (op.cit.:119) nos adverte para o seguinte:

Nós podemos desenvolver estratégias específicas para ajudar os alunos a controlarem suas reações afetivas - monitorando seu estado emocional, distribuindo sua energia, interrompendo a si mesmos quando estão agitados demais - de modo que suas emoções trabalhem a favor deles e não contra eles.

Em suma, podemos ajudar com auto-administração estratégica no domínio afetivo, bem como no domínio cognitivo. Podemos ajudar os alunos a conhecerem-se no sentido integral e, assim, ajudá-los a se tornarem melhores escritores. Eu penso e sinto que isto pode ser feito.

Rubin (1975) parece concordar com McLeod, ao afirmar que algumas estratégias podem ser treinadas, adquiridas, o que vem a auxiliar o aluno a se tornar, cada vez mais, independente, autônomo em seu processo de aprendizagem e bem sucedido.

Do ponto de vista de nossa pesquisa, o mais interessante nos trabalhos de Rubin é que ela acredita que os professores podem ajudar seus aprendizes de menor sucesso a desenvolverem-se através da observação das estratégias utilizadas pelos aprendizes de maior sucesso, pois, segundo ela, os estudantes de menor sucesso sabem, perfeitamente, que os estudantes bem sucedidos conseguem resultados melhores, mas não conhecem os “truques”, as estratégias por eles utilizadas e tal conhecimento poderá fornecer-lhes pistas sobre as habilidades necessárias para o seu próprio desenvolvimento: “*Se nós conhecermos melhor o que o aprendiz bem sucedido faz, nós poderemos ser aptos em mostrar essas estratégias para os aprendizes de menor sucesso, a fim de aumentar o seu sucesso.*” (p. 42)

Segundo essa mesma autora, as estratégias de aprendizagem incluem conjunto de operações, passos, métodos, rotinas utilizadas pelo aprendiz para facilitar a obtenção, armazenagem, recuperação e uso de informações, enfim, o que os aprendizes fazem para regular (organizar, sistematizar) sua aprendizagem, a fim de torná-la um processo mais tranquilo, seguro, mais agradável, mais auto-dirigido, mais efetivo e mais adaptável a novas situações.

É importante notar, também, que algumas estratégias são conscientes e outras inconscientes; é o que observa Mahous (1997) em sua própria prática em sala de aula como professora de inglês como língua estrangeira. A autora diz que, ao trabalhar com estratégias de aprendizagem e, principalmente, de memorização, ela pede aos alunos para que memorizem uma lista de palavras em um tempo determinado e para que eles o façam da forma como estão acostumados a fazer: se precisarem percorrer a passos largos a sala, que o façam; se precisarem ficar sozinhos, que saiam da sala, enfim, eles têm inteira liberdade para executar a tarefa solicitada, desde que o façam da forma usual e que observem suas próprias estratégias. Enquanto isso, a própria autora também faz suas observações e anotações.

Ao final do tempo determinado, todos se reúnem e verbalizam as técnicas que têm consciência de ter empregado, mas o que acontece é que, muitas vezes, eles nem se dão conta de que murmuraram ou moveram os lábios ou, ainda, permaneceram por longo tempo com os olhos fixos em algum objeto, etc. Tal procedimento de tornar evidentes as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes em tarefas concretas de estudo pode auxiliar, em muito, os aprendizes a tomarem consciência de suas próprias estratégias e a acrescentar, a estas, outras estratégias aprendidas com seus amigos e isso tende, sem dúvida, a facilitar a aprendizagem.

Trata-se de fazer ressaltar as estratégias de memorização conscientes ou inconscientes que são feitas por cada um dos aprendizes. De fazê-los fazer e avaliar. Depois, no momento de uma discussão no grande grupo, comparar as estratégias de cada um...Isto para que eles possam, se o desejarem, após tê-las conscientemente experimentado e analisado, completar suas estratégias de memorização, ou ainda, mudá-las completamente se elas não forem eficazes. (Mahous, 1997: 58).

É claro que essa escolha de estratégias obedece à individualidade de cada um dos aprendizes, ou seja, as escolhas são influenciadas por fatores pessoais como: o estágio do aprendiz, a tarefa solicitada, a idade, o sexo, o estilo de aprendizagem, os traços da personalidade, o propósito para a aprendizagem, o nível de motivação, etc. Cabe ao professor, portanto, a exemplo de Mahous, oferecer um leque de estratégias de aprendizagem para que os alunos escolham aquelas que melhor se adequem à sua personalidade.

As pesquisas sobre estratégias de aprendizagem (assim como as de Mahous, Rubin, MacLeod e outros) fazem parte de uma investigação mais ampla sobre os processos mentais

envolvidos na solução de problemas, no raciocínio lógico, enfim, em todo movimento e progressão da mente humana (aprendizagem, formação conceitual, percepção...).

Dessa forma, a investigação sobre as estratégias de aprendizagem procura tratar da maneira como os aprendizes se empenham em aprender e regular a sua aprendizagem, do conhecimento que os aprendizes têm sobre as estratégias que utilizam e sobre outros aspectos de sua aprendizagem, das técnicas, das habilidades de aprendizagem, das táticas, das habilidades cognitivas, etc.

Entretanto, há uma certa concordância entre os investigadores, dessa área, que atestam ser uma tarefa um tanto quanto complicada a observação de tais estratégias, visto que elas envolvem processos cognitivos que nenhum aprendiz nem professor pode ser hábil em especificar. Contudo, Rubin (1975) acredita que o trabalho pode ficar mais fácil se se classificarem algumas delas.

Dessa forma, as estratégias de aprendizagem podem ser divididas em estratégias cognitivas e metacognitivas. Chamot e O'malley (apud Rubin, s.d.) foram os primeiros a estabelecer tais subcategorias e definem as estratégias cognitivas como passos e operações utilizados na aprendizagem, que requerem análise direta, transformação ou sínteses de aprendizagem. Em outras palavras, trata-se do processo através do qual um determinado indivíduo obtém conhecimento ou compreensão de conceitos. Já as estratégias metacognitivas dizem respeito ao conhecimento sobre o próprio processo cognitivo e à organização da cognição, ou seja, o auto-controle do indivíduo sobre alguns processos como o planejamento, o monitoramento e as avaliações.

Aliás, de acordo com Wenden (s.d.), um dos principais objetivos educacionais da pesquisa sobre estratégias de aprendizagem é desenvolver a autonomia de aprendizagem dos indivíduos. Assim, o papel da educação seria o de auxiliar o indivíduo a adquirir a habilidade de auto-dirigir seu processo de aprender. Para isso, é necessário que o aprendiz desenvolva a reflexão crítica, a confiança em seu potencial para aprender, para manejar e para conduzir sua própria aprendizagem, e a prontidão para assumir um papel mais responsável nesse processo.

Contudo, a autonomia não é o único requisito para a aprendizagem de sucesso. Segundo Waters; Waters (1992:265), estudantes bem sucedidos possuem as seguintes características cognitivas e afetivas:

- têm um elevado grau de auto-conhecimento;
- fazem bons questionamentos críticos;

- tendem a ter uma postura semelhante à do adulto no relacionamento com seus professores;
- pensam clara e logicamente;
- são auto-confiantes;
- manipulam com propriedade os dados de estudo;
- têm uma atitude positiva com relação aos seus estudos;
- são hábeis e dispostos a ensinar a si mesmos;
- são inteligentes, etc.

Os autores advertem, ainda, para o fato de que algumas pesquisas realizadas ultimamente tem se esforçado em oferecer subsídios aos professores para que estes observem as habilidades de estudo utilizadas por aprendizes bem sucedidos, a fim de se tornarem aptos a auxiliar os aprendizes de menor sucesso de forma que esses possam, também, alcançar o sucesso. No entanto, as pesquisas em questão não levam em conta o perfil do estudante de sucesso, o que pode resultar em esforços empregados em vão, visto que os aprendizes podem aprender sobre as habilidades que lhes são ensinadas, mas não serem hábeis em utilizá-las tal como os estudantes de sucesso o fazem:

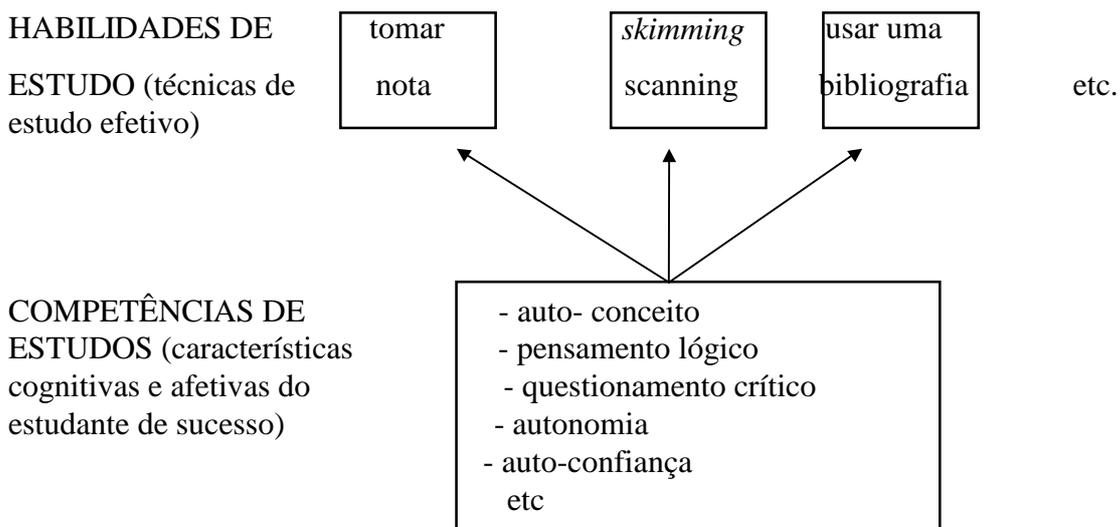
Eles enfocam, de fato, habilidades como tomar notas, resumir, usar o dicionário, elaborar bibliografias e assim por diante. Estas são, obviamente, habilidades importantes para o estudo de sucesso, mas estão relacionadas somente com o nível superficial dos itens em nosso perfil. Estudantes podem ‘apropriarem-se’ destas habilidades, mas, persistir, todavia, o insucesso de seus estudos. Isto acontece porque tais técnicas só podem ser empregadas efetivamente por alguém que já é um estudante de sucesso em termos das qualidades do nosso perfil. Por exemplo, um estudante que tenha se apropriado das convenções de tomar notas (usar abreviaturas, métodos de esquemas, etc.) pode não ser hábil em fazer notas efetivas a menos que ele ou ela aborde a tarefa de uma forma mais profunda, por exemplo, processando informações ativamente em seqüência para trabalhar depois o que elas significam em termos do que ele ou ela já sabe e pretende fazer com isto, etc.” (Waters; Waters, op.cit.: 267)

Os autores ainda complementam que o perfil do estudante bem sucedido que havia emergido nas pesquisas anteriores não era, exatamente, o de um usuário proficiente de técnicas de estudo, mas o de um indivíduo equilibrado, maduro, de mente questionadora e aberta, disposto a assumir uma postura ativa, independente ao estudar.

Muitas vezes, os aprendizes podem até responder prontamente sobre todas as habilidades de estudo e, no entanto, não serem hábeis em pensar logicamente ou ser auto-confiante. Isso acontece, de acordo com os autores, porque estas habilidades interagem entre

si, fazem parte de um conjunto e por isso não podem ser isoladas e mantidas como itens. Em outras palavras, o estudante, para se constituir como um aprendiz de sucesso, tem de se apropriar das habilidades de estudo em conjunto e não de técnicas isoladas de aprendizagem. Para utilizar a expressão dos autores: “*o todo é mais do que a soma das partes.*”

O ato de estudar, conforme Waters; Waters, envolve, além das habilidades de estudo, a competência de estudo, conforme o diagrama por eles elaborado:



Como podemos ver, as técnicas individuais e efetivas fazem parte das habilidades de estudo. Já a competência de estudo é a capacidade subjacente para estudar, comum aos aprendizes de sucesso. Assim, segundo os autores, não basta ao aluno conhecer e tentar empregar as habilidades de estudo, se ele não tem desenvolvida a competência de estudo. Seria como (utilizando a metáfora dos autores) “*colocar o glacê em um bolo que não está completamente assado*” (p.268).

Mas um problema de caráter óbvio se coloca nesse ponto, visto que existem características do estudante de sucesso que não podem ser ensinadas tal como as habilidades podem. Como poderíamos ensinar aos nossos alunos atributos como “auto-confiança”, “auto-conceito positivo”, “inteligência”, etc.? Os autores propõem, então, o desdobramento de tais conceitos em habilidades suficientemente concretas a ponto de serem ensinadas. Por exemplo, para desenvolver o pensamento crítico, trabalhar com habilidades como seqüenciação de idéias, respostas interpretativas, etc., enfim, atividades que incentivem e desenvolvam o “pensamento crítico”.

Dessa forma, fica claro que o trabalho com as técnicas, habilidades de estudo são, sim, necessárias, mas, apenas a apropriação delas pelos nossos alunos não os tornarão aprendizes de sucesso. É preciso, antes de mais nada, propiciar oportunidades para que os nossos estudantes desenvolvam, refinem a sua competência de estudo:

Usando uma metáfora de arte culinária: nós vemos o sucesso da apropriação das habilidades de estudo como a tarefa de fazer um soufflé. Você precisa de uma boa base de ovos brancos bem batidos antes de colocar os outros ingredientes. Assim, em lugar de ver a relação entre competência de estudo e habilidades de estudo como um bolo e glacê, em que os dois são distintos e seqüentes, nós vemos a relação como essencialmente um todo integral, Porém, é a qualidade da base que determina o sucesso do resultado. Se você não bate seus ovos corretamente, o soufflé fracassará, independentemente da qualidade dos outros ingredientes. (idem, ibidem:269)

Em vez de enfocar somente o nível de técnicas de estudo, o ponto de partida precisa ser o desenvolvimento da competência de estudo subjacente do aprendiz. O conhecimento das técnicas de estudo é importante também, mas estas só podem ser adquiridas, efetivamente, dentro de uma estruturação de tarefas de estudo que enfoquem, a todo tempo, a construção da capacidade cognitiva e afetiva do aprendiz para estudar. (idem, ibidem: 272)

Dessa forma, torna-se indispensável sabermos um pouco mais sobre o filtro afetivo, para entendermos melhor os processos psicológicos e cognitivos envolvidos na aprendizagem efetiva, ou seja, no desenvolvimento da competência de estudo.

1.3- A hipótese do filtro afetivo na aprendizagem

Stern (1975), em seu artigo “What can we learn from the good language learner?”, chega a ser um tanto quanto “cômica”, diríamos sarcástica até, ao distinguir o aprendiz bem sucedido do mal sucedido, dizendo que em sala de aula existem alguns alunos que são um absoluto sucesso, pois progredem rapidamente, são auto-críticos, prudentes e sensíveis quanto à sua aprendizagem, enfim, não apresentam grandes problemas. Em contrapartida, existem outros estudantes que são exatamente o oposto: “*Eles parecem ter um talento para fazer tudo errado. Eles sempre se enganam. Onde há uma escolha, eles são limitados a fazer a escolha errada*” (p. 54).

Embora, a priori, tais afirmações possam nos causar estranheza, visto que podem revelar ou até levar o leitor a estabelecer um certo tipo de preconceito com relação ao aprendiz de menor sucesso, a autora revela, em outro momento do seu texto, que, na verdade, “todos” os aprendizes combinam características dos bons e dos maus aprendizes. Aliás, seu objetivo é, justamente, o de especificar estas características, ou seja, a autora compara as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo bom aprendiz com as utilizadas (ou até com a não utilização delas) pelo mau aprendiz.

Resumidamente, o que fica evidente em tal comparação e que interessa aos objetivos deste trabalho é que, enquanto o bom aprendiz assume uma postura de iniciativa, de responsabilidade perante seu próprio processo de aprendizagem, o mau aprendiz tem uma postura passiva, desligada ou até mesmo resistente frente à aprendizagem; enquanto o bom aprendiz planeja suas atividades de aprendizagem de forma conveniente, escolhendo as ênfases sempre que necessário e revisando constantemente suas atividades, o mau aprendiz não consegue desenvolver um sistema bem ordenado de estudo, permanecendo na montagem de itens desordenados; enquanto o bom aprendiz se sente auto-confiante e capaz de aprender, inclusive através de seus próprios erros, o mau aprendiz se sente inadequado, impaciente, frustrado com suas falhas e imperfeições e tende a fugir.

A questão que se coloca, então, e esse é o ponto fundamental dessa discussão inicial, é por que existe essa discrepância, tão grande, entre os aprendizes? Por que uns estão predispostos ao sucesso enquanto outros parecem estar “condenados” ao insucesso, se todos freqüentam a mesma escola, têm os mesmos professores, são expostos às mesmas atividades e avaliações?

Creemos que uma questão imprescindível e, infelizmente, muito pouco discutida com relação ao ensino de língua materna e, especificamente, com relação ao ensino de produção textual no Brasil é a do filtro afetivo na aprendizagem e é desse aspecto que nos ocuparemos neste momento.

Importa ressaltar que a literatura referente à hipótese do filtro afetivo que utilizamos neste trabalho diz respeito ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira ou de segunda língua. Entretanto, existem alguns pontos entre a afetividade e a cognição que são genericamente equiparáveis a todos os seres humanos expostos aos processos de ensino/aprendizagem e é nesses pontos que iremos nos deter.

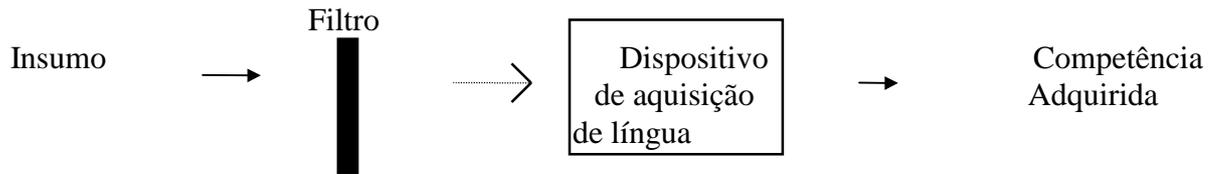
A hipótese do filtro afetivo, primeiramente proposta por Sulay e Burt em 1977 e adaptada por Krashen (s.d.), diz respeito ao modo como os fatores afetivos se relacionam com o processo de aquisição de segunda língua, visto que cada vez mais tem-se confirmado um conjunto de variações afetivas relacionadas com o sucesso na aprendizagem. Segundo a teoria de Krashen, não basta apenas entender uma mensagem. É necessário, antes de tudo, estar aberto a essa mensagem para que ela consiga chegar à parte do cérebro responsável pela aquisição da língua, denominada dispositivo de aquisição da língua LDA (language acquisition device), a primeira barreira com a qual o insumo¹ se depara é o filtro afetivo.

Dessa forma, quanto mais o aprendiz tiver uma atitude, um conceito favorável com relação à sua aprendizagem e quanto maior for o seu grau de motivação, auto-confiança, auto-imagem positiva e menor for o grau de ansiedade, maior será a sua probabilidade de alcançar o sucesso. Por outro lado, se a atitude do aprendiz perante a aprendizagem não for positiva, isto é, se ele não encarar a sua aprendizagem como algo necessário, vantajoso e, se o seu nível de motivação e auto-conceito forem baixos, mais rigidamente se estabelecerá o filtro afetivo, agindo de forma a impedir que a mensagem seja, realmente, incorporada, adquirida. Almeida Filho (s.d.: 19) a esse respeito diz o seguinte:

A hipótese do filtro afetivo capta a relação entre variáveis afetivas e o processo de aquisição de segunda língua através da asseveração de que os adquirentes variam no que diz respeito à rigidez ou nível dos seus Filtros Afetivos. Aqueles cujas atitudes não forem ótimas para a aquisição de uma segunda língua não só tenderão a buscar menos insumo, mas também apresentarão um filtro afetivo alto ou rígido - mesmo que compreendam a mensagem, o insumo não alcançará a parte do cérebro responsável pela aquisição de língua. Os aprendizes que demonstrarem possuir atitudes mais favoráveis à aquisição de segunda língua não somente buscarão obter mais insumo, mas portarão um filtro mais baixo ou mais brando. Esses serão mais abertos ao insumo que por sua vez agirá com mais profundidade.

Ainda em Almeida Filho (op.cit.: 19) encontramos uma figura bastante elucidativa sobre a hipótese do filtro afetivo:

¹ A teoria de Krashen estabelece que o insumo é a amostra de linguagem que é oferecida ao aluno. Esse insumo deve ser “compreensível” (i + 1) onde “i” equivale ao que o aluno já sabe e “+1” ao material novo a ser oferecido ao aluno e deve estar um pouco além do que o aprendiz já domina.



Através da figura acima podemos perceber que os estados emocionais, as atitudes, a motivação, enfim, todos os fatores concernentes ao efeito do afeto se configuram externamente ao dispositivo de aquisição da língua, isto é, tais fatores se encontram no filtro afetivo, que, por sua vez, tem a função de regular e selecionar consciente ou inconscientemente os modelos a serem aprendidos, a ordem de prioridade, a velocidade, bem como o término dos esforços rumo à aprendizagem.

Gardner (1974, apud Schumann, 1975), que investigou as variáveis atitudinais envolvidas na motivação intrínseca para o estudo do francês como segunda língua, constatou a relação existente entre o sucesso ou insucesso do aprendiz e a avaliação que a comunidade do aprendiz faz da possibilidade e da necessidade da aprendizagem da língua alvo. Nesse estudo, ele constatou que, se a comunidade do aprendiz lhe transmitir um sentimento, um ponto de vista favorável com relação à aprendizagem a ser empreendida, maior será a probabilidade de obtenção de sucesso. Por outro lado, se a comunidade avalia como desnecessária a aprendizagem, conseqüentemente, estará influenciando negativamente, inibindo ou até mesmo impossibilitando a aprendizagem.

Gardner (op.cit.) constatou, ainda, que, para as crianças, as expectativas dos pais se constituem como as mais influenciadoras. Assim, quanto mais os pais mostrarem interesse pela aprendizagem dos filhos, mais valor esta terá aos olhos das crianças e maior será a probabilidade de sucesso.

Com base nesses dados, Gardner distinguiu dois tipos de papéis que os pais podem assumir com relação à aprendizagem dos filhos, os quais ele nomeia de papel paternal ativo e papel paternal passivo. Como, a nosso ver, os dois tipos de papéis são, de alguma forma, ativos, embora o segundo seja negativo, achamos elucidativas as suas considerações:

Um pai assume um papel ativo promovendo a aprendizagem lingüística de seu filho quando ele monitora seu progresso, vê se ele faz as tarefas de casa, elogia seu sucesso, em geral, o encoraja a aprender.

Um papel passivo é aquele em que o pai pode encorajar o filho a fazer tudo certo durante as aulas de língua, supervisiona suas tarefas de casa e apresenta interesse por suas notas, mas ao mesmo tempo

comunica ao filho atitudes negativas com relação aos falantes da língua alvo ou com relação ao valor da aprendizagem da língua. (p. 217)

Desse modo, fica mais fácil entendermos porque diferentes aprendizes, seja de língua estrangeira ou materna, expostos às mesmas explicações, às mesmas atitudes mostram um desempenho tão diferente. E fica evidente, também (além da importância que a comunidade e, em especial, os pais assumem no processo ensino/aprendizagem dos filhos), que o professor não deve se preocupar apenas em oferecer um ótimo insumo, ou seja, ele não pode mais acreditar que basta preparar e dar uma boa aula para que seus aprendizes obtenham sucesso. Ele deve estar preocupado, também, em promover situações que incentivem um baixo filtro afetivo.

Em outras palavras, além de oferecer um ótimo insumo compreensível, é necessário que o professor se preocupe, também, em criar um ambiente de aprendizagem agradável, onde os alunos possam se sentir à vontade, autoconfiantes, sem grandes tensões, para que possam fazer tentativas, cometer erros sem serem expostos a situações ridicularizantes ou humilhantes. É necessário, além disso, promover a motivação e as atitudes positivas com relação à matéria de aprendizagem. A esse respeito, é interessante notar o que Carioni (1998:57) diz:

*Transposta para a sala de aula, a hipótese do filtro afetivo implica que a situação ideal para o ensino é aquela que: i) mais encoraja uma diminuição das barreiras psicológicas, tais como a ansiedade, a inibição ou falta de confiança; ii) melhor motiva o maior número de alunos; iii) desenvolve a autoconfiança e atitudes receptivas à aprendizagem, favorecendo assim uma busca e recepção maior de **input**.*

Um pouco mais adiante, a autora transpõe a conclusão de Krashen a esse respeito, que diz que, tanto em segunda língua como em língua materna, as duas condições essenciais para a aquisição são:

*1ª) exposição suficiente a **input** compreensível, contendo $i + 1$, isto é, estruturas um grau além do nível atual; 2ª) uma situação psicológica favorável, um baixo filtro afetivo que permita a assimilação do **input** compreendido. (p.57)*

O professor ideal, portanto, é aquele que, além de fornecer insumo correto e de tornar esse insumo o mais compreensível possível, consegue, também, estabelecer um ambiente de aprendizagem com baixa ansiedade e muita motivação.

Melhor entendida a hipótese do filtro afetivo na aprendizagem de línguas e na aprendizagem de forma geral, passaremos, agora, a discutir alguns componentes do filtro afetivo, cuja elucidação torna-se indispensável para os fins deste trabalho e para a posterior análise dos dados.

1.4- Motivação

1.4.1- Motivação: aos arredores de uma definição

Antes de iniciarmos esse item, é forçoso apresentarmos a ressalva de que, apesar de ser um termo bastante empregado e discutido em psicologia, a motivação, segundo Mosqueira (1982, apud Viana, 1990:51-52), não foi ainda definida de forma satisfatória, pois inclui fatores, características internas não passíveis de observação objetiva. O máximo que se conseguiu, até o momento, foi se chegar ao critério subjetivo de definição:

Os vários autores que tentaram definir e delimitar a motivação, encontraram, nessa tarefa, sérias dificuldades, conseqüência da busca exclusiva de critérios comportamentais externamente observáveis. O critério original e até hoje usado à exceção dos psicólogos comportamentistas é o critério subjetivo. Maslow, na sua 'Introdução à psicologia do ser' (1968: 48), diz textualmente: 'sou motivado quando sinto desejo, ou carência, anseio ou falta. Ainda não foi descoberto qualquer estado objetivamente observável que se relacione decentemente com essas informações subjetivas, isto é, não foi encontrada uma boa definição comportamental de motivação'.

Desse modo, o máximo que conseguiremos é apresentar alguns conceitos elaborados por estudiosos dessa área e que tenham, também, relação com os fins deste trabalho.

De acordo com Viana (op.cit.), a palavra motivação está relacionada etimologicamente ao vocábulo latino “motivu”, que, por sua vez, é relativo a movimento “*que move*”, “*causa, razão. Móbil*” (p.39). O Novo Dicionário Aurélio conceitua motivação como: “...conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem fisiológica,

intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo” (Novo Dicionário Aurélio, 1986: 1164).

Para Teles (1987:85), “*motivo é tudo aquilo que leva alguém a fazer alguma coisa. Poderíamos defini-lo como tudo que inicia, sustenta e dirige uma atividade.*” Já Rodrigues (1976) atenta para o fato de que a motivação é um fenômeno profundamente interior, o que corrobora, de certa forma, com a definição de Hunter (1982:10) de que motivação é:

um estado de necessidade ou desejo que leva a pessoa a fazer algo que satisfaça esse desejo ou necessidade. É importante perceber que motivação é um estado de necessidade ou desejos não-satisfeitos que existem dentro da criança. Portanto, não podemos motivá-la. Podemos manipular variáveis que poderão resultar num aumento ou numa diminuição da motivação (o estado interno de necessidade ou desejo). (grifo nosso)

Da mesma forma, a autora salienta o fato de que nenhuma pessoa faz com que a outra aprenda; o máximo que conseguimos fazer é encorajar alguém a aprender.

Segundo Green (1968, apud Viana, 1990), os problemas motivacionais estão intimamente ligados a variáveis como: as necessidades e os objetivos para estudar dos alunos, os impulsos, a personalidade do professor, as matérias curriculares, a pressão do ambiente, etc. Assim, os problemas de motivação não podem ser considerados como se fossem de responsabilidade única e exclusivamente do aluno, isto é, não se sustentam mais argumentos como, por exemplo: “*Determinado aluno não aprende, porque não tem motivação, não tem interesse*” como se a motivação fosse uma característica inata do aluno, como se não fosse responsabilidade do professor manipular variáveis para tornar o aluno mais motivado. Sobre esse aspecto, Neri (1982: 204) diz o seguinte:

Tradicionalmente, a motivação tem sido considerada como fator causal interno, inerente ao indivíduo que se comporta. Na escola este conceito aparece quando se faz necessário eximir o professor e a escola da responsabilidade pelo insucesso acadêmico dos alunos.

Nessa perspectiva, o professor teria duas funções: a primeira, manipular variáveis que possam motivar seus alunos, e a segunda, procurar eximir os fatores que podem reduzir a motivação. Tais fatores podem ser, segundo Kuethe (1977, apud Viana, 1990), o tédio, a

frustração e a fadiga. Esse autor não deixa de destacar, também, a cautela que o professor deve ter em relação à distância entre o indivíduo e a meta, dizendo que as metas não podem se constituir demasiadamente distantes do indivíduo, pois, dessa forma, pode-se correr o risco de o aluno se desmotivar por não conseguir “enxergar” o objetivo, a meta final e, portanto, não ser capaz de manter o esforço no presente.

1.4.2- A motivação e o processo ensino/aprendizagem

Como acabamos de ver, o sucesso da aprendizagem tem íntimas relações com o grau de motivação do indivíduo. Dessa forma, acreditamos ser esse um rico filão a ser explorado pelos professores de língua materna, principalmente no que diz respeito às aulas de produção textual, pois o sucesso ou o fracasso das composições dos alunos pode estar condicionado ao momento que antecede a produção do texto.

Nesse momento, devem ser propiciados debates, discussões, leituras diversificadas sobre o assunto (objeto de discussões e de escrita), bem como reflexões, posicionamento crítico, defesa de um ponto de vista assumido, enfim, atividades que possam fazer emergir todos os conhecimentos sobre o assunto (em pauta) que o aluno já possui em sua memória de longo prazo, além, é claro, de acrescentar novos conhecimentos aos já adquiridos. Tal procedimento certamente motivará o aluno a escrever, por se sentir preparado a assumir e defender um ponto de vista.

Entretanto, não podemos deixar de realçar nesse ponto que a relação causal entre a motivação e a aprendizagem, segundo Ausubel (1980: 334-335), é recíproca, isto é, a motivação não se constitui apenas antes da atividade ou vice-versa, ela não é unidirecional. Para Ausubel, algumas vezes, alunos desmotivados podem atingir o grau de motivação apenas pelo fato de estarem aprendendo e, dessa forma, teríamos uma motivação retroativa:

Freqüentemente a melhor maneira de ensinar alunos não motivados consiste em ignorar seu presente estado motivacional e concentrar-se em ensiná-los tão efetivamente quanto possível.

Algum grau de aprendizagem ocorrerá em qualquer caso, a despeito da falta de motivação. E, a partir da satisfação inicial de aprender, esses estudantes desenvolvem retroativamente a motivação para aprender mais. Em algumas circunstâncias, portanto, o modo mais apropriado de ativar a motivação para aprender consiste em focalizar os aspectos cognitivos da aprendizagem ao invés dos motivacionais, e confiar na motivação que se desenvolverá com base nas realizações

educacionais bem sucedidas para a energização da aprendizagem posterior.

Como podemos notar na citação acima, o posicionamento de Ausubel é o de que a motivação não é um fator indispensável para a aprendizagem. Dessa forma, em um outro momento ele diz que:

O peso da evidência indica que, embora a motivação constitua um fator altamente significativo na aprendizagem e a facilite enormemente, ela não é de modo algum uma condição indispensável para a aprendizagem. (Ausubel, op.cit.: 333)

Para ele, quanto mais fragmentária e a curto prazo for a natureza da aprendizagem, menor será o esforço exigido do aprendente e menor necessidade haverá, portanto, de enfatizar os seus impulsos e motivos. Todavia, apesar de o autor ter um ponto de vista cognitivista de aprendizagem, ele não nega a importância do filtro afetivo nesse processo, não deixando de destacar que a presença e ação da motivação tende a facilitar, em muito, a aprendizagem:

(...) afirmar que a aprendizagem significativa pode ocorrer (particularmente quando de natureza fragmentária e a curto prazo) na ausência da motivação não significa naturalmente negar o fato de que a motivação pode facilitar de modo significativo a aprendizagem sempre que presente e em operação. (p. 333)

Além disso, o autor ainda afirma que, se a motivação pode ser dispensável para o tipo de aprendizagem acima descrito, ela é, por outro lado, fundamental para o tipo de aprendizagem contínua e mais abrangente, e ele chega a estabelecer certas dicotomias (como vários outros autores, aliás) entre motivação intrínseca e instrumental, dizendo que a primeira é mais eficiente no tocante à aprendizagem por apresentar, como recompensa à ação, a própria tarefa. Melhor explicando, a motivação intrínseca diz respeito aos motivos internos do indivíduo para aprender, ou seja, se o motivo para estudar do aluno é guiado pelo desejo de aprender, a recompensa para ele será a própria aprendizagem.

Por outro lado, a motivação instrumental está relacionada aos motivos externos ao processo de aprendizagem. Por exemplo, aluno pode estar interessado em estudar não para adquirir o conhecimento em si, mas para conseguir uma boa nota, um elogio do professor ou

dos pais ou até mesmo para não receber algum castigo como uma reprovação, uma atitude de desdém ou de ridicularização por parte de seus professores.

Hunter (1982:44) fala em termos de motivação intrínseca e extrínseca e apresenta uma definição bastante elucidativa sobre a motivação intrínseca:

(...) quando a atividade por si só é recompensadora (sentir prazer lendo ou nadando) tem-se uma situação onde a motivação é intrínseca, isto é, onde a atividade irá alcançar o objetivo e a motivação aumentará.

Da mesma forma que Ausubel (op. cit.), Hunter também considera a vantagem da motivação intrínseca sobre a extrínseca no processo de ensino/aprendizagem, visto que, se o objetivo último do estudante é obter o conhecimento, todas as ações empreendidas para atingir esse determinado fim, já são, por si só, prazerosas e recompensadoras e tendem a se manter, sustentando, também, a motivação constante.

Já com a motivação extrínseca o mesmo não ocorre, pois, se os motivos do indivíduo para estudar se constituem no ambiente, ou seja, externamente ao próprio indivíduo, eles estão sujeitos às ações do meio. Em outras palavras, se o motivo do aluno para estudar é apenas obter a nota necessária para passar de ano (motivo extrínseco), ele pode não resistir a outros motivos substancialmente mais fortes que o meio lhe apresente, como, por exemplo, o convite de um amigo para tomar uma cerveja no bar da esquina.

Com relação a essa competição entre a motivação extrínseca e os outros motivos que o meio apresenta ao indivíduo, Neri (1982:206) diz o seguinte:

(...) o que mais conspira contra a eficácia desses reforçadores condicionados é certamente o fato de que, em geral, eles competem com outros muito mais poderosos. Assim, ao prometer uma nota ou conceito alto ao aluno se ele estudar, o professor entra numa luta desigual com os reforçadores gerados por outros comportamentos mais fortes no repertório do aluno como, por exemplo, namorar, ir à praia, dançar, praticar esportes, conversar com amigos, passear, beber chope ou tomar sorvete. Estes costumam ocorrer em locais cheios de solicitações e de reforçadores sensoriais e sociais, e possivelmente são responsáveis pelo fato de que, ao término da aula, os alunos não costumam permanecer livremente na sala de aula ou na biblioteca, preferindo ir ao encontro daqueles reforçadores potenciais.

Mesmo sendo tão evidente a vantagem da motivação intrínseca sobre a extrínseca, a escola ainda tende a operar com os reforçadores externos ao indivíduo. Segundo Rodrigues (1976:186): *“promessas e recompensas, ameaças e punições constituem o processo de ensino mais usual em nossa sociedade tanto no lar quanto na escola.”*

Conforme a mesma autora, muitas pesquisas têm revelado que, dentre os reforçadores externos, os professores têm optado bem mais pela utilização de censuras e de castigos do que por prêmios, elogios ou incentivos, e que tais preferências não têm a motivação para o estudo como objetivo, mas, sim, são resultados de uma atitude incontrolada do professor perante o desempenho ou o comportamento do aluno.

Não podemos esquecer, no entanto, a autora bem o lembra, de que tais atitudes tomadas por parte do professor acabam, geralmente, por desencadear um círculo vicioso de ações e reações negativas, pois o aluno mal-sucedido, quando repreendido ou castigado pelo professor, tende a ter reforçado o seu desprazer, a sua indiferença e má vontade e, dessa forma, a sua incapacidade para aprender terá considerável aumento.

Da mesma forma, Neri (1982) também afirma que grande parte do poder do professor sobre os alunos advém do uso do controle aversivo (do qual muitos professores até abusam), que pode ser exercido de duas formas: a) apresentação de um reforçador negativo contingente ou b) retirada de um reforçador positivo contingente.

O resultado imediato desse controle aversivo é a supressão imediata, porém, temporária do comportamento em curso. Desse modo, se o aluno apresentar um comportamento alheio ao que o professor espera dele, este poderá apresentar um reforçador negativo, dizendo, por exemplo, que, se o aluno não estudar, irá levar o caso ao conhecimento do diretor ou ao dos pais do aluno ou, então, o professor pode dizer ao aluno que, se ele não terminar as atividades até determinado horário, ele não terá direito ao intervalo (recreio), o professor estará, assim, retirando um reforçador positivo contingente. Entretanto, é notório observar as conseqüências arroladas, pela autora, advindas dessas atitudes punitivas dos professores:

Ao suprimir de imediato o comportamento indesejável em curso, ou ao gerar comportamentos de estudo como forma de evitar punição ou ameaça dela, tais práticas mostram ao professor que efetivamente funcionam. Do que porém nem sempre o professor parece suspeitar ou se aperceber é que tais práticas também geram o medo, o ódio, o desprezo, a ansiedade, a depressão e a agressão, além de uma relação de dependência entre o punido e o agente punitivo. (p.208)

Por outro lado, as atividades recompensadas tendem a se tornar, segundo Rodrigues (op.cit.), atrativas e, dessa forma, a motivação extrínseca ganha uma natureza mais interiorizada. Resumidamente, o que não podemos deixar de salientar é que ambas, motivação intrínseca e extrínseca, têm seu grau de eficiência garantido e são eficazes, em alguma medida, dentro do processo ensino/aprendizagem. Assim, Hunter (1982:37) chega a afirmar que:

A motivação intrínseca não é santificada, nem a extrínseca pecaminosa. Ambas são eficientes, mas devido ao relacionamento direto entre atividade e objetivo uma atividade intrinsecamente motivada será sempre recompensada... (enquanto que) ...a atividade que é motivada extrinsecamente alcança o objetivo em algumas circunstâncias, mas não em outras(...)

Teles (1987) afirma que, em vários momentos de nossa vida, nos encontramos na iminência de praticar a ação A, B ou C e que a ação realizada é sempre aquela que corresponde ao motivo mais forte, ou seja, ao impulso mais forte. Mais adiante, o autor acrescenta que, muitas vezes, mesmo estando muito motivados, não conseguimos alcançar nossos objetivos por existirem obstáculos que nos impedem de agir. Esses obstáculos são denominados pelo autor como barreiras internas e externas. Desse modo:

Barreiras internas são as falhas internas que nos impedem de alcançar o objetivo. Falta de conhecimento e de habilidades específicas é, por exemplo, uma barreira interna.

Barreiras externas situações ou elementos externos à pessoa e que não lhe permitem atingir o objetivo desejado. Falta de dinheiro, proibições sociais, propriedade alheia, etc, constituem alguns exemplos de barreiras externas. (p.83)

Tal afirmação nos leva a reavaliar as considerações de Ausubel e Hunter, até agora expostas em nosso trabalho, sobre o fato de que os indivíduos motivados intrinsecamente têm garantido o resultado recompensatório de sua motivação, já que a possibilidade que se evidencia aqui é a de que os indivíduos, mesmo estando motivados intrinsecamente, podem não conseguir atingir o objetivo desejado de aprender por causa de certas limitações internas ou mesmo externas.

Desse modo, um aprendiz intrinsecamente motivado a estudar, para aprender determinado assunto pode não consegui-lo por não ter, por exemplo, dinheiro para comprar o livro que o professor pediu ou para pagar a mensalidade do colégio ou algo parecido. Assim,

teríamos barreiras externas, agindo contra a motivação intrínseca. Da mesma forma, poderia acontecer de o estudante, mesmo apresentando o mais alto grau de motivação intrínseca, não ter habilidades específicas suficientes (barreiras internas) que lhe permitiriam alcançar o seu objetivo que é a aprendizagem.

Entretanto, é a própria teoria de Ausubel sobre aprendizagem significativa que nos fornece algumas pistas para tentarmos agir contra as barreiras internas, de modo a impedir que estas dificultem ou impossibilitem o sucesso na aprendizagem. Tal teoria afirma que o fator mais importante a influenciar a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Em outras palavras, a aprendizagem significativa se dá quando a nova informação estabelece um tipo de relação com as demais informações já armazenadas pelo indivíduo.

Daí a importância de o professor estar procurando partir sempre do que o aluno já sabe, domina, para, a partir disso, apresentar novos conceitos, conhecimentos. É essa, aliás, a postura defendida pela teoria construtivista tão em evidência nos últimos tempos. Dessa forma, se os professores levarem sempre em conta o que o aprendiz já domina, garantindo, assim, a possibilidade de o aluno estabelecer elos, ganchos, entre o que ele já sabe e o que ele necessita aprender, os alunos, certamente, sentir-se-ão mais seguros, menos “perdidos”, mais auto-confiantes e com uma maior possibilidade de monitorar a sua própria aprendizagem, o que resultará, evidentemente, em uma maior motivação intrínseca, além de uma maior possibilidade de o aluno atingir o objetivo último de sua motivação intrínseca que é adquirir o conhecimento, a aprendizagem.

Além de tomar esse cuidado de estar correlacionando os conhecimentos já dominados e os que precisam ser adquiridos, segundo Hunter (1982), o professor pode manipular variáveis do meio ambiente para que seus alunos se sintam motivados a aprender. Variáveis que estejam relacionadas com a tensão ou ansiedade, com a emoção, com o interesse, com o sucesso, com o conhecimento de resultados e com o relacionamento da atividade com a recompensa.

Quanto ao grau de ansiedade ou tensão, a autora afirma que, embora pareçam indesejáveis, uma certa dose de tensão ou preocupação é essencial à motivação, visto que ela conceitua motivação como um estado de desequilíbrio no qual o aprendiz se encontra. Desequilíbrio esse causado pela necessidade ou desejo ainda não atendidos e que funciona como uma mola propulsora, impulsionando o aprendiz à ação. Da mesma forma, nenhuma tensão ou preocupação corresponde a nenhuma motivação, isto é, se o aluno estiver em um

estado de perfeito equilíbrio, não estará motivado a fazer nada a não ser o necessário para que esse estado de equilíbrio perdure.

Entretanto, a autora adverte os professores para que estejam sempre atentos à intensidade da tensão, pois, quando esta atinge proporções indevidas, o aluno tende a canalizar a sua energia para lidar com essa tensão em vez de se concentrar na tarefa de aprender:

A tensão aumenta a motivação até um certo ponto. Acima desse ponto, o estudante tem que usar um pouco de sua energia para controlar a tensão. Conseqüentemente, ele não terá tanta energia para dedicar à tarefa de aprendizagem. (p. 15)

Mas, ao que parece, medir e manipular o grau de tensão não constitui uma tarefa das mais fáceis, mesmo porque, como Hunter mesmo afirma, o ponto ideal de tensão varia de uma pessoa para outra. Assim, a autora diz que: *“A raiva que fará uma criança persistir poderá fazer com que outra desista. A ansiedade que estimulará um estudante a aumentar o esforço fará com que outro desista de tentar.”(p.15)*

Cabe ao professor, portanto, lidar com as diferenças individuais, deixando aflorar a sua sensibilidade para, com bases em *“princípios firmes”* e na *“observação sagaz e sofisticada”* (cf. Hunter), ser hábil em tomar as atitudes mais apropriadas a cada situação e a cada aluno em especial.

Outra variável que pode ser manipulada pelo professor é a emoção. Por emoção, Hunter entende sentimentos de prazer, de desprazer e sentimentos neutros. Segundo a autora, os sentimentos de prazer irão aumentar, em alto grau, a motivação. Também os sentimentos de desprazer poderão aumentar a motivação, porém, num grau mais baixo. Por outro lado, os sentimentos neutros ou a ausência de sentimentos nada farão. E outra vez é necessário atentar para o fator intensidade, pois, em grau excessivo, tanto o sentimento de prazer como o de desprazer produzem uma tensão que vem debilitar a motivação.

O interesse é outra variável a ser explorada pelo professor, pois, quanto mais o professor puder aumentar o interesse de seus alunos, mais estará aumentando a motivação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

O sucesso também constitui outra variável importante capaz de influenciar a motivação. Semelhantemente ao que Ausubel já nos disse, Hunter também considera que, quanto mais os alunos obtiverem sucesso nas atividades que realizam, maior será a sua motivação: *“muito pouca gente continua motivada em atividades onde sente que obteve*

pouco ou nenhum sucesso” (Hunter, 1982:31). Entretanto, sentimos poder discordar da autora, em alguma medida, visto que é possível que algum aluno possa se sentir motivado pelo seu insucesso, à medida que sente “ferido” o seu auto-conceito ou a sua auto-estima, sentindo-se, portanto, impulsionado a agir de forma a reverter esse quadro de insatisfação consigo mesmo.

Ainda é importante considerar, diz a autora, que o grau de dificuldade das tarefas não pode ser nem tão difícil e nem insignificante:

Grau de dificuldade está muito relacionado com o sucesso, embora não seja exatamente o mesmo. Geralmente, se alguma coisa é extremamente difícil para nós, não somos bem sucedidos ao executá-la. Ocasionalmente, uma tarefa hercúlea é realizada com sucesso e esquecida tão rapidamente quanto possível. Em geral, a motivação atinge o auge como uma tarefa de moderado grau de dificuldade, cuja execução nos dê sucesso. (p. 31)

Outro fator a ser considerado pelo professor é o conhecimento de resultados (*feedback*) pelos alunos, pois, quanto mais estes obtiverem pistas sobre o seu desempenho, mais se sentirão seguros, confiantes, autônomos com relação à sua própria aprendizagem e, assim, mais motivados a melhorar a sua performance, o seu desempenho.

A última variável a ser manipulada pelo professor, segundo Hunter, é o relacionamento da atividade com a recompensa, que diz respeito aos fatores de motivação intrínseca e extrínseca já discutidas neste capítulo.

1.5- O auto-conceito e a aprendizagem

Como Rodrigues (1976) afirma, é muito grande a importância da afetividade na situação ensino/aprendizagem, pois, quando o aluno é elogiado, gratificado, quando ele obtém êxito em sua aprendizagem, tudo isso contribui para que atitudes positivas com relação ao ensino/aprendizagem sejam fixadas. Por outro lado, se o aluno é humilhado, derrotado, a sua tendência é a de assumir comportamentos negativos não só com relação ao equilíbrio psico-afetivo como, também, com relação ao meio social no qual o aluno está inserido.

Desse modo, percebemos que ambos os fatores: a obtenção de êxito e de fracasso contribuem para a formação do auto-conceito do aprendiz. Assim, se ele obtém, freqüentemente, resultados satisfatórios em suas atividades, se recebe elogios por parte de seus

professores, respeito por parte de seus colegas, ele tenderá a formar uma auto-imagem positiva, isto é, ele passará a ver a si mesmo como alguém capaz, habilidoso.

Em contrapartida, se o fracasso for o resultado comum, constante das tarefas empreendidas pelo aluno e, se nem ao menos seus esforços são reconhecidos por seus professores, ele, certamente, terá uma forte tendência a ter uma imagem depreciativa de si mesmo, isto é, uma auto-imagem, um auto-conceito negativo.

Dessa forma, passaremos, agora, a considerar o fator afetivo auto-conceito e suas relações com a aprendizagem de sucesso.

O auto-conceito, segundo Tamayo (1981:89), pode ser entendido como “*uma organização hierárquica e multidimensional de um conjunto de percepções de si mesmo*”. Assim, tudo o que o indivíduo reconhece como seu, como parte integrante do seu eu (seus sentimentos, traços, imagens, etc.), todas estas percepções fazem parte do auto-conceito. Esse auto-conceito é composto, também, por várias dimensões como a social, a pessoal, a moral, etc. Dessa forma, temos, de acordo com o autor, o “*self-social*”, o “*self-pessoal*”, o “*self-somático*, e o “*self-ético-moral.*” (p. 89)

Ainda de acordo com Tamayo (op.cit.:89), o self não é estático. Ele é adaptável, regulado pelo dinamismo individual, pelas características da interação e, também, pelo contexto situacional. Isso quer dizer que o self-ético-moral, por exemplo, não permanece sempre o mesmo, inabalável ou inalterável. Ele muda de acordo com as circunstâncias, com o contexto, com as características da interação. Da mesma forma, as pessoas também elaboram mudanças no auto-conceito sempre que sentem necessidade, com o objetivo de serem bem aceitas pelo grupo. Resumidamente, a autora diz que:

(...) o auto-conceito pode mudar em função das características do interlocutor e/ou da situação no relacionamento social... Estas mudanças não são necessariamente o resultado de uma decisão consciente da pessoa, mas resultado de seu modo habitual e inconsciente de relacionamento com outrem. (Tamayo,1981)

De acordo com Marinho (1994), o auto-conceito é a percepção e a concepção que os indivíduos têm de si mesmos e ele (o auto-conceito) é gerado a partir das crenças, dos valores e das convicções que vão se acumulando de todos os pensamentos e atitudes que os indivíduos percebem e armazenam desde a infância.

Dessa maneira, temos um encadeamento no qual um conjunto de crenças determina o auto-conceito do indivíduo e esse auto-conceito, por sua vez, influencia o comportamento do sujeito, pois, segundo Marinho (op.cit.:22), o indivíduo não age de acordo com a realidade do que ele pode fazer, mas de acordo com a realidade do que ele acredita poder fazer. Essa corrente, esse encadeamento não termina aí, pois os resultados das ações dos sujeitos vêm fortalecer, ainda mais, o seu conjunto de crenças:

(...) a nossa crença controla a nossa auto-imagem, que gera um dado comportamento. O comportamento que emitimos é fruto do nosso auto-conceito (auto-imagem). Esse comportamento, por outro lado, leva a resultados, que vão fortalecer a nossa crença. Temos aí a enunciação de um sistema aberto, em que a entrada (input) são as nossas crenças, o processamento (process) é a nossa auto-imagem, a saída (output) os nossos comportamentos e a retro-alimentação do sistema (feedback) são os resultados dos nossos comportamentos, que fortalecem as crenças, reiniciando o circuito.

Desse modo, se o autoconceito do indivíduo for positivo, ele estará estimulado a praticar ações positivas, construtivas. Por outro lado, se a sua auto-imagem for negativa, ele estará propenso a praticar ações destrutivas. Por isso, ao pesquisar sobre o processo de auto-realização, Marinho (op.cit.) salienta a importância do autoconceito positivo, afirmando que tudo o que o indivíduo pensa a seu próprio respeito e sobre o mundo que o cerca torna-se verdadeiro para ele.

Assim, o indivíduo com um autoconceito negativo sente-se, freqüentemente, ressentido, ansioso, frustrado, deprimido, com auto-piedade, etc., o que, além de não lhe possibilitar satisfazer as necessidades do ego, tais como as necessidades de estima (autoconfiança, respeito, admiração, auto-aceitação...), não lhe permite satisfazer as necessidades de auto-realização que seriam as de desenvolver o próprio potencial, de consumir as capacidades pessoais, fazer aquilo que ele está preparado para fazer. Em suma, não lhe permite reverter esse quadro de insatisfação consigo mesmo. A única saída, portanto, consiste em mudar o seu auto-conceito:

(...) se queremos mudar ou crescer, devemos promover, primeiro, uma mudança nesta visão básica da realidade ou percepção da realidade e, como consequência, a visão da nossa realidade interna, a nossa auto-imagem. (p.23)

Todavia, de acordo com Oaklander (1980), essa mudança é um processo lento, pois é uma mudança que deve acontecer de dentro para fora. Assim, segundo a autora, tentar ajudar o indivíduo que se sente incapaz, fracassado, afirmando que ele é hábil, que ele é inteligente, só pioraria a sua baixa auto-estima, pois o sujeito veria nessa afirmação uma conotação de piedade. Do mesmo modo, os esforços não devem pretender modificar o indivíduo e sim fazê-lo se aceitar assim como ele é.

Com base em suas próprias experiências em terapia de crianças com baixa auto-estima, a autora pode afirmar que nenhuma criança nasce com auto-conceito negativo. Pelo contrário, quando muito pequenas, Oaklander diz que elas se acham maravilhosas. São as mensagens que recebem de seus pais sobre elas, porém, que determinam a auto-imagem que elas terão no futuro, à medida em que se desenvolvem. É evidente, entretanto, que essas mensagens passam, também, pelo crivo de interpretações da própria criança, sendo ela quem escolhe, do ambiente, os fatores que reforçam essas mensagens. Desse modo, podemos ter em um mesmo ambiente e recebendo as mesmas mensagens duas crianças que desenvolvem auto-conceito de forma diferenciada.

De maneira semelhante, Ausubel (1980:369), ao discutir sobre a ansiedade normal e a ansiedade neurótica e apoiando-se em uma definição de ansiedade como: “*resposta semelhante ao medo ou a uma tendência a responder com medo a qualquer situação presente ou prevista que seja percebida como uma ameaça potencial à auto-estima.*”, afirma que os indivíduos que possuem uma auto-estima intrínseca jamais chegarão a desenvolver uma ansiedade neurótica, pois tais indivíduos têm uma convicção interna de que são importantes por si mesmos, independentemente do que conseguem empreender com sucesso ou não.

Ausubel (op.cit.) afirma, ainda, que essa auto-estima só pode ser desenvolvida na criança de uma forma: através de sua aceitação por seus pais, por seus valores intrínsecos, ou seja, pelo que ela é e não pelo que ela é capaz de fazer. À medida que a criança vai se desenvolvendo, crescendo, ela se arriscará em mais realizações em busca de mais *status*, mais reconhecimento fora do ambiente familiar e, se bem sucedida, desenvolverá mais sentimentos de autonomia a ela relacionados, mas sempre permanecerá uma base da auto-estima desenvolvida em seu relacionamento com seus pais.

Bettelheim (1988) também ressalta a importância fundamental do papel dos pais na construção do amor próprio da criança, dizendo que ela precisa sentir, nos pais, uma atitude interior de boas vindas. Ela precisa se sentir amada desde os primeiros contatos com seus pais.

O autor afirma que desde bebê o sujeito percebe reações positivas ou negativas, por parte de seus pais, com relação ao cuidado com o seu corpo. Assim, se os pais não demonstram nojo ao trocá-lo, pressa ao amamentá-lo, etc., o bebê sentirá que seu corpo é bom, é adequado e tem reações que são inteiramente aceitas. Se, ao contrário, perceber reações negativas, perceberá seu corpo como inadequado ou até ruim, o que influenciará o desenvolvimento do seu auto-conceito.

Alencar (1985: 142) compartilha, de certa forma, da mesma opinião, quando diz que, desde muito cedo, pode ser observada dentre algumas crianças uma atitude crítica em relação ao que elas fazem: *“muitas se recusam a cantar, a dançar, a realizar várias tarefas, dizendo que tudo o que fazem é feio ou errado”*.

Tal atitude de esquivia é, segundo Alencar, comum em crianças que são ridicularizadas e criticadas pelos adultos quando expõem suas idéias, seus desenhos ou outras atividades; que, quando solicitam aos adultos para realizar determinadas tarefas, recebem respostas negativas fundamentadas no fato de elas serem muito novas ou não terem competência para tanto; ou, ainda, em crianças que são punidas ou criticadas por tentar empreender alguma atividade e são mal sucedidas.

Dessa forma, as atitudes dos adultos (pais, professores, amigos...) com relação à criança têm envolvimento direto com a estruturação do seu auto-conceito, pois é a partir das experiências de sucesso ou de fracasso que a criança vai estruturando uma imagem, um conceito de si mesma e, se os adultos tendem a proporcionar e/ou acentuar ainda mais os sentimentos de fracasso da criança, ela, certamente, desenvolverá um auto-conceito negativo.

Na escola, por sua vez, o entrelaçamento entre as atitudes dos adultos (no caso o professor), o auto-conceito do aluno e a sua probabilidade de sucesso se estreita ainda mais, pois, segundo Alencar (op.cit.), se o professor mantém expectativas positivas com relação à aprendizagem do aluno, este, geralmente, alcançará o sucesso. Por outro lado, se o professor mantém expectativas negativas com relação ao aluno, este tende a fracassar.

Entretanto, o autor afirma que muitos professores não têm consciência dessa influência direta que exercem sobre o desempenho de seus alunos e agem de forma a rotular o aprendiz de incapaz, quando separa os alunos de maior sucesso (colocando-os nas primeiras carteiras) dos aprendizes de menor sucesso (colocando-os no fundo da sala); a incutir no aluno que nada do que ele possa fazer o conduzirá ao sucesso; a comparar alunos que apresentam um bom desempenho com outros de não tão bom desempenho, etc.

Da mesma forma, Esteban (1992) também considera o auto-conceito do aluno como um dado de suma relevância para compreender seu processo de aprendizagem. A autora ainda recomenda especial atenção aos alunos provenientes das classes populares, pois estes já trazem consigo, de seu cotidiano, um auto-conceito negativo e, como já sabemos, a criança que possui expectativas negativas com relação a si mesma tende a se considerar incapaz, a não acreditar em suas possibilidades de aprender. A escola, portanto, deve ser cautelosa ao lidar com esses alunos para não agir de forma a reforçar esse auto-conceito negativo. Além do mais, a autora diz que, tradicionalmente, a escola tem mostrado a sua incapacidade de compreender e de aceitar tais crianças, agindo, muitas vezes, de forma a isolá-las ou marginalizá-las.

Como já discutimos anteriormente, a forma como os indivíduos percebem a si mesmos determina, em grande medida, o seu comportamento e, conforme Oaklander (1980) afirma, a criança pode manifestar a sua baixa auto-estima de diversas maneiras. Mesmo que não esteja consciente de que não está bem consigo mesma, ela pode choramingar, ter necessidade de vencer, de trapacear, de chamar a atenção, fazendo palhaçadas ou perturbando os outros, pode adotar comportamento anti-social, ser tímida demais, desculpar-se constantemente, culpar os outros por tudo, comer demais, sentir necessidade de agradar demais os outros, de ser perfeita.

Aliás, com relação a essa necessidade de perfeccionismo, Ausubel (1980) também afirma que, quando os indivíduos não são dotados de uma auto-estima intrínseca, eles são motivados por um sentimento compensatório de querer mostrar para si mesmos e para os outros que são capazes, que podem empreender objetivos e realizar atividades de forma superior aos demais. Mais adiante, ele complementa:

Não é de surpreender que tal fenômeno ocorra quando se considera que, quanto menos adequado um indivíduo se sentir em termos intrínsecos, tanto maior será a necessidade de provar essa adequação tanto a si próprio quanto aos outros por meio de uma realização superior. (p. 371)

Com base em tudo que expusemos até então, passaremos à análise dos dados obtidos através de entrevistas semi-estruturadas, com quatro sujeitos que se tornaram bons escritores.

II- MERGULHANDO NAS HISTÓRIAS

Neste capítulo procuramos evidenciar e analisar alguns fatos da história de vida de quatro sujeitos, que parecem ter sido determinantes para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita. Os quatro sujeitos são do sexo masculino, trabalham em ambiente acadêmico e têm entre trinta e cinco e quarenta e sete anos de idade.

2.1- Análise do sujeito 1

O primeiro sujeito de nossa pesquisa (doravante S_1) é um professor universitário da área de Física que, apesar de achar a sua área “quadradinha” (como o próprio sujeito diz) por não oferecer espaço para a criatividade, sempre foi uma pessoa criativa, crítica e inquieta com o estado de coisas no mundo, tendo conseguido se adaptar a essa área. E dentre as suas inquietações, encontramos um certo inconformismo perante o modo de ensinar da escola (também “quadradinha”, ele diz), que o incentivou a aderir à luta pela melhoria da qualidade de ensino. Essa luta o mobiliza a publicar livros infantis para auxiliar ou mesmo tornar menos tedioso o ensino da Física na escola; a produzir pequenos filmes, também para o ensino da Física e a publicar artigos em defesa do ensino de qualidade e em defesa do ser humano de modo geral.

Entretanto, para conseguir tal proeza de unir a área da Física, uma ciência tão exata à sua preocupação com o ensino, S₁ teve de vencer vários obstáculos:

Eu me formei em Física aqui na UEM mesmo... aí eu fiz meu Mestrado em Física na UNICAMP, mas numa área... Cristalografia... mas, na hora que eu vi que era só matemática... aquela reprodução da escola, eu fui pra Instrumentalização para o ensino, com um sujeito excepcional... Mas, aí eu fiz o Mestrado lá e o Doutorado eu precisei sair, porque a Física não me aceitava, porque eles não queriam nada de Educação pra... ciência... eles não aceitavam isso. Eles acham que é balela, que é coisa que... né? Que é coisa não muito séria... E aí eu fui pra Educação e na Educação, também, eu precisei lutar pra conseguir entrar lá... Porque tinha a metodologia... que, também, não aceitavam certas coisas..., ou seja, eu sempre lidei com obstáculos... com métodos... com metodologias ultrapassadas, repressoras... E aí eu me doutorei em Educação, na UNICAMP, também... E aí... há dois anos atrás eu voltei dum Pós-Doutorado em Educação pra ciência... da Física, em Roma.

Mas, o que teria levado ou motivado S₁ a vencer tantos obstáculos para conseguir uma formação tão incomum na área das ciências exatas? Se analisarmos a sua história de vida, veremos que tal motivação não se constituiu por acaso, vejamos por quê.

S₁ nasceu em Maringá - PR e, embora tenha passado quatro anos de sua infância em Formosa D'Oeste, ele garante que a parte mais significativa dessa infância foi vivida em Maringá e foi vivida com muita intensidade, com muita liberdade:

(...) Eu vivia numa casa que tinha um amplo quintal... e tinha vizinhos, que eram amigos ou inimigos conforme a ocasião. Então, havia muita... guerra de pedra, que eu me recordo até hoje (pausa para riso)... Brincávamos muito, brigávamos muito, também (...) Brincávamos na rua, também... Inclusive eu lembro que, quando teve aquele modismo de patins... quando o patins foi introduzido, a gente brincava bastante, fazia competições... e havia aquela rivalidade entre vizinhos distantes ou mais próximos (...)

Desde muito cedo, S₁ já demonstrava possuir um certo veio criativo mais acentuado do que o das demais crianças de sua idade e uma imaginação que, de tão fértil, parecia envolver os seus demais amigos:

(...) a coisa que eu mais lembro é que... no primeiro ano (da vida escolar) minha mãe tinha um berço rosa... que ela jogou fora no

quintal e eu fiz uma nave espacial... eu enchi de badulaques... de botõzinho... e aí eu convidei os amigos do primeiro ano, dizendo que eu tinha, né?... Aí tinha uma imaginação muito fértil... eu disse que já tinha voado com a máquina e tudo... Aí eles falaram: - Mas, cadê né? - Eu quero ver você voando... Aí eu entrei na nave... Aí eu comecei a balançar a nave e a nave caiu... Ela entrou em pane né?... aconteceu alguma coisa... Quer dizer, era uma imaginação um pouco fértil, né? Uma nave espacial na década de 69... Ah! Agora eu já sei porque. Porque, talvez, uma coisa que me marcou muito foi o homem pisar na Lua... Eu lembro até hoje que a minha mãe lavava a cozinha... e ouvia a TV e tava lá transmitindo o homem pisando na Lua.

Como podemos facilmente perceber, S₁ já, desde muito cedo, se constituía como uma pessoa não alienada, ou seja, já se envolvia com os noticiários do mundo e os trazia para o “seu” mundo, para a sua realidade de uma forma bastante criativa. Todavia, nem tudo foi tão tranqüilo e divertido na infância de S₁, visto que, ao entrar para a escola, essa criatividade teve de ser deixada, infelizmente, do lado de fora e desde seu primeiro contato com a escola um clima enclausurador e frustrante se estabeleceu:

Eu me lembro, até hoje, o primeiro dia de aula, que minha mãe me levou até a escola. Eu fiquei chorando o tempo inteiro... É uma coisa normal, né? Mas foi um coisa que, depois, me traumatizou tanto... E depois eu me sentia assim... no primeiro ano, meio enclausurado, ali... E depois eu fui pro segundo e terceiro ano numa escola pior ainda... que eu tenho até trauma, porque se ensinava muito mal... Havia uma educação repressora... e até por uma pessoa que não deveria ser repressora, porque ela era... ela tinha uma deficiência física... séria, inclusive. E ela era dona da escola, ela... era muito repressora!

Apesar de S₁ ter sofrido esse “baque” (como ele mesmo diz) ao entrar para a escola e ter de passar a se entregar quatro horas por dia ao silêncio, à anulação pessoal, visto que na escola em que estudou o bom aluno não era aquele que pensava, que expressava suas opiniões mas aquele que se fechava e aceitava, passivamente, o “despejar” dos conteúdos que deveriam ser assimilados, e apesar, também, de o ingresso na escola ter ocasionado o isolamento de seu mundo que, embora infantil, lhe ensinava tantas coisas, o sujeito conseguiu ir se “adequando” ao sistema e até começou a gostar, de certa forma, do conhecimento que adquiria ali, porém, preferia os momentos em que estava distante da escola e podia sistematizar o conteúdo do seu modo:

Eu acho que eu nem sabia que eu ia entrar pra escola... Tanto é que... foi esse... esse baque... acho que eu não estava preparado pra entrar pra escola (...) mas, também, não foi aquela coisa lúgubre o tempo inteiro... ou seja, eu gostava de fazer tarefa de casa... gostava de fazer lição... Ia mal na escola, não é? Mas, eu gostava... Talvez por estar longe já da escola eu poderia dar uma organizada... no que eu tinha visto... Mas o sentimento... nos primeiros anos, mesmo, era de... eu me sentia excluído... Eu tava ali, mas não tava ali.

Mas, se na escola S₁ não encontrava um ambiente propício para uma aprendizagem significativa, em seu lar, seus pais, apesar de terem concluído apenas o ensino fundamental, foram seus grandes exemplos. Seus incentivos ultrapassavam os limites dos triviais conselhos paternais, nos quais se procura ressaltar a importância do estudo para o futuro profissional do aprendiz:

(...) eu lembro de... de, por exemplo, a minha mãe ler um livro que eu também lia e a gente discutia o livro... O meu pai fazia um curso de... desenho... acho que daquele do Instituto Universal... não me lembro... e eu ficava lá fazendo os desenhos com ele... Ele fazia né! E eu procurava... também, fazer, porque era uma coisa que me... que me chamava a atenção... E ele sempre fazia desenhos, também. Eu me lembro até hoje das bicicletas que ele fazia de desenho pra gente... ir ao cinema também... então, quer dizer, apesar de eles terem só até o 4º ano primário, ou seja, o limite, né?... Você via que havia uma coisa a mais que, talvez, tenha sido esse o motivo de a gente... ir até a graduação ou além.

É claro que os pais de S₁ também se utilizavam de argumentos comuns ao repertório paternal, mas o que parece ter sido mais marcante para S₁ é o envolvimento, o compromisso de seus pais com a sua formação educacional, ou seja, S₁ percebia que não eram apenas conselhos dados a esmo, da “boca para fora”. Havia uma valorização impressa em todos os atos, principalmente naqueles em que o sujeito percebia a renúncia do seu pai com relação à autoridade que sempre procurava manter em questões familiares, em função do respeito à sua individualidade, ao seu desejo vocacional:

Olha, o que eles costumavam dizer é que eu necessitava ter uma carreira, precisaria vencer na vida. Aquelas coisas que, em geral, os pais dizem mesmo, né?... Mas, só pra ilustrar a importância que meu pai, por exemplo, tinha disso... É que eu queria ser astrônomo... e meu pai sempre sonhou que eu fosse ou militar ou engenheiro... E mesmo com essa coisa, né? Porque no Brasil, Astrônomo... você

morre de fome... Mas, tanto é que ele... ele inclusive me levou até o Rio de Janeiro pra fazer o vestibular, com dezesseis anos e... aí ele não falou: - Não faça!... Meu pai era muito autoritário, mas, mesmo assim, ele via que não tinha jeito, que era aquilo que eu queria, ou seja, havia uma importância grande aí... em arcar com... com todos os passos dados.

Nesse ambiente familiar tão rico, tão propício à aprendizagem, não podemos deixar de salientar a grande importância que S₁ atribui ao papel, ou poderíamos dizer, aos papéis desempenhados por sua mãe, pois, além de mãe, ela parece ter sido amiga, confidente, professora, mestra...

Minha mãe, inclusive, eu acho que é... é a responsável pelo... direta ou indiretamente, pelo que eu sou hoje! Porque a gente lia... relativamente juntos... ela me ensinou muita coisa e... ou seja, foi... mãe e amiga ao mesmo tempo (...)

Essa cumplicidade entre mãe e filho, ou melhor, entre leitores críticos não se estabelecia somente com relação aos livros que liam e discutiam juntos, mas com relação aos textos que, mais tarde, S₁ passou a escrever espontaneamente, sem exigência da escola, por influência das inúmeras leituras que fazia, textos esses que não confiava ao apreço de ninguém, exceto ao de sua mãe:

Ah! O que eu escrevia era fruto de leituras... porque eu fazia muitas leituras (...) eram sempre aquelas coisas ligadas a ... seja à guerra... seja a ... àquelas coisas sobre tempo... sobre envelhecimento... o futuro(...) E era só a minha mãe que lia (...) Eu tinha muita autocrítica... aquilo lá era... era muito meu, muito pessoal... tá até hoje guardado.

Contudo, se as leituras realizadas fora do ambiente escolar eram tão atrativas e produtivas a ponto de fazer com que S₁ assumisse a tarefa de escrita como atividade extra classe, as leituras exigidas pela escola, ao contrário, eram demasiadamente distantes e desmotivadoras:

(...) eram aquelas leituras, assim, impostas, aquelas coisas tipo... sei lá... eram aqueles autores neo-clássicos... aquela linguagem árida, não é? Que não fazia parte do seu mundo. Quer dizer, era uma coisa

que eu acho que deveria ter sido trabalhada mesmo, não é? Mas a posteriori... Então, a leitura vinha muito, também, pesada.

Sendo a escola esse ambiente tão despreocupado em oferecer aos alunos leituras que viessem ao encontro dos seus reais interesses, o jeito encontrado por S₁ foi buscar, longe da escola, o que ela (embora fosse essa a sua função) não lhe oferecia:

Eu freqüentava muito a biblioteca (...) Freqüentava mais a biblioteca municipal mesmo, porque a do colégio era muito pobre... A biblioteca municipal é que foi, mais ou menos, o meu lar. Diz a minha mãe que eu fiquei mais míope ali... Era um pouco escura e tal, né?... E eu passava muito tempo ali (...) E comecei a ler muito sobre o Vietnã... acho que eu tenho, assim, um sentimento antiamericanismo dos Estados Unidos, até hoje, graças à leitura daquela época.

Porém, todos os conhecimentos que S₁ adquiria através das leituras que fazia pareciam não fazer sentido para a escola por não fazerem parte do conteúdo a ser assimilado. Dessa forma, S₁ se sentia frustrado ao ter de se contentar em sempre repetir mecanicamente os exercícios e em decorar fórmulas, aparentemente, sem significado:

(...) na escola eu não me sentia satisfeito (...) na escola eu me sentia mal (...) E eu ficava... pê da vida, porque algumas coisas eu não entendia... por exemplo, ciências, não é? Havia muita coisa formulística... então, apareciam equações que eu falava: - Mas, de onde veio isso, não é? É mágico isso? O sujeito era um gênio?... Então, isso tudo me deprimia (...) eram coisas que... que marcaram a ferro e a fogo, mesmo!

Entretanto, sem perder as esperanças, S₁ procurava sempre saber com os colegas das séries seguintes se algo ia mudar, se, finalmente, ia chegar o dia de ele encontrar na escola algum conteúdo interessante como o cinema ou os dinossauros, por exemplo, temas prediletos de suas leituras:

Eu era fissurado em duas coisas: cinema, porque meu pai sempre ia assistir filmes, né? E eu ia com ele e... dinossauros... Eu sempre perguntava pra 6ª série ou pra 7ª ou pra 8ª, um ano adiante, se eles tinham tido, né? História geológica, de dinossauros... pra... pra saber se eu ia aprender isso... e eu nunca aprendi.

Dessa forma, a solução era, novamente, procurar traçar os seus próprios caminhos paralelos, mesmo que distantes, aos da escola:

(...) eu tinha meus outros afazeres, ou seja, eu lia bastante... eu desenhava bastante... e desenhava muito dinossauros... essas coisas, porque agora, né? Você vai em qualquer loja e você compra... um dinossaurozinho de plástico. Mas, naquela época não tinha nada. Então, você tinha que arrumar o seu caminho.

Em contato com esse ambiente escolar de constantes frustrações e repressões, S₁ foi se fechando, cada vez mais, em seu próprio mundo, tornado-se mais tímido, com dificuldades em se relacionar com os amigos e irmãos. Somente a sua mãe e suas leituras parecem ter sido, permanentemente, suas fiéis amigas:

(...) os meus irmãos eram mais... digamos assim, que a infância deles era mais... era mais movimentada que a minha. Ou o início da adolescência. Digamos que eles tinham mais turmas e eu não tinha muita turma... Aliás, eu acho que eu não tive turma (...) Eu era mais quieto... e eu tinha uma coisa que se aprofundou lá pelos... 12 aos 18 anos. Aí eu mergulhei mesmo numa... numa adolescência meio... isolante, né? (...) Eu lembro que as minhas grandes amizades foram na 4ª série primária... antes disso, eu era mais sozinho (...) Só que depois eu saí dessa escola, porque lá só tinha até a 4ª série... Aí na 5ª série foi um desastre, porque eu entrei pro Instituto e o Instituto era uma escola meio... meio esnobe... uma escola do... Zona 2, né?... burguesa... e eu... Eu cheguei lá de calça curta... e o pessoal tirava o maior sarro. Calça curta, camisa por dentro, ou seja (pausa para riso) um moleque de bairro distante, né?... E tinha dois sujeitos que tiravam o maior sarro... Eu lembro que eu briguei com todo mundo... briga de bater mesmo... e... foi traumático.

Sem conseguir se enturmar, fazer amizades, S₁ recorreu mais uma vez aos textos, só que, dessa vez, em lugar de ler era ele quem os escrevia. Com base em suas leituras, nos conhecimentos que adquiria através delas, S₁ passou a escrever sobre os temas de que mais gostava, os quais, aliás, deixavam já transparecer a sua personalidade “pessimista realista”, como ele mesmo diz:

(...) Eu tenho contos, até hoje, meus escritos... mas eu não me lembro em que fase da minha vida. Talvez com 14, 15 anos... mas são contos, assim, meio... com morte, meio... de guerra (...) Meus textos eram muito negativos, porque tratavam de assuntos meio... com morte, com

desesperança... Eu não mudei muito a tônica, né?... Ainda me considero um pessimista realista.

Escrever talvez tenha sido a forma encontrada por S₁ para se expressar, para interagir com outrem. Entretanto, outro problema que se constituiu foi a falta de interlocutores, visto que na escola as produções textuais eram, praticamente, inexistentes e os amigos estavam, no momento, interessados em outros assuntos:

Na escola... o processo de redação, pra mim, foi quase inexistente, porque o que havia mesmo era o ditado (...) e as regrinhas gramaticais (...) mas, em casa eu escrevia bastante (...) E eu cobrava muito e, por isso, não tinha coragem de mostrar. E até nem era tanto... coragem. É que eu não encontrava interlocutores... mesmo os meus amigos, né?... ninguém se interessava e depois... foi aquela época... 70 e pouco começou a época da discoteca... acho que foi aquela catarse... e os regimes se acabando, né? E as pessoas... E aí eu não encontrava mais espaço mesmo. Todo mundo queria só falar de Dancing Days e eu me sentia meio anacrônico... e eu não gostava disso... ou seja, eu não tinha interlocutores.

Também a escola, a grande soberana, parecia ter coisas muito mais importantes a fazer do que se importar com os textos de S₁. Pelo menos era essa a visão de inferioridade do sujeito perante a escola, que não lhe permitia exhibir o seu texto ao apreço de nenhum professor, só mesmo a sua mãe estava autorizada e interessada em ler:

Eu produzia alguns textos meus... mas que ... eu não tinha nem coragem de mostrar pra nenhum professor... porque eu pensava assim: - Isso aqui deve ser uma bobagem (...) e ninguém via as minhas coisas... só a minha mãe... eu pedia pra ela ler.

Esse processo de expressão, de produção textual, além de prazeroso, parecia ser um processo completo, pois, além de escrever, S₁ também ilustrava seus textos e os datilografava:

(...) eu escrevia e desenhava. Tenho até hoje os desenhos que ilustram contos (...) Era uma coisa gostosa... era uma coisa que fluía muito bem, mesmo. Eu passava... tempo escrevendo... e batia à máquina mais tarde... primeiro à mão e depois à máquina... e ilustrava depois... era um processo de produção integral, né?... que eu

dominava e que eu tinha o controle... que eu tinha o meu tempo, que eu tinha os meus temas.

Contrariamente, os textos esporadicamente exigidos pela escola não eram tão motivadores assim, pois, além de o sujeito já empreender a tarefa de escrita, desde o princípio, sabendo que não havia um interlocutor suficientemente interessado no que ele tinha a dizer (no conteúdo), mas, apenas, em como ele iria dizer (na forma), os temas eram sempre impostos e não condiziam com seus reais interesses:

O tema era sempre alguma coisa que brotava do livro texto do professor, ou seja, era uma coisa muito linear, muito quadrada (...) Era muito aquele tipo: como foi o... Como foram as suas férias de verão... aquelas coisas quadradinhas... que eu achava bobo... poderia perguntar qualquer coisa sobre... viagens espaciais... falar alguma coisa... mesmo ligado a religião (...) e os docentes viam os textos e viam só erros mesmo... de português, ortográficos, né?

Apesar de ser capaz de empreender a tarefa de escrita (como atividade extra-classe) com desembaraço e de estar em constante diálogo com textos, que muito o instruíam culturalmente, S₁ não era considerado um bom aluno na escola. Como aluno regular, S₁ chegou ao extremo de “colar” em Língua Portuguesa, para ser promovido para a série seguinte:

(...) eu era um médio aluno... eu fui um aluno meio... com problemas de matemática, de português (...) Em português eu lutava contra aquela coisa de... de classificar orações, que é uma coisa que eu não consegui aprender, que era uma coisa... difícil de engolir... e eu não engolia aquilo. Eu gostava de escrever, mas eu não engolia aquilo... aquelas regras (...) E, na 8ª série, eu me lembro que eu só passei em português... porque eu colava de um sujeito que era um gênio que tinha na sala (...)

Essa imagem que a escola tinha de S₁ influenciava o seu auto-conceito, o que resultou na auto-exigência do sujeito para com os textos que produzia, julgando-os indignos da atenção de seus professores, e na sua retração, no seu exílio em seu próprio mundo, o que o tornou uma pessoa extremamente tímida. Entretanto, como em todo o processo de aprendizagem S₁ parece ter lidado com obstáculos e ter encontrado caminhos alternativos, na 8ª série, em uma “Mostra Científica”, S₁ teve, finalmente, a oportunidade de deixar vir à tona a

sua capacidade intelectual (que ia muito além dos exercícios mecânicos exigidos pela escola) e de ser reconhecido:

Olha, na 8ª série, talvez, eu tenha me sobressaído um pouco, porque a gente fez uma Feira de Ciências. Maringá tinha Feira de Ciências locais e depois tinha uma grande Feira de Ciências... que era um concurso que se fazia em cada escola e depois tinha uma exposição municipal e o nosso trabalho foi aceito. Então, aquilo era uma coisa, né?... A gente se encheu... de orgulho.

A partir desse momento, S₁ parece ter iniciado um processo de valorização do seu auto-conceito, o que o levou a perder aquele sentimento extremo de inferioridade com relação à escola e a mudar a sua postura de aluno submisso. Pouco tempo depois, S₁ já se posicionava perante a escola, exigindo os seus direitos, enfim, tornando-se um aluno mais crítico:

Eu era comportado... até o 2º grau, depois eu me tornei mais rebelde (pausa para rir) mas, rebelde, não de explodir... vaso sanitário... mas rebelde de... de não aceitar coisas muito impostas.

(...) do 2º e 3º ano do 2º grau, aí sim, eu venci aquela... aquele silêncio... e falava: - Olha, eu não tô entendendo isso... Na prova não pode cair isso (...) Aí eu passei a ser um pouco mais propositivo e não só... só receber.

Essa guinada na postura de S₁ perante a escola foi tão intensa, que chegou a gerar algumas cenas conflituosas como a descrita abaixo:

No 2º grau (...) eu já não aceitava mais aquela coisa formulística e tudo, né?... E eu lembro que no 1º ano eu tive um professor japonês (...) o apelido dele era terrorista... e eu lembro que eu fui expulso de classe (...) porque ele deu uma prova surpresa e ele nunca falou que ia dar uma prova surpresa e eu... falei os diabos pra ele e ele me expulsou de classe... e eu fiquei sentado. É uma coisa que me marcou... eu fiquei sentado na carteira e aí ele passou a prova. Deu a prova pra todo mundo e todo mundo acei... e aquilo me deixou mais pê da vida ainda, porque todo mundo aceitou calado. Uma coisa que até hoje me faz impressão... isso... e... e aí eu fiquei até o final, ou seja, ele deu a prova... Só pra mim que não... e eu fiquei as duas horas da aula ali... sentado... sem mover um músculo.

Entretanto, S₁ não se deixou intimidar por situações como essa, preferindo continuar defendendo os seus interesses do que, novamente, se fechar, se retrair. Dessa forma, passou a ser ouvido e até respeitado por seus professores, o que, naturalmente, contribuiu, ainda mais, para a afirmação de seu auto-conceito positivo:

No 3º ano colegial... porque eu era relativamente muito vivo e crítico em tudo, né? Eu era respeitado pelos docentes... mais ou menos respeitado (...) E era legal, porque você era ouvido, né? Pela primeira vez eu era... a coisa não vinha de baixo para cima... Eu, também, não era um vaso a ser preenchido ali.

Esse desejo de ser ouvido, de posicionar-se criticamente perante a escola resultou no que S₁ chama de seu “projeto de vida”, ou seja, ainda hoje, S₁ luta pela melhoria daquela escola pela qual ele passou e foi tão incompreendido e quase massacrado:

(...) e hoje eu leio muito (...) sobre o ensino da Física, que é a minha área... Porque eu quero me vingar da escola, então eu tenho que melhorar a escola... A boa vingança, né?... ou seja, procurar produzir textos e instrumentos... pra que o aluno... possa construir o conhecimento (...) E escrevo pra, pra... revistas brasileiras... ou faço filmes. Hoje eu produzo vídeos, pequenos vídeos, CD ROM'S para serem usados na escola... em sala de aula... Eu dou cursos de especialização, aperfeiçoamento, atualização... e procuro... dar pra escola aquilo que eu não tive... e que eu acho que deveria ser... não o instrumento... pra ensinar, mas, algo a mais pra auxiliar o docente a ajudar o seu aluno a construir o conhecimento... É o meu projeto de vida.

Talvez tenha sido este o motivo que levou S₁ a escolher a área da Física para a sua atuação profissional, pois, em vários momentos da entrevista, S₁ se questionou sobre o porquê de ele ter partido para essa área e não para outras nas quais ele havia conseguido obter sucesso. É o caso das “Mostras Científicas” das quais participou e poderia tê-lo influenciado a partir para a área biológica, já que os trabalhos bem sucedidos que realizou eram desta área. Talvez, por ele conceituar a área da Física como uma área tão árida, quadrada, limitada, anticriativa, ele tenha se motivado a partir justamente para essa área por acreditar ser ela a mais carente de mudanças. Vejamos algumas falas em que ele deixa transparecer as impressões que tem da área em questão e algumas em que revela os seus conflitos escolares com a Física e os momentos em que ele poderia ter optado por outras áreas:

(...) de Física, em geral, eu não gostava... e fui fazer Física você acredita? Acho que, talvez, por isso, não é? Por eu não gostar.

Mas foi uma coisa gostosa (a Mostra Científica) que não me levou pra área biológica... Foi muito bom, gostei... Eu lembro de uma outra escola, também, que a gente fez um trabalho de Biologia, ligado a folhas, flores, alguma coisa assim... ou seja, eram dois momentos em que eu poderia ter virado biólogo... os dinossauros mesmo, né?... Paleontologia (...)

(...) o ambiente da Física é um ambiente muito... muito anticriativo... muito quadrado, também. Eu acho que a escola... a escola se reproduz da pré escola ao 3º grau... é a mesma coisa.

Não foi só a repressão vivida na escola que fez com que S₁ chegasse a posicionamentos tão extremos como os acima descritos, mas, também, a repressão vivida no meio familiar sob o domínio autoritário do pai, que o obrigava a ir à missa, a qual ele via como uma reprodução da escola:

Eu era extremamente anti-religioso... eu sou ateu até por ser contra a religião, que é uma coisa muito... imposta, muito pela autoridade... Você não pode questionar e aí eu ligo uma coisa, né? A escola e a religião, que é a mesma coisa... Você tem que... que absorver aquilo e pronto e acabado. E meu pai, também, forçava a gente a ir pra igreja. Aquela coisa de domingo... nem entendia, porque era sempre a mesma coisa, sempre o mesmo discurso, sempre os mesmos ritos... ou seja, você passa seis dias na escola e quando chega o domingo outra escola! Era massante demais, né?

É interessante notar que, apesar de S₁ ter se libertado de seu silêncio ao adquirir a habilidade de se posicionar oralmente contra o que ele não aceitava como correto, passando, desse modo, a não depender mais única e exclusivamente de suas produções textuais para se expressar, S₁ nunca abandonou o hábito de escrever. Nos textos que hoje produz ele continua a utilizar toda aquela sagacidade, extremismo e frieza dos contos “sangrentos” escritos na adolescência, para criticar a sociedade tal como ela se estabelece e defender uma qualidade de vida mais humanitária e democrática:

(...) hoje eu escrevo muito texto... na minha área mesmo, né?... Mas, de vez em quando, eu escrevo artigos pra... jornais. Artigos de cunho político... carregado, pesado... de oposição mesmo, não é?... de esquerda. Eu acho que eu sempre fui de esquerda... Antes de conhecer

o que era comunismo, socialismo... sempre fui de esquerda, sempre pensei no homem, na população, saúde(...)

A partir do momento em que começou a publicar o que escreve, S₁ conquistou não só novos interlocutores (antes tão escassos), mas o reconhecimento de sua capacidade de escrever bem, o que desenvolveu a sua auto-imagem positiva enquanto escritor:

Eu acho que tenho uma auto-imagem positiva ao escrever, porque... até porque eu procuro alguns referenciais fora, né?... tipo... se o meu texto foi citado... se o meu texto foi apreciado por alguém... Eu já tive até uma surpresa... e eu me despoliciei muito... não faz muito tempo, não... eu lembro que eu escrevi um artigo... chamado... não me recordo o nome... era sobre o massacre dos meninos da Candelária... mais outros massacres... e aí eu escrevi alguma coisa sobre política e esses massacres... e aí eu fiquei surpreso, porque esse texto, ele foi reproduzido várias vezes, né?... Então, eu... eu pensei comigo mesmo: - Bom, acho que o que eu escrevo, realmente tem a sua... validade, né?... tem os seus leitores.

Apesar de a escola nunca ter se empenhado em realizar discussões, leituras prévias à atividade de escrita e, muito menos, em desenvolver no sujeito a capacidade de planejar seus textos antes de empreender a tarefa redacional propriamente dita, S₁ conseguiu desenvolver, por seus próprios méritos e devido às necessidades pelas quais passou em suas variadas composições, o hábito e a capacidade de planejá-las. Embora ele admita que nem sempre tal processo se faz necessário, dependendo muito do tipo de texto a ser produzido:

Depende muito do texto... Por exemplo, quando é um conto, quando é um... um artigo de jornal, não... já brota... no ato! Quando é um projeto, também não... Agora, pra minha tese de Doutorado... que eu saí da Física e fui pra Educação... Psicologia da Educação... Então, eu quis escrever uma tese de cunho filosófico... Então, era uma tese difícil de ser escrita, não é? Porque eu tava saindo da minha área, né? Quer dizer, eu tinha já leituras e tudo, mas... Então, aí eu li bastante, escrevi bastante referências... aí, depois eu dei uma ordenada melhor antes de escrever o... o texto. Mas eu acho que só pra essas... questões, assim, quando você vai escrever um texto bastante... mais formal... você pensa alguma coisa... Mesmo o meu livro de crianças, né?... aí, veja, você tem que... dar uma linha... de... porque isso aí é pra ensinar... é pro ensino... Então,... qual é o tema melhor pra trabalhar... que imagens... do imaginário infantil você pode usar... Então, quer dizer, depende o texto, né? Tem texto

que brota, assim, do nada e tem coisa que você precisa... dar uma trabalhada melhor.

No entanto, mesmo para os textos que S₁ diz “brotar” do nada faz-se necessário um certo tempo de preparação, de reflexão antes de iniciar o processo de escrita para que este flua prazerosamente, sem grandes embaraços ou interrupções do fluxo de pensamento:

(...) Eu tenho um processo de... de construção que eu acho que é o normal, né? Em que, às vezes, eu fico pensando, matutando, matutando, antes de escrever, não é?... Às vezes, eu nem escrevo nada e o texto... depois eu começo a matutar. Às vezes, eu fico semanas com ele... frases... trabalhando... ou palavras mesmo, não é? E forma... e aí, quando você vê... que teve o suficiente, aí... num instantinho sai. Aí, eu tenho uma facilidade grande pra escrever.

Da mesma forma, a experiência como escritor foi mostrando a S₁ a necessidade da revisão de seus textos. Contudo, ele revela não ter o hábito de guardar os textos por algum tempo para depois revisá-los, o que seria muito proveitoso, visto que há a necessidade desse distanciamento, para que as estruturas do texto internalizadas pelo escritor se desmontem em sua mente e, só assim, ele consiga enxergar eventuais falhas, invisíveis se o texto for revisado logo após o processo de escrita:

(...) eu sou meio imediatista! Eu vejo aquilo e acho que ele já tem que sair... publicado, né? Tento publicar... às vezes, em jornal, em forma de livro ou... um artigo científico mesmo... Então, eu quero me livrar dele... eu acho que é até um erro meu... eu acho que eu deveria voltar mais ao texto pra tentar trabalhar... Às vezes, muito tempo depois eu revejo questões e vejo: - Olha, eu deveria ter trabalhado melhor isso... Mas nada que me deixe com um peso na consciência, não.

Através da história de vida de S₁ percebemos, portanto, que o que se constituiu como pedra fundamental para que ele se tornasse um bom escritor foram as suas variadas leituras; a sua permanente interlocutora mãe e amiga, que sempre assegurou a S₁ a possibilidade de estar sendo “ouvido” (ou lido, se preferir), o que o motivava a escrever sempre mais; as atitudes e palavras positivas de seus pais com relação à sua formação educacional; o auto-conceito positivo que S₁ desenvolveu através das Mostras Científicas das quais participou com grande sucesso; e, por fim, a rebeldia do sujeito contra o que o reprimia,

ou seja, contra a escola e a religião, o que resultou em suas convicções ateístas, anteriormente mencionadas, e em seu projeto de transformação da escola:

Eu acho que me tornei um bom escritor pelo meu sentimento anti-escola. Eu acho que a escola funcionou bem nesse sentido... Eu acho que não me dando bem na escola, eu procurei caminhos... não que eu odeie a escola, pelo contrário, eu amo a escola, tanto que hoje eu trabalho... pela escola. Eu acho que é um... espaço espetacular, que a criação deve ser uma coisa que exista sempre, mesmo, e não a repetição e não a alienação (...) Eu escrevo em direção a uma educação não repressora... uma educação de idéias.

2.2- Análise do sujeito 2

O segundo sujeito entrevistado é um professor universitário da área das Ciências Biológicas que exercia um cargo administrativo no momento da entrevista.

A exemplo do primeiro entrevistado, o segundo sujeito (leia-se S₂) também teve uma infância divertida e muito criativa. Criativa até mesmo pelo fato de seus pais não terem muitos recursos para comprar brinquedos, o que o obrigava, juntamente com seus irmãos e colegas, a sucatear, a inventar brinquedos e brincadeiras que não deixavam de ser atrativos por serem sucateados. Muito pelo contrário, parece que a criatividade utilizada na invenção dos brinquedos e das brincadeiras aumentava, ainda mais, o prazer proporcionado por eles. Dessa forma, a confecção do brinquedo, também fazia parte da ludicidade da brincadeira:

(...) não havia brinquedo pra você comprar e minha família também não podia, porque era pobre... é... então nós improvisávamos. Pegávamos latas de óleo pra fazer os vagões (...) porque eu imitava meu pai que trabalhava num trem, né?... Numa ferrovia (...) Próxima de casa tinha uma serraria, então, nós pegávamos aqueles restos, toquinhos, pedaços de madeira, que eles não aproveitavam (...) isso para fazer como se fossem os vagões, a máquina (...) improvisávamos, também, em determinado lugar é... como se fosse um carro... fincávamos um cabo de vassoura com uma lata, com uma tampa de panela velha, que servia como direção... improvisávamos ali o breque, a marcha (...) fazíamos pequenas cabanas com pés de mamona... cadeia... fazíamos e prendíamos um colega (...) enfim, inventava um monte de coisas (...) não ficávamos em casa, não tínhamos televisão.

Contrastando com esses momentos de criatividade, vivacidade e de liberdade estavam os momentos em que S₂ ficava na escola. Apesar de ele caracterizar a sua primeira professora como uma pessoa bondosa e pacienciosa, ele não esconde o medo que sentia do ambiente escolar, o que o deixava um tanto quanto tímido, retraído:

(...) fui fazer o primeiro ano no grupo escolar da cidade e me lembro, no primeiro ano, muito tímido... A professora do primeiro ano, de maneira geral, creio eu, marca muito. Ela era uma senhora loira... né... Mas muito humana, muito pacienciosa e (...) Mas eu me lembro, assim, de minha timidez... era uma pessoa, às vezes, constrangida... é... por exemplo, às vezes, em algumas brincadeiras que se realizavam (...) e no começo foi duro, foi difícil, porque eu tinha medo. Eu sentia medo dela (da professora)... Eu lembro que a primeira reação, minha, com relação à escola, à professora foi de temor... de temor pelo desconhecido (...) talvez, de que eu não pudesse corresponder às coisas que ela fosse ensinar (...)

Entretanto, apesar dessa insegurança frente à escola, S₂ sempre se esforçou em ser um bom aluno, muito estudioso, apesar de nunca ter sido o “primeiro da turma”

(...) mas era muito estudioso, muito aplicado... nunca fui o primeiro aluno da turma, mas nunca fui, também, o pior. Sempre era um aluno médio, médio pra bom... Mas era uma pessoa muito dedicada aos estudos. Tinha, já naquela época, tinha consciência e responsabilidade de fazer bem feito o grupo, né?

Uma pessoa que parece ter sido muito importante, desde o início, para a formação educacional de S₂ foi sua mãe que, sempre dedicada, acompanhava com carinho a vida escolar de seus filhos:

(...) minha mãe era a grande responsável por incentivar, por estimular os filhos na escola (...) Ela sempre se preocupava... primeiro, a matrícula nossa (...) Ela se preocupava, por exemplo, que nós frequentássemos direito as aulas... quando precisava fazer matrícula durante todos os anos... ou procurar o exame de admissão (porque, naquela época, você terminava o 4º ano e fazia um tipo de exame, um tipo de um vestibular que você prestava, que chamava admissão e, se fosse aprovado, aí você ingressava no ginásio) ela é que fazia isso pra nós, quer dizer, ela ia pessoalmente ou junto conosco até o colégio, enfim, ela incentivava de todas as formas que nós estudássemos... Ela sempre dizia que a principal herança tinha que ser o estudo... Ela, numa família pobre, jamais ia deixar coisas

materiais, herança, tipo: casa, fazenda ou qualquer outro tipo de móvel ou imóvel... Mas... o estudo, sim, seria uma grande herança que ela gostaria e queria deixar... Então, ela era a grande incentivadora nossa pra estudar.

Toda essa dedicação talvez se devesse, em parte, ao fato de que a mãe de S₂ quisera muito estudar quando mais nova, mas o seu pai não a deixara por questões um tanto quanto “machistas”, mas muito comuns em algumas décadas atrás:

(...) minha mãe foi uma pessoa criada por uma família, onde o pai era português (...) que veio pro Brasil como fugitivo de Portugal (...) mas ele era uma pessoa, assim, muito tradicional, conservador e muito severo pra filha. Ele afirmava pra ela que filha devia estudar o mínimo necessário, o suficiente pra não ser analfabeta. Mas quem devia estudar, mesmo, era o filho, porque o filho, sim, ia ser a pessoa que ia sustentar uma família, uma casa. Um chefe de família e a mulher, não. Ela tinha adoração pra estudar. Não só continuar a fazer os estudos dela, não só fazer o primário, mas fazer, também, o ginásio (...) Ela tinha loucura pra ser professora (...) e ela não conseguira em razão dessa natureza de formação que o pai oferecia pra família e ela transmitia isso pra nós (...)

Dessa maneira, percebemos o empenho da mãe de S₂ em expressar a importância que ela atribuía à formação educacional de seus filhos e o valor da oportunidade de estudar que eles estavam tendo, já que ela não tivera a mesma sorte. O pai de S₂, por outro lado, não foi uma pessoa tão dedicada aos estudos quanto sua mãe:

(...) meu pai era uma pessoa que não quis estudar... os pais dele não incentivaram muito. Na verdade, não criaram muitas condições para que ele estudasse... e ele fez até o segundo ano do primário. Então, ele sabia muito mais ler, escrever e fazer conta.

Contudo, o fato de não ter tido a oportunidade ou não ter querido estudar não o tornou uma pessoa rude a ponto de proibir seus filhos de estudar, muito menos, de deixar de incentivar e oportunizar o estudo deles. Desse modo, nesse ambiente familiar, onde a formação educacional se constituía como algo “valioso”, todas as barreiras, as dificuldades, que hoje desanimariam qualquer aluno exemplar, pareciam ser meras etapas comuns a serem transpostas:

(...) então, o primário foi uma coisa, assim... um primário onde eu procurei me dedicar e fui relativamente bem... e pra fazer o primário, depois o ginásio, andava cerca de 3 Km, ou ia de bicicleta ou a pé,

porque naquela época não havia circular. Como nós morávamos distante da cidade, nós tínhamos um ônibus que só ia nos horários que os trens de passageiros passavam pela estação (...) então, o ônibus vinha e esperava os trens pra levar as pessoas, os passageiros até a cidade (...) e o único meio de transporte automotor que nós tínhamos era esse ônibus... ou bicicleta ou a pé ou de charrete, que era muito usada naquela época (...)

Tais dificuldades vividas na infância não desencorajaram S₂ a, mais tarde, assumir, duplamente, a responsabilidade de um segundo grau. Isto é, por conselho e incentivo de sua mãe, S₂ resolveu fazer não só o curso Científico para o qual havia se matriculado, mas, também, o Normal, pois, dessa forma, não só estaria se preparando para continuar os seus estudos, mas estaria, também, conquistando o título de professor primário:

Eu fiz dois cursos. Eu fiz o Normal à noite e Científico de manhã (...) Como eu não trabalhava e a minha mãe se interessava pelos meus estudos, então, ela chegou pra mim e falou: - (...) por que você não aproveita o seu tempo e faz dois cursos ao mesmo tempo? Você pode fazer o Científico, você dá conta, você não trabalha, você só estuda. Você pode fazer o Científico pra poder se preparar melhor pra continuar os seus estudos de graduação e você pode fazer o Normal, porque, de qualquer forma, se você não conseguir entrar num curso de graduação, você já tem, pelo menos, um título. Você já é professor primário, pelo menos isso você já é.

A sugestão da mãe de S₂ não deixa de transparecer um certo desejo de recompensar toda a sua vontade refreada de estudar e de ser professora. Em outras palavras, como a mãe de S₂ desejara ardentemente prosseguir seus estudos e sonhara ser professora quando jovem, poderia estar vendo a oportunidade de realizar seu sonho através de seu filho. É uma hipótese com a qual S₂ concorda:

Acredito que sim, de certa forma, sim. Como ela, na infância dela, queria ser professora e como ela só fez o primário (...) talvez aquilo tenha ficado na formação dela, na consciência dela e tenha transmitido isso pra nós.

Hipótese comprovável ou não, o que importa é que S₂ empreendeu com certo sucesso as duas tarefas, ou seja, os dois cursos. Sucesso que, aliás, se estendeu à área de produção textual, pois foi, nessa época, primeiro ano do segundo grau, para sermos mais

precisos, que S₂ conseguiu dar o seu primeiro passo em direção à sua autonomia e ao seu amadurecimento enquanto escritor.

O fato é que, durante o primeiro grau, a mãe de S₂, na ânsia de ajudar o filho a desempenhar bem as tarefas escolares, acabava por sufocar, por impossibilitar o seu desenvolvimento, quando escrevia parcial ou totalmente os textos que eram requeridos ao filho:

(...) Eu me lembro que, na 4ª série ginásial, 3ª série ginásial, algumas redações que os professores pediam pra mim, na disciplina de Português, que nós tínhamos, minha mãe fazia pra mim (...) quer dizer, o professor pedia redação... naquela época se chamava assim, né?... trabalho de casa... Dava-se um tema pra nós e nós tínhamos que, em casa, elaborar uma redação, fazer uma redação (...) Grande parte da redação, ela que escrevia, quando não escrevia tudo. E eu levava e apresentava como sendo minha e era da minha mãe.

Dessa forma, S₂ não conseguiu desenvolver a habilidade de escrita e, quando chegou ao segundo grau, como os temas e o grau de dificuldade já fugiam do domínio da elementar instrução de sua mãe, S₂ se viu desamparado e com sérias dificuldades:

Quando eu fiz o primeiro ano Científico e primeiro ano Normal, eu era muito ruim em redação, muito ruim. Escrevia mal, não tinha criatividade... quer dizer, eu não escrevia mal, talvez o português, né?... Mas eu não tinha assunto. Era pedido pra mim... fazer qualquer texto de alguma coisa, uma redação, como se pedia na época, e eu era muito ruim (...) talvez, em parte, por minha mãe fazer isso, né? Não me forçar a escrever sozinho, eu entrei no Científico e no Normal, escrevendo mal... Aí, a minha mãe já não fazia mais, porque eu já tinha 15, 16 anos. Então, já não tinha aquela ligação tão materna, né?... e eu não procurava tanto a ajuda da mãe... Até em função dos temas da época, já fugia um pouco ao alcance dela.

Essa situação o constrangia e incomodava muito, visto que S₂ sempre se esforçara para ser um bom aluno e, dessa vez, ele não estava conseguindo:

(...) eu tinha de escrever sozinho e tinha uma dificuldade enorme e isso me incomodava muito, porque o professor de Português... Eu tirava 40 (quatro, hoje, né?) 50, 60... e não passava disso.

Convicto de que esse quadro deveria ser revertido, S₂ viu na leitura a possibilidade de mudança:

Eu resolvi mudar (...) e eu comecei a ver, a perceber que sozinho não dava certo. Quer dizer, se eu não melhorasse o meu conteúdo, a informação que eu tinha, eu não iria pra frente. Em Português, eu iria muito mal, porque sempre tinha redação que o professor exigia, tinha que escrever. E, como na época não existia, assim, esse incentivo à leitura, quer dizer, na minha casa, não havia jornal, revista... E eu tive a oportunidade de poder assinar, naquela época, uma revista chamada Seleções Reader Digest (...) e ela era muito variada (...) ela tinha histórias dentro dela, ela tinha contos, reportagens que falavam sobre economia, política, ciência... E tinha uma coisa que eu gostava muito que chamava: Enriqueça o seu vocabulário (...) Ela dava uma série de palavras e na frente quatro significados e você tinha de escolher um significado daqueles lá. E, no final, trazia a resposta e contava os pontos (...) Enfim, e você via a sua nota já no final. E, através disso, eu fui enriquecendo muito o meu vocabulário não só através dessa seção, como, também, lendo outros assuntos.

Por meio da leitura de tais revistas, além de enriquecer o seu vocabulário de forma prazerosa, lúdica, S₂ também adquiria o conhecimento superestrutural necessário para empreender a tarefa de composição de textos dissertativos, comuns ao ensino secundário, além de aumentar o seu conhecimento cultural e de se manter informado sobre os assuntos do mundo. Tantos pontos positivos, portanto, não poderiam deixar de resultar em bons frutos:

Então eu comecei a aumentar o meu vocabulário, a quantidade de informações, de conhecimentos que eu comecei a ter, devido às coisas que eu lia... E foi tão positivo pra mim isso que, depois de um certo tempo, eu fui fazer uma redação e eu fiz uma redação tão bem feita que, se eu não me engano, eu guardo essa redação até hoje! Eu tirei dez nessa redação! Eu fiz uma coisa, assim, muito bem feita (...) eu consegui montar o texto de uma maneira que eu consegui receber elogio do professor... Eu me lembro que ele fez um elogio, eu não me lembro das palavras, por escrito, em cima da redação... e me deu dez... Então, aquilo me incentivou muito e, a partir daí, eu comecei a redigir um pouco melhor.

Nesse ponto fica evidente o valor do filtro afetivo na aprendizagem, pois a obtenção do sucesso na escrita e o reconhecimento por parte do professor fizeram com que S₂ se sentisse tão valorizado e o prazer daquele momento, também, foi tão intenso que o sujeito

guarda, até hoje, aquela produção textual, comum aos olhos dos outros, mas imensamente valiosa aos seus olhos.

Além disso, o sucesso obtido em tal tarefa de escrita resultou em motivação para continuar se esforçando em melhorar e na valorização do auto-conceito do sujeito, visto que, a partir desse momento, S₂ começou a se sentir capaz de empreender uma tarefa que antes não conseguia, e o processo ensino/aprendizagem passou a ser visto de outro modo, muito mais criativo, deixando de ser um processo meramente mecânico, automático:

(...) no ginásio eu acho que eu fazia o necessário... eu não era um aluno criativo (...) quer dizer, eu fazia o que o professor mandava. Eu fazia o que me era passado... Eu acho que era mais automático, mais mecânico do que criativo... Talvez, porque as próprias aulas eram assim... Você muito distante do professor... e, também, porque eu tinha sempre o respaldo em casa, da minha própria mãe (...) No Científico foi a fase que, como eu já falei pra você, aí, sim, eu comecei a ser mais criativo, passei a fazer leitura e a fazer o texto (...) E, a partir do Científico, eu passei a gostar de escrever... eu... pra você ter uma idéia de como eu gostava disso... já passou pela minha cabeça de jovem, de adolescente sonhador... ser escritor... Nunca tive essa capacidade, mas já passou pela minha cabeça esse tipo de coisa... Escrever, escrever um livro, por exemplo, isso sempre me interessou.

Apesar de S₂ ter afirmado, por diversas vezes, que, só a partir do momento em que ele teve a oportunidade de assinar a revista referida anteriormente, ele passou a ter um contato mais lúdico com a leitura, verificamos em sua história de vida que, desde muito criança ele já tinha contato com histórias orais verídicas ou, às vezes, literárias que a sua mãe sempre contava, o que lhe proporcionava grande prazer:

(...) Minha mãe... gostava de contar histórias e, principalmente, da vida dela. Da vinda do pai dela (que era português) pro Brasil. De como o pai dela lutou pra sobreviver. Quando ele enriqueceu. Quando ele perdeu tudo (...) Aquela coisa gostosa... Eu gostava, adorava ouvir minha mãe. Ela reunia os filhos, principalmente os três mais velhos, e contava muita coisa da vida dela (...) E histórias literárias... O Pequeno Polegar... Ela contava de um negócio, assim, que chamava... Bota de sete léguas ou qualquer coisa assim. E isso, inclusive, eu até utilizei pra contar pros meus filhos, quando eles eram pequenininhos.

Tão prazerosa quanto o contato com essas histórias parecia ser a leitura das revistas em quadrinhos que, em determinado momento da infância de S₂, passou a ser constante:

(...) só pra você ter uma idéia de como eu adorava ler gibi (...) minha mãe me dava, assim, um dinheirinho contadinho pra ir à matinê, ir ao cinema (...) só que eu não assistia o filme. O dinheiro da matinê... Eu tinha que escolher, ou eu comprava o gibi ou eu ia à seção de cinema, à matinê... E o gibi, pra mim, era mais importante. A matinê era importante, também, mas eu assistia e terminava, e o gibi não. Eu podia guardar. Eu podia colecionar.

Mais que objetos de leitura, as revistas em quadrinhos se constituíam como objetos de desejo, isto é, S₂ não se contentava em apenas ler os “gibis”, como, aliás, faziam os seus amigos que trocavam as revistinhas lidas por outras. S₂ queria possuir todas as revistas que passavam por suas mãos, desejava fazer uma coleção delas. Afinal, ele as achava muito atrativas não só pelas histórias que traziam, mas, também, por sua aparência estética:

Então eu ia até à banca de revistas, eu via as capas... Eu me lembro bem das capas das revistas daquela época! Eram, assim, muito atrativas... O Zorro, o Tarza, que apareciam nas capas... Ah! Eu me lembro... não sei se eram fotografias ou pinturas... mas eram muito bonitas e de um colorido muito bonito, muito atraentes, né?... E eu queria ter sempre mais. Eu queria ter aquele gibi que eu já tinha comprado e outros que eu poderia comprar. Mas, não, trocar. Eu gostava de colecionar. Lia e colecionava. Adorava isso!

Tal desejo irresistível de possuir cada vez mais revistas levava o sujeito a mentir para a sua mãe, que acreditava que o dinheiro estava sendo mesmo empregado na compra das entradas da matinê. Veja quantas peripécias S₂ realizava para manter secreta a sua coleção:

E eu comprava esse gibi e a minha mãe não gostava que eu fazia isso, quer dizer, ela dava o dinheiro pra eu ir ao cinema e eu tinha de ir ao cinema. Então, pra enganar minha mãe, eu chegava em casa, eu colocava o gibi debaixo... sob a camisa, né?... Eu prendia no calção, sob a camisa, e entrava em casa, pra ninguém ver. E depois, eu ia até o meu quarto e guardava lá os gibis com os outros gibis que eu já tinha, pra ninguém desconfiar que eu tinha deixado de ir ao cinema, pra comprar os gibis, né? Eu me lembro muito bem disso!... Foram cenas freqüentes na minha vida.

Apesar de as leituras dessas revistas serem tão prazerosas, ou seja, apesar de elas motivarem intrínseca e extrinsecamente o sujeito a procurar ler mais e mais, a escola recriminava esse tipo de leitura, dizendo ser prejudicial à criatividade e à imaginação. Todavia, não é essa a impressão que tivemos ao ouvir S₂ relatar as brincadeiras que realizava com seus amigos, por influência das leituras:

(...) Eu lembro que os professores diziam, naquela época, que nós tínhamos que procurar adquirir o hábito de ler outras coisas que não houvesse figuras. Eles achavam que a figura impedia ou podava a criatividade (...) Quer dizer, a ilustração do gibi influenciava a sua imaginação. Ela não deixava você imaginar, ser criativo... Talvez, não fizesse imaginar tanto quanto um texto puramente escrito, mas imaginava sim... Tanto é que, também, influenciava nós brincarmos... Eu lembro que nós brincávamos muito de mocinho e bandido... por influência do gibi, do matinê, também (...) Eu tive um cabo de vassoura que tinha uma cabeça de cavalo... e eu brincava como sendo ou o Zorro ou o Roy Roger, como sendo o mocinho... Eu brincava muito disso!

Fica evidente, portanto, a grande contribuição das revistas em quadrinhos para a formação do hábito, do gosto pela leitura e para a constituição desse sujeito bom escritor, visto que havia motivação intrínseca para esse tipo de leitura, contrariamente ao que acontecia na escola onde tudo era realizado em virtude da nota: “...o que eu me lembro bem é que o aluno era motivado pela nota!” Além do mais, tais leituras proporcionavam, certamente, conhecimentos superestruturais, além de certo engrandecimento no campo da forma e do conteúdo.

Por falar em motivação intrínseca e extrínseca, como já tivemos a oportunidade de observar no capítulo anterior, embora a motivação extrínseca não seja tão virtuosa quanto a intrínseca, ela também é eficaz dentro do processo ensino/aprendizagem. Essa eficiência fica evidente no relato de S₂ quando ele nos conta sobre o seu desejo de progredir nos estudos não só para conseguir um lugar de destaque em sua sala de aula, ser o “primeiro aluno” da turma, mas, também, para ter meios de conseguir um bom emprego no futuro e, assim, ascender financeiramente e reverter aquele quadro de tantas carências financeiras, no qual sua família estava inserida:

Eu lembro que tinha uns colegas meus que eram, freqüentemente, elogiados... Eu lembro, perfeitamente, do primeiro aluno da sala de

aula... Até os pais dele, pros nossos padrões da época, eram ricos. Ele tinha uma loja de tecidos muito grande... Eu me lembro bem... que ele era muito elogiado (...) E eu sentia vontade de estar no lugar dele não só pelo resultado (...) mas, também, pelas próprias condições desse meu amigo... Desse e de alguns outros (...) Eu até me lembro de dois descendentes de japonês... eram, também, de família com condições muito melhores que a minha. E eles tinham, por exemplo, bolsas de couro, eles tinham aqueles lápis grandes de cor... Eram aquelas caixas com 24 lápis, 24 cores e, naquela época, não era comum isso... Só quem tinha condições financeiras boas é que podia comprar. E eu... a minha mãe comprava uma caixinha com 6 lápis, 6 cores. As cores principais. E eram lápis que tinham uns 10 cm, no máximo... E eu me sentia, assim, um pouco inferiorizado. Até com inveja dos meus colegas... Por exemplo, quando a gente tinha que fazer alguma atividade na sala, que usasse lápis de cor, esses alunos pegavam aquele monte de cores, aqueles lápis grandes, novos e eu só 6, com carteiras pequenininhas (...)

Eu me lembro muito bem de uma cena que me marcou muito. Naquela época, o estudante tinha um intervalo, tinha recreio, como se falava na época, e você levava lanche... E eu era de família pobre, né?... Quantas vezes eu cheguei a levar, como lanche, pão com omelete, ovo, né? (...) E, às vezes, eu era gozado, porque os outros colegas, meus, levavam outro tipo de coisa que eu não podia levar... Eu não me lembro o que eles levavam, mas não levavam omelete... e, às vezes, o pessoal fazia gozação (...)

Das bolsas que eles levavam pra escola... A minha era de papelão, um tipo de caixinha de papelão muito barata (...) Os cadernos que eu levava eram cadernos muito inferiores comparados com os deles (...) Então, eu me sentia um pouco inferiorizado (...) Aliás, isso foi uma grande motivação na minha vida pra estudar (...) talvez por crescer e achar que o estudo, um dia, talvez, me pudesse fazer um profissional... Que eu pudesse ser um profissional, relativamente, bem remunerado (...) Eu acho que pelo fato de ter sido pobre, pelo fato de ter tido poucas coisas... Eu acho que isso sempre me motivou bastante a querer ser alguém na vida.

Felizmente, S₂ alcançou o seu intuito de ser um bom profissional, remuneradamente bem reconhecido e, melhor ainda, conseguiu desenvolver o gosto pela leitura, preferindo, ainda hoje, leituras rápidas, dinâmicas, mas freqüentes; desenvolveu, igualmente, a capacidade de compor bons textos com autonomia, o que lhe possibilita veicular suas idéias, seus posicionamentos críticos e políticos, através dos periódicos de circulação no meio acadêmico:

(...) e agora (...) me sinto não só obrigado pela própria função que ocupo, pela própria responsabilidade que tenho... mas... me sinto motivado a escrever algumas coisas (...) sobre o ensino, a educação superior gratuita... que eu defendo, que eu tenho convicção... Sobre política de ciência e tecnologia... que a Universidade tem obrigação de interferir, de se envolver, né?... De poder falar sobre alguma coisa sobre política, sobre ética, que eu vejo como uma coisa que não se pratica muito, dentro da política, dentro do nosso país. E, quando eu digo política, eu quero dizer tanto a política partidária como a universitária, também... São duas políticas que eu convivo muito (...) E uma coisa que eu acho que falta muito nessas políticas é a ética (...) uma coisa que eu prezo na minha vida é, realmente, preservar esse comportamento ético, esse comportamento de respeito... às pessoas, ao comportamento humano, ao valor humano (...) Então, eu procuro transmitir isso nos meus textos que eu escrevo hoje.

Apesar de seu auto-conceito positivo como escritor lhe assegurar a possibilidade de afirmar ter facilidade para escrever com fluência tais textos, S₂ parece ter consciência da importância do planejamento e da revisão de seus textos, o que não ficou tão claro nos outros sujeitos:

(...) Sempre que possível, eu procuro elencar um tema e procuro refletir em cima do tema, primeiro, e, depois, escrevo. E essa redação, às vezes, ela é refeita, né?... Faço a primeira vez, depois, refaço... aperfeiçoando o texto (...) não vou dizer nunca, mas acho que raríssimas vezes eu escrevi um texto que não fosse relido ou até aperfeiçoado... Acho que não gosto de fazer isso, não. Eu gosto de sempre é... de aperfeiçoar... Tanto é que eu tô escrevendo um texto, que tá ali em cima da minha mesa... Eu tô começando a escrever... Que eu procuro mostrar que o ano de 1997 foi um bom ano para a universidade... Então, eu não só já refiz um pouco do que eu já escrevi, quer dizer, eu já aperfeiçoei o pouco que eu já escrevi, como depois que terminar eu releio mais do que uma vez e vou tentar aperfeiçoar. Sempre que possível, eu faço isso.

Mais uma vez, portanto, constatamos que a motivação, o auto-conceito positivo e a importância que a família atribui à aprendizagem do sujeito influencia, demasiadamente, a construção do bom escritor.

2.3- Análise do sujeito 3

O terceiro sujeito de nossa pesquisa (S₃ doravante) é, também, um adulto, do sexo masculino, possui graduação em História e Geografia. Nascido em Maringá-PR, em um bairro pobre, filho de pais analfabetos, frequentou apenas escolas públicas em sua vida escolar.

De forma semelhante aos demais sujeitos, S₃ nos conta que, apesar de todas as dificuldades financeiras e da falta de formação escolar e de tempo dos pais em ajudar nos deveres de casa, a escola ganhava sempre importância primordial, importância essa demonstrada na dedicação da mãe em manter o material e uniforme sempre bem organizados, bem como no acompanhamento das tarefas (se estavam feitas) e do boletim:

(...) a questão da escola era constante pra gente, ela era sempre prioritária, a dedicação dela (da mãe) em lavar o guarda-pó e deixar tudo arrumado. Tínhamos muitas dificuldades, mas meus pais não deixavam transparecer essas dificuldades e procuravam manter tudo organizado, o material da escola.

Quanto ao acompanhamento das tarefas e do boletim, ele complementa mais adiante:

Eles (os pais) não tinham muito essa noção, era mais o boletim que eles observavam, porque, naquela época, não tinha esse negócio de os pais irem à escola, não existia a interação escola-família. A gente trazia o boletim, principalmente o meu, que era traumático. Acompanhava a tarefa, se fez, não fez. Se não fez, não vai brincar... Mas eles não tinham condições de ajudar, porque não entendiam, não sabiam nada.

Quando perguntamos a S₃ se ele, quando criança, tinha contato constante com livros infantis, ele disse que não, que só tinha contato maior com a leitura da cartilha e que, inclusive, não gostava de ler:

Fora a cartilha, né? o Caminho Suave (...) nunca tive incentivo, assim, ler era no dia-a-dia, na escola, só a cartilha (...) inclusive a leitura era uma tragédia, quando tinha de ler um livro... eu me lembro que quando me deram o primeiro livro pra ler, eu queria matar, porque eu tinha de ler e eu odiava aquilo (...) Eu começava a ler devagar, não tinha concentração, o hábito da leitura, técnica nenhuma.

Pudemos perceber, ainda, com relação às leituras “sugeridas” pela escola, certo desabafo de S₃ contra essa instituição que, em vez de desenvolver o gosto pela leitura, provocava um sentimento de aversão ao ato de ler, que o fazia encarar essa tarefa como algo muito repulsivo:

Na escola, a gente não era preparado pra gostar de ler (...) a gente era obrigado a ler... - Olha, você tem que ler fulano de tal... Então, eu me lembro que a primeira vez que eu tive que ler José de Alencar eu chorava de ódio, porque eu queria ler outras coisas, queria ler os gibis, né?... E eu não entendia nada (...) mesmo porque a gente já tinha o desinteresse por ser uma coisa imposta... Então, a gente não queria ler... Mas, tinha que ler e fazer um relato... e, então, não era atrativo, era uma coisa imposta, que você tinha que ler (...)

A crítica com relação à escola também se estende com relação à falta de utilização da biblioteca escolar enquanto espaço privilegiado para trabalhar o aspecto prazeroso da leitura:

(...) no primeiro grupo, tinha biblioteca, mas nós nunca tínhamos acesso, nem lembro como era (...) acho que lá pela terceira série ou quarta série, que a gente começou a freqüentar a biblioteca, mas não tive contato nenhum para dizer que ia sempre e gostava (...) Ia (...) quando você tinha que fazer trabalho. Então, não era aquela coisa de você ir pra ler... Todo incentivo que você tinha pra ir numa biblioteca era pra procurar uma enciclopédia (...) Então, você... acho que nem conhecia a biblioteca, nem sabia usar (...) você chegava e ia direto pro balcão e pedia pra bibliotecária e ela entregava aquelas enciclopédias marcadas com aqueles temas e a gente fazia a pesquisa... normalmente, copiando de uma só (...)

No entanto, apesar de não terem existido experiências muito enriquecedoras com relação à leitura no espaço escolar, S₃ nos revelou que havia uma tia, estudante de escola Normal, na época, que contava muitas histórias infantis para ele, seus irmãos e seus amigos da vizinhança e que ele “adorava” tais histórias, que eram, na maioria das vezes, literalmente contadas e não lidas:

(...) nós morávamos mais ou menos perto. Ela contava, ela reunia... E é uma lembrança até bonita, porque onde ela estava, estavam todos os sobrinhos juntos, na saia da tia (literalmente). Reunia as crianças do bairro, também (...) eu me lembro que ela usava aquelas roupas

bem rodadas, então, ela sentava com aquela saia comprida, enorme, e sentava no meio e a molecada toda em volta, entendeu?... À noite, naquela época não tinha televisão, né?

Além desse contato prazeroso com as histórias contadas pela tia, S₃ revelou, também, que tinha o hábito de ler as fotonovelas das revistas que ela (a tia) comprava:

(...) eu me lembro que a minha tia comprava muito aquela revista Capricho e a gente lia muito... e tinha fotonovela e (...) aquelas coisas lá... de amor e sofrimento.

Porém, a leitura predileta mesmo de S₃ era a das revistas em quadrinhos, leitura que ele mesmo se impunha e que realizava com grande prazer e voracidade:

(...) eu sempre gostei de gibi... Eu lia muito gibi (...) a gente ia na matinê, no domingo, trocar gibi... não era nem a questão do cinema (...) trocava com os amigos e lá a gente encontrava outras pessoas... Todo mundo chegava e trocava gibi... Tinha gente que trocava ou ia pra adquirir, porque fazia coleção de gibi (...) Mas a gente ia pra trocar mesmo... Meu irmão comprava muito gibi, também. Fazia coleção. E, então, era uma parte que eu lia muito gibi. Mesmo porque a gente tinha que ler todos aqueles gibis durante a semana pra poder, no domingo, ir trocar novamente por outros... Então, tinha que dar conta.

Contrariamente às leituras exigidas pela escola, a leitura das revistas em quadrinhos vinha ao encontro do momento, da faixa etária de S₃, dos seus interesses e parecia satisfazer, de maneira grandiosa, a necessidade de ficção e fantasia inerente a todo ser humano:

Pra utilizar a linguagem dos jovens de hoje, eu deslizava na maionese... Viajava, sim, e era uma delícia, porque tinha a questão da atratividade... você queria ver o fim daquilo... O livro, quando a professora pedia pra ler, eu lia na marra 2,3,4 páginas, ali, e voltava 3, porque leu mecanicamente, não sabia o que tinha lido. Então, era mais difícil de você se envolver na história... E no gibi, não... Ali você viajava junto com eles... Me imaginava o próprio Mad Max.

Entretanto, conforme os outros sujeitos já revelaram, tal leitura era recriminada pela escola a ponto, até, de ser proibida a sua entrada no recinto escolar:

(...) tinha de ler escondido, porque a escola não permitia, porque atrapalhava o raciocínio, o desenvolvimento (...) então, a gente lia muito escondido, porque, na escola (...), se encontrassem gibi em bolsa de aluno (porque a gente fazia troca de gibi no banheiro)... mas, se encontrasse, era motivo de castigo, de repreensão (...) A gente fazia isso meio que clandestino, sabe?

S₃ não deixa de confessar que essa proibição da escola tornava a leitura ainda mais motivadora, pelas façanhas aventurescas que proporcionava.

O ponto mais interessante da entrevista talvez tenha sido quando o sujeito nos contou sobre o seu conturbado período de alfabetização, quando foi reprovado duas vezes na primeira série:

(...) eu reprovei dois anos no primeiro do grupo (...) e eu já tive um problema, porque, como eu faço aniversário em vinte e oito de dezembro, eles não permitiam, naquela época, entrar no ano do seu sétimo aniversário, alguma coisa assim. Então, eu sei que entrei atrasado, no ano do meu oitavo aniversário (...) e eu reprovei o primeiro ano, depois fiz matrícula no mesmo grupo e daí era a mesma professora no segundo ano e eu reprovei novamente.

Mais adiante ele nos falou sobre o seu grande “trauma de infância”:

(...) e, além disso, pra mim é uma questão muito traumática a questão do presente, né? Porque, naquela época, você era premiado pelo passar de ano... então, as crianças ganhavam presentes, bicicletas... E meus pais, logo que meu irmão passou do primeiro para o segundo ano, meu pai comprou uma bicicleta com o maior sacrifício e eu não sei o que que foi, mas é uma coisa que ficou muito presente, marcou muito... e, aí, era a questão de que você não ganhou, porque você não passou, porque você é burro (...) os próprios colegas falavam, as crianças, os amigos... falavam:- Por que você não ganhou? Porque você não merece, né? Quer dizer, existia muito a questão do ‘burro’.

S₃ nos contou que, quando o irmão dele passou do segundo para o terceiro ano, ganhou novo prêmio e ele foi reprovado novamente, ele decidiu mudar de escola, pois, se continuasse na mesma escola, estudaria com a mesma professora e, a seu ver, estaria condenado a uma “nova” reprovação:

(...) e o meu irmão, depois, passou do segundo para o terceiro ano. Ele ganhou uma caneta, dessas tinteiro e eu reprovei novamente, entende?... Bom, daí eu resolvi mudar de escola (...) Eu não queria mais ficar na mesma escola, naquele lugar. Queria ir pra outra

escola, senão, não ia estudar e tal (...) Eu tinha certeza que tinha que mudar de escola pra mudar de professora.

Porém, seus pais não aprovaram sua decisão, uma vez que a outra escola mais próxima de sua casa ficava perto de uma avenida muito movimentada, onde aconteciam muitos acidentes, todavia...

(...)eu fui sozinho na escola e me matriculei. E daí foi interessante, porque não existia a matrícula sem a presença dos pais e eu tinha que me matricular no primeiro ano, eu tinha nove anos e eu não sei explicar como isso aconteceu, sei que eu fiz a matrícula. Mas aí eu tinha de falar pra minha mãe e, quando começou a aula, aí ela perguntava se eu tinha feito a matrícula, e eu falava que sim, e ela achava estranho, porque não tinha chamado os pais para fazer, e aí eu falei que ia para a outra escola e aí foi uma tragédia incrível, né? Fui reprimido, apanhei e tal.

Entretanto, no final de toda confusão, ele acabou indo para a escola desejada, pois seus pais foram lembrados de uma vizinha que era professora da referida escola e que passou, então, a acompanhá-lo no trajeto e, para sua alegria, essa professora passou a ser a “sua professora” e, a partir de então, houve uma transformação na vida do sujeito:

Mas, aí, uma vizinha lembrou que numa rua de trás tinha uma professora que dava aula lá, no mesmo horário que o meu e aí ela (a mãe) conversou com a professora e aí eu ia e voltava com ela. E, na realidade, essa vizinha de casa é que foi minha professora... Mas, a partir daí, eu fui me preocupar com a escola, eu queria passar realmente e eu tinha uma competição que era ultrapassar meu irmão e eu acho que essa era a questão.

Ele relatou mais adiante que essa competição veio a se acentuar, ainda mais, quando ele passou para a segunda série e, ao contrário de suas expectativas, não ganhou nenhum presente de seus pais:

(...) quando eu passei do primeiro para o segundo ano (...) foi a maior frustração da vida, porque eu não ganhei nenhum presente, porque meus pais (...) estavam passando por uma fase difícil, não sei... ou nem perceberam... sei que não ganhei o famigerado presente e foi muito frustrante, mas eu nunca cobreí, porque entendia a dificuldade... e eu comecei, a partir daí, a estabelecer uma competição com meu irmão. Eu tinha que ultrapassar ele. Eu tinha

que estudar, porque ele ganhava presente, mas eu ia passar ele... Eu acho que passava até algum negativismo pra ele... até porque ele desistiu no ginásio. No ginásio, ele começou a repetir e eu ultrapassei ele. Mas nosso relacionamento sempre foi igual. Essa competitividade nunca influenciou o relacionamento. E, aí, eu fui em frente e saí da escola no primeiro lugar do grupo (...)

Contudo, apesar de o objetivo de ultrapassar o irmão ter sido alcançado, o “trauma”, o medo da reprovação parece tê-lo perseguido por mais algum tempo:

(...) naquela época, ou se fazia a quinta série ou se fazia o exame de admissão e eu tinha muito medo de fazer o exame com medo de reprovar.

(...) no segundo grau (...) a gente tinha de fazer tipo um vestibular pra entrar no Colégio e eu não fui fazer o vestibular, porque eu tinha certeza que não ia passar... sempre com aquele trauma (...)

Quando perguntamos sobre o seu relacionamento com as professoras alfabetizadoras, da primeira e da segunda escola, percebemos que a afetividade demonstrada pela segunda professora, que o acompanhava no caminho de casa para a escola, todos os dias, e a receptividade com que pôde contar na nova escola foram muito importantes e acabaram por estabelecer, na memória do sujeito, um contraste muito interessante:

Na primeira, era péssimo, ela era muito seca, áspera. A segunda escola eu achava mais atrativa, diferente... Eu lembro que ia muita estagiária e elas vinham com muita atratividade, muitos recursos... Eu me lembro que elas montavam guichês de correio e, aí, nós tínhamos que comprar selo, colocar a carta no correio... e elas usavam muitos recursos e era uma coisa muito atrativa a escola. A primeira não. Era aquela coisa de banco mesmo... A professora falando, geralmente gritando e, realmente, era muito estranho e era muito escuro... e a segunda era mais clara, mais alegre (...)

Foi também nessa segunda escola que S₃ descobriu o despertar de uma nova habilidade, de uma nova capacidade, de um novo prazer, o prazer de escrever:

Eu gostava muito de escrever, apesar de todo esse trauma de reprovar porque não sabia ler e escrever. Mas, quando eu entrei nessa segunda escola, havia um concurso de redação, acho que do município, do Estado, depois ia para o brasileiro... então, a gente passava quase que o ano inteiro fazendo redação e eles incitavam muito a

participar do concurso (...) e a primeira redação que eu fiz... a professora me chamou na diretoria e chamou a diretora pra falar da redação, que estava muito boa, e que era pra eu participar de todas as outras etapas e aí eu me lembro que eu escrevia e mandava... e via em revistas concurso de redação e eu escrevia e mandava (...) mas eu nem sei se escrevia com técnica ou sem, eu sei que, daí, eu gostava de redação!

O fato de ter sido elogiado pela professora e diretora do colégio por sua composição revela, mais uma vez, o valor do auto-conceito positivo que o incentivou a assumir a tarefa de composição como atividade extra-classe. Claro que orientado, novamente, pela competitividade, uma vez que escrevia para “concursos” de redação. Além disso, o que ele admite ter enriquecido extraordinariamente esses textos foram as revisões que eram feitas sempre depois da aula, com os cinco participantes do concurso:

(...) existia, sim, o refazer o texto, mas não no sentido de corrigir o texto em si. Mas, no sentido de estruturar, ela reestruturava o texto (...) tinha fase que ela chamava e sentava com os cinco da sala e ela ficava com a gente além da aula (...) e isso era gostoso. Mesmo porque, naquela época, a coisa mais gostosa era ficar perto da professora, era aquela coisa mais afetiva mesmo (...) era gostoso.

Realmente, além da aprendizagem propiciada pela reestruturação em si, o valor afetivo de estar perto da professora, no seleto grupo dos melhores produtores de texto da classe contribuiu significativamente para a construção desse sujeito bom escritor.

A valorização do auto-conceito de S₃ se acentuou, ainda mais, quando ele percebeu que, nessa segunda escola, a imagem que os amigos tinham dele não era, como na outra escola, a de um aluno fraco, incapaz ou “burro” e, sim, a de alguém admirável por sua capacidade de escrever bons textos:

(...) todo mundo ficava falando... Eu lembro que eles ficavam comentando: - Ah! ele ganhou!... foi ele que ganhou!- E isso era gostoso.

S₃ revelou, também, ter sido sempre um aluno muito esforçado com relação às aulas em si, prestando atenção nas explicações, revisando os conteúdos trabalhados após cada aula. Até porque essa era uma forma de não deixar as coisas se acumularem, visto que ele trabalhava o dia todo e não dispunha de muito tempo para estudar:

Eu sempre fui de acompanhar porque comecei a trabalhar com 14 anos, já no ginásio, num comércio de auto peças, fazendo limpeza... Então, eu tinha que prestar atenção na escola, porque em casa eu chegava cansado e tinha que dormir pra acordar cedo no outro dia.

(...) eu sempre gostava de chegar da escola (...) e revisava o conteúdo que tinha sido dado... E o meu método era esse: lia, deitava e dormia.

Esse “método pessoal” parece estar presente, ainda hoje, quando ele diz que, por questões profissionais, tem de ler e escrever muitos artigos sobre a LDB², leituras essas que ele realiza sempre à noite e que, antes de dormir, faz uma reflexão sobre tudo o que leu, comparando os novos conhecimentos adquiridos através da leitura com os que ele já conhecia anteriormente sobre o mesmo assunto:

Ultimamente, tem saído muita coisa sobre a LDB e eu leio muito, até tarde e eu termino de ler, deito e faço uma reflexão de tudo o que li. Recordo, rememoro tudo o que li, comparo, faço uma análise comparativa sobre o que eu já li e já escrevi, para ver onde é que eu tenho de mudar (...) e, aí, eu durmo.

Aliás, a leitura parece ser, hoje, uma de suas grandes paixões. Leitura diversificada como documentos, pareceres, romances, poesias, etc:

Gosto de ler, mas gosto sempre de estar lendo questões técnicas, que eu uso muito. Pareceres, documentos, essas revistas da área educacional, mas gosto de estar lendo outras coisas também: romance ou poesia, os “Best sellers” (...) e eu sou espírita também, então, tenho de estar lendo demais. Gosto de ler romances espíritas. Gosto de fazer releitura sempre (...) Eu gosto de ler de tudo um pouco e quero ler (...) E eu não sei se é já uma questão biológica, porque eu começo a ler e não paro mais (...) eu leio, normalmente, até duas horas, três horas, quatro horas... eu vou embora (...)

Quanto à composição de textos, S₃ nos afirmou não ser sua prática comum o planejamento. No entanto, as leituras e reflexões realizadas antes de dormir são, em nossa forma de interpretar, uma maneira de fazer aflorar os conhecimentos que o sujeito tem sobre o assunto, na memória de longo prazo, além de ser uma maneira de sistematizar o texto, antes de iniciar o processo de escrita propriamente dito:

² LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - aprovada em 20/12/96.

(...) eu termino de ler, deito e faço uma reflexão de tudo o que li (...) faço uma análise comparativa sobre o que eu já li e já escrevi para ver onde é que eu tenho de mudar e aquilo parece que vem, sabe? Aí eu lembro: - Tenho de mudar isso, aquilo... Aí, eu durmo e, quando eu chego aqui, eu descarrego tudo no computador e, aí, flui. É como se eu estivesse lendo e não escrevendo... Mas antes eu estruturo. E eu acho que é essa a questão: Você lê, estrutura o raciocínio, o entendimento, faço uma análise comparativa com o que eu já escrevi, já li e, aí, no outro dia, parece que é só ligar o botão.

Além disso, o sujeito também revelou que, para os textos que exigem dele uma composição mais elaborada, ele sente a necessidade de esquematizar os itens a serem tratados pelo texto:

(...) se eu vou fazer um documento, assim, algo mais elaborado, então eu gosto de fazer um esquema: introdução, meio e fim. Quais os itens que eu vou ter de abordar... então eu faço um esquema para não me perder, para não ficar divagando muito em algo desnecessário... então, eu gosto de ter um esquema do lado, para eu ficar olhando e me vigiando (...)

Quanto à revisão, ele afirmou, também, não ser sua prática comum. Revelou, aliás, ter certa aversão quanto a ler o que escreve:

(...) não gosto de revisar o que eu faço, porque, se eu leio, começo a mudar... então não gosto, vou do início ao fim sem ler. Às vezes, quando é algum documento importante, eu dou para outra pessoa ler.

Entretanto, podemos considerar a sua preocupação em estar sempre comparando os novos conhecimentos adquiridos por meio das leituras e o conteúdo já expresso em seu texto, a fim de reformulá-lo, como uma forma de revisão de texto.

Dessa forma, podemos perceber como fatores fundamentais para a construção desse sujeito bom escritor, a motivação interna e externa orientada pela competitividade, visto que ele reuniu todos os esforços para ultrapassar o irmão, para provar que, apesar de não ter sido premiado pelo passar de ano, assim como acontecia com seu irmão, ele era o melhor, que não era nenhum coitadinho, nenhum ser incapaz, insignificante, muito menos o “burro” como fora rotulado. Além disso, o estabelecimento do auto-conceito positivo e a valorização da formação educacional por parte da comunidade do aprendiz, também, foram muito importantes.

2.4- Análise do sujeito 4

O quarto sujeito (S₄) de nossa pesquisa é, também, um professor universitário da área de Ciências Biológicas que exercia um cargo administrativo no momento da entrevista.

O que mais nos chamou a atenção, no decorrer de todo o depoimento, foi o seu alto grau de exigência consigo mesmo, o que não o deixou se assumir como um bom escritor em nenhum momento de nossa conversa (embora, é claro, tenhamos evidências de que seus textos são considerados muito bons, por muitos):

Olha, eu acho que eu não era, assim, nenhum supra sumo na escrita não... nem sou, nem sou!

... eu tenho inclusive, um defeito... Eu sou perfeccionista... Eu sei que a perfeição não existe, mas, eu sou perfeccionista.

Toda essa exigência consigo mesmo talvez advenha do desejo de ser igual a seu pai, que foi, para ele, uma pessoa extremamente inteligente e culta:

O papai sempre foi uma pessoa... Eu digo o seguinte: pra época, eu diria que meu pai teve uma cultura até um pouco acima da média (...) ele tinha, assim, uns gestos... pra época, pra região que ele morava, que fugia, um pouco, dos modos das pessoas que viviam naquela região... Papai ouvia rádio (...) ele gostava de ouvir noticiário, música, especialmente música clássica... era uma coisa que ele ouvia muito e eu, desde pequeno, gosto de música clássica, talvez, até influenciado por isso... O papai lia muito. Ele lia muito jornal."

O meu pai era... procurava ser muito primoroso com as coisas, né? Acho que isso me influenciou.

Em vários momentos da entrevista ficou evidente essa admiração por seu pai e esse desejo de ser igual a ele. Dessa forma, podemos perceber a importância da figura paterna na formação desse sujeito bom escritor, que procurava (e procura) imitar seu pai desde o uso do dicionário até o traçado da letra:

(...) dicionário, meu pai sempre teve... e ele... buscava no dicionário. Meu pai sempre dizia:- Não é vergonha você buscar as coisas no dicionário (...) Então, é uma coisa que eu sempre procurei me cercar até hoje... Eu, quando escrevo, o dicionário está do meu lado... Às

vezes, tem uma palavra que eu sei que está certa, mas paira, assim, uma certa dúvida, vou lá... vou lá consultar, porque eu acho que isso é indispensável.

(...) meu pai tinha uma letra muito bonita... e a minha letra é uma imitação da letra do meu pai... A minha letra é uma letra caída. Meu pai escrevia desse jeito. Meu pai tinha uma... vamos dizer assim, uma mão muito simétrica... Era aquele tipo de letra deitada e eu costumo fazer isso.

Quanto à leitura, também fica evidente alguma influência da figura do pai:

(...) se eu não tivesse tido, digamos, essa influência por parte do meu pai ou, digamos, o exemplo do meu pai, por ele ser uma pessoa que lia e tal... eu, provavelmente, teria lido menos do que li... Eu acho que li o suficiente, eu acredito... mas, teria lido menos. Meu pai influenciou.

(...) eu acho que a gente acabava lendo um pouco em casa, porque tinha o jornal. De vez em quando, a gente dava uma lidinha, porque o papai sempre lia o jornal... então, a gente lia.

Não foi só o exemplo do pai que influenciou a formação do hábito da leitura. Os fatos vividos por ele também foram e são motivos de orgulho e da determinação do tema preferido das leituras de S₄:

Há dezesseis anos atrás... em 1982, houve uma... uma comemoração dos 50 anos da Revolução Constitucionalista que ocorreu em 1932, e meu pai participou dessa Revolução... Aliás, eu tenho muito orgulho por ele ter participado... historicamente, não pelo político em si, mas, historicamente, pela participação dele nessa Revolução... E ele me contava muitas histórias disso! Tanto que eu tenho... Eu leio muito sobre esse tema, porque é um tema que ele viveu (...)

Hoje, eu leio muito sobre a história do Brasil... Em especial a história, vamos dizer assim, da Monarquia pra cá (...) principalmente, da Revolução... das Revoluções que aconteceram... O tema Revolução é um tema que eu gosto demais... Talvez até pelo fato de o meu pai ter participado e ter relatado o que ele passou (...)

Entretanto, apesar de o exemplo do pai ter influenciado tão positivamente a formação educacional desse sujeito, era a mãe, auxiliada pelas irmãs mais velhas de S₄, que acompanhavam o seu desenvolvimento escolar mais proximamente:

(...) O meu pai não, porque... primeiro, porque ele não tinha tempo... ele trabalhava... Ele abria a farmácia às 8 da manhã e fechava às 10 da noite de segunda a segunda, não tinha domingo e tal (...) A mamãe acompanhava um pouco... As minhas irmãs mais velhas acompanhavam. Elas acompanhavam (...) Me cobrando as tarefas, me exigindo. Mas, também, me ajudando, não é?... Por exemplo, essa minha irmã fazia os meus desenhos... Eram... meio que professoras em casa.

Na verdade, parece que ambos, pai e mãe, davam muita importância aos estudos dos filhos:

Tenho consciência, sim, da importância que meus pais davam pra escola (...) talvez, a preocupação de que a gente fosse à escola, de que a gente aprendesse e tal... Essa preocupação sempre foi muito forte, muito estimulante.

Semelhantemente ao que vimos na história de S₂, a formação escolar tinha um papel tão relevante que chegava a se constituir como a única herança, o único bem possível de ser legado, já que materialmente os pais de S₄ não poderiam deixar nada para seus filhos:

(...) quando eu terminei, na época, o ginásio, né? Que correspondia à 8ª série... minha mãe me disse... Eu queria fazer o Científico. Naquele tempo a gente tinha o que, hoje, é o Colegial. Ele estava dividido em três áreas, vamos dizer assim, o Normal, o Científico e o Clássico (...) e eu queria fazer o Científico e ela disse: - Não! Faça o Normal, porque, pelo menos assim, você vai ter, já, uma profissão, você será professor. Mesmo que a gente morra, você já terá uma profissão... Sempre aquela preocupação de deixar aos filhos alguma coisa... já que materialmente eles não podiam deixar nada, porque eram pessoas, assim, bastante humildes. Nunca chegaram a ter nenhuma riqueza, a não ser a de espírito.

Nesse ambiente familiar, onde a formação educacional era tão valorizada, S₄ pôde ter, também, muito contato, se não com livros infantis, pelo menos com histórias, as mais variadas possíveis:

Eu diria, assim, eu não posso dizer que eu fui um grande leitor de histórias infantis, isso não. Mas havia uma preocupação, sim, dos meus pais, especialmente, da minha mãe (com quem a gente passava quase que o tempo todo em casa) de ler. Isso a gente fazia, sim!... Agora, na minha casa não havia livros, não. Não tanta

disponibilidade de livros infantis. A gente lia, porque trocava, porque pedia emprestado (...) Mas histórias sempre a gente ouviu. Sempre gostei, acho que, como toda criança, eu sempre gostei muito de ouvir as histórias. Era uma coisa, assim... sempre foi muito prazeroso pra mim (...) Ouvia histórias infantis, mas, também, aquelas que envolviam, vamos dizer assim, as coisas da natureza, aspectos de plantas, de bichos e tudo mais, né? (...) até um pouco de história de assombração, porque era gostoso ouvir, dava medo, mas era gostoso de ouvir.

À semelhança de S₁, S₂ e S₃, S₄ também gostava muito de revistas em quadrinhos:

Gibizinho lia, sim. Isso eu lia (...) a gente... Nós íamos à matinê, não é?... Quer dizer, a gente ia à porta do cinema. Ficava na porta do cinema trocando gibizinho (...)

Apesar de a época e de o local onde S₄ viveu não terem sido muito propícios para a sua formação enquanto leitor, ele revela que o gosto pela leitura se intensificou, mesmo assim, na adolescência:

Eu gostava, sim (...) Mas, acho que oportunidade pra leitura, onde eu morei, na situação que eu morei, a cidade, enfim, não era... não sei se até pela época. Acho que até pela época, também, não é?... Não houve oportunidades maiores. Não só pelas bibliotecas, enfim, pelo dia-a-dia... mas, eu acho que lia, sim (...) Mas eu acredito que eu li, mesmo, a partir dos 15 anos em diante... 15,16 anos. Aí, eu comecei a ler muito... Eu li, na época, eu li toda a coleção do Jorge Amado (...) Claro que depois disso ele escreveu muitas outras coisas, né?... Mas eu lia muito.

Por outro lado, entretanto, as leituras exigidas pela escola não pareciam ser muito estimulantes:

(...) no ginásio eu lia por força da escola... Eu me lembro que eu lia Machado de Assis. José de Alencar, eu lembro que eu tinha horror! Horror! Era uma leitura terrível! Machado de Assis era uma leitura muito rebuscada. Mas eu li. Acho que li todos esses clássicos... de Machado de Assis, José de Alencar (...)

Aliás, a escola, como um todo, não parecia ser muito motivadora para S₄:

A escola... eu acho que ela continua, né?... Até hoje, a escola continua sendo alguma coisa que não é ... muito agradável... porque a escola é meio massante, né? É meio cassete. É meio massante e tal... Pelo menos essa escola que nós temos... e... Eu não entrei muito motivado, não... E eu tenho, assim, lembrança do seguinte: eu ia pra escola, mas eu ficava doido pra voltar pra casa... pra quê? Exatamente pra fazer aquilo que eu gostava que era caçar de estilingue, nadar nos 'corguinhos', não é? (...) Como se falava na época. Então, pra ir nadar nos riozinhos, pra caçar de estilingue, pra roubar frutas, enfim, pra ter a vida de moleque que eu sempre tive... essa vida, sim! Isso dava prazer. Soltar papagaio e tudo isso.

Na verdade, a infância de S₄ parecia ser muito intensa, muito livre, muito prazerosa para que ele ficasse enclausurado dentro da escola, tentando aprender coisas alheias aos seus reais interesses, coisas sem sentido, para ele:

Por exemplo, eu aprendi um negócio... análise sintática... eu nunca soube porque que eu aprendi aquilo!... Eu tinha horror àquilo!... Eu não sabia onde eu ia usar aquilo. Eu tinha horror... Eu tive dois anos de latim. Eu fiz latim na 5^a e 6^a séries... O professor que deu aula pra mim de latim (...), como professor, era péssimo!... E eu perguntava: - Pra que que eu estou estudando latim?... Depois eu fui ver o quanto eu perdi de não ter aprendido mais o latim... E, em especial, acho que o latim (...) na Biologia (...) o latim e o grego são indispensáveis (...), quer dizer, a língua científica, ela é escrita em latim... é uma língua universal, não é?

Para S₄, portanto, a falta de relação entre os conteúdos escolares e as atividades práticas do dia-a-dia tornava a sua aprendizagem demasiadamente desmotivadora:

(...) eu acho que os professores não... não tinham essa condição de fazer essa ligação, esse elo... entre o dia-a-dia. Você pensava: - Mas, pra que que você vai aprender que 2+2 ou 5-3?... Ora! Quando você vai ao supermercado e você compra uma bala e dá uma nota de 5 e ela custa 3, ele tem que devolver 2, pronto! Não é? (...) Isso... a escola... aqueles problemas, aquelas coisas, tal, desmotivava (...) porque você não via a relação entre o dia-a-dia, da vida... situações do dia-a-dia.

Assim como os conteúdos ensinados na escola pareciam distantes para S₄, o relacionamento professor-aluno também se constituía como algo frio, insensível, algumas vezes

até desumano. Nesse sentido, houve uma professora de Língua Portuguesa que marcou muito a vida escolar de S₄. Ao descrevê-la sentimos, ainda, um certo tom de mágoa em suas palavras:

(...) ela era muito exigente e muito fria... muito rígida e ela tinha para com a gente um tratamento muito distante. Ela era a professora e nós éramos os alunos (...) ela nos tratava, assim, com muita... muita frieza! Distante, mesmo... O relacionamento era... era complicado. Eu não gostava dela! (...) Eu acho que isso me marcou muito.

Tal frieza e insensibilidade da professora ficou ainda mais marcante quando S₄ nos contou sobre a sua reprovação em Língua Portuguesa, que ocorreu na mesma época em que ele perdeu o seu irmão, três anos mais velho, em um acidente rodoviário:

(...) na 4ª série do ginásio (...) eu repeti... Eu repeti... não tô querendo me justificar, tô apenas te contando um detalhe dessa reprovação minha. Por incrível que pareça, eu repeti em Português (...) no final do ano, faleceu o meu irmão (...) Meu irmão faleceu de uma forma, assim, extremamente horrível! Foi um acidente de ônibus (...) Ele vinha voltando de São Paulo (...) entre Araraquara e Taquaritinga houve um acidente e as trinta e seis pessoas que estavam no ônibus (...) morreram. Foi uma conversa geral na região. Em Nhandeara, onde nós morávamos, morreram dois... o meu irmão e uma outra pessoa, amigo dele (...) Eu diria que, a partir daí, a minha mãe, que sempre foi uma pessoa extremamente forte (...) ela perdeu... Ela foi uma, antes da morte do meu irmão, e outra, bem diferente, depois da morte dele (...) Isso nos marcou a todos, né?... profundamente... A mim, acho que resultou nisso, né?... ou seja, eu já não tinha, com a professora, um relacionamento muito bom, não é? ... e a morte do meu irmão em pleno 22 de novembro, muito próximo, aí, dos exames... Eu lembro que eu fiz o exame, não passei, fiz a segunda época, não passei... E não passei, assim, por uma questão (em termos de pontos, né?) uma diferença muito pequena... Mas ela não... ela era extremamente irreduzível. Ela não abria mão... Eu lembro que foi, assim, coisa de dois décimos, três décimos (...) Uma diferença muito pequena!... Então, eu reprovei em Português.

Dessa forma, não fica difícil imaginarmos que esse ambiente de sala de aula não era aquele que promovia (como Carioni, 1988, nos disse) a diminuição da ansiedade, da inibição, da falta de confiança:

Pra começo de conversa eu tinha medo dela (...) Eu me sentia inibido de... de perguntar alguma coisa pra ela... de... de, numa dúvida, num problema qualquer, me aproximar dela, de perguntar, de conversar.

Todavia, S₄ acabou conseguindo tirar algum proveito desse relacionamento tão mórbido entre professora e aluno, visto que ele, hoje, enquanto professor universitário, procura ter, com seus alunos, um relacionamento completamente oposto ao que vivenciou. Embora admita ser um tanto quanto exigente:

Eu acho importante o relacionamento entre aluno e professor...e, aí, digo pela experiência que, depois, passei a ter como professor (...) Ser professor não é, meramente, ser um... um informante de dados, de regras e números, letras e tudo mais. Ele é mais! (...) Muito mais do que isso. Ele é um formador... Então, é tão bom quando você tem um relacionamento, assim, com o professor, em que você pode se aproximar dele, conversar, trocar idéias a respeito (...) Eu sempre tive essa preocupação. Embora eu seja, como professor, uma pessoa exigente.

É interessante notar, no entanto, que alguns professores, por outro lado, pareciam ter algum conhecimento (mesmo que de forma intuitiva) sobre a importância do filtro afetivo na aprendizagem. Isso ficou claro, quando S₄ nos falou sobre a sua professora da terceira série:

Eu me lembro que tinha uma professora, ela era uma graça... Eu estava no terceiro ano do grupo escolar...meu cabelo, na época, eu cortava assim... era o que se chamava 'bodinho' ou topete. Você nunca viu isso na sua vida... cortava tudo, rapava tudo em volta e só ficava um montinho aqui na frente (...) Ela (a professora) dizia assim: -Vem cá!... Ela ficava sentada, né?(...) Ela era, assim, muito simpática, muito dada. Ela brincava com a gente. Ela era uma pessoa, assim, séria, mas brincava muito com a gente (...) Ela segurava, assim, minha cabeça com o braço, pegava o giz e desenhava, na minha cabeça... um boné (...) Eu queria apagar e ela falava: - Não! Você tem que sair desse jeito! Mas era brincadeira dela (...) era gozação. Era uma coisa carinhosa, não é? Era uma coisa carinhosa. Então...os professores, assim, você tem marcas.

Dessa forma, percebemos que tal professora, sem abrir mão da rigidez necessária para que a aprendizagem se efetivasse, promovia situações nas quais o filtro afetivo podia ter uma baixa configuração, o que resultava, como já vimos no capítulo anterior, em um ambiente de sala de aula mais propício para a aprendizagem.

Assim como os demais sujeitos, S₄ se define, em sua vida escolar, como um aluno regular, chegando mesmo a afirmar ter tido dificuldades em Língua Portuguesa:

Eu me lembro que eu era um aluno... digamos... médio... Eu não era nenhum... supra sumo, nenhum portento, mas, também, não era um aluno com tanta dificuldade assim.

Eu te confesso que eu tive... eu tive dificuldades em Português... Como eu te disse, o Português nunca foi meu fraco, não é? (...) foi um processo de aprendizagem mesmo, ao longo do... do tempo, mesmo.

Contudo, apesar de nunca ter chegado a ser um aluno brilhante, de ter tido dificuldades em Língua Portuguesa, de ter passado por problemas com alguns professores e de ter odiado análise sintática, S₄ conseguiu, ao final de todas estas contas subtrativas, se tornar um bom escritor. Até hoje, aliás, ele se lembra e procura seguir alguns conselhos de seus professores:

(...) Faz muito tempo que eu sempre ouvia uma coisa e acho que... isso ficou, não é?... Ao se escrever um texto... é preciso... eu sempre ouvia isso dos professores, há muito tempo(...) A redação, ela tem que ter início, meio e fim (...) os professores diziam: - A redação não pode ser sem pé nem cabeça, não é?... Então, eu sempre tive essa preocupação de que as minhas redações... sempre, elas fossem... compostas por essas três partes, não é?

Ainda quanto às composições escolares, os temas prediletos de S₄ poderiam parecer estranhos, se ele não nos tivesse relatado a sua infância aventureira:

(...) eu adorava quando eu voltava das férias e... e, normalmente (...) a professora dizia: - Hoje nós vamos fazer uma redação: ‘Como foram as suas férias’ ou ‘Conte aí, qual foi o dia que você mais gostou (...) ou qual foi a melhor aventura que você teve.’ ‘Qual foi a sensação de perigo que você passou nas férias’... Isso eu adorava fazer... gostava (...) Eu adorava fazer isso, porque... eu me incorporava no texto... Eu vivia o texto, porque eu me via ali e, claro, como o contador da história... claro que fazia... Era a minha versão (...) Claro que era com base no real. O fato era real, mas eu dava a minha versão (...) eu dava as minhas pinceladas, colocava os meus temperos naquele fato que, de fato, havia acontecido.

Desse modo, podemos verificar que a infância livre e nada monótona de S₄, juntamente com sua imaginação fértil de garoto “traquina” permitiam que ele escrevesse com criatividade sobre um tema, em geral, pouco sugestivo e imposto sem discussões prévias para que as idéias pudessem aflorar.

Ainda hoje S₄ parece se utilizar da sua esperteza, vivacidade e criatividade ao se expressar, quando procura criar frases de efeito que visam tornar o seu discurso mais eficaz:

Eu me treino muito em fazer frases de efeito (...) não é por brincadeira... Eu faço por hobby, por... Eu não tenho necessidade nenhuma de fazer isso... mas eu gosto muito de me expressar através de frases que eu procuro criar, ali, naquele momento... Eu vou conversando... Eu vou amadurecendo e, de repente, ‘pum’ solto uma (...) Eu gosto de fazer isso (...) no sentido de precisão e de concluir.

Tais discursos eram requeridos a S₄ devido ao cargo administrativo que ele exercia no momento da entrevista. É interessante notar, também, que ele não gosta de falar de “improviso”, ou seja, ele sente a necessidade de organizar o seu discurso através de texto escrito, só assim se sente mais seguro e capaz de ser conciso:

(...) eu tenho muita preocupação (...) de me fazer entender e fazer com que as idéias... Mesmo porque, tem que ser alguma coisa objetiva... Você não pode ficar falando durante... Como Fidel Castro faz o discurso dele de seis, nove horas seguidas... Tem que ser alguma coisa rápida... concisa... Eu gosto muito da concisão... porque eu gosto muito de ser incisivo nas coisas... Eu gosto de colocar as coisas com... até mesmo, vamos dizer assim, sendo pontiagudo com as coisas pra que elas sejam... didáticas (...) Mas eu já fiz, algumas vezes, aberturas, assim, em que eu falei de improviso... Mas, normalmente, eu levo o meu improviso escrito... Eu me sinto mais seguro. Eu me sinto mais tranqüilo... porque, aí, aquilo eu preparei... dando, exatamente, o início, o meio e o fim... aí, eu digo, exatamente, o que eu tenho que dizer.

Ainda quanto às produções textuais, não podemos nos esquecer da grande parcela de contribuição que teve o pai de S₄ para a sua formação enquanto escritor autônomo, visto que, dentre os muitos motivos da admiração do sujeito por seu pai, estava a habilidade que este tinha em compor bons textos:

(...) eu volto a insistir no exemplo que tive do meu pai. Foi positivo, não é? Porque ele era uma pessoa, assim, que lia... escrevia... Meu pai escrevia muito bem... Eu acho que isso... isso, provavelmente, deve ter me influenciado.

O desejo de escrever tão bem quanto o pai talvez o faça ter sempre presente a preocupação de planejar anteriormente as suas composições:

(...) a primeira coisa... pra escrever, eu... Claro, existem situações que você, por falta de tempo, não consegue fazer isso (o planejamento) mas (...) eu não sento, assim, e já vou escrevendo... Eu sei o que eu vou escrever... mas, eu fico trabalhando aquilo mentalmente, não é?... Como num processo que eu chamo de... 'ruminação mental'... Se é que a gente pode chamar assim, não é?... Um processo em que você mastiga, mastiga, mastiga e torna a mastigar, torna a ... Absorve um pouco mais daquilo e tal, pra, depois, realmente, escrever.

A revisão também parece ter igual importância no processo redacional de S₄ , especialmente por ser ele uma pessoa extremamente auto-exigente e perfeccionista:

Eu leio, releio... e torno a ler e, geralmente, submeto, ainda, à apreciação de alguém (...) geralmente eu refaço... Ah! Normalmente eu refaço, porque eu nunca tô satisfeito (...) e, quanto mais tempo ele fica 'dormindo', mais eu refaço (...) Às vezes, certos textos eu risco tudo... eu refaço, às vezes, boa parte, não é?

Desse modo, fica evidente, mais uma vez, que a importância atribuída pela família do aprendiz à sua aprendizagem tem importância fundamental para a obtenção do sucesso. S₄ , além desse apoio familiar para com os seus estudos, teve, também, o exemplo do seu pai, bom leitor e bom escritor, que o motivou a sempre procurar desenvolver suas habilidades para se assemelhar a essa pessoa de sua grande admiração.

Terminada a análise, passaremos, no próximo capítulo, à análise das histórias em conjunto.

III- ENRENDANDO AS HISTÓRIAS

Após a análise unitária das histórias de vida de cada um dos sujeitos bons escritores entrevistados, algumas evidências em comum saltam aos nossos olhos, fazendo com que nos sintamos, no mínimo, mais preocupados com a dinâmica de nossas salas de aula.

Um ponto que ficou bastante marcado em todas as histórias de vida é o papel fundamental que a família do aprendiz exerceu em sua aprendizagem. Apesar de quase todos os sujeitos entrevistados serem filhos de pais analfabetos ou semi-analfabetos, todos guardam consigo palavras e/ou atitudes positivas dos pais para com os seus estudos. É o que podemos notar no relato de S₁, na página 49 (4º parágrafo), no relato de S₂ na página 61 (6º parágrafo), no de S₃, página 71 (3º parágrafo) e de S₄, página 82 (5º parágrafo).

Dessa forma, podemos considerar verdadeiro, também para o ensino de Língua Materna e em especial para o ensino da linguagem escrita, o que Gardner (1974, apud Schumann, 1975) constatou com relação ao estudo do francês como segunda língua.

Em outras palavras: assim como Gardner (op.cit.) constatou que a avaliação da comunidade do aprendiz e, especialmente, dos seus pais influenciava diretamente o sucesso ou insucesso da aprendizagem do francês como segunda língua, nós podemos, analogicamente, chegar às mesmas conclusões em relação ao ensino da produção textual, visto que os sujeitos

de nossa pesquisa não hesitaram um só momento em falar da importância que a família atribuía à sua aprendizagem e de como isso foi importante para eles.

Além disso, em alguns casos, verificamos que essa influência positiva da família com relação à aprendizagem dos sujeitos ultrapassava os limites dos triviais conselhos e incentivos paternalistas.

É o que acontece com S₄, que, inspirado pela dedicação e intelectualidade de seu pai, se sentiu motivado a desenvolver as mesmas potencialidades com relação à leitura e à escrita, principalmente. Conforme podemos comprovar em seu relato nas páginas 81 (5º e 6º parágrafos) e página 88 (6º parágrafo).

No caso de S₁, muito mais que o auxílio necessário para a realização das tarefas escolares, ele encontrava em sua mãe uma interlocutora para os textos que produzia e uma leitora crítica com quem podia trocar opiniões sobre os textos lidos. É o que ele nos conta nas páginas 50 (2º parágrafo) e página 53 (4º parágrafo).

Em contrapartida, a escola não parece ter exercido papel tão influenciador assim, visto que, muitas vezes, os sujeitos tiveram de procurar, fora da escola, subsídios para desenvolver suas habilidades. Assim, S₁ teve de procurar leituras condizentes com o seu nível de maturidade intelectual e interesse em biblioteca exterior ao espaço escolar, conforme seu relato na página 51 (2º parágrafo).

Outras vezes, os sujeitos tiveram de ignorar os conselhos escolares ou, até mesmo, esquivar-se da sua autoridade para poderem se deliciar com a leitura das revistas em quadrinhos e, dessa maneira, desenvolver o hábito de ler.

Para comprovarmos tal afirmação basta retornarmos às páginas 68 (2º parágrafo) e página 74 (1º parágrafo).

Tal insubmissão à autoridade escolar se dava devido às leituras exigidas pela escola serem muito “massantes”. É o que ficou evidente nos relatos abaixo e nos das páginas 50 (6º parágrafo) e página 83 (6º parágrafo):

(...)eu não gostava, não, naquela época, no primário, não... no primário, no ginásio, não gostava muito, não. Lia só o necessário, o que os professores pediam, eu lia. (S₂)

(...) Na escola a gente não era preparado pra gostar de ler... a gente era obrigado a ler (...) eu acho que nunca foi, na escola, trabalhado esse gosto pela leitura... Então, o gibi era atrativo e a gente gostava, porque tava fazendo uma coisa que queria ler e acompanhar a

história nova... e discutia depois... mas o livro era uma coisa muito imposta. (S₃)

Outro objeto de leitura bastante citado foi a revista “Seleções Reader Digest”:

(...) e lia até revista tipo Seleções, ou seja, que é ruinzinha, mas, na época, era uma informação diferente. (S₁)

(...) eu tive a oportunidade de poder assinar, naquela época, uma revista chamada Seleções Reader Digest (...) e ela era muito variada (...) ela tinha histórias dentro dela, e tinha contos, reportagens que falavam sobre economia, política, ciência (...) (S₂)

Leituras consideradas aconselháveis pela escola ou não, o fato é que elas atendiam à necessidade de ficção e fantasia inerente ao ser humano. Necessidade que a escola, aliás, parecia ignorar ao impor leituras tão distantes dos interesses e da maturidade intelectual dos sujeitos. Os conhecimentos e informações variados com os quais as revistas subsidiavam seus leitores também os auxiliavam a compor seus próprios textos. É o caso, em especial, de S₂, que encontrou, na leitura da revista Seleções Reader Digest, uma forma de amadurecer suas próprias habilidades de escrita.

Além do mais, o contato com tais leituras propiciava um conhecimento superestrutural que, certamente, vinha à tona nos momentos de produção textual e acabou por desenvolver o hábito da leitura que parece ter se intensificado com o passar do tempo e amadurecido com a seleção de outros objetos de leitura, como jornais, textos informativos, literários, etc:

(...) hoje eu sou tão... fanático por leitura que eu sou incapaz de dormir sem ler (...) eu leio por prazer. (S₄)

(...) infelizmente, hoje eu não leio tanto quanto eu gostaria, né? Mas eu compro muitos livros, não é?... Tenho, hoje, acho que cerca de 3.000 livros. Meu universo (...) O que eu gosto é contos. Li muito Borges, Alan Poe... Machado de Assis...” (S₁)

Eu gosto de ler de tudo um pouco. E quero ler (...) aí, eu pego alguma coisa, assim, e eu quero terminar, entendeu? Eu não quero parar mais... (S₃)

(...) gosto de ler bastante, mas coisas curtas e sobre assuntos variados. (S₂)

Não queremos com tais considerações afirmar, entretanto, que o hábito da leitura influencie diretamente a capacidade de escrita, pois sabemos que nem sempre o sujeito que lê bem e com frequência é, necessariamente, um bom escritor. No entanto, não podemos deixar de considerar a influência positiva e os conhecimentos que os sujeitos adquiriram através de suas leituras.

É interessante notar, também, que nenhum dos sujeitos entrevistados se conceituou, durante o processo escolar, como tendo sido um aluno de destaque, como poderíamos, a priori, hipotetizar:

(...) nunca fui o primeiro aluno da turma, mas nunca fui, também, o pior. Sempre era um aluno médio. (S₂)

(...) era um médio aluno. Eu posso dizer que no primeiro, segundo e terceiro anos... eu fui um aluno meio... com problemas de Matemática, de Português ... (S₁)

(...) eu reprovei dois anos no primeiro ano do grupo. (S₃)

(...) eu acho que eu não era , assim, nenhum supra sumo. (S₄)

Contudo, todos revelaram ter um auto-conceito positivo ou ter passado por um processo de auto-valorização. Desse modo, foi durante as realizações das “Mostras Científicas” que S₁ teve a oportunidade de mostrar a sua capacidade intelectual e de ser reconhecido no meio escolar. Só a partir de então, conseguiu desenvolver uma auto-imagem positiva, passando a se considerar apto, inclusive, a questionar e criticar o sistema escolar que o enclausurava e afligia.

No tocante aos textos que produzia, verificamos que S₁, num primeiro momento, não tinha coragem de mostrá-los para ninguém, por achá-los muito aquém dos interesses dos seus possíveis interlocutores (irmãos, amigos, professores), mas, a partir do momento em que teve a oportunidade de testemunhar seus textos (agora editados em jornais) servindo de referência para outros escritores, passou a ter um auto-conceito positivo, também, como escritor, como ele nos relatou na página 58 (2º parágrafo).

S₂ só passou a se sentir capaz de produzir bons textos, com autonomia, quando se desvencilhou da superproteção de sua mãe (que compunha parcial ou integralmente os seus textos) e quando foi reconhecido e elogiado por seu professor de Português.

Até mesmo S₄, que, apesar de ter um aguçado grau de exigência consigo mesmo, o que não lhe permite se conceituar como um bom escritor, revelou um auto-conceito positivo, ao dizer que gosta dos textos que produz e de seu estilo enquanto escritor:

(...) eu me sinto lisonjeado, elogiado... quando alguém lê alguma coisa e diz, assim:- Isso, aí, só pode ter sido escrito por você!... Eu me sinto elogiado, porque demonstra que eu tenho um estilo.

S₃ só conseguiu reverter o seu quadro de fracasso escolar, quando se sentiu motivado e capaz de ultrapassar o irmão que sempre recebia presentes ao ser aprovado. Tal fato ficou confirmado na página 75 (6º parágrafo).

O fato de ter sido elogiado pela professora e diretora da segunda escola em que estudou, por sua redação bem elaborada, também atuou de forma a reforçar o auto-conceito positivo de S₃ enquanto escritor.

Todos os sujeitos revelaram, também, ter passado pela escola tradicional. Alguns até mencionaram que foram alfabetizados pela Cartilha “Caminho Suave”. É o caso de S₃, como podemos comprovar na página 71 (7º parágrafo) e de S₄:

Eu me lembro que... como todo... como toda criança da minha época, minha cartilha era a ‘Caminho Suave’... então era do Bê- a- bá, né? O tradicional.

Desse modo, ficou evidente, em determinados relatos, o caráter mecânico, automático e abstrato das atividades desenvolvidas na escola. Atividades que não deixavam os sujeitos enxergarem a utilidade, a função social daquilo que estavam aprendendo. S₁ fala a esse respeito na página 51 (4º parágrafo), S₄ na página 84 (3º parágrafo) e S₃ diz o seguinte:

(...) era tudo muito cadenciado, né? Aquelas coisas no sentido de memorização, eu acho, não sei (...) então, não era uma coisa muito atrativa, não. (S₃)

Essa falta de conexão entre a praticidade do dia-a-dia e os conteúdos escolares se estendia, também, com relação à análise sintática, pois quase todos revelaram certa aversão ao assunto. Aversão essa causada, talvez, pelo caráter mecânico, não reflexivo com que tais exercícios eram propostos:

(...) era sempre a mesma coisa... acho que a gente sempre fez classificação de oração. Aquela coisa que... Era um pesadelo aquilo... Eu lembro, até hoje, oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida de gerúndio. Eu gravei esse palavrão, porque eu não sei o que significa ... (S₁)

(...) a professora era uma delícia pra ensinar, mas sempre as regras, e eu não sou bom em gramática, não, sabe? Eu odeio essas coisas. Eu escrevo, vou soltando ... (S₃)

Nesse ponto, verificamos o quanto a escola foi falha na construção desses sujeitos bons escritores, pois, ao acreditar que exigindo atividades mecânicas de seus alunos, que, trabalhando a gramática pura e simplesmente pela gramática, estaria desenvolvendo as habilidades necessárias para que eles se servissem da linguagem com destreza e autonomia, acabou por criar certa aversão pela gramática, fazendo-os quase assumir a condição de quem não domina a sua própria língua.

Todavia, ficou evidente que, com ou sem o apoio da escola, tendo aprendido ou não fazer análise sintática, esses sujeitos conseguem, hoje, desempenhar, muito bem, o papel de escritores, ou seja, conseguem se servir de todos os recursos que a linguagem lhes oferece para, através dela, se expressar, persuadir, convencer outrem....

Outra questão que ficou bastante clara é a de que, apesar de a escola não ter se constituído como um espaço muito motivador, os sujeitos se sentiram, de alguma forma, motivados a escrever e, desse modo, desenvolver suas habilidades de escrita.

Com o depoimento de S₁, verificamos que eram as suas constantes leituras que o motivavam a escrever, apesar de a escola quase nunca exigir dele tal tarefa.

Além disso, o hiato estabelecido pela escola entre os conhecimentos adquiridos por S₁, através de suas leituras, e os conteúdos escolares causava certo descontentamento, no sujeito, que se sentia enclausurado e impossibilitado de expressar seus pensamentos e, talvez, esteja nesse fato a necessidade, a motivação para escrever.

Com S₂, percebemos que foi, a partir do momento em que ele se descobriu capaz de escrever sozinho, sem o auxílio de sua mãe, e do momento em que ele foi reconhecido, elogiado por seu professor, que o sujeito se sentiu motivado a procurar escrever cada vez melhor:

(...) eu vim me motivar a partir do momento que eu comecei a gostar de escrever, por isso, eu acho que o grande divisor de águas, pra

mim, foi o científico. Foi a partir do momento que eu amadureci e resolvi e quis (...) eu quis escrever, eu senti motivação pra escrever (...) aí, sim, eu procurei me interessar, inclusive, por textos ou por livros que procurassem corrigir: ou expressões erradas, ou palavras que, às vezes, você usa erradamente, acentuar ou não, crase... Aí, eu comecei a me interessar por isso, pra eu procurar não escrever errado.

Já S₃ parece ter sido orientado pela competitividade, pelo desejo de ultrapassar o seu irmão, que sempre recebia prêmios pelo passar de ano, pela aprovação. Essa competitividade o motivou, inclusive, a mudar de escola e arcar com todas as repressões familiares, para poder começar uma nova vida escolar, na qual ele tivesse a oportunidade de se sobressair sobre todos os demais alunos e sobre seu irmão.

Mais tarde, mais uma vez orientado pela competitividade, o sujeito 3 se sentiu motivado a participar, com afinco, dos concursos de redação realizados na escola, nos quais seus textos sempre se sobressaíam.

Tal motivação para escrever se mostrou tão intensa que o sujeito passou a assumir a tarefa de escrita como atividade extra-classe, ao participar, também, dos concursos de redação que eram divulgados nas revistas que lia.

A motivação para S₄ estava no desejo de imitar o pai, ou seja, de ser tão bom leitor e tão bom escritor como o fora seu pai. Esse desejo o orienta, ainda hoje, a procurar sempre se aperfeiçoar, exigindo, de si mesmo, o máximo de dedicação e esforço.

Mesmo que a escola não tenha sido hábil em instrumentalizar os sujeitos a desenvolverem a capacidade de planejar e revisar os textos que produzem, S₁, S₂, S₃ e S₄, revelaram (mesmo que nem todos tenham admitido) tais preocupações antes de empreender a tarefa de escrita e antes de editar seus textos.

Não podemos deixar de destacar, ainda, que um outro fator a agir significativamente na construção desses bons escritores é o trabalho que eles exercem. Ou seja, as funções que eles desempenharam e/ou ainda desempenham exigem deles, constantemente, textos escritos, o que contribui para um amadurecimento, cada vez maior, de suas habilidades de escrita.

DA HISTÓRIA PARA A VIDA

Nos últimos tempos, as Ciências Educacionais vinham apresentando a tendência de considerar o processo ensino/aprendizagem apenas em sua dimensão racional, eliminando qualquer fator afetivo e interacional.

Assim, os procedimentos pedagógicos, durante muito tempo, destacaram como prioridade a formação intelectual de seus alunos, como se estes fossem meros depósitos processadores e reprodutores de informações, sem levar em conta o seu lado humano, o seu lado emocional.

Tais considerações podem ser, de algum modo, comprovadas através das palavras de Perrenoud, (1988, apud Nóvoa, 1995:14):

Ao longo das últimas décadas, os especialistas da educação têm-se esforçado por racionalizar o ensino, procurando controlar a priori os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo, expurgando o cotidiano pedagógico de todas as práticas, de todos os tempos que não contribuem para o trabalho escolar propriamente dito.

É evidente que tomar o ensino em seu aspecto racional e uniforme é muito mais prático, é muito mais cômodo, mas não é um procedimento totalmente eficiente, pois não dá conta da dinâmica de sala de aula, do relacionamento professor-aluno, da interação aluno-aluno, e de outros fatores que acabam influenciando, em muito, a aprendizagem.

Felizmente, conforme podemos constatar em Nóvoa (1995:14) essa realidade já começou a ser questionada, o que pode ser considerado como um primeiro passo rumo à sua superação:

A introdução por diversas vias de modelos racionalistas de ensino constituiu a resposta possível face à expansão dos sistemas educativos na segunda metade do século XX. Trata-se de uma resposta útil mas simplista. Hoje sabemos que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque uma grande parte dos atores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens académicas.

Por tudo isso, acreditamos que o estudo de histórias de vida seja uma maneira de mergulhar no que existe de mais entranhado, de mais profundo no processo ensino/aprendizagem, conforme asseverado por Queiroz (1987) e Monteiro (1991), já registrado por nós no início dessa dissertação. Também encontramos apoio em Nóvoa (1992:10) para quem o processo de rememoração subjacente à pesquisa em história de vida permite aos indivíduos se recordarem de episódios que tornam evidente que “*o ensino não se esgota nas dimensões técnicas, apelando ao que há de mais pessoal (e de mais profundo) em cada um de nós.*”

Comprovando as afirmações de Nóvoa (op.cit.) nosso trabalho evidenciou que, se queremos fazer de nossos alunos sujeitos bons escritores, devemos investir não só em tarefas de escrita, em metodologias de ensino, em técnicas, em estratégias de aprendizagem, mas, também, em seu lado emocional, motivacional. Essa constatação encontra eco no trabalho de Krashen (s/d) que aponta a interferência de fatores afetivos na aprendizagem.

Devemos ter, ainda, em mente que o aluno é, antes de tudo, um ser humano que tem graus de motivação. Por isso o ambiente de aprendizagem tem de ser estimulante, isto é, tem de mostrar motivos para que o aluno queira aprender, sinta necessidade e prazer em adquirir o novo conhecimento. Além disso, o ambiente deve inspirar segurança para que o aluno possa tentar, possa se arriscar sem ter medo de errar, de ser ridicularizado por seus fracassos, pelo contrário, o aluno deve ser levado a aprender com seus próprios erros.

Outro ponto de maior evidência foi o quanto o auto-conceito influencia a aprendizagem. Esse também confere com as afirmações de Rodrigues (1976), Ausubel (1980), Tamayo (1981), Marinho (1994), entre outros. Com isso verificamos que é preciso acreditar e investir na capacidade de aprender do aluno, mesmo que este apresente muitas dificuldades. É preciso demonstrar essa confiança tanto ao apontar os seus acertos, como as suas falhas,

tomando cuidado para não super-valorizar ou acentuar os seus fracassos, para que o aprendiz não forme ou não desenvolva um auto-conceito negativo.

Da mesma forma, os pais devem valorizar e, até certo ponto, “comemorar” os sucessos conquistados por seus filhos e nunca menosprezar a sua capacidade ou mesmo se mostrar irritados ou decepcionados com os seus fracassos. Em suma, é necessário estar atento para o auto-conceito que está sendo formado ou desenvolvido.

Para os pais, ainda, o fator que mais se evidenciou durante o transcorrer das análises e que, portanto, se constitui como uma pista valiosíssima é a importância do acompanhamento do desempenho escolar. Mesmo que os pais não tenham instrução suficiente para auxiliar efetivamente na realização das tarefas de casa, na aprendizagem dos conteúdos, é de suma importância mostrar interesse pelos estudos dos filhos, mostrar o quanto é importante a sua formação educacional.

Quanto às composições textuais, é interessante lembrar o que Hunter (1982) nos disse no primeiro capítulo deste estudo sobre o fato de que nenhuma pessoa é capaz de fazer com que a outra aprenda. O que é possível fazer é encorajar a outra a aprender.

Por extensão, podemos dizer que nenhum professor é capaz de fazer com que seu aluno aprenda a escrever bem, com autonomia, sem criar motivos para que o aluno queira aprender escrever, para que ele deseje escrever, expor no papel tudo o que sabe e o que pensa.

Não podemos esquecer, também, que os sujeitos de nossa pesquisa desenvolveram a habilidade de escrita através das próprias tarefas de escrita e não através dos exercícios gramaticais mecânicos e isolados que lhes eram pedidos.

Assim, se nosso intuito é auxiliar o aluno a desenvolver autonomia na escrita, devemos investir em tarefas ou, até mesmo, em exercícios gramaticais que possam realmente ajudar o aluno a escrever melhor, a se fazer entender através da linguagem escrita, a saber se utilizar da linguagem para convencer outrem, para persuadir, denunciar, conseguir seus intuítos. Em outras palavras, se nosso objetivo é desenvolver as habilidades de escrita dos alunos, temos de estar sempre nos questionando se as tarefas que estamos diariamente propondo a eles são capazes de desenvolver realmente tais habilidades.

Acreditamos, também, que o texto produzido pelo aluno não deve ter como destinatário o fundo de uma gaveta, pois é desmotivador demais escrever para ninguém. Vimos em S₁ a necessidade de ter pelo menos um interlocutor. Vimos, também, que até mães sem muita instrução podem ser interlocutoras estimulantes.

Se proporcionarmos, portanto, situações de interação entre os alunos, agentes educativos, membros da comunidade e os textos produzidos, estaremos não só instigando, motivando a escrita, mas, também, propiciando aos alunos com maior dificuldade que aprendam com os alunos de maior sucesso, à medida que eles têm a oportunidade de observar como o aluno de sucesso realizou a mesma tarefa de escrita que lhe foi pedida.

Essa atitude pode gerar maior compromisso do aluno, da escola e da comunidade em relação ao ensino. Essa nossa sugestão faz coro com as propostas de Garcia-Debanc (1996) que, em seu estudo sobre processos redacionais, realizado com crianças e adultos, aponta como interessante em matéria de didática da produção escrita a implementação de atividades facilitadoras ao processo de escrever, os quais resumidamente são: escrita com variação de situações, ou seja, diversidade de processos redacionais para evitar a rotina, e escrita em grupos de composição heterogênea.

Em suma: as situações de interação com diferentes atores portadores de habilidades e competências diversificadas confirmam a heterogeneidade social como mais saudável que a tão propalada homogeneidade escolar que muitas instituições de ensino ainda mantêm.

Outro dado bastante marcado nas narrativas dos sujeitos é a preocupação que todos têm com o processo integral da escrita, ou seja, todos revelaram (embora nem sempre tenham admitido) que planejam e revisam seus textos antes de os editar. Isso nos sugere que devemos instrumentalizar e chamar a atenção do aluno para a necessidade de planejar e revisar o texto, pois, como nos disse Dahlet (1994), embora essas etapas não se constituam como automatismos da produção textual, elas são imprescindíveis para a composição de um bom texto.

É necessário que fique claro, também, que neste capítulo final não tivemos, em nenhum momento, o intuito de ditar regras ou de oferecer receitas de como auxiliar os alunos a desenvolverem a capacidade de escrita. Nós nos propusemos a cumprir o objetivo com o qual nos comprometemos inicialmente, ou seja, conhecer as pistas da construção do bom escritor e como decorrência, a partir das pistas fornecidas, através da análise das histórias de vida de bons escritores, fornecer subsídios e sugestões de como auxiliar os indivíduos a se tornarem bons escritores e de apontar caminhos de êxito mais provável aos professores. Acreditamos, pois, termos cumprido o prometido.

Entretanto, não devemos ser ingênuos a ponto de querer generalizar as pistas aqui evidenciadas, isto é, não podemos acreditar que os fatores que contribuíram para o desenvolvimento das habilidades de escrita desses quatro sujeitos entrevistados devam ser os mesmos a serem trabalhados com todos os indivíduos.

Não devemos nos esquecer que a característica primordial do ser humano é a diversidade, a não homogeneidade. Assim, a pista mais evidente que temos é a de que não podemos considerar os alunos apenas em seu aspecto uniforme, racional e que a melhor forma de auxiliar o desenvolvimento de nossos alunos é estarmos atentos às suas reais necessidades.

Enfim, se conseguimos com este trabalho provocar algumas reflexões sobre as práticas em sala de aula, já nos sentimos satisfeitos, pois, buscando apoio em Osborne (1996:285), podemos dizer que o estudo qualitativo da forma como nos propusemos a fazer pode não provocar uma mudança imediata na ação, mas provoca um repensar sobre o que estamos - como professores - fazendo com nossos alunos e por extensão com a comunidade a que pertencem. Este repensar, segundo Osborne, pode nos dar uma base mais clara para começar a entender os vários grupos de alunos aos quais dirigimos nossas ações/movimentos de ensinar e, em decorrência, podermos ensiná-los a aprender bem.

BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, E. M. L. S. Influência da escola em características comportamentais da criança.

In: _____. *A criança na família e na sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Trad.). *Teoria de aquisição de segunda língua*. [s.l.,

s.n.] [19 - -] (mimeo).

AUSUBEL, David P. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva. A identidade do professor universitário. São

Paulo: PUC, 1992. Tese (Doutorado em) - Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo. São Paulo, 1992

_____. *Identidade e transformação: O professor na Universidade brasileira*. São Paulo: Unimarco: EDUC, 1997.

BETTLHEIM, Bruno. Construindo a Identidade. In: _____. *Uma vida para seu filho*.

Rio de Janeiro: Campus, 1988.

- CARIOLI, Lília. Aquisição de segunda língua. In: BOHU, Hilário Inácio; VANDRESSEN, Paulino (Org). *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- DAHLET, Patrick. 'A produção da escrita: abordagens cognitivas e textuais'. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. v.23, p. 79-95, jan./jun.,1994.
- ERICKSON, Frederick. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: _____ . *La investigación de la enseñanza: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1988.
- ESTEBAN, Maria Teresa. 'Repensando o fracasso escolar'. In: *Cadernos Cedes*. v.28, p.75-85, 1992.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FIGUEIREDO, Maria Rita de Moraes. *O avesso do bom aprendiz: uma tentativa de intervenção sistemática no processo de aprendizagem de segunda língua*. Campinas: UNICAMP, 1989. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1989.
- GARCIA-DEBANC, Claudine. 'Tâches d'écriture et processus rédactionnels: de l'observation aux implications didatique.' In: *Études de Linguistique Appliquée*. n.1, p. 60-72, jan./mar., 1996.
- HUNTER, Madeline. *Teoria da motivação para professores: um livro programado*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim e (Orgs). *História de professores*. São Paulo: Ática, 1996.

- LEE, Icy. 'Supporting greater autonomy in language learning.' In: *ELT Journal*, v. 52, n. 4, p. 282-289, out., 1998.
- MACOWISKI, Edcléia A .B. *A construção do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira com adolescentes*. Campinas: UNICAMP, 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1993.
- MAHOUS, Mireille. 'Les stratégies d'apprentissage, le stratège et ses stratagèmes'. In: *Les Cahiers de l'apliut*. v. 16, n. 3, p. 49-60. mar., 1997.
- MARINHO, Bertani. 'A auto-imagem e o processo de auto-realização'. In: *Insight Psicoterapia*. v. 4, n. 40. P. 21-24, mai., 1994.
- MEURER, José Luiz. 'Aspectos do processo de produção de textos escritos'. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 21, p. 37-48, jan./ jun., 1993.
- MONTEIRO, Regina Clare. 'A pesquisa qualitativa como opção metodológica.' In: *Revista Pró-posições Faculdade de Educação UNICAMP*. n.5, p. 27-35, ago., 1991.
- MOREIRA, Marco A ; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- NERI, Anita Liberalesso. A motivação. Do estudante? Abordagem comportamental. In: LA PUENTE, Miguel de (Org.). *Tendências contemporâneas em psicologia da motivação*. São Paulo: Cortez, 1982.
- NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1992.
- OAKLANDER, Violet. Auto-estima; Auto-conceito; Auto-imagem. In: _____ *Descobrendo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes: Novas buscas em psicoterapia*. 6. ed. São Paulo: Sumus, 1980.

OSBORNE, A . Barry. Practice into theory into practice: culturally relevant pedagogy for students we have marginalized and normalized. In *Anthôpology e Education Quarterly*, v. 27 n. 3, p. 285-314, 1996.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: *Ciência e Cultura*. v. 39, n. 3, p. 272-286, mar., 1987.

RODRIGUES, Marlene. O processo da aprendizagem. In: _____ *Psicologia educacional: Uma crônica do desenvolvimento humano*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

RUBIN, Joan. ‘What the “Good Language Learner” can teach us’. In: *Tesol Quarterly*. v. 9, n.1, mar., 1975.

_____. Research history. [s.l.] [19- -] (mimeo)

SCHUMANN, John H. “Affective factors and the problem of age in second language acquisition’. In: *Language Learning. A Journal of Applied Linguistics*. v. 25, n. 2, p. 209-232 dez., 1975.

STERN, H. H. ‘What can we learn from the good language learner?’ In: *Canadian Modern Language Review*. v.31, p. 54-71, 1975.

TAMAYO, Alvaro. ‘EFA: Escala Fatorial de Autoconceito’. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. v. 33, n. 4, p. 87-102, out./dez., 1981.

TELES, Antônio Xavier. Motivo, força que impulsiona os comportamentos, In: _____ *Psicologia moderna*. São Paulo: Ática, 1987.

TOLENTINO, Heloísa Kaoru Hayashida. *O ato de escrever: um estudo exploratório*. São Paulo: PUC, 1992. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1992.

VIANA, Nelson. Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula. Campinas: UNICAMP, 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1990.

WATERS, Mary ; WATERS, Alan. Study skills and study competence: getting the priorities right. In: *ELT Journal*. v.46, n.3, p. 264-273, , jul., 1992.