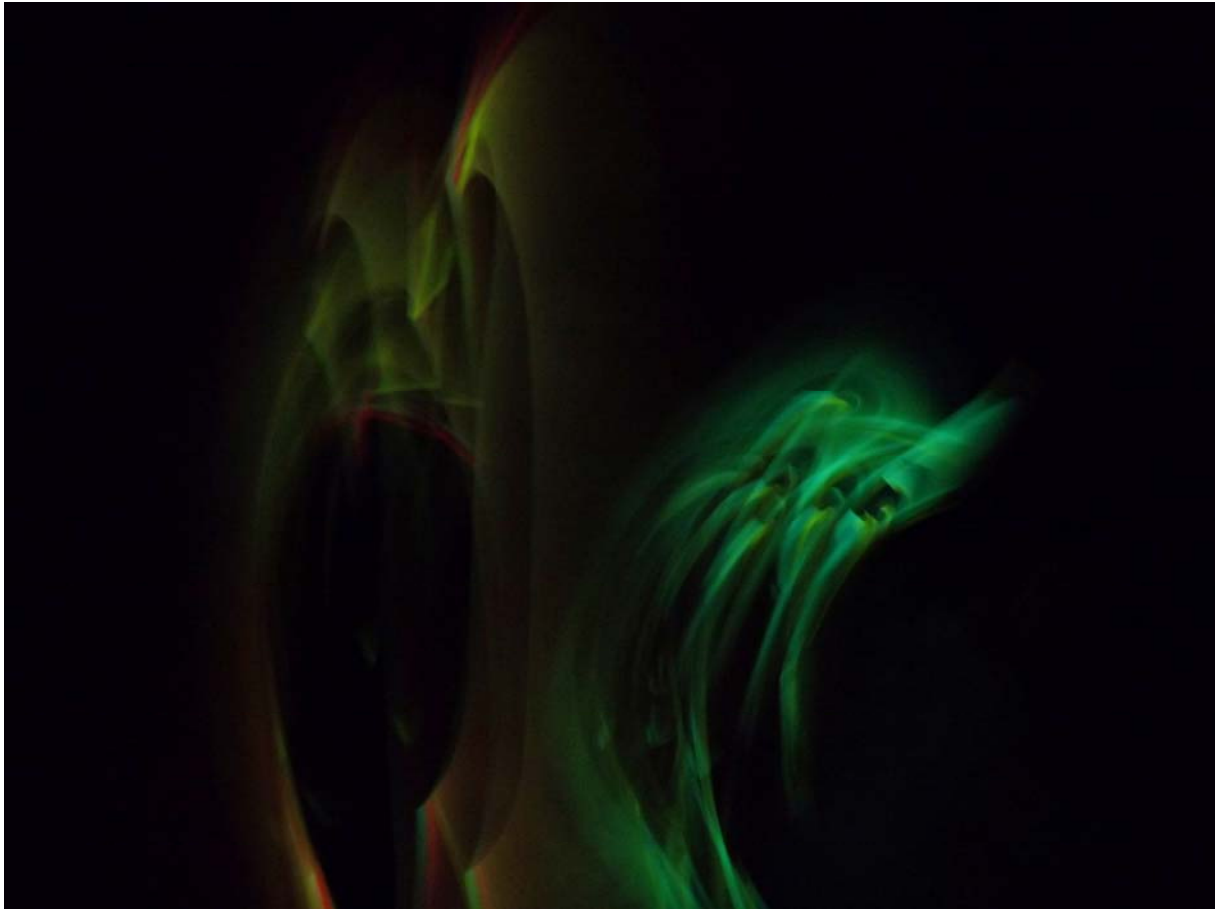


Linha Mestra

Ano VI. No. 21 (ago.dez.2012)

ISSN: 1980-9026



Bia Porto

Artista visual | designer gráfica | designer de roupas infantis (JayKali)

www.biaporto.weebly.com

www.jaykali.weebly.com

18° COLE

Prezado leitor.

Você terá acesso ao índice com o conteúdo de sua edição especial de **Linha Mestra** utilizando o recurso bookmarks de seu **Adobe Reader**.

Basta clicar no botão sinalizado por um marcador de páginas situado à esquerda, na parte superior de sua tela.

Você também pode utilizar o recurso de localização (**Ctrl + F**) e realizar buscas por nomes de autores ou títulos de artigos.

Além disso, você pode utilizar os modos de leitura do Adobe Reader (**Ctrl H e Ctrl L**), que proporcionam mais conforto.

Boa leitura.

CONTEÚDOS DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DO ALFABETIZADOR

Benedita de Almeida¹

Resumo

No Brasil, o ensino de língua materna é objeto de muitas reflexões, pelos problemas nos desempenhos em leitura e escrita, na escola e na sociedade em geral, mesmo em segmentos da população com alto nível de escolaridade. Este texto se refere a resultados de pesquisa realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, egressos de curso de Pedagogia de universidade pública em exercício em rede municipal pública de ensino. Apresenta e analisa o conjunto de conteúdos ensinados e conteúdos considerados essenciais pelos professores, relacionando sua definição com os saberes que expressam sobre o ensino de língua materna nessa etapa escolar. Discute o desafio representado pela definição dos conteúdos de ensino da área, os aspectos políticos e epistemológicos desse ensino evidenciados pelos sujeitos, destacando a responsabilidade da escola pela transmissão e distribuição do conhecimento linguístico a todos os alunos, e problematiza os significados da formação do alfabetizador em curso de Pedagogia.

Palavras-chave

Ensino de língua materna; alfabetização; conteúdos escolares; formação de professores.

Abstract

In Brazil, the teaching of mother language is object of many reflections, for the problems in the performances in reading and writing, the school and the society in general, exactly in segments of the population with high school level. This article refers to a research with elementary school teachers graduated from public universities. It presents and analyzes a set of taught knowledges and knowledges that are considered essential by teachers, relating its definition with the knowledge that is expressed about the teaching of mother language in this phase of schooling. This paper discusses the challenge represented for the definition of taught knowledges of mother language and the political and epistemological aspects of this teaching, highlighting thus the school responsibility for the transfer and spread of linguistic knowledge to all students, as well as discussing the meanings of the teaching formation in Pedagogy courses.

Key words

Teaching of mother language; alphabetization; school knowledge; teacher training.

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Introdução

O ensino de língua materna, no Brasil, é objeto de muitas reflexões, pelos problemas nos desempenhos em leitura e escrita, na sociedade em geral, mesmo em segmentos da população com alto nível de escolaridade. Esses problemas constituem desafios à organização de políticas educacionais e são apontados por pesquisas² que situam o país em posições insatisfatórias. No âmbito individual, o uso da escrita dota os sujeitos de um importante instrumental para sua formação, não somente porque a escola se suporta na cultura gráfica, mas porque as práticas de leitura e escrita os põem em contato com a produção cultural humana e todas as relações com o conhecimento sistematizado que disso decorrem, na experiência social.

Leitura e escrita são práticas de linguagem. Diferentemente da oralidade, requerem ensino explícito e direto para apreensão de sua técnica de funcionamento. Essa dimensão, porém, é apenas uma de seu aprendizado. Talvez a mais evidente; com certeza, indispensável, mas não suficiente para o sujeito apreender e poder usufruir de todas suas relações, significados e dos benefícios da cultura escrita, característica das sociedades modernas. Para muito além da essencial dimensão técnica, como atividade de linguagem, a língua escrita constitui um sistema simbólico que atua na relação do homem com o mundo, como atividade mediadora na apreensão do real, portanto como função do pensamento (VYGOTSKY, 2009).

O aprendizado de leitura e escrita movimenta capacidades intelectuais dos indivíduos e, por ter características sócio-culturais, desenvolve-as. Esse aprendizado se situa num campo de produção e circulação de significados, por uma dupla via: (i) a das características mediadoras da linguagem na relação do homem com o mundo, portanto no acesso e apreensão da realidade, e (ii) a dos conteúdos ideológicos que transitam nas palavras e que, infalivelmente, atuam na formação da consciência individual e suas formas de compreensão da realidade, pois carregam em si os sentidos circulantes no contexto social (LEONTIEV, 1988; LURIA, 1988).

Como esses elementos se constituem na delimitação dos “conteúdos de ensino de língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental³ (EF)”? Quais são os conteúdos ensinados e como eles se relacionam com os objetivos de ensino de língua materna para essa etapa escolar? Que saberes dos professores são expressos nesse ensino, para poderem desenvolver habilidades fundamentais à inserção dos educandos na cultura escrita?

A definição dos conteúdos que devem ser ensinados nas aulas de alfabetização e língua portuguesa articula-se diretamente ao objeto de ensino dessa área e é questão recorrente nas discussões de professores em exercício, pesquisadores e organizadores de políticas educacionais. Constitui, no entanto, uma questão instável, cercada de incertezas e dúvidas dos professores, muitas vezes tratada na dimensão do senso comum. O que ensinar nas aulas de língua materna? A escrita? O texto? A gramática? O que significa ensinar a escrita? Que dimensões devem ser focalizadas? Que conhecimentos são necessários ensinar e aprender, quando se toma o texto como objeto de estudo? De que forma o ensino da gramática vincula-se ao estudo do texto? Que conteúdos de ensino permitiriam organizar uma prática mais

² Como exemplo, destaca-se o PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos, em cuja avaliação de 2009, o Brasil ocupou a 49ª posição (BRASIL, 2011). O Brasil possui também um sistema de avaliação consolidado, a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que afere e divulga o Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB). Não se trata de, aqui, defender seu uso ou legitimidade, pois a questão envolve estudos reflexões mais aprofundadas, especialmente sobre as características e materialidades dessas avaliações, mas os instrumentos existem e trazem sinalizações sobre os desempenhos dos escolares.

³ No contexto desta reflexão, o EF tem a duração de nove anos, e os anos iniciais são divididos em dois ciclos: o primeiro, ciclo de alfabetização inicial, constituído pelos 1º, 2º e 3º anos, e o segundo ciclo, destinado ao desenvolvimento e ampliação das aprendizagens, pelos 4º e 5º anos. A denominação da disciplina nos currículos é língua portuguesa.

voltada à dinâmica da linguagem e favorecedora do aprendizado da língua nas suas diversas dimensões? São questionamentos representativos de dilemas do trabalho cotidiano dos professores de língua materna.

Mesmo com os avanços nos estudos das questões conceituais e metodológicas que envolvem a alfabetização e sua universalização, ainda persistem desafios a serem superados na área. Vencer muitas situações de fracasso da escola em desempenhar seu papel no ensino de leitura e escrita como práticas sociais de interação, de constituição e expressão de sentidos, relacionadas ao desenvolvimento do pensamento autônomo, pode ser o principal e sintetiza muitos âmbitos envolvidos na problemática. Outros desafios perpassam o campo, como os relativos aos vínculos que se estabelecem entre os sujeitos em aprendizagem e a escrita. Vínculos que podem significar a apreensão da escrita como uma forma de dizer a sua palavra ou de reproduzir a alheia, com todos os laivos de autoritarismo envolvidos.

Tais questões alicerçam a proposta deste texto, que apresenta reflexão sobre os conteúdos de ensino de língua materna nos anos iniciais do EF e os saberes docentes que se articulam a sua definição. A discussão referencia-se em dados de pesquisa⁴ realizada com professores egressos de curso de Pedagogia de universidade pública que exerciam a docência no ano de 2009, na rede municipal de Francisco Beltrão, PR. Embora recaia sobre o período inicial da escolarização, o estudo pretende contribuir a uma visada sobre o ensino de língua materna na sua totalidade, na formação do sujeito.

O texto apresenta e analisa o conjunto de conteúdos ensinados e conteúdos considerados essenciais pelos sujeitos, relacionando sua definição com os saberes que expressam sobre o ensino de língua materna nos anos iniciais do EF. Nas reflexões finais são discutidos os aspectos políticos e epistemológicos do ensino evidenciados pelos sujeitos, o desafio da definição dos conteúdos de ensino de língua materna e os significados da formação do alfabetizador em curso de Pedagogia.

Conteúdos ensinados e conhecimentos dos professores: desafios no ensino de língua materna

Sacristán (1998) ressalta que a definição de conteúdos de ensino de uma determinada área, para as diferentes etapas ou anos escolares é elemento muito complexo da organização educativa. Trata-se de decisão relacionada diretamente à clareza quanto à função que se espera ser cumprida por esse conteúdo, “em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e à qual aspiramos conseguir” (SACRISTÁN, 1998, p. 149). O autor caracteriza os conteúdos como uma “construção social” que reflete um projeto de sociedade, por isso, apresentam-se como expressão de representações e valores da sociedade em diferentes momentos históricos e são também determinados pelas condições sociais, culturais, históricas e políticas que afetam a escola. Seu escopo é muito amplo, inclui:

[...] todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e **habilidades de pensamento, além de conhecimentos** (SACRISTÁN, 1998, p. 150, grifo nosso).

⁴ Pesquisa “Formação de professores de língua materna em curso de Pedagogia e atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental” (PRPPG/UNIOESTE, 2009-2012), realizada com vinte e um professores da rede pública municipal de Francisco Beltrão – PR e que eram egressos do curso de Pedagogia da Unioeste. Três sujeitos graduaram-se em 2002; seis, em 2003; sete, em 2004; três, em 2005; e dois, em 2006. O objetivo foi investigar as relações entre a formação inicial docente, em curso de Pedagogia, e o ensino da língua materna nos anos iniciais do EF.

A expressão grifada destaca uma dimensão importante do processo de ensino e aprendizagem, as “habilidades de pensamento”, que são modos de perceber os objetos estudados a partir das categorias conceituais que os constituem e por intermédio da reflexão propiciadora de compreensão desse objeto na totalidade. No caso da língua materna, uma compreensão que reconheça “a realidade fundamental da língua” no “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação”; compreensão que reconheça que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção” (BAKHTIN, 2002, p. 123).

A área de língua materna é tópico destacado nas regulamentações oficiais do EF. Seu aprendizado é apontado como instrumento para a escolarização, com tempo privilegiado nos anos iniciais, como apontam os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, para ampliação do processo educativo:

- I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos; (BRASIL, 2010, Art. 24, Inc. I, II).

Na prática realizada nas escolas, também existe uma focalização diferenciada para a área, em carga horária semanal, ocupação efetiva do tempo e atividades escolares, o que a torna uma ênfase, no início do EF. O fato de a escrita organizar, concretizar e mediar a maioria dos processos realizados na escolarização situa-a num patamar de alta relevância para a apropriação e ampliação de conhecimentos. Sem a pretensão de hierarquizar disciplinas ou áreas de conhecimento, trata-se de considerar que o aprendizado da língua escrita dota a criança de um importante instrumental para dar conta de suas atividades no início e prosseguimento da vida escolar. Do mesmo modo, os problemas derivados do seu (não) aprendizado representam importantes contornos no desempenho geral do estudante.

Afora a dimensão quantitativa no tratamento do ensino da língua na escola, entre as finalidades de seu aprendizado deveria estar a contribuição para o aluno ter melhor desempenho linguístico, entendido como a capacidade de operar concretamente com a leitura e a escrita. Nessa operação estão supostas e implicadas a capacidade de expressão e compreensão, a reflexão sobre a língua, o conhecimento dos recursos linguísticos necessários à compreensão e produção dos diferentes discursos e a utilização adequada da língua, nas diferentes esferas da prática social.

Na pesquisa, foram feitas duas perguntas aos sujeitos. Uma, solicitando os principais conteúdos de alfabetização e língua portuguesa ensinados por eles, outra, solicitando quais os conhecimentos mais importantes e necessários ao professor, para poder ensinar bem alfabetização e língua portuguesa nos anos iniciais. As informações estão agrupadas em duas categorias – conteúdos ensinados e conhecimentos essenciais ao professor.

Para analisá-las, cabe destacar que os dados foram obtidos por questionários, não por observação de aulas ou análise de documentos (cadernos de alunos, planos de ensino etc.). Portanto, podem conter aspectos do nível de idealização do ensino, pelos sujeitos. Índícios dessa possibilidade encontram-se na forma impessoal e denotadora de distanciamento com que a maioria respondeu a questão (apenas quatro responderam em primeira pessoa), e também na reprodução do discurso de documentos oficiais, nas respostas. De todo modo, as manifestações representam o que os professores consideram importante ensinar e os conteúdos considerados de maior relevância.

Apresentam-se, a seguir, os *conteúdos ensinados* e os *conhecimentos essenciais* informados pelos sujeitos⁵, separados por ano (série) do EF e seguidos da análise. Em todos os casos, pode-se observar que a quantidade de sujeitos interfere na quantidade de conteúdos e que, na maioria das vezes, não foram informados os mesmos conteúdos por todos os sujeitos de um mesmo ano.

1º ano – 08 sujeitos

Conteúdos ensinados

Símbolos; Conhecimento das letras do alfabeto; Som das letras (02); Diferentes tipos de letras, vogais e consoantes, letra maiúscula e caixa alta; Junção de sílabas; Palavras (letras, sons), formação, pronúncia certa; Níveis da escrita; Reestruturação de frases; Leitura (04); Oralidade (03); Escrita, produção de textos (4), registro de ideias e pensamentos (05); Diferentes tipos de leitura e escrita; Compreensão, entendimento, interpretação (12); Letramento, função social da leitura e escrita, diferentes interpretações e manifestações sociais; Análise e reflexão da língua; Ortografia; Gramática; Vocabulário; Linguagem oral: percepção, compreensão e interpretação de discursos orais; produção oral; Cantigas, figuras que iniciam com a mesma letra; Análise diagnóstica verificando e acompanhando a evolução dos alunos; Trabalho com vários materiais, dentre eles alfabeto móvel, recorte, textos.

Conhecimentos essenciais ao professor

Estratégias de leitura (2), hipóteses de escrita (2), fases da escrita, níveis da escrita, estágios de alfabetização (Emília Ferreiro); Nível em que aluno se encontra; Gramática; Conhecimento de língua portuguesa; Conhecimento sobre o que está ensinando em cada série (os conhecimentos, as matérias mesmo); Capacidades textuais; Letras do alfabeto; Som de cada letra; Diferentes tipos de leitura e escrita; Como acontece o processo-ensino e aprendizagem; Uma boa fundamentação teórica sobre didática da aprendizagem; Metodologias específicas, métodos de alfabetização; Atividades diversificadas, desafiadoras, que proporcionem o conhecimento dos alunos; Compreender o tempo de cada criança; Formação adequada para atuar, estar em constante formação; Vontade de alfabetizar; Gostar deste trabalho (2); Criatividade; Paciência; Gostar do que faz; Respeitar.

No 1º ano, entre os *conteúdos ensinados*, estão presentes os relacionados às habilidades requeridas para alfabetização na sua dimensão técnica, na simbólica e na de elaboração do pensamento, embora a primeira se sobressaia. Nessa perspectiva, há menção ao conhecimento de símbolos (apenas 01, entre os 08 sujeitos), sons, letras, palavras etc., referentes às habilidades de decodificar símbolos escritos e codificá-los. O aprendizado da escrita e suas funções sociais é frequente, mais que à leitura e oralidade, e a habilidade de compreensão é bem destacada. Gramática e ortografia também são mencionadas, já para o 1º ano, e há reproduções dos eixos do Pró-letramento (BRASIL, 2008) e de elementos da psicogênese da escrita, que também não constitui conteúdos, mas explicação sobre o processo de aquisição da escrita. Metodologias, atividades e materiais também são mencionados como conteúdos.

Entre os *conhecimentos essenciais* ao alfabetizador, poucos estão nas duas condições, ensinados e essenciais. Os aspectos relacionados à psicogênese repetem-se e são os mais abundantes, um possível resultado da formação continuada feita pela Secretaria de Educação do município, nos últimos anos. Muitos elementos citados não se referem a conhecimentos, como a formação e vários relacionados ao âmbito das disposições do indivíduo, como

⁵ Apresentados na forma como foram enunciados, agrupando os semelhantes e quantificando os com mais de uma ocorrência nas respostas.

vontade, paciência, respeito etc. Há os que remetem especificamente ao conhecimento linguístico, mas de um modo generalizante, como gramática, conhecimento de língua portuguesa, e outros relativos às habilidades básicas da alfabetização. São importantes, embora revelem uma percepção muito ampla e inespecífica do objeto de ensino, portanto não favorável ao trabalho pedagógico. O grande foco em metodologias de trabalho, em atividades e em teorias da aprendizagem indica maior ênfase ao conhecimento didático e pedagógico, em detrimento dos saberes disciplinares, que são específicos da área.

Destaque-se que, no caso específico da alfabetização, fase em que se dá a apropriação do sistema de escrita, há vários fatores de desenvolvimento envolvidos já na própria compreensão desse sistema. Segundo Luria (1988), para ser capaz de escrever algo, a criança precisa empregar signos – elementos que não têm sentido em si mesmos, mas remetem ao objeto da realidade; elementos que, mesmo sem ter nada a ver com o objeto, levam a recordá-lo. Para operar com signos, é preciso ter se desenvolvido a relação funcional com as coisas, e essa relação se remete às formas superiores do comportamento infantil, pois implica o desenvolvimento de processos de representação mediados, que permitem operar mentalmente sobre o real. Constituindo-se num novo instrumento do pensamento, o desenvolvimento da escrita suscita o aparecimento de novas estruturas mentais. Como afirma o autor, somente quando a criança desenvolveu a relação funcional com as coisas, “é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver” (LURIA, 1988, p.145). Este aspecto está praticamente ausente nas respostas.

2º ano – 03 sujeitos

Conteúdos ensinados

Iniciação de letras, palavras, etc., maiúscula, minúscula; Escrita, produção de textos; Todos relacionados ao início da compreensão da escrita; Compreensão, interpretação; Oralidade; Expressão; Gramática, gramática num todo, principalmente em forma de redação; Substantivos (etc.); Pontuação.

Conhecimentos essenciais ao professor

Compreender como o aluno entende e processa o conhecimento da língua portuguesa, conhecer bem e saber como a criança aprende em cada fase e saber usar isto de acordo com as propostas da escola; Ter clareza de como trabalhar com a criança; Leitura; Produção de texto; Interpretação textual.

Para o 2º ano, período em que as aprendizagens sistemáticas da escrita começam a ser consolidadas, na perspectiva de desenvolver e ampliar o comportamento de leitor e o conhecimento de como os indícios linguísticos atuam na expressão e compreensão do sentido (CHARMEUX, 1994), as informações dos sujeitos sobre os *conteúdos ensinados* mostram uma carência de objetos. Destacam-se o trabalho com texto, a ausência da leitura, e, além de referências ao ensino de letras, de gramática, continuam as expressões inespecíficas sobre o conhecimento ensinado.

Nos *conhecimentos essenciais* para o professor, quase não os há relativos à língua, propriamente dita. A maioria refere-se a “como a criança aprende”, fator que parece evidenciar uma visão salvacionista sobre tais teorias. Como se esse conhecimento (e das metodologias, também ressaltadas nas respostas) fosse suficiente para alfabetizar bem. Percebe-se uma desconsideração ou desvalorização dos conhecimentos específicos e fundamentais sobre as questões linguísticas relacionadas ao ensino de língua materna na escola.

3º ano – 01 sujeito

Conteúdos ensinados

Produção escrita; Leitura; Interpretação e compreensão; Variedade de gêneros textuais.

Conhecimentos essenciais ao professor

Metodologias que usa; Formas de priorizar a aprendizagem a todos, proporcionar atividades adequadas, pois nem todos estão no mesmo nível de aprendizagem.

Em relação ao 3º ano do ciclo de alfabetização, ainda etapa de consolidação e sistematização das aprendizagens sobre o sistema de escrita, os conteúdos ensinados também se constituem pelas grandes dimensões do ensino de língua materna: escrita, leitura, interpretação. Destaque-se a inclusão do trabalho com texto. Para essa etapa, os *conhecimentos essenciais* informados reduzem-se ao didático-pedagógico e às teorias da aprendizagem.

4º ano – 03 sujeitos

Conteúdos ensinados

Leitura; Escrita; Compreensão, interpretação (03); Gramática dentro dos textos lidos e escritos.

Conhecimentos essenciais ao professor

Todo conhecimento possível; Hipóteses de escrita e estratégias de leitura; Conhecer os seus alunos, a maneira que cada um aprende; Identificar os níveis em que a criança se encontra e trabalhar a partir dele, fazendo com que ela avance.

Para o 4º do EF, os destaques dos *conteúdos ensinados* são para a compreensão, referida por todos os sujeitos, e o trabalho com texto. Os demais se limitam às dimensões amplas de leitura e escrita. Ocorrem também expressões generalizantes, para indicar os *conhecimentos essenciais* ao professor dessa etapa, e argumentos da psicogênese, que não é teoria pedagógica ou linguística.

5º ano – 02 sujeitos

Conteúdos ensinados

Compreensão e valorização da escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos, desenvolvimento da oralidade; Leitura; Escrita; Oralidade; Alfabetização e letramento.

Conhecimentos essenciais ao professor

O professor alfabetizador deve compreender os processos envolvidos na aquisição do nosso sistema de escrita alfabético e das capacidades necessárias ao aluno para o domínio da leitura, da produção de textos orais e escritos; Conhecimento dos conteúdos em si, das várias formas de aprendizado do aluno, de didáticas diferenciadas, bem como de materiais concretos variados, além disso, o professor precisa conhecer um pouco de psicologia de relacionamento.

Os professores do 5º ano também não especificaram os *conteúdos ensinados*, restringindo-se a expressões do Pró-letramento (BRASIL, 2008) e às práticas de oralidade,

leitura e escrita. Não se evidenciam os conhecimentos necessários ao aprendizado dessas práticas, ao desenvolvimento da oralidade do educando. Esse detalhamento individual é imprescindível, para definir quais os conhecimentos relativos àquele momento do processo de ensino e aprendizagem, portanto, para objetivar o campo do ensino.

Para esse grupo, os *conhecimentos essenciais* do professor também se reduzem a argumentos do Pró-letramento, à expressão generalizante sobre “conteúdos em si”, ao âmbito pedagógico e relacional, sem especificar conhecimentos. Apontam-se elementos importantes do ensino em geral, mas não específicos da área de língua materna.

Todos os anos – 04 sujeitos que já lecionaram em todos os anos da etapa inicial do EF (03 em função de coordenação pedagógica e 01 professora de literatura⁶, na época da pesquisa)

Oralidade; Leitura (03); Escrita, produção de textos (04); Relato de fatos vividos e imaginados, segmentação e sequência de ideias; Interpretação (03); Ortografia (03); Morfologia; Gramática (02); Na alfabetização: as letras do alfabeto, sílabas, encontros vocálicos, consonantais, ditongo, tritongo, formação de frases, estrutura de texto, parágrafo, coesão e coerência. Diferentes tipos de textos (informativo, literário, jornalístico, etc.), leitura, aquisição de novas palavras; Língua Portuguesa estrutura de texto, coesão e coerência, ortografia, artigos, verbos, pronomes, concordância verbal, plural e singular, oxítone, paroxítone, proparoxítone, etc., linguagem formal e informal, diferentes tipos de textos (envolvendo leitura e escrita) e variedade linguística.

Conhecimentos essenciais ao professor:

Níveis de desenvolvimento de cada aluno (pictório [sic], pré-silábico,...); Diversas capacidades textuais; Atividades diversificadas; Os processos envolvidos para que a alfabetização ocorra efetivamente; Os processos de aprendizagem da criança, como ela se apropria dos conhecimentos científicos; Como a criança se apropria da linguagem, como se dá o processo de aquisição da linguagem pela criança; O que a linguagem representa e significa no desenvolvimento da criança; Linguagem oral; Linguagem escrita; Análise e reflexão da língua; Gostar muito do que faz.

Nesse último grupo, três sujeitos encontravam-se em função de coordenação pedagógica, já haviam lecionado em todos os anos, e suas informações seriam importantes pela possibilidade de referência ao conjunto dos anos iniciais, podendo apresentar uma visão da totalidade dos *conteúdos ensinados* nessa etapa do EF. Indicam, no entanto, apenas as grandes dimensões do ensino de língua materna, sem especificar conteúdos. Por outro lado, o conjunto de respostas do quarto sujeito que também atuou em vários anos mostram um detalhamento de conteúdos bem especificados para a alfabetização e o ensino de língua portuguesa na etapa inicial do EF. Esse sujeito especificou as questões linguísticas diretamente relacionadas ao objeto de ensino dessa etapa escolar – o ensino da linguagem –, entre os *conhecimentos essenciais* ao professor. Os demais desse grupo também se detiveram em questões do ensino em geral, expressão de atitudes e elementos da psicogênese.

Significados do ensino de língua materna e formação do alfabetizador

Há algumas décadas que a definição sobre o que ensinar nas aulas de língua materna passa por um “desejo de alteração”, em função das expectativas para esse aprendizado, na

⁶ Nas escolas do município, há um horário semanal específico de trabalho com leitura, para todas as turmas e realizado por um professor específico.

formação dos sujeitos e dos resultados do ensino, que se evidenciam nos desempenhos frágeis dos estudantes em língua escrita presenciados diariamente entre alunos dos diversos segmentos e anos de escolaridade, muitas vezes até de seus próprios professores⁷.

Sacristán (1998) defende que, nos sistemas que enfrentam problemas para vencer o analfabetismo e domínios de proficiência em leitura e escrita, é importante trabalhar com a ideia de garantia de atuação da escola em aprendizagens básicas, delineadas por um “currículo comum obrigatório”. Assim, apesar da dificuldade inerente à definição de conteúdos de ensino e de todo condicionante ideológico que pode acompanhá-la, mas, considerada a função educativa da escola, há necessidade de um consenso sobre capacidades e aprendizagens fundamentais que precisam ser alcançadas pelos alunos, com o ensino (SACRISTÁN, 1998, p. 181).

Cada área de conhecimento constitui um campo ideológico (BAKHTIN, 2002), significa uma forma de abordar o real e apreender seu sentido, portanto é também um campo formativo. Cada área de ensino escolar se constitui e se movimenta por intermédio de saberes, que são o foco do trabalho cotidiano realizado pelos professores, e sua definição representa um importante desafio. Sacristán define os conteúdos relevantes de uma matéria como aqueles que se compõem “dos aspectos mais estáveis” e das “capacidades necessárias para [o sujeito] continuar tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido”. Os conteúdos “não têm poder educativo por si mesmos” e sua legitimidade somente se justifica “enquanto forem suscetíveis de servir ao desenvolvimento dos indivíduos” (SACRISTÁN, 1998, p.159).

Este estudo não se trata, portanto, de uma abordagem conteudista, em que o conteúdo de ensino se justifique por si mesmo. Mas, de considerar que, em todas as etapas da escolarização, o aprendizado da língua materna tem um papel relevante a desempenhar na constituição identitária dos sujeitos. Esse princípio seria uma orientação fundamental aos processos de definição dos conteúdos de ensino da área, para que pudessem, na perspectiva bakhtiniana, e usando palavras de Sacristán (1998), “servir ao desenvolvimento dos indivíduos”.

É certo que, para além dos conteúdos específicos, a alfabetização precisa ser pensada também a partir dos contextos sociais e culturais em que se dá. Pobreza e diversidade cultural podem marginalizar a população escolar, mas a escola alfabetizadora tem responsabilidade pela transmissão e distribuição do conhecimento linguístico a todos os alunos. Quando se omite do ensino das categorias essenciais da alfabetização, tratando-a como processo “não científico”, torna-se uma escola excludente. Apenas saber decifração é elemento redutor do direito à educação. Na dimensão política, portanto, a escola precisa situar a alfabetização como instrumento de transformação de situações de opressão social. Para isso, o conhecimento dos professores precisa incidir com clareza sobre o que é específico do ensino de língua materna, e o ensino precisa desenvolver capacidades de compreensão e expressão dos diferentes discursos, pelos diferentes grupos sociais. Há que se considerar que, pelo caráter ideológico intrínseco à linguagem, junto com as práticas desenvolvidas no seu ensino, os sentidos para ela concebidos e os conteúdos que veiculam também são ensinados (GERALDI, 1997).

Na dimensão epistemológica, a pesquisa evidenciou fragilidades na relação dos professores com os conhecimentos de língua materna. Como afirma Kleiman (2001), a familiaridade com as questões linguísticas deveria ser integrante da identidade profissional do professor. Ao contrário, porém, “o seu letramento, especialmente o da alfabetizadora, que introduz os alunos nas práticas socioculturais da sociedade letrada, é, cada vez mais, objeto de questionamento e especulação pela sociedade brasileira” (KLEIMAN, 2001, p. 39). O destaque aos aspectos estritamente didáticos, o foco na metodologia e em atitudes não

⁷ Nossa experiência de trabalho mostra que o problema atinge também o ensino superior.

demonstrariam uma concepção simplista do ensino de língua materna, tratando-o como um processo que poderia ser realizado sem muita capacitação do professor em conhecimentos linguísticos? Não significariam uma visão de senso comum à alfabetização? Conteúdo e metodologia não podem ser vistos como categorias independentes e dissociadas, pois o próprio objeto de ensino contém indicativos para a metodologia de trabalho. Os próprios conteúdos são mediadores da relação do indivíduo com a realidade, o que significa que o ensino precisa ser organizado e realizado de forma a promover a apropriação dos conceitos científicos, que se tornarão instrumentos mediadores culturais a atuarem no próprio processo de ensino e de aprendizagem.

A pesquisa identificou elementos relevantes do conhecimento e da atuação desses professores, apontando para uma dimensão de conflito entre as necessidades de formação linguística nos anos iniciais do EF e as possibilidades dos professores que a efetuam. Tais reflexões conduzem, portanto, a problematizar o modo como o curso de Pedagogia subsidia a formação do alfabetizador. É inegável que essa formação precisa ocorrer em curso superior, mas, qual seria o currículo apropriado? Quais as mediações necessárias para a apropriação de saberes específicos que orientem a prática educativa no ensino de língua materna?

A formação de professores envolve uma grande escuta. Há que se definir, no entanto, como os ruídos que a acompanham podem ecoar em harmonia, na constituição desse profissional, para também orientar a escuta dos educandos.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA 2009**. Disponível in: <http://www.inep.gov.br/home>. Acesso em 10 de abril de 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.
- BRASIL. **Pró-letramento**. Programa de formação continuada de professores dos anos /séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- CHARMEUX, E. **Aprendendo a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 1994.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, A. **A Formação do Professor: perspectivas da linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p.59-83.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189.

SACRISTÀN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

UMA CONVERSA ENTRE O QUANTITATIVO-QUALITATIVO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Ivanete Bellucci Almeida¹
Maria Aparecida Muccilo²

Resumo

Em nossa pesquisa o objetivo principal foi de refletir sobre os conceitos da avaliação e seus diferentes meios de obtenção de resultados. Para isso, trabalhamos com autores que apresentam e debatem as possibilidades da indissociabilidade entre qualidade e quantidade em pesquisas que envolvem avaliação como instrumento de transformação, sejam elas, das práticas educativas, de instituições de ensino e pesquisa, de sistemas de ensino ou que envolvem ambientes de aprendizagem nos seus diferentes momentos. Foi a partir de bases bibliográficas que construímos nosso arsenal de reflexões que ainda têm um longo caminho a ser percorrido e reorganizado diante dos acontecimentos que ocorrem nos ambientes escolares investigados e que podem nos remeter a outros olhares mais atentos. Esses conceitos perpassam nossa investigação e com isso, confirmamos e fortalecemos que o embate qualitativo – quantitativo não foi superado, mas, que pode ser dinamizado na medida em que as avaliações são incorporadas em ambientes de aprendizagem dentro e fora dos espaços escolares dos mais diversos.

Palavras-chave

Avaliação; qualitativo-quantitativo; práticas educativas.

Abstract

In our research the main objective was to reflect on the concepts of evaluation and their different means of obtaining results. For this, we work with authors who present and discuss the possibilities of the inseparability between quality and quantity in research involving evaluation as a tool of transformation, be they educational practices, educational institutions and research, education or surrounding environments learning in its different moments. It was from bibliographic databases we build our arsenal of ideas that still have a long way to go and reorganized to events that occur in school environments investigated and that we can refer the other looks more attentive. These concepts underlie our research and thus, we confirm and strengthen the struggle qualitative - not quantitative been overcome, but that can be streamlined to the extent that the assessments are incorporated into learning environments inside and outside the school premises of the most diverse.

Keywords

Evaluation, qualitative-quantitative, educational practices.

¹ FATEC – TATUAPÉ.

² UNICAMP.

Introdução

Para Sobrinho (1997) avaliar implica construir um profundo conhecimento daquilo que interrogamos e a atribuição de significados aos fatos, dados e informações que colhemos. Dessa forma a construção desse conhecimento implica decidir sobre que avaliação queremos, quais os princípios sustentam o processo, que metodologia utilizar, quais os instrumentos serão elaborados e como serão coletados os dados. Assim, os paradigmas que sustentam o embate quantitativo e qualitativo estarão constantemente permeando as discussões sobre a avaliação.

A avaliação é um instrumento que produz conhecimento sobre alguma coisa, seja uma instituição, um sistema, uma sala de aula, possibilitando a reflexão e mudanças. Em uma análise epistemológica, a avaliação contribui para a compreensão da prática pedagógica e administrativa de uma instituição, de um sistema ou dos resultados da aprendizagem. Dessa forma, oportuniza a reconstrução, contribuindo para a sua consolidação enquanto espaço de produção e disseminação do saber. Conceber a avaliação enquanto produtora de conhecimento é criar uma cultura de avaliação, na qual os avaliados e avaliadores estarão a cada dia refletindo sobre suas ações e dinamizando-as na medida em que as executam.

O conhecimento é uma construção que se faz na interação, é um processo dialógico. Paulo Freire (2000), explica essa construção em poucas palavras: "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão, mediatizados pelo mundo". É neste contexto de produção do conhecimento que abordamos a avaliação. A avaliação assim pensada possibilita uma reflexão e reinvenção conjunta da ação político-pedagógica, contribuindo para a construção da diversidade e do respeito as mais variadas formas de conhecer, de ser, de agir de pensar e de viver. Dias Sobrinho (1997) afirma que a avaliação é um empreendimento ético e político.

O paradigma de avaliação como controle e regulação vinculou o processo de avaliação à mensuração, à medida, à comparação e a classificação. Opera-se uma relação entre avaliação e número. O autor acima, afirma que a quantidade além de ser a dimensão mais visível e fácil de operar, sempre se mostrou como a mais confiável e capaz de emprestar um caráter científico à avaliação. A quantidade com o objetivo de classificar e rankear torna-se um instrumento de controle e seleção e, portanto de hierarquização social.

A avaliação não se trata somente de realizar uma análise técnica seja quantitativa ou qualitativa, mas sim de fazer uma reflexão sobre os dados e com os dados. Na perspectiva de propor melhorias a partir de uma realidade da própria unidade a ser avaliada, seja indivíduo, instituição ou sistema, por isso a determinação do objeto a ser avaliado é fundamental para o desenvolvimento de instrumentos que possam dar conta de uma avaliação que possa fazer medidas com a menor margem de erro associado possível, a fim de apontar a necessidade de utilização de melhores práticas na solução de eventuais problemas ou na continuação de ações bem sucedidas. Nesse contexto é de fundamental importância, que sejam respeitados os parâmetros oferecidos dentro do próprio sistema, instituição ou sala de aula. Para que avaliação não se torne uma simples constatação, é necessário e imprescindível, a participação dos atores do processo avaliado na leitura, análise e propostas de ações a serem implementadas, tendo como referência os resultados obtidos sustentados numa reflexão coletiva.

Dentro dessa proposta emancipatória, a avaliação ocupa uma função de apontar ao longo do tempo as melhorias efetivamente implantadas e seus resultados de melhorias, apontando tendências e criando cultura de fazer um histórico dos avanços e retrocessos a partir de medidas anteriores. Para tanto a avaliação não pode ser pensada no âmbito de padronizar indivíduos, instituições ou mesmo sistemas, cultura essa que predispõe a resistência dos atores sobre o processo de avaliação. Dessa forma, os instrumentos devem ser

igualmente criados a partir do que está inscrito e circunscrito no objeto a ser avaliado, considerar fatores de influência direta e indireta no âmbito da escola deve aprofundar o olhar sobre os objetivos da instituição escolar, sobre os conteúdos, o currículo praticado, a metodologia, a ideologia do poder, a comunidade educacional: pais, alunos e as determinações de ordem social, política e econômica.

A concepção de avaliação regulatória, pode ser entendida como medição e surge com o desenvolvimento da psicologia experimental e diante da utilização dos métodos das ciências naturais às ciências sociais e a necessidade da objetividade para comprovar a cientificidade, o que passa a ser aplicado a avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva a avaliação passa a se reduzir à elaboração de instrumentos de medição e à interpretação quantitativa dos resultados.

Dias Sobrinho, discutindo as interfaces do quantitativo e qualitativo em avaliação distingue quatro gerações. A primeira era predominantemente técnica, não distinguia avaliação de medida. Tratava-se de medir através de testes objetivos o rendimento escolar. A segunda geração também se dedicou à elaboração de testes, voltada à verificação do alcance dos objetivos e às diferenças individuais. Essa fase foi marcante, pois se começa a distinguir medida e avaliação, embora o papel do avaliador ainda seja técnico, constituía em descrever padrões e critérios em relação ao sucesso ou fracasso de objetivos. A terceira geração se caracteriza para além da medida e da técnica e valoriza o julgamento de valor, mas o papel dos avaliadores se tornou muito complexo e descritivo, pois tinham a função de julgar, o que se tornou difícil frente à pluralidade de valores e de idéias. A quarta geração, passa a ter a negociação como elemento principal de integração. A avaliação passa a envolver as dimensões políticas, sociais e culturais, o processo se torna participativo e acolhe em conjunto as preocupações, percepções e os pontos de vista dos interessados.

O método de avaliação precisa dar conta de buscar os problemas, as divergências, as dúvidas, os pontos fortes e fracos, mas para além de diagnosticar, precisa possibilitar discussão, análise conjunta e tomadas de decisão. Nesse aspecto a função da avaliação passa a ser transformadora, propositiva, busca mudança nas ações. Com essa função as medidas quantitativas são insuficientes, uma vez, que são restritas aos levantamentos de quantidades. Há uma necessidade dos números, das medidas, da estatística como meio que possibilitará análises e discussões conjuntas que levará a uma descrição qualitativa.

Nessa perspectiva quantidade e qualidade são dimensões inseparáveis de uma mesma realidade. Dias Sobrinho (1997, p. 83) corrobora com essa idéia e diz:

Se queremos conhecer objetivamente o estado de uma determinada realidade, precisamos construir numerosos indicadores quantitativos, lembrando sempre que a dimensão qualitativa aí também se apresenta, pois todas as atividades humanas são orientadas por critérios sociais e escolhas pessoais ou intersubjetivas.

A avaliação acontece na intersubjetividade, ou seja, nas relações sujeito-sujeito, o que institui a sua natureza conflitiva e seu surgimento em um clima de tensão. Na autorreflexão, as tensões são intrasubjetivas e os conflitos se dão com o próprio avaliador; por outro lado, quando a reflexão é instigada pelo outro, no campo da intersubjetividade, o conflito está posto entre avaliador e avaliado. Portanto, esta é uma questão altamente conflitante e polêmica, tanto para quem avalia, como para quem é avaliado. Nesse sentido é necessário entender a diversidade dos sujeitos e pensar a avaliação como inclusão e não como um processo de exclusão.

Batista (2003) contribui com essa análise e afirma que a avaliação está impregnada de sentido político, técnico, ético, estético e dialético. A dimensão política define a finalidade da ação pedagógica. É essa dimensão que nos leva a fazer escolhas e pensar as concepções que temos de educação, de sociedade, de mundo, etc. Essa dimensão nos faz refletir sobre que educação oferecemos? Que sociedade queremos? Que escola queremos? E que avaliação

adotaremos? A dimensão técnica especifica quais os recursos utilizar no processo de avaliação, qual o trajeto e o caminho que vamos percorrer para buscar informações úteis para as análises avaliativas. A dimensão ética é o elemento mediador entre as dimensões política e técnica, fundamenta e dá sentido à organização e o desenvolvimento da avaliação. É ela que valoriza a ação social e orienta para o sentido da valorização humana e caracteriza a avaliação como ação transformadora. A dimensão estética articula o intelectual e o afetivo, respeita a criatividade, a diversidade e a maneira de ser de cada um. É na relação sujeito/sujeito que ocorre a avaliação emancipatória, no qual o outro é entendido como outro que também produz conhecimento. Batista (2003) apresenta a figura abaixo, na qual caracteriza essas dimensões da avaliação.

Dimensões da avaliação

A decisão de que avaliação utilizar implica escolhas que devem levar em consideração essas dimensões, pois envolve sujeitos. Acreditamos, portanto que essa escolha deve ser por um processo de avaliação que não utiliza as medidas e os dados quantitativos para classificar, ranquear, ou seja, para excluir. A escolha de indicadores e/ou dados quantitativos é uma opção metodológica como meio para alcançar o fim principal da avaliação que é a transformação da realidade. Dias Sobrinho afirma que a quantidade é uma questão de ênfase e não de exclusão. Santos (2000) discutindo o pilar da emancipação afirma que ela só pode acontecer na valorização e no reconhecimento do outro como outro que também faz parte do processo. House (2000) discutindo ética e poder na avaliação afirma que é preciso difundir o poder, o que implica pensar uma nova ética pautada na responsabilidade social. Freitas, (2001) discutindo as implicações conceituais para uma prática avaliativa, afirma que a avaliação é um processo dinâmico e de permanente acomodação e, portanto a definição dos parâmetros de avaliação e dos indicadores deve ser concretizada em uma tensão entre aquilo que são os interesses e os compromissos do Curso, da Universidade. Acrescentamos que ela precisa atender os interesses locais. Para isso, é necessário levar em consideração as concepções de educação, de sociedade, de mundo configuradas no Projeto Pedagógico da Instituição, do sistema, dos cursos ou da escola.

Freitas (2001), ainda afirma que é preciso debater esses compromissos mínimos para que haja um compromisso coletivo com certos parâmetros básicos:

Isso se torna mais fácil se combinado com uma ação local de definição de parâmetros, de definição de indicadores locais. É isso que quero enfatizar: por que essa insistência de que os indicadores têm que ser locais e não saírem de um grupo de iluminados, ou não de uma ação administrativa de uma Pró-Reitoria, por exemplo? Porque a avaliação só tem sentido se ela for consumida localmente. Não faz sentido avaliar para alimentar os computadores centrais. O que fazer depois com esses dados? Ou eles servem para consumo local, para uma reflexão local, ou pouco vão alterar as práticas. FREITAS (2001, p.31)

Nessa perspectiva a utilização das abordagens quantitativa, qualitativas ou quanti/qualitativas não definem a avaliação. O que caracteriza esse processo é a mudança nas práticas e ações desenvolvidas. O desafio com o qual a Universidade/escola se depara o tempo todo e se confronta, exige reformulações complexas, difíceis de ocorrerem, dada a sua rigidez funcional e organizacional. Pode-se, através da avaliação, identificar as dificuldades e passar a (re) orientar quais os pontos de vista e a partir dos quais a Universidade/escola deve defrontar esse desafio.

Dias Sobrinho (2004) afirma que “a avaliação não é neutra, não se limita a dimensão técnica, produz importantes efeitos, tem a ver com valores, culturas e interesses. Avaliação, nesta concepção, não se identifica com o controle, a mensuração e tampouco com os seus próprios instrumentos. Avaliação requer juízos de valor e mérito. No caso de avaliação da

educação, é de sua natureza ser educativa, vale dizer, ação necessariamente social, pedagógica e formativa”. Nessa concepção de avaliação temos que adotar a qualidade para além da quantidade.

Considerações finais

As análises feitas e os resultados obtidos até o momento nos permitem observar que a pesquisa educacional que envolve investigação qualitativa e quantitativa, dependendo de como for manipulada por seus investigadores podem denotar um resultado favorável ou desfavorável dos cursos, da Universidade, da escola ou ainda da sala de aula e da própria avaliação. A diferença conceitual pode estar na forma de como se apropriam dos resultados, nos critérios utilizados e nos referenciais avaliativos. Dessa forma, a problemática da avaliação não pode ser concentrada apenas nas técnicas utilizadas, se quantitativas, qualitativas ou quanti-qualitativas, mas na forma que serão processados e utilizados seus resultados. Como afirma Gamboa discutindo o embate quantitativo/qualitativo na pesquisa educacional, é preciso dar valor para as questões epistemológicas como as concepções de sujeito, de mundo, de sociedade, de educação. No processo de avaliação essas questões devem superar as questões técnicas. Assim, é preciso levar em consideração o todo e não apenas as partes. Dias Sobrinho afirma que o processo de avaliação precisa ser tecnicamente viável e politicamente legítimo. O método precisa ser levado em consideração para que o processo de avaliação seja confiável e viável, mas não pode ultrapassar os valores éticos. Pode-se, dessa forma, criar uma cultura de avaliação que contribua para uma ação transformadora.

Referências

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BATISTA, Carmyra Oliveira. **Processo Avaliativo do Curso PIE: Repercussões na atuação dos professores-estudantes**. Dissertação de mestrado, UnB, Brasília, dez 2003.

BARBETTA, Pedro A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 4. ed. – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2001.

BOGDAN Robert, BIKLEN Sari, **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução á teoria e aos métodos**. Trad. Alvares, Maria João; Santos, Sara Bahia; Baptista, Telmo Mourinho, Porto Editora: Porto Codex, Portugal, 1994.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Quantitativa, Avaliação Qualitativa: interações e ênfases**. In:SGUISSARDI, Valdemar (Org.) Avaliação Universitária em questão: reformas do Estado e da Educação superior. Campinas, SP:Autores Associados, 1997.

_____. **Avaliação Democrática: para uma Universidade cidadã**. - Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Sobre a Proposta do “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior”**. Rev. Avaliação - RAIES, ano 9 n. 1, março, 2004.

Freitas, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A avaliação e a as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, No. 86, p. 133-170, 2004.

SANCHES, GAMBOA. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional**. Brasília:UnB. Dissertação de Mestrado em Educação, 1982.

AS CRÔNICAS JORNALÍSTICAS DE CECÍLIA MEIRELES DE 1930 A 1933: LEITURAS SOBRE O LUGAR DO PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Patrícia Vianna Lacerda de Almeida

Resumo

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de Mestrado, em fase inicial, sobre a relevância das crônicas de Educação de Cecília Meireles, publicadas no Jornal Diário de Notícias, do Rio de Janeiro, entre os anos de 1930 e 1933, que visa contribuir com os estudos no campo da História da Educação. A pesquisa parte do pressuposto de que, tal como na década de 30 do século passado, a educação brasileira vê-se questionada em termos da necessidade de sua readaptação às mudanças da sociedade contemporânea, cada vez mais atravessada e mediada pelas mídias tecnológicas. Tanto no interregno investigado como no presente, verifica-se que a busca de dispositivos para a melhoria do ensino coloca o professor no centro das preocupações, como elemento-chave na reflexão sobre o processo, por meio da qual se pretende avaliar o sistema educacional como um todo. Na persecução deste objetivo, qual seja, de traçar um paralelo entre o passado e o presente no interior da História da Educação no Brasil, tomamos como objeto de análise as crônicas de CM. Como gênero textual específico, que encerra de forma híbrida tanto discursos ficcionais como de veracidade, e desde que investigada sob metodologia apropriada, a crônica se configura como relevante fonte historiográfica, alargando e/ou ultrapassando, enquanto *corpus* para análise, os limites exclusivos dos “documentos oficiais”, que informaram muitas pesquisas sobre a educação no período abordado. A hipótese central da pesquisa em tela é a de que, por recomporem em nível estético e pedagógico experiências docentes pessoais da autora, com reflexões acerca da interação da própria escritora e poetisa com a prática pedagógica, as crônicas de CM apontam elementos que concorrem para a compreensão mais ampla a respeito da formação do professor no cenário educacional de hoje.

Palavras-chave

Crônica; Cecília Meireles; formação de professores; Escola Nova.

O presente artigo faz reflexões, de intenção preliminar, sobre a relevância das crônicas de Educação de autoria de Cecília Meireles para os estudos no campo da História da Educação. Essas crônicas parecem apontar elementos que concorrem para compreensões mais amplas a respeito da formação do professor no cenário educacional.

Cecília Meireles escreveu crônicas voltadas para a Educação no jornal Diário de Notícias, publicado no Rio de Janeiro, durante o período de 1930 a 1933. Vivia-se naqueles anos uma conjuntura político-econômica de luta e consolidação das forças revolucionárias chegadas ao poder com a Revolução de 1930, tendo à frente Getúlio Vargas. Em meio a rupturas e continuidades, intelectuais envolvidos com o sistema educacional brasileiro tentavam naquele interregno aprofundar algumas reformas já iniciadas na década de 20, no sentido de atender às mudanças conjunturais por que passava o país.

Conforme Nunes (2003, p. 47), essas reformas acabaram criando condições para o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita, como um meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. Sabe-se que os princípios da Escola Nova derivaram de estudos da biologia e da psicologia sobre as necessidades da infância, mas é necessário considerar que tiveram seu impulso nas tendências reformadoras que se impuseram a partir de 1930, se ampliando em face das mudanças na vida social do país. O Brasil vivia, na época, um momento de crescimento [industrial](#) e de expansão urbana, e, nesse contexto, um grupo de intelectuais liberais brasileiros sentiu a necessidade de que o país se preparasse para acompanhar esse desenvolvimento. Para eles, a [educação](#) era o elemento-chave para promover essa remodelação necessária.

Dentre os signatários desse documento está Cecília Meireles, que escolheu como principal forma de ação em prol do Manifesto a escrita jornalística. Suas crônicas eram direcionadas para o público em geral, mas também, e talvez principalmente, para professores, nas quais assumia sua militância com fins bem determinados:

Ao longo dos três anos de existência da *Página de Educação*, percebemos que o espaço editado por Meireles foi o grande porta-voz da chamada Escola Nova, uma teoria pedagógica baseada em conceitos norte-americanos, alemães e franceses” (LAMEGO, 1996, p.31)

Em linhas gerais, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em março de 1932, era um documento com diretrizes de um movimento de reconstrução educacional, que pretendia reagir contra o empirismo dominante e transferir a solução dos problemas escolares do terreno administrativo para os planos político-sociais. Em breve, o movimento tornou-se nacional e agregou os educadores de mais destaque (Manifesto, p.128).

O texto do Manifesto afirmava ainda que a Educação deveria desprender-se dos interesses de classe, deixar de constituir um privilégio definido pela condição econômica e social do indivíduo e se organizar para a coletividade em geral. Dessa maneira, a educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites de classe, tornaria-se mais humana, com uma verdadeira função social (idem, p.129). Essa vinculação da escola com o meio social traz em si um ideal humano, de solidariedade e cooperação. Esse é o ideal que Cecília parece ter defendido em suas crônicas e do qual veremos alguns exemplos mais à frente.

Sem nos aprofundarmos nos outros pontos defendidos pelo Manifesto, devido ao escopo central do presente trabalho, ressaltamos somente a questão referente à formação de professores. Havia uma preocupação com a falta de formação universitária do “magistério primário” (ibidem, p.142). Segundo Nunes (2003, p.47), “os intelectuais que assinaram o Manifesto pretendiam construir uma espécie de campo cultural a partir da universidade”. Defendia-se uma unidade da função educacional, segundo a qual todos os professores, de todos os segmentos, deveriam ter a mesma formação nas universidades, garantindo, também,

uma remuneração equivalente a fim de manter a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores (Manifesto, p.142).

Perceberemos, a seguir, como as reflexões suscitadas por Cecília em suas crônicas trazem muitos elementos do espírito do movimento escolanovista.

Preocupada com a figura do professor, essas reflexões incluíam uma atenção para com a mudança de mentalidade e atitude dos professores à época. “A *Página de Educação* [...] foi [...] o meio que a etérea (sic) poetisa encontrou, concretamente, para se inserir no drama histórico do seu tempo. A *Página* nos descortina uma outra postura da poetisa diante dos turbulentos dias dos anos 30” (LAMEGO, 1996, p.33).

Suas crônicas não falam só sobre o professor ou de Educação, mas também da vida em si, da liberdade, da cooperação, de fraternidade, da família, assuntos que podem ser considerados correlatos ao processo educacional como um todo e que contribuíam para a sua reconstrução. Em meio a estes valores, contudo, salta à vista a preocupação de Cecília com a questão da construção de uma vontade única, nacional, invocada necessidade básica a amalgamar e emular estes valores, tendo por base uma nova consciência coletiva. Tal pode ser lido em passagens como a que se segue:

Se todos pensassem ao mesmo tempo só no Brasil, no Brasil Brasil, no Brasil de todos, no Brasil centro de irradiação de uma nacionalidade, de uma cultura, de uma grandeza, todas as coisas se viriam colocar por si mesmas nos devidos lugares. Mas ainda não chegou o instante da cooperação. E só a cooperação pode assegurar as grandes realidades. (Meireles, v.3, p.93)

A Revolução de 30, pretendendo superar contradições da Primeira República, suscitou nos grandes centros do Brasil uma corrente de esperanças, oposições e programas. E ao mesmo tempo em que se procurava o moderno, o original e o polêmico, o nacionalismo se manifestava. Cecília estava em sintonia com o nacionalismo, dos revolucionários de 30, mas no seu sentido crítico, consciente, de denúncia da realidade brasileira, quando proclamava que só a Educação asseguraria essa unidade nacional com uma formação igualitária.

A autora apresentava um espírito crítico, combatente, de luta por seus ideais de educação. Defendia a escola pública e gratuita e a laicidade do sistema escolar, e, por vezes, demonstrava um tom agressivo, virulento no ataque ao que considerava errado, sem medir esforços e palavras, mesmo ao tocar em assuntos polêmicos (LAMEGO, 1996, p.83).

E é assim que a humanidade vai progredir? Pelo impulso do medo? Por isso é que digo que este ensino religioso nas escolas, que um ministro irresponsável decretou, e um presidente desatento (ou hábil...) sancionou, é um crime contra a coletividade, contra a Nação e contra o mundo, contra os brasileiros e contra a humanidade, porque não se vive, apenas, nos limites geográficos de um país: nossas responsabilidades atravessam as fronteiras, e vão repercutir na fraternidade geral (MEIRELES, v.3, p.20).

Diga-se de passagem que neste trecho, outrossim, Cecília nos dá uma pista de seu entendimento do conceito de nação, não como fim em si mesmo, mas voltado para a necessidade de construção identitária, voltada para a interlocução dos brasileiros com outras parcelas da humanidade.

Em meio a esta moldura ideológica mais geral, Cecília mostrou-se, especificamente, bastante preocupada com a formação do professor. Como acreditava que a Educação era o meio para se mudar a sociedade, entendia ser necessário transformar, em primeiro lugar, o professor, agente do processo educacional. Este deveria ser o portador de um ideal, e esta é uma das palavras-chave em seu pensamento.

A escola moderna depende, mais que de leis, mais que do aluno, mais que da própria família deste, de um elemento capaz de modificar todos esses pela sua ação consciente, pela sua visão geral da vida, pela sua disposição de constante devotamento a um ideal (...). A escola moderna depende, antes de tudo, do mestre. (MEIRELES, v.3, p.133)

Cecília sugeria que o professor tivesse uma formação total e completa, não só profissionalmente. Agindo, também, como um educador, modelo de seus alunos.

Quando tanto se fala da formação do aluno, é justo cogitar também, com interesse, da formação do professor. Em primeiro lugar, há que compreender essa palavra “formação”, em toda a sua amplitude. Formação cultural, formação técnica, – mas, acima de tudo, – formação da personalidade, constituição do caráter.” (24/08/1930, p. 163)

Para Cecília, a formação do professor passava primordialmente pela consolidação do seu caráter. Segundo seu pensamento, uma condição fundamental para ser professor era possuir uma personalidade segura de modo que pudesse compreender as inquietações das crianças e dos jovens e de bem orientá-los para a vida. Chegando a ser um exemplo para seus alunos.

Destacando a importância e a atuação do professor, preocupava-se também com a sua adaptação às inovações pedagógicas, necessárias mas que poderiam se tornar confusas pela rapidez das mudanças. “O professorado em atuação nas escolas, surpreendido com as inovações pedagógicas introduzidas, (...) teve de fazer uma rápida adaptação à nova ordem de coisas” (idem, v.3, p.183).

O conjunto das crônicas de Cecília nos fornece material para pensarmos sobre muitas, se não todas, questões referentes ao sistema educacional. Não obstante, o tema desse trabalho não abrange a totalidade desse material, que será aprofundado no desenvolvimento da dissertação de mestrado, à qual está diretamente ligado. Procurando contribuir para o redimensionamento da prática pedagógica dos professores atualmente.

Para entendermos a importância das suas crônicas para o estudo sobre o lugar do professor no seu trabalho na escola, é necessário verificarmos os conceitos daquelas, sua forma e seu conteúdo, de acordo com a literatura acadêmica.

Reconhecidamente um gênero menor segundo o parecer de críticos literários, a crônica passou a ganhar consideração destes e dos historiadores no instante em que saiu do jornal (seu veículo original) e conheceu a forma do livro.

Etimologicamente, a palavra crônica vem do grego *chronikós*, relativo ao tempo (*chrónos*). No início da era cristã a crônica significava uma lista de acontecimentos ordenados cronologicamente. Tratava-se de um simples registro dos acontecimentos sem aprofundamentos ou interpretações. Mais tarde, continuou sendo utilizada no sentido histórico, mas já apresentando traços de ficção literária (cf. Moisés, 1987, p.245).

No Brasil do século XIX, passou a apresentar sentido estritamente literário, sendo beneficiada pela ampla difusão dos jornais impressos. A crônica passou a ser produzida por escritores como José de Alencar e Machado de Assis, que também tinham no jornal uma outra fonte de renda. A partir da segunda metade deste século, começou a ser largamente utilizada.

Segundo Jorge de Sá (2008), João do Rio (o pseudônimo mais conhecido de Paulo Barreto) foi quem deu à crônica uma roupagem mais literária, que tempos depois seria enriquecida por Rubem Braga, na década de 30 do século XX.

(...) em vez do simples registro formal, o comentário de acontecimentos que tanto poderiam ser do conhecimento público como apenas do imaginário do cronista, tudo examinado pelo ângulo subjetivo da interpretação, ou melhor, pelo ângulo da recriação do real. João do Rio chegava mesmo a inventar personagens (...) e dava a seus relatos um toque ficcional. (p.9)

Isso porque no tempo de João do Rio a crônica era apenas uma seção quase que informativa, um rodapé no jornal onde eram publicados pequenos contos, artigos, ensaios, tudo o que informasse os leitores sobre os acontecimentos do dia a dia, recebendo o nome de folhetim (p.8), cuja redação era confiada a escritores. E segundo sua percepção, a modernização da cidade exigia uma mudança de comportamento dos que escreviam sua história diária (p.8).

O folhetim (*feuilleton*) veio da França e revolucionou também o jornalismo brasileiro. A partir da década de 1840 e mais vigoroso na de 1850, o folhetim alimentava, diariamente, o imaginário dos que já sabiam ler e garantia a vida dos jornais e periódicos da Corte (MEYER, 1992, p.102). Indo pelo século afora e adentrando o século XX.

Segundo Moisés (p.246), o entendimento da crônica passa primeiro por uma reflexão sobre o jornal como veículo de informação e cultura. Há duas categorias de textos encontrados no jornal: os que objetivam a informação diária e os que não estão presos ao cotidiano. Nesse sentido, haveria, respectivamente, o texto escrito *para* o jornal – destinado exclusivamente para ser publicado nele – e o texto escrito *no* jornal – o que encontra neste um veículo de divulgação como outro qualquer. Aí residiria a ambiguidade da crônica, segundo Moisés:

Ambígua, duma ambiguidade irredutível, de onde extrai seus defeitos e qualidades, a crônica move-se entre ser no e para o jornal, uma vez que se destina, inicial e precipuamente, a ser lida no jornal ou revista. Difere, porém, da matéria substancialmente jornalística naquilo em que, apesar de fazer do cotidiano o seu húmus permanente, não visa à mera informação: o seu objetivo, confesso ou não, reside em transcender o dia a dia pela universalização de suas virtualidades latentes (...) (p.247)

Muitos outros teóricos da literatura observam essa fronteira tênue entre a crônica e o jornalismo. E fazem as distintas separações entre esses gêneros textuais. Como Afrânio Coutinho (1976, p.304), que ressalta a natureza literária da crônica e afirma que o fato de ser divulgada em jornal não implica a sua desvalorização literária. “(...) nada mais literário do que a crônica, que não pretende informar, ensinar, orientar. E tanto não é indissolúvelmente ligada ao jornal que esse prazer decorre da sua leitura mesmo em livro” (p.305). Para Coutinho (p. 304), nesse século a crônica no Brasil assumiu além da categoria de um gênero, um desenvolvimento – “requintado valor estético, um gênero específico e autônomo” – e importância depois de longa evolução. E cita Rubem Braga como exemplo de autor que entrou para a história literária exclusivamente como cronista.

Antonio Candido (1992, p.15) afirma que a crônica não nasceu com o jornal, mas só quando este se tornou cotidiano, com uma tiragem relativamente grande, “isto é, há uns 150 anos, mais ou menos”. Seria filha do jornal e da era da máquina de escrever, não sendo feita originalmente para o livro, mas para essa publicação diária e efêmera.

Por se abrigar neste veículo transitório, o seu intuito não é o dos escritores que pensam em “ficar”, isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão. Por isso mesmo consegue quase sem

querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um. (p.14)

Conforme Jorge de Sá (2008, p.10), essa aparência de simplicidade não representa um desconhecimento das construções artísticas. Trata-se de uma decorrência do fato de que a crônica surge primeiro no jornal, herdando esse seu lado efêmero. No entanto, o cronista não copia o real, mas recria-o.

Não há dúvidas de que a crônica surge com o jornal e sempre estará atrelada a este. E que também seu processo de consolidação, no Brasil, ocorreu entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

Uma outra característica bastante relevante da crônica, ressaltada por Chalhoub (2005, p.14 e 15) é a mediação estabelecida entre autor e leitor, na medida em que haveria uma preocupação em contentar o público, ao se discutir temas e questões de sua predileção. E, conseqüentemente, uma relação de troca – autor influenciando os leitores e sendo influenciado por eles. O autor da crônica representa o tempo, insere-se na contemporaneidade, procurando intervir na realidade que tenta representar (p.18) e as expectativas e interesses do público leitor ajudam a definir seus temas e formas da escrita.

Essa mediação também se dá por meio da linguagem utilizada, que se aproxima fortemente da oralidade. “Sendo ligada à vida cotidiana, a crônica tem que se valer da língua falada, coloquial, adquirindo certa expressão dramática no contato da realidade da vida diária” (Coutinho, 1976, p.306). E é nesse aproximar-se que a interação autor-leitor se concretiza.

Por participar do esquema de produção dos jornais, a crônica precisa assumir essa transitoriedade dos fatos. O cronista dispõe de pouco tempo e pouco espaço (no jornal) para redigir o seu texto, ele precisa correr contra o tempo para entrar na edição daquele dia. Daí, a sua sintaxe parecer descosturada, mais próxima da conversa do que propriamente do texto escrito. Dessa forma, há uma aproximação maior entre as normas da língua escrita e da oralidade, sem que o autor perca de vista que os fatos reais não são só copiados, mas recriados (Sá, 2008, p.11), ou seja, precisa equilibrar o coloquial e o literário.

O registro do coloquial nos mostra um outro aspecto importante da crônica, a presença predominante da subjetividade do autor, o foco narrativo situa-se na primeira pessoa (eu). Ainda segundo Sá (2008, p.12), o cronista desenvolve uma sensibilidade que o predispõe a captar os sinais diários da vida com maior intensidade, aliando o lirismo à razão. “Ora, por mais que o narrador-repórter seja o escritor de carne e osso, nervos e músculos, e nunca personagem ficcional, ele representa um ser coletivo com quem nos identificamos e através de quem procuramos vencer as limitações do nosso olhar”. (Sá, 2008, p.15)

Assim, na leitura de uma crônica, pode-se perceber mais de perto a “pessoa do autor” (Neves, 2005, p.240), nas suas opiniões expressas, e a sua personalidade. No entanto, ao analisá-la mais detidamente, percebemos não só a pessoa do autor, mas a sua “leitura do tempo vivido” (idem). A crônica, como os outros gêneros textuais, é escrita em um determinado contexto, uma dada época. “A crônica guarda sempre de sua origem etimológica a relação profunda com o tempo vivido” (Neves, 1992, p.82). E quem registra esses fatos, no caso o autor, o faz a partir da sua leitura, da sua interpretação.

Dessa forma, as crônicas “trazem” o tempo vivido pelo autor em toda a sua complexidade e as suas múltiplas tensões e relações sociais. Mesmo com esse aparente jeito descontraído, de quem está falando coisas sem maior consequência, a crônica pode entrar fundo no significado das ações e dos sentimentos humanos e ir longe na crítica social (Candido, 1992, p.17). E existem autores que utilizam a crônica como militância (p.20), participando diretamente da realidade com a intenção de transformá-la. Esse seria o caso de Cecília Meireles na sua produção como cronista.

Ou seja, o autor escreve com uma intenção, registra e reconstrói o cotidiano. Mesmo leitores, ancorados em um outro tempo, podem arriscar interpretações a partir do que foi lido, reconstruir esse tempo passado. O que não significa tratar a crônica como um documento no sentido positivista do termo (Neves, 1992, p.76), mas de possibilitar uma relação estreita entre ficção e História.

Reforçando essa ideia de registro do tempo vivido, Sá (2008) afirma que o princípio básico da crônica, estabelecido por Pero Vaz de Caminha na carta escrita a el-rei D. Manuel, é registrar o circunstancial:

o texto de Caminha é criação de um *cronista* no melhor sentido literário do termo, pois ele recria com engenho e arte tudo o que ele registra no contato direto com os índios e seus costumes, naquele instante de confronto entre a cultura europeia e a cultura primitiva (p.5).

E vai mais longe ao afirmar que a história da nossa literatura se inicia com a circunstância do descobrimento, isto é, afirma que a Literatura Brasileira nasceu da crônica (p.7).

Atualmente, a crônica continua ocupando seu lugar de destaque nos jornais (e revistas); e o cronista, dialogando com seus leitores, partilhando opiniões e tratando tanto de questões que podem fazer parte do noticiário diário quanto de questões humanas, universais, com as quais os leitores se identificam.

Entendendo o jornal como lugar de produção, veiculação e circulação de discursos, e sendo este o suporte das crônicas desde o seu surgimento, verificamos como as crônicas de Cecília tiveram seu poder de intervenção na realidade. Retomando a atuação de Cecília Meireles como cronista no início do século XX, percebemos o contexto da época. O Brasil passava por mudanças políticas, econômicas e sociais e o grupo de intelectuais do qual Cecília fazia parte acreditava que tais mudanças só seriam plenamente atingidas com profundas reformas no campo da Educação.

Nas primeiras décadas do século XX verifica-se uma intensa participação dos intelectuais brasileiros na proposição e implementação de um Brasil moderno. O Rio de Janeiro era então a Capital do país, sediava o centro político da Primeira República e tornava-se, portanto, o local privilegiado dos representantes políticos para atuarem nos seus projetos de modernização. “Nesses meios distintos, que eram o Rio de Janeiro, cosmopolita, e São Paulo, embora provinciano, ávido pelo progresso burguês, surgiram três emblemas femininos do modernismo: Anita, Cecília e Tarsila” (LAMEGO, p.43)

O Rio encontrava-se no centro da própria polêmica, não só por ser o pólo de atração e civilização de toda a nação, como, por isso mesmo, encarnar os estigmas do “passado e atraso” a serem por todos vencidos (Gomes, 1999, p.13).

E Cecília, intelectual de destaque do Rio de Janeiro, decidiu escrever crônicas no jornal com o intuito de discutir questões referentes à Educação naquele momento, intencionalmente, a fim de participar da efervescência dos debates do momento. Nessa época, já havia publicado três livros de poesia. Em 1919, o seu primeiro livro de poesias *Espectro*. Em 1923, *Nunca Mais... e Poema dos Poemas* e em 1925, *Baladas para El-Rei*; e já trabalhava como professora.

O jornalismo nunca foi a sua atividade predileta, mas foi através das suas crônicas que conseguiu atingir um grande número de leitores e difundir suas ideias modernizadoras (LAMEGO, p.57). “Para a intelectualidade, o jornal, em particular, representou um meio de expressão; permitiu ao intelectual marcar presença na cena pública para além dos espaços restritos dos círculos letrados” (VIEIRA, p.15)

Não obstante, para ela, o jornal possuía uma forte função educativa, pelo acesso a todas as classes sociais e pela sua renovação diária.

O jornal substituiu a biblioteca. Até na escola se verifica a vantagem de fazer a criança ler o que de mais interessante vai acontecendo pela terra, dia a dia, pondo-a desde logo em comunicação com os fatos vivos, em vez de lhe transmitir a ciência dos livros muitas vezes já em atraso,

disse Cecília na sua crônica *A responsabilidade da Imprensa*, de setembro de 1930 (MEIRELES, 2001, v.4, p.169), referindo-se ao fato de o jornal estar sendo mais lido do que os livros, até na escola. E assim, como aumentava o número de leitores, conseqüentemente crescia a importância deste veículo.

Reforçando a ideia da importância dos jornais, vale ressaltar que, desde a década de 20, estes assumem uma posição de destaque no processo de luta política e ideológica. O número de publicações se multiplica. E no início do século, há o aparecimento de um público leitor dos meios de comunicação de massa, no caso os jornais.

A imprensa constituiu-se como um dos ícones dessa modernidade, de um lado pela tecnologia do processo de produção e circulação da notícia, de outro pela possibilidade de afirmação de uma esfera pública de discussão capaz de abranger o local, o nacional e o internacional. (VIEIRA, 2007, p.19). Tornava-se possível, dessa maneira, instalar o debate público em dimensões inéditas, haja vista o crescente peso político da imprensa.

A imprensa permite uma ampla visada da experiência cidadina: dos personagens ilustres aos anônimos, do plano público ao privado, do político ao econômico, do cotidiano ao evento, da segurança pública às esferas cultural e educacional. Nela encontramos projetos políticos e visões de mundo e vislumbramos, em ampla medida, a complexidade dos conflitos e das experiências sociais (VIEIRA, p.13)

Pode-se dizer que o jornal noticia a expressão da realidade como fato objetivo e que narra os fatos de forma isenta. Mas também que existe uma certa tendenciosidade. Mas isso não justifica a recusa desse como fonte de pesquisa. Considero, conforme Vieira (p.16), que os documentos, as fontes, os vestígios do passado expressam pontos de vista das pessoas que os produziram. As questões não estão associadas às ideias do verdadeiro e do falso, mas do entendimento que a levaram a defender determinadas teses.

Falamos da importância do jornal com a intenção de dimensionar o alcance das crônicas de Cecília naquele contexto. E de como ela teria agido conscientemente em prol da reorganização do país. Suas teses defendidas há quase 80 anos se fazem ainda atuais, assim como o Manifesto citado, que ainda tem servido de fonte para muitas discussões sobre a história da educação no Brasil, sendo considerado um importante marco historiográfico. Os textos de Cecília podem estar distantes no tempo, mas os debates se atualizam na medida em que nos dias de hoje o professor parece não ocupar o seu lugar de agente no processo educacional.

Nesse sentido, podemos afirmar que Cecília foi uma cronista do seu tempo, construiu imagens do seu tempo social, entrevistou na sua realidade através dos seus textos jornalísticos, refletindo, criticando, também assumindo um tom prescritivo, defendeu teses. Buscou as transformações por que tanto lutava. Como cronista, desafiava seus leitores a formar opinião própria, convidava-os a participar dos debates de seu tempo. Acreditamos que suas crônicas constituem um verdadeiro corpus documental e abrem possibilidades para o historiador da educação lidar profissionalmente com esse registro ficcional.

Por fim, considerando que a temática exige um aprofundamento posterior sobre as questões que envolvem a história da educação no Brasil e a relevância das crônicas jornalísticas de Cecília Meireles, acreditamos ter apontado elementos que possam dar continuidade ao presente trabalho, com relação ao lugar ocupado pelo professor.

Referências

CANDIDO, Antonio [et al.]. *A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p.13-22

COUTINHO, Afrânio. *Introdução à Literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1976.

CHALHOUB, Sidney. *A arte de alinhar histórias: a série "A+B" de Machado de Assis*. In: CHALHOUB, Sidney, NEVES, Margarida de S. e PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (org.) *História em cousas miúdas: capítulos de história social da crônica no Brasil*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2005, p.67-85

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Pesquisa em História da Educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

GOMES, Angela Maria de Castro. *Essa gente do Rio...: Modernismo e Nacionalismo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

LAMEGO, Valéria. *A farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: MAGALDI, Ana Maria e GONDRA, José G. (org.) *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, p.125-146

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de Educação*. V.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

_____. *Crônicas de Educação*. V.2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

_____. *Crônicas de Educação*. V.3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

_____. *Crônicas de Educação*. V.4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

_____. *Crônicas de Educação*. V.5. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária: Prosa*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1987, p.245-258

MEYER, Marlyse. *Voláteis e Versáteis. De variedades e folhetins se fez a crônica*. In: CANDIDO, Antonio [et. al.] *A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p.93-133

NEVES, Margarida de Souza. *Uma escrita do tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas*. In: CANDIDO, Antonio [et. al.] *A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p.75-92

_____. *Viajando o sertão: Luís da Câmara Cascudo e o solo da tradição*. In: CHALHOUB, Sidney, NEVES, Margarida de S. e PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (org.) *História em cousas miúdas: capítulos de história social da crônica no Brasil*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2005, p.237-262

NUNES, Clarice. *Um manifesto e seus múltiplos sentidos*. In: MAGALDI, Ana Maria e GONDRA, José G. (org.) *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, p.45-64

SÁ, Jorge de. *A Crônica*. São Paulo: Ed. Ática, 2008.

VIEIRA, Carlos Eduardo. *Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920*. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org.). *Cinco estudos em História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007, p.11-40

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OFICINAS PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

Marcia Soares de Alvarenga¹
Milena Bittencourt Pereira²
Kesley Ramos³

Resumo

A presente comunicação é fruto da pesquisa “A produção de sentidos sobre a formação de professores de jovens e adultos em uma escola pública de periferia urbana no leste fluminense/RJ”. Do ponto de vista metodológico, temos nas oficinas pedagógicas o fio condutor da pesquisa, com objetivo de compreender responsivamente (BAKHTIN, 2005) as possibilidades teórico-práticas nos processos de leitura e escrita, desenvolvidas por docentes, junto a estudantes jovens e adultos. A perspectiva de oficina pedagógica está fundamentada como processo pedagógico que tem no trabalho grupo/classe a dimensão dialógica freireana sobre leitura e escrita mediadas pelo mundo. Neste processo resgatamos o movimento do aprender fazendo (RUGIU, 1998) que vem possibilitando a tessitura entre conhecimentos escolarizados e saberes vivenciados pelos educandos, produzindo outros saberes/fazer com e sobre o mundo. Assim, situamos as oficinas no campo das chamadas pedagogias ativas, nas quais docentes e discentes são parte ativa e interativa no processo educativo e formativo tendo o diálogo como princípio educativo (FREIRE, 1998). No contexto da escola pública, percebemos que sujeitos da EJA carregam consigo as marcas impressas pela vida que são refletidas através de vozes e, também, silenciamentos. Em nossas conclusões provisórias, podemos afirmar serem as oficinas pedagógicas importantes dispositivos para compreender as produções de sentidos atribuídas pelos jovens e adultos sobre as práticas sociais de leitura e escrita.

Palavras-chave

Educação de Jovens e Adultos; Oficinas Pedagógicas; leitura e escrita.

¹ FFP/UERJ/FAPERJ.

² FFP/UERJ/ Iniciação à docência.

³ FFP/UERJ/ Iniciação à docência.

Contextualizando a pesquisa

A presente comunicação é fruto da pesquisa realizada em uma escola pública de periferia urbana no leste fluminense/RJ”. No percurso do projeto, buscamos tecer reflexões prático-teóricas sobre o papel do educador de jovens e adultos trabalhadores, através de atividades que envolvem dialeticamente a docência e a pesquisa, tendo como objeto de nosso movimento prático-reflexivo os sentidos produzidos por jovens e adultos sobre as práticas de leitura e escrita.

Considerando a leitura e a escrita como práticas sociais e a necessidade de formar educadores nesta perspectiva, a pesquisa tem o cotidiano da sala de aula como um dos *locus* de formação inicial do educador de jovens e adultos e a construção de uma rede de interações e pesquisa junto aos professores nas escolas nas quais a pesquisa tem sido desenvolvida.

Apoiados nas contribuições de Bakhtin, Paulo Freire, buscamos analisar os sentidos produzidos pelos alunos da EJA a partir de suas produções escritas e práticas de leituras, entendendo que é no diálogo consigo e com o mundo que o sujeito torna significativo a sua relação com palavra lida e escrita, formulando e construindo formas próprias e coletivas de saberes, de intervenções estéticas e políticas que dão sentido à sua vida cotidiana.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a perspectiva de *oficinas pedagógicas* está fundamentada como um processo didático-pedagógico que tem no trabalho em grupo/classe o princípio dialógico freireano de ensinar/aprender com o outro. Tal processo se mostra como possibilidade de resgatar o movimento do *aprender fazendo* como nos inspira Rugiu (1998). Dessa forma, compreendemos as *oficinas* como um relevante dispositivo, possibilitando que docentes e discentes construam saberes/fazerem na relação entre leitura e escrita a partir de contextos de vida e trabalho.

Oficinas pedagógicas como dispositivo epistêmico-metodológico na relação entre leitura e escrita na EJA

Entendemos que as *oficinas pedagógicas* não devem ser pensadas meramente como ferramentas didático-práticas na transmissão de conteúdos escolares, pois, as possibilidades de problematizações e construção de conhecimento dos educandos passam a ser limitadas. Buscamos em Rugiu (op.cit) um referencial para fundamentar a ideia de oficina pedagógica como um processo epistêmico-metodológico que no trabalho do grupo/classe contribui para a construção de uma comunidade formativa entre docentes e discentes.

Historicamente, em especial no período entre idade média e renascentismo, o modelo educacional ancorava-se nas oficinas artesãs que através da metodologia balizada no *aprender fazendo* pressupõe um processo formativo ambivalente, ou seja, possibilitava tanto a formação moral, quanto o aprendizado de um ofício, configurando assim um sujeito ativo na sociedade.

As oficinas, por este autor, se mostram como uma possibilidade de resgatar o movimento do *aprender fazendo*. Assim sujeitos da EJA interagem, discutem sobre temas transversais, trabalham em suas produções textuais, vão tecendo conhecimentos, produzindo sentidos acerca da realidade vivida.

Trazendo as oficinas para um contexto pedagógico a educação adquire uma perspectiva artesanal cabe ressaltar que a dualidade entre pensar e fazer não requer a obtenção de um objeto concreto como resultado da produção. Contrário a esta perspectiva, o *aprender fazendo* ocupa o universo do apreender a realidade, significando e re-significando-a, produzindo sentidos e se percebendo neles na mediação com os objetos, sujeitos e realidade.

Tendo como campo temático a Educação de Jovens e Adultos percebemos que esses sujeitos carregam consigo as marcas impressas pela vida, que são refletidas através de suas

vozes e, também, seus silenciamentos. Com efeito, questionamos se os conhecimentos não formais tendem a ser reconhecidos por não estarem enquadrados no paradigma escolar.

Nesse sentido é importante perceber e considerar a polifonia que habita a sala de aula o que nos leva a uma pedagogia dialógica, da qual nos fala Freire (1998, p. 37) ao nos avivar que *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*.

Dialogando sobre alguns resultados da pesquisa

Tomamos como campo empírico a escola lócus, pertencente à rede municipal de São Gonçalo, a realização das oficinas como atividades de pesquisa, tendo como temas geradores questões que refletem/refratam a realidade de jovens e adultos trabalhadores nos possibilitando um diálogo com os temas escolarizados.

Durante as atividades estudantes produzem textos orais e escritos sendo os mesmos postos em diálogo junto aos professores, no sentido de refletirmos sobre práticas metodológicas em sala de aula, adotando a compreensão de que *toda palavra de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com outros textos* (BAKHTIN,1998).

Na perspectiva bakhtiniana, o outro na figura do destinatário encontra-se no próprio movimento de produção do texto na medida em que o autor orienta a sua fala tendo em vista o público alvo que deseja alcançar.

Desse modo se dá a aprendizagem por meio da assunção do sujeito, que eleva à luz da compreensão que os caminhos percorridos por homens e mulheres não se fazem sob a esterilidade da neutralidade política, mas sim na percepção de que todos são agentes potencialmente ativos.

Numa sociedade letrada, a leitura e a escrita passam a ser uma prática social, por ser uma *atividade constitutiva de sujeitos capazes de inteligir o mundo e nele atuar, exercendo cidadania*. (BRANDÃO,2008,p.273). Com efeito, entendemos a necessidade de mediar a oralidade e a escrita em sala de aula como nos mostra Gnerre (2009, p. 97), posto que para este autor

Na medida em que não damos espaço à fase de mediação entre a oralidade e a escrita, complicamos de forma desnecessária o momento já intrinsecamente difícil de alfabetização, visto como interpretação recíproca do alfabetizador e do alfabetizando.

Em uma de nossas oficinas propomos as turmas de EJA realizar oficinas que abarcavam como tema central “ O trabalho e suas relações”, a fim de discutir os meios pelo qual o trabalho poderia promover novas inserções no mundo social.Sendo a turma composta por jovens e adultos trabalhadores, que percebem a escola, como meio de valorizar sua força de trabalho na disputa no mercado empregador, as desigualdades sociais era uma das linhas que teciam a trama do tema gerador.

O início da discussão se deu a partir da indagação sobre quem já havia trabalhado, ou possuía na família um trabalhador provedor da verba para o sustento, a maioria dos educandos respondeu afirmativamente. Dada a resposta perguntamos qual a diferença entre trabalho e emprego. Um educando respondeu:

O trabalho a gente só recebe quando trabalha no emprego a gente recebe sempre, e tem férias e carteira assinada. (Depoimento do Educando da EJA, segundo segmento).

Nessa linha, discutimos a relação entre emprego e trabalho, e através de charges ilustrando vários tipos de trabalho, dialogamos sobre os possíveis sentidos atribuídos a este material imagético/discursivo.

No debate sobre o filme “Tempos Modernos” (Modern Times, EUA 1936), de Charlie Chaplin, a fim de ilustrar nossa fala sobre o trabalho maquinal baseado na repetição de ações sem sentido que não permite ao seu feitor se reconhecer diante do produto final leva o ser humano a automação negando assim sua autonomia, como parte da recepção da proposta perante aos alunos foi observado que a sala repercutia o som das risadas dos educandos, que por vezes ecoavam nos corredores fazendo com que outros educandos batessem a nossa porta perguntando se também haveria oficina em suas salas. Após o fim de a exibição do filme uma das estudantes nos disse:

Eu era assim, trabalhava todo dia em pé numa fábrica de sandálias de plástico para ganhar R\$50,00 por semana (Depoimento da educando do segundo segmento da EJA).

Pedimos para que compartilhasse conosco sua experiência na fábrica. Ela relatou trabalhar durante fins de semana, ter a folga incerta e ter a saúde prejudicada pela repetição dos movimentos que a atividade exige. Por este motivo havia pedido demissão, percebendo o salário como injusto e intencionando uma melhor colocação no mercado de trabalho ela retornou a escola.

Após narrar sua experiência com o trabalho, perguntamos como era o processo da fabricação das sandálias. A educanda respondeu que a divisão ocorria por etapas na qual era responsável pelo acabamento onde deveria colar um laço em uma das tiras. Indagamos se era possível ela se reconhecer naquele objeto, se ele era uma produção dela, a menina respondendo negativamente disse que ninguém se reconhecia naquele objeto.

Sua fala desencadeou a discussão sobre quais trabalhos seriam uma autoprodução do homem. Muitos mencionaram a profissão de médico, engenheiro, advogado, juiz. Percebemos que foram citadas as profissões consideradas melhor remuneradas financeiramente, logo perguntamos; não seria o trabalho dos pedreiros, garis, garçons, tão importantes quanto os outros, um dos educandos nos disse.

Trabalho bom mesmo é ser jogador de futebol (Educando segundo segmento EJA).

A discussão entre o grupo continuou, mesmo coma finalização da oficina. No entanto, acreditamos que essa oficina assim como as outras, não acabou após o som do sinal que demarca o tempo escolar, ela continuou entre aqueles educandos, implicadora de outras discussões, de outros pensares e sentidos sobre a relação entre leitura e escrita, entrelaçando, ainda, vida e escola.

Conclusões provisórias

Considerando o caráter dialógico e ideológico da linguagem (BAKHTIN, 2000), e sabendo ser ela mecanismo primordial das práticas educacionais, reconhecemos as oficinas como um processo polifônico, habitado pelas vozes dos educandos, educadores, formando, assim, uma rede, não apenas de informação, mas de saberes com sentidos.

Nessa perspectiva buscamos outras possibilidades educacionais através das oficinas pedagógicas. Esse movimento nos possibilita compreender que o conhecimento não se posiciona no campo das verdades concretas e estáticas como nos diz Bakhtin:

Porém, esse mundo único do conhecimento não pode ser percebido como o único todo concreto, preenchido pela diversidade de qualidade da existência, da mesma forma como percebemos uma paisagem, uma cena dramática, um edifício, etc., pois a percepção efetiva de um todo concreto pressupõe um lugar plenamente definido do contemplador, sua singularidade e possibilidade de encarnação; o mundo do conhecimento e cada um de seus elementos só podem ser supostos. (2000; p.22)

Esse movimento não se pretende reproduzido pelos docentes da escola, mas sim descortinador de outras possibilidades de ensino aprendizagem criando assim ressonância no cotidiano dos seus participantes. Dessa maneira percebemos a escola como o espaço de convivência, palco de saberes e des-saberes, contribuindo para a confluência de outros conhecimentos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

FREINET, Célestian. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

GNERRE, M. *Linguagem Escrita e Poder*. São Paulo: Martin Fontes, 2009.

RUGIU, S. Antonio. *Nostalgia do Mestre Artesão*. São Paulo; Autores Associados, 1998.

A PRESENÇA DAS FÁBULAS DE MONTEIRO LOBATO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, AVALIADOS PELO PNLD NOS ANOS DE 2002 A 2008

Juliana Carli Moreira de Andrade¹

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar a presença de Monteiro Lobato e das fábulas por ele adaptadas nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático entre os anos de 2002 e 2008. Tal trabalho justifica-se pela premissa de que a escola é uma das principais agências de formação de leitores e que para essa finalidade adota o livro didático de língua portuguesa, doravante LDLP, como um meio legítimo de circulação de literatura e de proposição de atividades que visem desenvolver a competência leitora inclusive do literário em suas particularidades. Como fonte nos utilizamos do banco de dados do projeto O Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação realizado a partir de uma parceria entre o Instituto de Estudos da Linguagem – IEL / Unicamp e o CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – UFMG / Universidade Federal de Minas Gerais que organizou os dados do Programa Nacional do Livro Didático realizados entre os anos de 2002 e 2007, referentes ao LDLP.

¹ IEL – UNICAMP.

Introdução

Este trabalho relaciona-se diretamente com o projeto de doutorado intitulado **A Presença das Fábulas Adaptadas por Monteiro Lobato em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental** que vem sendo desenvolvido junto ao programa de pós-graduação de Teoria e História Literária do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – Unicamp, sob a orientação da Professora Doutora Marisa Philbert Lajolo.

O objetivo geral desse projeto é levantar, analisar e descrever a presença das fábulas adaptadas por Monteiro Lobato em Livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no Ensino Fundamental. Para tanto, pretendemos analisar a inserção dessas fábulas nas principais coleções utilizadas no Ensino Fundamental entre os anos de 1997 e 2008, avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, apresentar a recepção da obra *Fábulas* pelos leitores contemporâneos de Monteiro Lobato, por meio da análise das cartas escritas para o autor naquele momento e apresentar a recepção dessas fábulas por um grupo de leitores infantis na contemporaneidade. Dessa forma pretendemos compreender se as atividades de leitura apresentadas nos livros didáticos relacionam-se às expectativas de leitura de crianças reais em diferentes momentos históricos.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a presença de Monteiro Lobato e das fábulas por ele adaptadas nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, avaliados pelo PNLD entre os anos de 2002 e 2008. Tal trabalho justifica-se pela premissa de que a escola é uma das principais agências de formação de leitores e que para essa finalidade adota o livro didático de língua portuguesa, doravante LDLP, como um meio legítimo de circulação de literatura e de proposição de atividades que visem desenvolver a competência leitora inclusive do literário em suas particularidades.

PNLD: Histórico e Funcionamento

No ano de 1929 teve início, no Brasil, o desenvolvimento das ações governamentais que tinham por objetivo legislar sobre as políticas do livro didático. Entretanto, as iniciativas referentes à produção, edição, distribuição e seleção dos títulos foram sistematizadas apenas a partir de 1966, sendo que no ano de 1970 o Ministério da Educação implementou o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais e no ano de 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. A implantação desse programa possibilitou que a indicação do livro didático contasse com a participação dos professores e os livros passaram a ser utilizados por três anos. Apesar desses avanços, problemas relacionados aos valores das verbas destinadas ao programa, muitas vezes, impediram seu pleno funcionamento.

A partir do ano de 1995 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE estabeleceu um fluxo regular de verbas para aquisição e distribuição do Livro Didático. Em 1996 os livros passaram a sofrer uma avaliação pedagógica. Ao longo dos anos esse procedimento tem passado por um processo de aperfeiçoamento. Dessa forma, os livros que apresentam preconceito ou discriminação de qualquer tipo, erros conceituais, indução a erros, desatualização, são excluídos do PNLD.

Com relação ao seu funcionamento, o PNLD tem início com a publicação de um edital, no Diário Oficial da União, que estabelece as regras para a inscrição dos livros didáticos. Esse edital determina o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais. Após o período de inscrição, é feita a triagem e avaliação das obras apresentadas de acordo com as exigências técnicas e físicas e pedagógicas contidas no edital. Após esse processo os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o Guia de Livros Didáticos.

Esse guia e exemplares dos livros selecionados são disponibilizados às escolas cadastradas no censo escolar. Nelas os livros didáticos passam por um processo de escolha no qual Diretores, Coordenadores e Professores analisam e selecionam as obras que serão utilizadas. Após a escolha o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa os dados quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, com supervisão dos técnicos do FNDE. A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas

Fábulas: Gênero escolar por natureza.

Três séculos antes de Cristo, Platão, em sua obra *República*, já recomendava a leitura de fábulas pelas e para as crianças. Para ele as Fábulas eram tal como um cálcio espiritual essencial a formação do caráter das crianças, visto que, alimentava às suas pequenas almas.

No Brasil, a partir das últimas décadas do século XIX as fábulas passaram a circular entre o rarefeito público leitor, contudo de acordo com Monteiro Lobato (1961), a qualidade das traduções era muito ruim. Tendo em mente a especificidade do público infantil brasileiro, Lobato decide adaptar às fábulas, sobretudo as de La Fontaine.

As adaptações das fábulas de Lobato tiveram grande aceitação por parte do público. Entre os anos de 1924 e 1926 foram comercializados 11.000 exemplares chegando aos 36.000 no ano de 1936, esses números são extremamente expressivos para a época.

O sucesso das fábulas de Lobato não se encerra na comercialização do livro *Fábulas*, pois os textos mais transcritos entre todos os relacionados nos livros didáticos produzidos para o Ensino Fundamental entre os anos de 2002 e 2008 são “A cigarras e as Formigas; I – A formiga boa, II – A formiga má” de sua autoria.

A presença das fábulas de Monteiro Lobato no PNLD 2002 a 2008

Para análise da presença de Monteiro Lobato e das fábulas por ele adaptadas nas edições do PNLD realizadas entre os anos de 2002 e 2008 nos utilizamos do banco de dados do projeto O Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação realizado a partir de uma parceria entre o Instituto de Estudos da Linguagem – IEL / Unicamp e o CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – UFMG / Universidade Federal de Minas Gerais que organizou os dados do Programa Nacional do Livro Didático realizados entre os anos de 1997 e 2008, referentes ao LDLP.

A organização dos dados nos arquivos do Properfil se dá a partir das seguintes categorias: nome da coleção, autoria da coleção, editora, Estado da Federação no qual a coleção foi publicada, menção, ou seja, conceito recebido pela avaliação feita pelo MEC, título dos textos apresentados nas coleções, autoria ou veículo desses textos, gênero, revisor e a página na qual os textos se encontram nos livros didáticos.

Ao analisar os dados do PNLD (cf. anexo tabela) constatamos que em cada edição do programa um grande número de coleções passa pelo processo de avaliação. Além disso, em várias delas é possível encontrar textos de Monteiro Lobato. O número de textos do autor nas coleções é considerável em comparação ao de outros autores. Dentre o grande número de textos encontrados as fábulas merecem destaque. Também nesse gênero textual há um grande volume de textos de Lobato.

A análise dos dados nos permitiu constatar, também, que a recorrência das fábulas, inclusive as adaptadas por Monteiro Lobato é mais significativa nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental Ciclo I. Este dado nos leva a crer que esse gênero textual é compreendido pelos autores dos Livros Didáticos como sendo destinado prioritariamente ao público infantil com idade entre seis e dez anos. Tal fato pode ter sua origem no valor moral

das fábulas que atuaria na formação do caráter do jovem leitor. Além disso, esses textos são curtos e de fácil compreensão linguística. Essas características tendem a facilitar a sua compreensão por parte do leitor ainda inexperiente e recém-iniciado.

A fábula, adaptada por Lobato, mais recorrente nos livros didáticos é “A cigarras e as Formigas; I – A formiga boa, II – A formiga má”. Diferentemente de outros textos de Lobato nos quais Dona Benta é apresentada como narradora desde o início, o narrador dessa fábula permanece desconhecido pelo leitor até o final de sua narração. É apenas após a narrativa que Dona Benta é revelada como narradora. Além disso, o tempo e o espaço da narrativa não são expostos inicialmente, sendo apresentados apenas indícios ao seu final. Além de recorrente nos livros didáticos, essa fábula é apresentada como abertura do livro Fábulas de Lobato.

Tal escolha pode calcar-se em sua ampla difusão, já no momento de publicação do livro, contudo sua presença nos livros didáticos pode ser ocasionada pelo contraponto de comportamentos adotados pelas duas formigas. Nesse confronto é possível ilustrar ao aluno os resultados obtidos quando adotamos uma atitude generosa, ou uma atitude egoísta. Portanto, a recorrência dessa fábula nos leva a crer que o valor moralizante desse gênero textual é um dos aspectos que o tornou tão recorrente nos livros didáticos.

Referências

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: Histórico e Funcionamento**. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>, Acesso em: 15 de maio de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia do livro didático**. PNLD 2007. Brasília: MEC, 2007.

CHARTIER, R. **A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entres os séculos XIVe XVIIIe**. Mary del Priore (trad.). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

LOBATO, M. **A barca de Gleyre**. 1, 2 tomo. São Paulo: Brasiliense, 1961.

PLATÃO. **República**. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2002. Tradução: Enrico Corvisieri.

LAJOLO, M; CECCANTINI, J. L. (Org). **Monteiro Lobato, livro a livro**. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

Anexo

A presença de Monteiro Lobato e de suas fábulas no PNLD 2002 a 2008

Ano do PNLD / Ciclo de Aprendizagem	Número de Coleções	Número de volumes de cada coleção	Coleções com Textos de Monteiro Lobato	Número de Textos de Monteiro Lobato	Número de textos	Número de Fábulas	Fábulas de Monteiro Lobato
2002 Ciclo II	35	04	28	65	9569	136	28
2004 Ciclo I	43	04	37	122	10755	194	41
2005 Ciclo II	36	04	22	59	13829	132	17
2007 Ciclo I	42	04	30	90	12363	137	29
2008 Ciclo II	51	04	21	47	15824	126	11

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO CONTEXTO ESCOLAR E CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

Maria de Fátima Ramos de Andrade¹
Ana Silvia Moço Aparício²

Resumo

Este texto é um ensaio sobre o conceito de alfabetização no contexto atual. A ideia central é discutir a importância do trabalho com diferentes sistemas semióticos como fator determinante na formação e na prática do professor de Ensino Fundamental. Partimos da ideia de que o entendimento de como a cultura vem se constituindo só é possível com sensibilização, reflexão e conhecimento sistematizado: alguém tem de mediar. Lembramos que, para a educação, essas discussões são necessárias, pois, muitas vezes, a escola tem enfatizado o trabalho com as mídias com o objetivo, apenas, de ilustrar os conteúdos de uma determinada disciplina; pouco tem sido feito, de fato, para um estudo e análise de como as linguagens estão organizadas. O ensaio comporta duas partes: na primeira, fazemos uma breve reflexão entre o contexto atual e as múltiplas linguagens e, na segunda, propomos uma discussão sobre o conceito de alfabetização no campo da educação.

Palavras-chave

Alfabetização; formação do professor; múltiplas linguagens.

¹ USCS/FCC.

² USCS

O contexto atual e as múltiplas linguagens

Com a expansão dos processos comunicativos, novas formas de interação, de percepção, de visibilidade, assim como novas redes de transmissão de informações foram se constituindo. A presença das tecnologias, em nosso cotidiano, gerou transformações nos processos comunicacionais, na forma de aprender, na prática de leitura e também de expressão escrita: “Estamos, com efeito, assistindo ao surgimento de novos modos de dizer e novos modos de escrever, de novos modos de escutar o oral e de ler o escrito” (FERREIRO, 2005, p, 40).

Hoje, percebemos diferentes formas de convivência com os aparatos tecnológicos. Apesar de muitos ainda não utilizarem o livro, usufruem das imagens produzidas pelos aparelhos eletrônicos.

Esse estado de complexidade e inovação crescentes vem exigindo reflexão e análise. Quem é o homem do século XXI? Quais as mediações para nos comunicarmos com outras pessoas, expressarmos nossos pensamentos e construirmos significados em nossas relações com o outro e com o mundo? Enfim, como a cultura vem se expandindo? Que mudanças nas formas de percepção e nas formas de vida experimentamos, quando meios eletrônicos passam a integrar as redes de informação?

A nossa convivência com os meios, apesar de pacífica, tem sido marcada pelo desconhecimento que temos de sua mediação. Além disso, é difícil acompanhar a velocidade dessa mudança. Ainda estamos distantes de um entendimento e do desenvolvimento de parâmetros para lidar com esta complexidade: nossa cultura. A dinâmica cultural atual, marcada pelas criações tecnológicas, pede que repensemos nossos modos de confronto com os novos aparatos. Ou seja, a nossa relação com a escrita, mediada pelo papel, é diferente de quando estamos sentados na frente de um computador.

Reforçando essa preocupação – expansão da escrita – lembramos de Benjamim (1997) quando nos faz refletir sobre as transformações nos modos de comunicação e, por sua vez, nos processos de produção do conhecimento no contexto atual.

As novas demandas da sociedade contemporânea pedem que os espaços sociais, em especial a escola, acolham os processos comunicacionais atuais e contribuam para a formação de cidadãos que saibam trabalhar com diferentes mídias/mediações.

A atualidade pede que levemos em conta a diversidade e a pluralidade de textos e escritas que circulam entre nós. Um dos aspectos importantes nesse processo é perceber as influências provocadas pelos suportes, os veículos para transmissão dos conteúdos. Além disso, a velocidade como as transformações nos processos comunicacionais que vem ocorrendo é difícil de ser acompanhada, pois ainda não temos conhecimentos suficientes para lidar com eles habilidades. Nesse aspecto, a escola necessita enfrentar e questionar a profunda re-organização que vive o mundo das linguagens e das escritas, pois hoje é imprescindível levarmos em conta a pluralidade e a heterogeneidade de textos, relatos e escrituras (SOUZA, 2003).

Quer dizer: a escola tem de reconhecer a diversidade de escritas. Os processos comunicacionais que o homem foi criando, no transcorrer de sua existência, provocaram modificações na sua forma de ser e de estar no mundo. Por exemplo: a era tipográfica forneceu condições para que ele passasse de uma cultura predominantemente oral, para uma cultura escrito-letrada. Com a escrita, a palavra foi divulgada para locais distantes e em larga escala; as pessoas puderam ampliar o seu espaço de vida, conhecer outros povos, outros costumes, outras culturas. Assim, foi possível falar para muitas pessoas ao mesmo tempo.

Sabemos que a possibilidade de interiorização da linguagem escrita levou tempo e foi possível com a ampliação das condições para a produção de textos escritos, ou seja, muitos instrumentos para o registro foram criados e diversos suportes foram utilizados.

Estabelecendo um paralelo com o momento atual, podemos afirmar que somos como as culturas antigas, ou seja, conhecemos as escritas contemporâneas, mas não as assimilamos o suficiente para nos apropriarmos delas de maneira crítica, pois nos comportamos como meros espectadores, e pouco sabemos como elas são produzidas. Parece-nos que a aprendizagem das escritas contemporâneas só será possível com a ampliação das condições para produção desses textos. Contudo, ainda não dominamos os instrumentos para a produção dessa escrita. Nesse sentido, o problema que enfrentamos hoje com as escritas contemporâneas assemelha-se ao enfrentado com o surgimento da escrita impressa. Para que a escrita impressa fizesse parte do dia a dia das pessoas, foi necessário democratizar o seu acesso.

É consenso geral que o alfabetismo tem valor pragmático, pois ele se caracteriza como responsável pelo funcionamento da sociedade moderna. Atualmente, porém, defrontamo-nos com uma realidade cultural em que não basta simplesmente ao indivíduo saber ler e escrever. A escola e a aprendizagem têm buscado nos mais diversos campos do conhecimento respostas para este problema: o que é ser alfabetizado hoje.

O conceito de alfabetização

Ao lermos determinado texto, atribuímos a ele sentidos. Assim, o processo de recepção/leitura não é um mecanismo passivo de assimilação; é, sim, um processo de criação, em que os significados são construídos e reconstruídos. Os indivíduos, ao se depararem com os signos, dão-lhes sentido e, por isso, produzem continuamente significados no processo de recepção. Contudo, a nossa capacidade de retirar da leitura mais e mais elementos significativos depende do nosso instrumental de como ler e também de como fazer determinados textos. Logo, é de extrema importância saber como determinadas linguagens estão organizadas.

Saber ler as várias modalidades de signos é um problema para a escola. É, porém, necessário enxergar que a resolução desse problema pode não ser de competência apenas da área educacional, sendo importante discutir o conceito de leitura também por meio do enfoque da semiótica. O mundo atual está exigindo uma atitude científica que nos auxilie a conhecer, analisar e trabalhar com essa complexidade. Ou seja, como podemos interagir com os signos em um nível um pouco mais profundo daquele com o qual estamos habituados a lidar.

Ler uma escrita contemporânea - imagem televisiva, fotografia, filme, etc. - é tão necessário quanto aprender a ler e a escrever uma palavra. Isso reforça a ideia de que a escrita alfabética é apenas uma dentre a multiplicidade de sistemas que temos hoje. Portanto, o conceito de alfabetização amplia-se para que possamos ler não só as palavras, como também imagens, os sons que muitas vezes acompanham as imagens, o movimento no espaço. O analfabeto, hoje, não é simplesmente aquele que não sabe ler a palavra escrita, mas o que não compreende os textos do seu contexto social. Logo, quanto maior o domínio sobre os signos/códigos/linguagens, maiores serão as oportunidades que o cidadão terá à sua disposição para entender o mundo em que vive e para com ele interagir.

A ênfase do trabalho educacional, nas séries iniciais, ainda tem sido direcionada para a aprendizagem da escrita impressa. É claro que tal conteúdo é fundamental. O fato de o trabalho com linguagens diversas não ser contemplado no âmbito das políticas educacionais sugere um paradoxo. Por um lado, a escola/educação valoriza e prestigia os conhecimentos para além do saber disciplinar; por outro, não oferece condições para que seus alunos se apropriem dessas linguagens.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. séries, no capítulo intitulado *Tecnologias da comunicação e informação*, não contemplam uma discussão mais profunda do uso das tecnologias da comunicação/informação e de suas linguagens, apesar de afirmar que elas geram novas formas de comunicação e de produção de

conhecimento. O documento não aposta numa discussão que se proponha a investigar as linguagens inseridas nos aparelhos. Na realidade, a proposta do documento ainda está centrada no uso das tecnologias como recurso. Para exemplificar, ressaltamos o seguinte trecho: “a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica, e criativa por parte de alunos e professores” (1998, p.140), ou seja, as tecnologias seriam utilizadas como um recurso tecnológico para incrementar os processos educativos.

O documento afirma ser fundamental que o professor conheça as potencialidades dos recursos para poder utilizá-los como ferramentas para a aprendizagem. No entanto, o documento não sinaliza as tecnologias da comunicação e informação como mediações que lidam com linguagens diversas, em especial, a linguagem audiovisual, como necessárias de serem apreendidas: a linguagem, em si, não é considerada um objeto de estudo.

Parece-nos que a escola tem-se mostrado sensível à possibilidade de integrar a diversidade de textos que circulam no seu entorno. Nossas escolas públicas têm investido na compra de aparelhos tecnológicos (televisão, videocassete, computador, filmadora, etc.) e, pouco a pouco, os profissionais da educação começam a perceber que as tecnologias podem conviver ao lado do quadro e do giz.

Contudo, apesar dessas tentativas de integração, temos percebido que ainda estamos distantes de um trabalho com as mediações que privilegiam o estudo do modo como as linguagens estão organizadas; de algo que pudesse proporcionar tanto ao professor como ao aluno condições para que eles deixassem de ser apenas espectadores e se tornassem produtores de linguagens, capazes de entender as mediações tecnológicas como resultantes das conexões dos códigos que o homem construiu e vem construindo, enfim, que percebessem a expansão da cultura.

Para a educação, essas discussões são necessárias, pois o fato de o professor enfatizar o trabalho com as mídias com o objetivo, apenas, de ilustrar os conteúdos de uma determinada disciplina, empobrece o próprio ensino e desconsidera o papel ativo do aluno na compreensão e elaboração da própria cultura. Pouco se faz, de fato, para o estudo e a análise de como as linguagens estão organizadas. Se considerarmos o contexto atual, há algo bastante preocupante: a maioria de nossas mensagens/informações está sendo veiculada, em especial, pelas imagens.

Tudo indica que o meio acadêmico, em especial o curso de Pedagogia, não se conscientizou da importância desse trabalho com diferentes sistemas semióticos como fator determinante na formação e prática do professor de Ensino Fundamental.

Partimos da ideia de que o entendimento de como a cultura vem se constituindo só será possível com sensibilização, reflexão e conhecimento sistematizado: alguém tem de mediar. Contudo, o que se observa, é o fato do pouco tempo para a sensibilização, a reflexão e para a construção do conhecimento. Temos, sim, um trabalho escolar marcado pelo acúmulo de informação descontextualizada/ fragmentada e pela ausência de reflexão acerca os processos culturais. Já é consenso que a nossa educação ainda trabalha com a ideia de que o aluno é apenas um consumidor de conhecimentos acumulados. Desde sua fundação como instituição, tem investido pouco na organização de espaços que possibilitem a criação.

Numa perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem, seria possível estruturar uma proposta que permitisse perceber como o homem vem se constituindo, ou seja, como a cultura vem se expandindo.

O ser humano é um construtor ativo, não sendo mero produto do meio ambiente e, nem tampouco, um simples resultado de seus mecanismos de maturação/estruturas internas. O conhecimento/cultura é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro por meio da linguagem. Logo, não acumulamos conhecimento/cultura: nós o transformamos e essa transformação é o próprio processo de expansão. Essa concepção

aposta nas ideias de experimentação, de transformação e de criação. Nesse momento, cumpre perguntar: A escola tem sido um espaço de experimentação, de transformação, de criação?

Milanesi (1997), ao discutir a importância dos Centros Culturais, demonstrou que esses espaços não podem se restringir apenas a fornecer informação. O autor propôs que, além da ação de informar, deveríamos possibilitar momentos de discussão e, principalmente, de criação. O pesquisador, ao falar da ideia de criação/invenção, lembra que essa ação é consequência de trabalho planejado, ou seja, é necessária a “organização dos estímulos, da eliminação dos obstáculos à liberdade expressão. Do confronto que não inibe, mas anima” (p.181).

Apostamos na ideia de que ampliar os campos de sentidos é investir, principalmente, nos processos de experimentação, de criação. A visão de Milanesi, para o trabalho a ser realizado nos Centros Culturais, dá-nos pistas importantes para repensarmos a organização da escola no sentido de promover a alfabetização das múltiplas linguagens. Informação é fundamental para o conhecimento, porém, o conhecimento perde o sentido sem momentos de discussão e de criação: todas essas ações complementam-se.

Quando se propõem experiências com as escritas contemporâneas nas escolas, geralmente, os primeiros obstáculos apontados pelos profissionais da educação são os relativos à precariedade dos recursos existentes. Todavia, o que se observa não é tanto a falta de equipamentos tecnológicos, mas a dificuldade em usá-los. Essa dificuldade passa tanto pelo desconhecimento do “como usar” como pelo entendimento de como as linguagens estão neles organizadas.

A compreensão e discussão dos textos que circulam nos diferentes suportes atuais (livro, jornal, computador, vídeo, etc.), o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita de textos audiovisuais/ de escritas contemporâneas, assim como o aprendizado do uso dos aparelhos/tecnologias que compõem o nosso cotidiano, são alguns conteúdos que poderiam vir a fazer parte do processo de formação do professor e das ações continuadas de professores.

Finalizando, reforçamos a ideia central deste texto: a importância do trabalho com as conexões entre os códigos, pois esse é um dos caminhos para avançar no campo dos sentidos/no processo de alfabetização das múltiplas linguagens. Ao entender e trabalhar essas conexões, percebemos modos diferentes de dizer, de escrever, de escutar. Enfim, de compreender o mundo e de - quem sabe! - resgatar a nossa liberdade.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II – Rua de mão única*. Trad. Rubens Rodrigues T. Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para o Ensino Fundamental da 5ª à 8ª série*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MILANESI, Luís. *A casa da invenção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

SOUZA, Solange Jobin (org.). *Educação @ pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora Ltda., 2003.

CONTRA O NAZISMO, UMA VOZ DO EXÍLIO: ANNA SEGHERS E A PROPOSTA DE UM *VOLKSFRONT*

Patrícia Helena Baialuna de Andrade¹

Resumo

Após a ascensão de Hitler ao poder em 1933, ocorreu uma massiva emigração de políticos e intelectuais alemães para diversos países. A produção literária dos autores exilados, quase sempre engajada em uma resistência contra o governo nazista, compõe o que se conhece como Exilliteratur ou Literatura de Exílio. Dentre os autores mais comprometidos com a defesa da liberdade e o desnudamento das atrocidades do Reich antes e durante a Segunda Guerra, figura Anna Seghers, emblemática personalidade entre os partidários do marxismo, que defendeu a igualdade e a liberdade até muitos anos depois do fim da guerra. Através da leitura da obra de Seghers *A Sétima Cruz*, pretendemos mostrar de que modo a composição das personagens da autora suscita uma voz de alerta ao mundo, um estandarte da luta contra a opressão e os desmandos com que o governo fascista assolava seu país. Procuramos apontar para a ligação entre algumas personagens, seu desenvolvimento no romances e a ideia de uma frente popular (*Volksfront*), da qual Seghers era defensora, como solução para o fim do nazismo.

Palavras-chave

Nazismo; Anna Seghers; *Volksfront*.

¹ UNESP – Araraquara / CNPq.

A literatura de exílio

A tomada do poder pelo partido nazista em 1933 e a anexação da Áustria em 1938 teve como consequências duas grandes ondas migratórias, durante as quais artistas, cientistas, profissionais liberais, grupos étnicos e partidários políticos fugiram da Alemanha e Áustria para escapar de perseguições de ordem ideológica. A permanência de literatos em solo estrangeiro durante vários anos – sendo que muitos nunca retornaram – afetou a vida literária de língua alemã, dando margem a um período denominado pela historiografia literária de “Literatura de Exílio”, e que corresponde aos anos de 1933 a 1945, período de vigência do regime nazista.

Em tempos anteriores, muitos outros registros há de intelectuais que, por razões políticas, tiveram que deixar a pátria. Wolfgang Beutin (1992, p.400) aponta para alguns momentos em especial em que o território alemão tornou-se hostil àqueles que preconizavam ideias contrárias às vigentes. Na República de Mainz (na década de 1790), também na terceira década do século XIX com o crescente monitoramento da imprensa e das universidades, após a Revolução de Julho em Paris (1830), quando a emigração da Alemanha foi massiva para a capital francesa, durante a Primeira Guerra Mundial e em outras ocasiões mencionadas pelo autor, grande número de escritores, intelectuais e políticos viram na fuga da terra natal a única forma de proteger suas próprias vidas. Entretanto, algumas características diferenciam o período que ficou nomeado na tradição alemã de *Exilliteratur* ou “Literatura de Exílio”.

Muitos autores situam o período entre 1933 – ano da ascensão de Hitler ao poder e da primeira grande onda migratória mencionada no parágrafo acima – e 1945, terminando-o com a derrocada do Nacional-Socialismo. A segunda grande onda migratória se deu em 1938, com a anexação da Polônia pelos exércitos nazistas e a posterior eclosão da Segunda Guerra Mundial. Contudo, durante todo o período 1933-1945 observou-se uma fuga em massa, especialmente de alguns grupos da sociedade alemã.

Os principais ameaçados pelo governo autoritário nazista eram os judeus – vítimas da teoria racial que compunha o programa governista – e os intelectuais de esquerda, nomeadamente os que se alinhavam ao marxismo, associados à Revolução Russa e rotulados como “vermelhos” ou ameaça comunista. Desde já mencionamos que Anna Seghers pertencia a ambos os grupos, sendo membro atuante do KPD (Partido Comunista Alemão).

Ainda antes do governo de Hitler ficou evidente para os autores e para a sociedade que obras que se posicionassem de forma contrária ao “espírito alemão” seriam banidas de circulação. Em 1932 foi publicada no jornal “*Völkischen Beobachter*” uma lista de autores tidos como “decadentes” ou contrários à “germanidade” (RIEGEL, P., RISUM, W. 2000, p.35), os quais passavam a ser proibidos de publicar na Alemanha. Entre estes estavam, apenas à guisa de citação, Lion Feuchtwanger, Frank Wedekind, Klaus Mann, Bertold Brecht e Stefan Zweig. No ano seguinte (13 de março de 1933) o ministério da propaganda chefiado por Joseph Goebbels promoveu uma grande queima de livros dos autores proibidos em praças de várias grandes cidades alemãs. Ao mesmo tempo, a caça aos intelectuais esquerdistas acirrava-se.

Para que pudessem continuar a escrever, os autores perseguidos buscaram continuar seu trabalho em terras estrangeiras. Muitos foram para a França, Áustria e Suíça (e tiveram que fugir novamente quando esses países foram invadidos, já durante a guerra), para a Tchecoslováquia, Rússia, Estados Unidos e América Latina. Até mesmo o Brasil ofereceu asilo: foi o destino escolhido por Stefan Zweig, entre outros. Livres da ameaça à vida, os exilados depararam-se com outros problemas: as dificuldades de adaptação no país de exílio se multiplicavam diante de fatores como a língua, a solidão e a dificuldade de conseguirem

recursos para se manterem com seu próprio trabalho intelectual.² Não obstante essas e outras adversidades da vida no exílio, muitos escritores percebiam a urgência de mobilizarem suas armas – as palavras – para alertar o mundo quanto aos horrores da guerra e a tirania imposta pelo nacional-socialismo à miserável população alemã. Assim organizaram-se diversos grupos e surgiu uma infinidade de publicações, como revistas de literatura, que discutiam, em seus artigos, as questões que atingiam os intelectuais da época e deixam testemunho de um momento histórico-literário efervescente em que o papel do escritor na sociedade foi largamente discutido.

Anna Seghers

Nascida em 1900, Netti Reiling pertencia a uma família judia da alta burguesia de Mainz. Embora desfrutando dos privilégios que a posição lhe oferecia, como a instrução formal e artística (formou-se em História da Arte, Sinologia e doutorou-se em Filosofia), ainda jovem Netti interessou-se e envolveu-se em estudos do marxismo, filiou-se ao partido comunista alemão (em 1928) e dedicou sua longa carreira de escritora ao engajamento da causa em que acreditava. A subjetividade do homem sob as circunstâncias sociais é tematizada das mais profundas e interessantes formas em sua extensa obra prosaística.

O primeiro trabalho que deu notabilidade à autora, que já assinava com o pseudônimo de Seghers, foi *Aufstand der Fischer von Sta. Barbara* (1928), ainda sem tradução para o português. Considerado um conto longo e tido pela crítica como de autoria masculina pelo estilo áspero de fria objetividade, narra a revolta de uma comunidade de pescadores contra as más condições de trabalho e as dificuldades de sustentar suas famílias, e rendeu à autora o afamado prêmio Kleist (*Kleistpreis*).

Nos anos seguintes, especialmente no exílio – na França e depois no México – outras obras da autora trouxeram-lhe reconhecimento internacional, como *Das Siebte Kreuz* (*A Sétima Cruz*) e *Transit* (*Em Trânsito*), cujos enredos ganharam versões cinematográficas. Sistemáticamente a autora tematizava em seus contos e romances a opressão e violência impostas pelo nacional-socialismo e a guerra; a miséria desta advinda, a desesperança e a força do caráter de um protagonista que não se deixaria abater pela força do opressor.

Além das obras literárias – que Seghers publicou até pouco antes de sua morte, em 1983 –, merecem destaque na produção da autora os inúmeros artigos, palestras e textos em caráter de manifesto que a autora publicou, principalmente nos anos de exílio, nas diversas publicações com que colaborou ou foi editora. Como exemplo, citamos a revista *Neue Deutsche Blätter*, publicada em Praga, de que Seghers foi uma das poucas mulheres a tomar parte ativa no processo de idealização e realização; também *Das Wort*, publicada em Moscou, que veiculou o importante debate da época sobre o *Expressionismo* e o *Realismo*, e as críticas de Lukács ao Expressionismo. Em um texto publicado no periódico Maximo Gorki cunhou o termo Realismo Socialista, que veio a ser muito utilizado posteriormente e ao qual o nome de Seghers ainda hoje é associado.

A maior parte dos periódicos publicados por escritores exilados alinhava-se à ideologia comunista, e muitos propagavam a ideia de uma frente popular (*Volksfrontsidee*) como único instrumento capaz de refrear os desmandos do nacional-socialismo. Através da leitura do romance *A Sétima Cruz* procuraremos, a seguir, mostrar de que maneiras Seghers aponta para a importância da participação popular na imposição de resistência ao nazismo.

² Sobre as dificuldades da vida no exílio, ver o texto de Alfred Polgar em DURZACK, 1973, p.53.

A Sétima Cruz

O romance de Anna Seghers, publicado pela primeira vez em 1942, é um dos que maior sucesso atingiram na vida da autora e ilustra, de forma exemplar, o engajamento que norteou a produção literária de Seghers. Em 1944 emprestou seu enredo para o filme homônimo dirigido por Fred Zinnemann, e no auge da Segunda Guerra fez grande sucesso, especialmente nos Estados Unidos – então oponentes dos alemães.

A narrativa conta a história de sete homens que fogem do campo de concentração de *Westhofen* – nome fictício, que faz referência a *Osthofen*, este sim um campo de concentração real, localizado nas cercanias da cidade de Worms, para onde eram levados presos políticos associados a atos em favor do comunismo. A história se passa sugestivamente em 1936, e toda a narrativa ocupa o tempo de sete dias, prazo que o diretor do campo de concentração, Fahrenberg, havia se dado para recapturar cada um dos fugitivos. Emblemática da violência nazista é a atitude de Fahrenberg ao saber da fuga dos sete prisioneiros: manda cortar sete plátanos próximos à sua cabine de comando e as transforma em sete cruzeiros, destinadas a Heisler, Wallau, Beutler, Pelzer, Belloni, Fuellgrabe e Aldinger, os audaciosos que ousaram escapar-lhe. Todas as descrições e atitudes de Fahrenberg contribuem para a constituição de um personagem impulsivo, tomado pelo ódio aos fugitivos, mas principalmente pelo temor de que, não conseguindo recapturá-los, viesse a perder os privilégios que a posição de diretor do campo de concentração lhe dava. Temia terrivelmente ser obrigado a vestir um macacão ordinário ao invés do imponente uniforme da SS.

Há na construção da narrativa uma alternância espaço-temporal que oscila entre os sete fugitivos; tendo cada um tomado uma direção diferente após o escape, seus destinos são relatados em alternância com os passos de Heisler, o protagonista, que acompanhamos passo a passo, do início ao fim do romance. Assim, é-nos dado a conhecer o fim de cada companheiro. Beutler é recapturado ainda no início da fuga, quando rastejavam os sete às margens lodosas do córrego que perpassava *Westhofen*, sob a pesada cerração que lhes dava alguma chance de não ser vistos. Pelzer é encontrado por moradores do vilarejo em que fora se esconder no canil de uma casa, tão próximo a Heisler que este pôde ouvir as exclamações das crianças ao encontrar o exaurido prisioneiro. Belloni morreu no hospital, poucas horas depois de cair de um telhado em Frankfurt, cercado pela polícia. Wallau foi encontrado no bangalô de uma família amiga. Por ser um dos mais perspicazes, todos os prisioneiros de *Westhofen* se abateram quando Wallau foi levado de volta. Se ele não lograra fugir, nunca o conseguiriam os outros. Fuellgrabe entregou-se, e o velho Aldinger, que fugira “porque desejava voltar ao Passado” (SEGHERS, p.235), morreu de exaustão no topo da colina de onde já observava a aldeia natal.

A pertinácia de Heisler é destacada nas palavras de um ex-companheiro seu do campo de concentração:

Tentaram fazer dele um exemplo, afim de demonstrar que um homem como aquele pode ser humilhado à vontade. O que aconteceu, porém, foi exatamente o contrário. Apesar de todos os seus esforços conseguiram apenas demonstrar que nada pode humilhar um homem como aquele. Continuam, no entanto, a tortura-lo (...). Como ele sabe arrostá-los! Ficam alucinados quando ele sorri. (SEGHERS, p.63)

George Heisler é a corporificação da coragem, de uma impertinência que não se deixa abater, que nunca se entrega e, por isso mesmo, exaspera os que procuram dobrá-lo. Contudo, até mesmo ele, em certos momentos dos sete dias de fuga em que o acompanhamos como leitores, passa por momentos de desânimo, duvidando que seria capaz de ludibriar a Gestapo; entregar-se, porém, como fez Fuellgrabe, não lhe é aceitável. Heisler representa no romance

bem mais que um fugitivo da Gestapo: representa uma esperança de que os poderes do regime não eram invencíveis. Em determinado trecho do romance, o discurso indireto que representa o pensamento de Fahrenberg mostra isso: “Pela primeira vez depois da fuga, Fahrenberg sentiu que não perseguia um indivíduo, mas uma força informe e inexaurível” (Seghers, ..., p.332). O sucesso da fuga de George Heisler significaria a renovação das esperanças no fim do regime autoritário nazista para aqueles que lhe eram contrários.

Por centrar-se a narrativa na fuga de Heisler, os espaços em que a mesma se desenvolve mostram a sequência dos passos tomados por ele desde que conseguiu sair do campo de concentração até a chegada ao barco que o levaria à Holanda. Saindo das margens lamacentas do córrego de Westhofen, dirigiu-se à vila de mesmo nome, esgueirando-se pelos barracões de uma fábrica e pela escola agrícola, de onde se proveu de roupas que estavam penduradas em um galpão. A cada passo que logra dar nas direções em que julga que encontrará ajuda, misturam-se ao relato os pensamentos e recordações de Heisler. Assim constrói-se com maior subjetividade o personagem que, embora exausto, ferido, faminto e confuso, não deixa de tentar levar a cabo seu caminho para a liberdade. Cada metro do percurso feito por George de *Westhofen* à embarcação *Wilhelmine* é rodeado pela tensão, pela expectativa de que tudo poderia acabar a qualquer instante, que tudo aquilo era inútil, mas o protagonista insiste a cada momento, não obstante as dificuldades físicas que seu espírito tem de enfrentar, e a desconfiança de que cada pessoa em seu caminho pode entregá-lo – ou, por que não, salvá-lo. De acordo com Hilzinger (apud Maier-Katkin, 2010, p.32), a narrativa de Seghers é dotada de vividez cinematográfica em virtude da fragmentação dos eventos narrados, bem como de uma técnica de fotomontagem que mostra diferentes esferas da vida das personagens e perspectivas de diferentes personagens.

Com nova carona de um turista, Heisler chega a Hoechst. Procura a ex-namorada Leni, que, casada agora com um militar, nega-lhe qualquer ajuda, tratando-o como a um completo estranho. A participação de outras personagens na fuga de Heisler é um aspecto que desejamos destacar. São brevemente relatadas as vidas de uma série de personagens que, a princípio, parecem não ter conexão com a fuga de Heisler; são, contudo, pessoas que de alguma forma estão relacionadas a sua vida, passada ou presente, e nessas personagens a autora mostra diferentes atitudes tomadas pelos cidadãos alemães diante do regime que se endurecia desde 1933. Comparemos, pois, a atitude de duas dessas personagens.

Heisler já havia sido casado; Elly Mettenheimer vivia agora com sua família e o filho, fruto do casamento, mas não tinha contato algum com George. Investigando a vida dos sete fugitivos para recaptura-los, a Gestapo inquire todas as pessoas que julga poderem ajudar os prisioneiros. O pai de Elly, Herr Mettenheimer, é um desses que passa por um tenso interrogatório. Homem simples, dedicado ao trabalho, apavora-se por ser sujeito de investigação; desejando proteger sua família e a pacata vida que levam como apolíticos, Herr Mettenheimer espera que Heisler jamais procure sua casa em busca de abrigo, pois ele não estaria disposto a arriscar-se em socorro do ex-genro, o que de fato não acontece.

Oposta é a atitude de Franz Marnet: amigo de Heisler e companheiro de antigas atividades militantes, vive agora na fazenda de produção de maçãs da tia e trabalha em uma fábrica em Hoechst. Ao ouvir da fuga ocorrida no campo de concentração, desde o primeiro momento interessa-se por saber se o amigo George está entre os procurados. Dentro de sua esfera de contatos, faz tudo que pode para procurar George ou, por meio de outras pessoas dispostas a ajudar, prover-lhe auxílio para sair do país. Neste círculo de contatos que Franz estabelece, mostra-se quantas pessoas havia que, tendo sido atuantes politicamente outrora, escondiam-se então sob a máscara de tranquilos cidadãos, mas apenas à espera da oportunidade de agir contra os violentos modos da polícia e governo, ou simplesmente a favor de um homem acossado. Personagens como Hermann, Paul Roeder, o casal Kress, Fiedler e sua esposa Grete.

Nesta oposição de atitudes, aparece uma sociedade dividida entre o medo que supera até mesmo a humanidade que estaria em ajudar um antigo conhecido, levando ao conformismo, e a calma espera de quem fica à espreita por chances de atuar – se não é possível fazê-lo abertamente, a oposição passa a ser então velada.

Há ainda na trama alguns personagens que, sem sabê-lo, contribuem para o êxito de George: Madame Marelli, que dá-lhe dinheiro conforme instruções do amigo Belloni, o Padre Seitz, que queima as roupas sujas de presidiários de que Heisler se desfaz na igreja, dois indivíduos que lhe dão carona, Pickerel, com quem Heisler troca o paletó roubado por um casaco de lã, e o professor que, levando seus alunos em travessia do Reno, leva George sem o perceber. Toda a trama se constrói, todas as peças se encaixam – embora não sem certa dificuldade – para que a persistência de Heisler seja coroada com a liberdade. Assim, termina sua história ao final do sétimo dia, ao embarcar rumo à Holanda, enquanto o diretor do presídio, Fahrenberg, era substituído e desesperava-se, imaginando que teria que vestir um grosseiro uniforme de trabalhador e a humildade dos milhões de anônimos, destituído do poder que a farda lhe dava.

Em alguns pontos da narrativa, notadamente no início e no fim, há uma voz narrativa que se incursa na narração principal. Marcadas graficamente, essas interposições trazem a voz de um desconhecido prisioneiro de *Westhofen*, comentando os desdobramentos que a fuga dos sete prisioneiros teria no campo de concentração: desde as primeiras providências, a recaptura e a substituição da diretoria. O capítulo 1 se inicia com essas últimas considerações, comparando a nova à antiga direção e perguntando-se, entre os colegas por onde andaria George àquela hora. Embora impotentes, a voz dos cativos insiste em se interpor à narrativa, fazendo-se sempre lembrar, e retomando, ao fechar a narrativa, a vida que continuaria depois das inúteis providências da Gestapo. Essa voz interposta é que fecha a história com as seguintes palavras: “Todos sentimos quão impiedosa e poderosamente podiam as forças exteriores golpear o próprio âmago do homem, mas sentimos, ao mesmo tempo, que havia, no mais profundo dêsse âmago, qualquer coisa de intangível, de inviolável.”(SEGHERS, 1943, p.335). Sustenta-se, portanto, a força da vontade humana, ainda que contrária às mais duras imposições de outras vontades. Heisler tem sucesso; a liberdade marca uma pequena vitória em meio à opressão do *Reich*, graças à discreta, mas corajosa atuação de tantos personagens que foram capazes de dar sua contribuição a Heisler e a uma Alemanha livre do despotismo.

O poder nas mãos do povo alemão

Para Seghers, a esperança de uma Alemanha livre do nazismo pousava sobre a articulação do povo, de pessoas “decentes” que haveriam de se unir para desinstituir os governantes de então (MAIER-KATKIN, 2010, p.34).³ Compondo o romance com um grande número de personagens, representando várias camadas da população alemã em suas esferas particulares, a autora constrói um retrato da Alemanha nazista tal como vivida pelas pessoas comuns, e coloca sobre elas o poder e a responsabilidade de transformarem seu país.

Valentes ou temerosas, comprometidas com a resistência ou indiferentes à política, as personagens de *A Sétima Cruz* desenham um panorama realista das condições de vida na Alemanha de Hitler – como, por exemplo, o temor inspirado pela Gestapo e a satisfação de muitas pessoas com o governo por conta das melhorias econômicas que vinha logrando. Ao mesmo tempo, porém, em que a narrativa se tece segundo os métodos realistas, pode-se dizer que panfleta a favor da causa antinazista, convocando o povo – o cidadão comum – à ação, tal como o fazem os personagens do romance.

³ “She continue to hope that decent people in Germany would rise up against the regime and that good might yet triumph over evil”.

Referências

BEUTIN, Wolfgang. “Sozialistischer Realismus”. In: _____ (ed.). *Geschichte der deutschen Literatur. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Metzler 2001.

HILZINGER, Sonja. *Anna Seghers*. Stuttgart: Reclam, 2000.

MAIER-KATKIN, Birgit. *Silence and Acts of Memory: Postwar Discourse on Anna Seghers, Literature, History, and Women in the Third Reich*. Lewisburg, PA: Bucknell University Press, 2007.

POLGAR, Alfred. Der Weg ins Exil war Hart. In: DURZACK, Manfred (org.). *Die deutsche Exilliteratur 1933-1945*. Stuttgart: Reclam, 1973.

RIEGEL, Paul; RINSUM, Wolfgang van. *Deutsche Literaturgeschichte. Band 10: Drittes Reich und Exil*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000.

SEGHERS, Anna. *A sétima cruz*. Tradução de Otávio Mendes Cajado. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1943.

ZEHL-ROMERO, Christiane: *Anna Seghers. Eine Biographie 1900-1947*. Berlin: Aufbau, 2000, p. 221.

PRÁTICAS ESCOLARES DE LETRAMENTO DIGITAL: RESTRITAS OU DIVERSIFICADAS?

Mônica Daisy Vieira Araújo¹

Resumo

A utilização da Internet e de computadores no processo de ensino e aprendizagem é uma realidade nas escolas privadas e públicas brasileiras. Mas, será que a inclusão dessas tecnologias gerou mudanças significativas no processo de aprendizagem? Este artigo pretende analisar o uso dos computadores e da Internet como instrumento pedagógico por uma escola que atende a camadas médias. Tomando como pressuposto os estudos da cultura digital de Pierre Levy e sobre alfabetização e letramento digital de Magda Soares e Carla Coscarelli, este artigo visa contribuir para evidenciar as práticas escolares do uso dos computadores e da Internet. A pesquisa foi desenvolvida a partir de observação na sala de informática em uma escola privada e de entrevistas com professores, pais e crianças. Os resultados apontam que a escola mantém um repertório de eventos de letramento digital pouco diversificado, em especial, aproveita apenas dos recursos da Internet, como fonte de busca de um determinado assunto pré-estabelecido pelos professores.

Palavras-chave

Escola; Internet; crianças.

Abstract

The use of internet and the computer as a device, in the teaching and learning process, is a reality in Brazilian's private and public schools. But, has the inclusion of these technologies brought meaningful changes to the learning process? This article intends to analyze the use of the computers and the internet as a pedagogic tool from a middle class school. Regarding the prior conjecture studies of the Digital Culture by Pierre Levy and the Literacy and Digital Literacy by Magda Soares and Carla Coscarelli. This article seeks to contribute to evidence the use of the computers and the internet in School's tasks practice. The research was carried out through an observation in a computer science classroom in a private school, and by interviews with teachers, parents and children. The results points out that the school keeps a repertory of Digital Literacy unvaried events, actually, the internet resources is the only tool used , as a search engine of gathering information about a subject set up by the teachers.

Keywords

School; Internet; children.

¹ UNIR.

Introdução

A utilização da Internet e de computadores no processo de ensino e aprendizagem é uma realidade no Brasil. As escolas privadas adquirem desde computadores e Internet até lousa digital interativa e livros eletrônicos. Nas escolas públicas o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e o Programa Um Computador por Aluno (ProUCA) são exemplos de políticas públicas que visam dar acesso aos alunos a computadores e a Internet dentro e fora da sala de aula. Mas, será que a inclusão dessas tecnologias modificou o processo de ensino e aprendizagem? Pesquisas realizadas (BANDEIRA, 2003; GLORIA, 2004; ARAÚJO, 2007, GODOY, 2009), com o objetivo de conhecer as práticas escolares de letramento digital desenvolvidas no espaço escolar apontam que as escolas, em sua maioria, mantêm um repertório de eventos de letramento digital pouco diversificado, em especial, aproveitam apenas dos recursos tecnológicos como fonte de busca no “mar de informações” que a Internet disponibiliza para que os alunos façam pesquisa de um determinado assunto.

Esse texto pretende analisar o uso dos computadores e da Internet, por uma escola que atende a camadas médias, como instrumento pedagógico para a promoção de uma educação de qualidade. Tomando como pressuposto os estudos da cultura digital de Pierre Levy(1999) e sobre alfabetização e letramento digital de Magda Soares(1999, 2002) e Carla Coscarelli (2002, 2004, 2005) o artigo visa contribuir para evidenciar as práticas escolares do uso dos computadores e da Internet na escola. Desse modo, iremos apresentar as práticas no laboratório de informática da escola pesquisada, as atividades desenvolvidas pelas professoras regentes e a mobilização delas para o uso dos computadores e da Internet pelos seus alunos. Será que as escolas estão fazendo uso de todos os recursos tecnológicos disponíveis? Quais e como são as propostas pedagógicas baseadas na utilização dessas tecnologias? Essas e outras perguntas buscaremos responder ao longo do texto.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma escola, localizada em um bairro da zona sul de Belo Horizonte, que atende uma clientela das camadas médias e têm em sua estrutura curricular aulas de informática. Utilizamos procedimentos como observação, anotação no caderno de campo e entrevistas semi-estruturadas com as crianças, suas mães e professoras. A coleta dos dados iniciou com a observação participante das aulas no laboratório de informática da escola durante três meses. Este procedimento nos ajudou a conhecer melhor os sites mais visitados pelas crianças, os jogos preferidos, a desenvoltura com o computador e assim pudemos escolher sujeitos que tinham um alto nível de letramento digital.

Escolhemos alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental que estavam entre sete a dez anos de idade. Selecionamos duas crianças por ano, sendo que somente J² e V são da mesma sala: A e G de sete anos de idade estudavam no 2ª ano, Ar e B de oito anos estudavam no 3ª ano, L e An de nove anos de idade estudavam no 4ª ano e J e V de 10 anos de idade estudavam no 5ª ano. Os sujeitos selecionados possuíam computador em casa e fácil acesso à rede mundial de computadores. Essa diferença de idade nos exigiu termos um olhar diferenciado sobre os dados coletados, pois os sujeitos possuem níveis de letramento digital, também, diferenciados.

As oito crianças levavam para casa um envelope contendo uma carta da escola apresentando a pesquisadora; a carta de apresentação da pesquisa com informações dos objetivos e proposta de trabalho; um formulário para os pais preencherem com informações sobre o melhor horário e local para entrevista, o telefone de contato e o termo de livre

² Utilizaremos as letras iniciais dos nomes dos sujeitos pesquisados para preservar a identidade.

consentimento, conforme normas do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais.

O uso de computadores e Internet no laboratório de informática

A mudança de paradigma que ocorreu com o advento das tecnologias de informação e comunicação no meio escolar provoca diversos debates entre os pesquisadores (ARMSTRONG e CASEMENT, 2001; COSCARELLI, 2005) que trazem tanto críticas negativas, como a qualidade da informação veiculada na Internet e formação deficitária dos docentes; como positivas, fácil acesso a uma quantidade enorme de informações e possibilidade de realizar atividades de campo, bem como, ter acesso a uma variedade de revistas e jornais sem sair da sala de aula.

Com relação às críticas negativas, a sociedade contemporânea vive um momento onde a quantidade de informações não acompanha a sua qualidade, sendo assim, as informações chegam até os receptores com uma facilidade e rapidez que o ser humano não consegue absorver para que possa transformá-las em conhecimento. Sabemos que com a modernização dos computadores, das redes telefônicas e da Internet, um número cada vez maior da população terá acesso a este “mar de informações” que a Internet nos disponibiliza. Para Levy (p.161,1999) “as metáforas centrais da relação com o saber são hoje, a navegação e o surf, que implicam uma capacidade de enfrentar as ondas, redemoinhos, as correntes e os ventos contrários em uma extensão plana, sem fronteiras e em constante mudança”.

Portanto, para que possamos utilizar a Internet, de modo a localizar, compreender e analisar as informações disponíveis na rede se faz necessário uma aprendizagem reflexiva a partir de estratégias pedagógicas que conforme Ribeiro (p.20, 2002), [...] “tornem os leitores/aprendizes bons interpretadores de informação confiável”. Mas para que o processo educativo com o uso dos computadores e da Internet aconteça com qualidade e não se torne o mesmo processo de ensino tradicional com uma “roupa” nova é necessário investimento na formação de professores tanto em nível de conhecimentos tecnológicos como pedagógicos.

Esses investimentos em formação de professores vêm sendo realizado pelo governo federal, para os professores da rede pública, por meio do Programa Nacional em Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), entre outros. Para os professores das instituições privadas, observamos algumas iniciativas de oferta de cursos de formação nas escolas ou por meio dos sindicatos desses estabelecimentos de ensino. É importante ressaltar que a velocidade de desenvolvimento da tecnologia digital gera uma demanda constante nos professores de se apropriarem das práticas da cultura digital, como por exemplo, fazerem uso das redes sociais, das ferramentas produção de textos colaborativos, dos programas de conversas instantâneas e de vários sites com conteúdos interessantes, além dos jogos muito utilizados pelos alunos. Dessa forma, poderão propor com mais eficiência a utilização das diversas possibilidades pedagógicas de uso dos computadores e da Internet.

Algumas práticas significativas de inserção dessas tecnologias nas escolas já são observadas, no entanto, essas são ainda isoladas, não por falta de equipamentos, mas sim pela seleção dos recursos que serão utilizados para a transmissão dos conteúdos no processo de ensino. Sabemos que a escola é o espaço privilegiado de transmissão sistematizada do patrimônio cultural da humanidade e tem como um dos grandes objetivos formarem adultos letrados. No entanto, a seleção dos conhecimentos que serão transmitidos é realizada conforme parâmetros estabelecidos pelo governo, pela sociedade e pela comunidade interna da escola, em especial, os professores. Desse modo, alguns conteúdos e os modos de ensiná-los terão destaque no Projeto Político Pedagógico da escola ou terão menos visibilidade e outros nem passaram perto dos muros da escola. Essa seleção permeará também a cultura

digital, ocasionando, na maioria das escolas, uma restrição das possibilidades pedagógicas do uso dessa cultura na escola.

Assim, verificamos, conforme depoimento da professora do laboratório de informática, da escola pesquisada, que a escolha dos projetos desenvolvidos e os modos como os computadores e a Internet são utilizados nesse espaço é decidido por ela,

P - Explique mais detalhadamente como é o trabalho aqui na aula de informática?

R - Eu faço um projeto, determinando o tema que eles vão estudar. Provavelmente, o segundo semestre, eu vou iniciar com eleições, pra exercer a cidadania, vou questionar o problema da segurança, problema do cotidiano, por que que acontece?, porque tá acontecendo tanta violência?, essa questão terrível que tá acontecendo no congresso, que eles sabem! Têm acesso à informação, e aí eu vou questionar isso. Então é tudo dentro do projeto. E a gente vai desenvolvendo aqui na informática.

A professora poderia também possibilitar que os alunos façam a escolha do objeto a ser pesquisado no laboratório de informática. Essa proposta poderia ser ampliada através de eleições realizadas com as turmas, possibilitando assim um exercício da construção do conhecimento partindo dos centros de interesse dos alunos promovendo maior motivação e envolvimento nos projetos. Pois conforme Coscarelli (2005), a concepção de aprendizagem que o professor adota irá definir os modos de utilização dos computadores em sala de aula, no entanto, não significa que será uma proposta inovadora e que trará maior qualidade no processo de aprendizagem.

Percebemos que as aulas são planejadas de modo que a professora de informática tenha o total controle da navegação das crianças, pois a diversidade de hipertextos digitais provoca uma “insegurança” na professora que necessita direcionar ao máximo o acesso, indicando o *site* e as páginas que deverão ser lidas naquela aula, restringindo e didatizando a navegação dos alunos.

P - Você procura os *sites* antes de indicá-los?

R - Eu procuro antes! Eu tive já a experiência de deixá-los procurar e não foi boa. Porque tem muita coisa... Informações erradas, equivocadas e até eu ver todos os computadores o que todos estão lendo, fica muito complicado. De repente eles estão lendo informações incorretas, né? Dou informação pra eles fazerem pesquisa sozinhos, em casa, mas aqui é direcionado.

É importante ressaltar que o termo didatização, em geral, pode sugerir um sentido pejorativo, mas não existe escolarização sem didatização dos conteúdos curriculares. Esses devem ser organizados considerando os objetivos, a idade e o contexto sócio-cultural dos alunos, o tempo disponível da aula, e os métodos e metodologias adotadas pelo professor. No entanto, o termo carrega um sentido negativo, devido ao modo como ele tem se realizado na escola, com poucas propostas de diversificação dos processos de ensino, e em alguns casos, uma inadequada didatização dos conteúdos. Desse modo, a professora **R** ao didatizar a navegação dos alunos na Internet, cria um único procedimento de ensino para realização das aulas.

No laboratório existe uma pequena lista no quadro com os nomes dos *sites* de jogos considerados educativos que os alunos podem acessar. Esse acesso é permitido pela professora de informática **R** após a realização de todas as atividades propostas para aquela aula. Essa prática contém uma espécie de emulação e prêmio que se assemelha com uma

educação meritocrática e a criança ganha, em troca, uma recompensa, ao realizar todas as atividades propostas pela escola.

É interessante observarmos, que por ser uma escola particular que atende as camadas médias e, possuir computadores, acesso a internet e professores com alto nível de escolaridade e em permanente formação, ainda presenciamos um uso muito restrito das possibilidades pedagógicas que os computadores e a Internet disponibilizam. Essas práticas mobilizam pouco a criatividade dos alunos e promovem uma desmotivação para aqueles que tem um alto nível de letramento digital.

Enquanto a escola não faz uso dessas variedades de possibilidades disponíveis na Internet os alunos quando estão em casa, em *lan house*, na casa de amigos, enfim em vários espaços fora da escola eles envolvem em múltiplas práticas de letramento digital. Parece-nos que a escola busca se afastar da vida que existe para além dos seus muros, vislumbrando apenas “a ponta do *iceberg*” de possibilidade do uso dos computadores e da Internet, e por medo ou despreparo, não busca conhecer a parte “submersa da geleira” onde se encontram inimagináveis recursos disponíveis.

O uso dos computadores e da Internet mediado pelas professoras regentes

Uma das práticas com computadores e com Internet muito utilizada pelas crianças e estimulada pela escola é a pesquisa em *sites* de busca na Internet. Na sala de aula, as crianças fazem uso de *sites* de busca frequentemente, ora estimulados por suas professoras que indicam com frequência, ora com menos incentivo de outras. Transcrevemos abaixo trechos das entrevistas com duas professoras regentes que evidenciam a intencionalidade em direcionar seus alunos para determinados usos relacionados com a cultura digital:

P - Vocês indicam *sites*?

Cr - Também! Até hoje mesmo a gente tava trabalhando folclore e... a gente fez uma indicação de um *site* que tem parlendas, que tem trava-línguas tem tudo que eles possam olhar pra completar o trabalho. Sim, é um outro momento! Hoje mesmo a gente trabalhou então... um momento que assim ... há... onde eu vou procurar?... Tem livros? Há tem! Mas entra neste *site* que é bacana, você vocês vão ver que tem um tanto de trava-línguas, de provérbios. Então vocês vão achar lá... vai ser legal! Se alguém achar um outro bacana traz pra gente poder olhar! Então a gente olha com a **R** se é possível a gente colocar lá pra gente poder ver.

V - Quando eles vão fazer uma pesquisa a gente determina o tema da pesquisa, a gente indica os *sites* onde eles podem encontrar porque a gente já faz uma prévia, nós mesmo as professoras, equipe da série, já faz uma seleção dos *sites* que a gente encontrou o recurso material para direcionar.

Lembro-me da época que para fazer uma pesquisa para a escola só era possível se fossemos nas bibliotecas. Pedíamos ajuda ao bibliotecário que ia ao arquivo que continha as fichas catalogadas dos livros e assim achávamos os livros desejados. Com a informatização das bibliotecas, todo seu acervo pôde ser encontrado em softwares capazes de fazer pesquisas de livros por palavras chaves, título, autor, o que tornou mais rápido localizar o livro ou o assunto desejado. Hoje, quando os professores pedem aos alunos que façam pesquisas em busca de informações sobre um determinado tema, qual é o primeiro local em que eles pensam em procurar? A Internet! E como percebemos os professores da escola pesquisada também estimula a construção dessa relação com o “mar de informações” disponível na rede.

As professoras regentes direcionam as pesquisas escolares dos alunos de forma que tragam para a escola não o hipertexto impresso, na forma encontrada na Internet, mas uma

produção escrita da criança, com seu próprio punho, feita a partir da leitura do hipertexto digital. Essas orientações do uso da Internet são enfatizadas por todas as professoras que justificam essa prática devido à grande quantidade de alunos que muitas vezes trazem várias folhas impressas de casa sem terem lido o hipertexto digital.

C - [...] Eles ééé...apontam o assunto mas a gente tem que estar ainda olhando bem esta parte, porque se não eles colam as coisas todas e aí eles se perdem no meio de todas, todas aquelas ... aquele conteúdo todo que eles mandaram imprimir e eles acham bonito aquele tanto de folhas. Na verdade eles não sabem onde é que realmente está o ponto que interessa.

A quantidade de informação sobre um mesmo tema e a diversidade de *sites* disponíveis na Internet provoca nas crianças uma dificuldade de selecionar a informação mais adequada para a pesquisa escolar. Conforme Soares (p.149, 2002) “O espaço de escrita condiciona, sobretudo, as relações e entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto”. Desse modo, a nova relação estabelecida entre os alunos e o hipertexto digital demanda uma instrução de uso por parte dos professores. Para atender a essa demanda as professoras exigem dos alunos um exercício de compreensão dos hipertextos digitais lidos e esperam que eles realmente demonstrem que leram e o que entenderam sobre o tema estudado.

É importante ressaltar que a dificuldade de fazer pesquisa ocorre não por estarem lendo um hipertexto digital, mas devido à quantidade de informações disponíveis na Internet e pelo fato das crianças ainda não terem consolidado competências de leitura necessárias para identificar elementos no texto que marcam a hierarquia de seus componentes e que auxiliam a leitura de textos. Pois conforme afirma Coscarelli (2004, p.2):

Ao lidar com o texto o leitor precisa considerar esses elementos e ativar outras leituras e outros conhecimentos, precisa relacionar proposições de partes diferentes do texto e de textos diferentes, precisa ir e voltar no texto deve considerar seus objetivos de leitura e monitorar a construção de sentido, entre muitas operações que nada têm de linear e que são cruciais para a efetivação da leitura [...].

Evidencia-se também que os alunos, em sua maioria, não fazem um tratamento desta informação pesquisada. Mas o que significa isso? Os alunos não buscam conhecer o nome do autor que produziu o texto, não indicam o *site* que foi retirado o texto, se as informações contidas neste texto são confiáveis e, se as informações contidas no texto são relevantes para a sua pesquisa. Sabemos que esses não são procedimentos novos. Na cultura impressa já desempenhávamos esse papel criterioso de análise dos livros utilizados, mas na rede o fascínio das diversas *homepages* disponíveis para acesso sobre o tema pesquisado e a peculiaridade do hipertexto digital com seus vários links, pode confundir e/ou distrair a criança ainda iniciante no mundo letrado. Entretanto cabe ressaltar a importância de ensinarmos para estes novos alunos usuários todas as peculiaridades dos hipertextos digitais para que possam ser autônomos em qualquer tipo de leitura.

No entanto, outras duas professoras regentes não os indicam por preferirem a leitura de livros ou mesmo por acreditar que é função da professora de informática **R**.

S - Não! Porque geralmente a **R** já faz na aula dela. Então o quê que acontece com a gente. A gente tem muito tempo, muito tempo que eu digo assim, a gente tem um conteúdo a vencer e você tem que chegar ao final do ano e tem que estar com ele vencidos. São oito salas de segunda série, então o planejamento tem que está todo andando no mesmo nível, tem que ta

andando junto, porque são as mesmas provas. [...] Eu acho assim que o excesso de conteúdo atrapalha um pouco esta parte.

Ri - Não! Nunca indiquei! Sabe por que também? Ah... eu indico teatro, indico livro, *site* não. Porque *site* pra ficar em Internet direto? Não vou ficar ajudando a cultura do *site* não. Melhor o livro. Então eu indico o livro, indico o teatro, mas *sites* não.

A escola constrói um mundo próprio de produção de conhecimento e de apropriação do uso das tecnologias digitais, bem diferente do que acontece fora dos seus muros. Conforme Hébrard (2000) a escola deve fazer uma interlocução entre a cultura da nova geração com a transmissão do patrimônio cultural. Desse modo, o medo de fazer uso de práticas da cultura digital deve ser substituído pela ousadia na variedade de possibilidades pedagógicas dessa cultura. Para Hébrard (2000, p.10), “o fracasso da escola é a sua incapacidade de trabalhar, de uma maneira escolar, a “cultura estranha”.” Podemos dizer que isto vale para pensar que a cultura estranha aos alunos talvez seja aquela do manuscrito e do impresso. Para a professora **Ri** a “cultura do site”, como menciona em sua entrevista referindo-se a cultura escrita digital, é uma cultura das crianças e não uma cultura escolar, portanto uma “cultura estranha”.

Na contramão de alguns professores, as crianças utilizam da escola como espaço de trocas informais e não sistematizadas de conhecimentos entre seus pares sobre jogos, sites, e-mails, comportamentos e modos de agir com a tecnologia digital, em especial, com a Internet. Estes são saberes partilhados e que fazem sentido na vida cotidiana das crianças. Dentro da sala de aula a maioria das professoras percebe esses momentos de intercâmbio de informações entre as crianças.

Cri - Eu acho que eles conversam muito entre eles, quando a conversa é livre entre eles, é joguinhos, joguinhos de computador. Eu sei que muitas vezes eles falam “há meu pai pegou esse num lugar tal!”. Eu sei que teve acesso, mas não eu não sei até que ponto ele participou deste processo. Mas da brincadeira em si, do jogo em si.

Ro - Eu acho que no retorno do que eles têm trazido de curiosidades... de assuntos as vezes de coisas que a gente não pede eles trazem procurando na Internet[...]

Podemos perceber a riqueza das trocas entre as crianças, observadas pela maioria das professoras regentes durante poucos minutos de conversas de seus alunos em suas aulas. E esse intercâmbio de informações, gestos e modos de agir é intensificado nas aulas no laboratório de informática. Em vários momentos durante essas aulas observamos as crianças ajudando umas às outras a acessarem um site, a jogar um jogo, explicando ao colega como fazer para acessar em casa, mostrando como localizar um link indicado pela professora, explicando como voltar à página que estavam lendo anteriormente e indicando como localizar um site que já foi acessado.

O espaço escolar de uso da tecnologia digital parece ter um caráter “informal, favorecendo mais as interações”. A escola se constitui então num lugar especial para o ensino/aprendizado entre os pares em torno dos conteúdos que não estão por demais escolarizados e cujo saber do professor se mistura com aqueles já dominados pelos alunos. Para explicitar essas trocas, lançaremos mão de um desses momentos observados no laboratório de informática, em uma turma de 2ª série no qual uma dupla estava criando um bichinho virtual no site da Turma da Mônica. Uma das crianças não sabia o que fazer com o bichinho, então perguntou ao colega que estava ao lado, em outro computador, o que tinha que fazer, ele respondeu com muita desenvoltura onde deveria clicar para dar comida ao bichinho, como dar o nome a ele e outras orientações. Fica evidente que o espaço escolar, que

as crianças frequentam, é um espaço para elas aprimorarem suas práticas com a tecnologia digital.

Já com relação a outros usos dos computadores e da Internet pelas professoras regentes, elas relatam que buscam alguns recursos, mas admitem que ainda seja pouco,

C - É! A gente tem feito, por exemplo, alguns assuntos de matemática, a gente tem levado pro computador, frações, a gente tem feito aula no computador, é a parte de geografia que é muito importante também. História eles vêem, por exemplo, a história do Brasil em quadrinhos através do computador, sabe? É importante, mas não é a principal... digamos assim, a minha estratégia. Sabe? Não é a principal.

Cr - Não! Que eu me lembre agora não! Tem sim, uns joguinhos de ortografia, né... que usa o computador! Tem uns joguinhos sim o ortografando, tem uns joguinhos de matemática, de fatos que eles usam. [...] Este ano foi muito pouco, a gente já usou mais com estudo de Belo Horizonte com um cd multimídia que tinha saído, né... este ano foi muito pouco.

Nessa perspectiva, ao analisarmos o uso dos computadores e da Internet no espaço escolar percebemos que ainda temos um longo caminho a percorrer quanto a propostas pedagógicas significativas e diversificadas de utilização da cultura digital. Sabemos da existência de várias práticas inovadoras com o uso de blogs, twitter, jogos, vídeos, e-mail, fóruns, celulares, máquina fotográfica entre outros recursos, no entanto, essas são exceções e não a regra. Conforme Coscarelli (p.25,2005) “[...] o computador é uma máquina bacana, mas não faz nada sozinha. É preciso que o professor conheça os recursos que ele oferece e crie formas interessantes de usá-las”.

Considerações finais

No espaço escolar as crianças mantêm uma relação com os computadores e a Internet relativamente restrita e ordenada por fatores de ordem escolar. Um primeiro fator refere-se ao tempo destinado às práticas relacionadas a esses recursos nesse espaço: as aulas ocorrem somente nos cinquenta minutos semanais na aula de informática. Um segundo fator relaciona-se ao tipo de direcionamento existente no uso, pois a aula é organizada pela professora de forma que ela tenha um maior controle da navegação das crianças. As professoras regentes, em sua maioria, propõem atividades com o uso de computadores e Internet, mas restringem a atividades de pesquisa e aprofundamento de um determinado tema estudado em sala de aula a partir dos sites de busca. Esses são, muitas vezes, indicados pelas professoras que exercem um papel importante nessa mobilização para a cultura digital.

Entretanto, a escola precisa ampliar as práticas pedagógicas com o uso dos computadores e da Internet, mas é necessário que os professores além de participarem de cursos de formação tanto em nível de conhecimentos tecnológicos como pedagógicos., percebam que as mudanças oriundas do uso das tecnologias digitais na educação não são transitórias, mas sim definitivas. Demandando uma busca constante de conhecimento tecnológico e pedagógico para elaborarem estratégias de ensino que permitam fazer o melhor uso dos computadores e da internet no processo de aprendizagem. No entanto, a naturalização de práticas da cultura digital nas escolas, de forma significativa e diversificada, ocorrerá de fato na medida em que os professores também se tornem usuários da cultura digital.

Referências

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. *Formas e condições de apropriação da cultura escrita digital por crianças de camadas médias*. 145p. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARMSTRONG, Alison; CASEMENT, Charles. *A criança e a máquina: como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001. 248p.

BANDEIRA, Daniela Perri. *A influência do uso da Internet no processo de letramento de adolescentes*. 112p. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

COSCARELLI, Carla; Ana Elisa Ribeiro (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 248p.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 144p.

COSCARELLI, Carla Viana. *Leitura, literatura e hipertextualidade*. In: III Seminário Internacional Guimarães Rosa. Belo Horizonte, 2004. Anais, Belo Horizonte: PUC.

GLORIA, Juliana Silva. *Letramento digital: estudo sobre práticas escolares de leitura e escrita no computador vivenciadas por alunos/usuários da rede pública de ensino*. 179p. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GODOY, Eliana Gonçalves Ulhôa. *Contribuições da metodologia de projetos na implantação das tecnologias de informação e comunicação – TIC - nos processos educativos da educação básica*. 144p. (Dissertação de Mestrado) – Centro Federal de educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

HÉBRARD, Jean. O Objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v6, nº. 33, p. 5-17, maio/jun. 2000.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. 206p.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Ler na tela – novos suportes para velhas tecnologias*. 97p. (Dissertação Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ºed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 128p.

SOARES, Magda. *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura*. Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação. Campinas, v.23, p. 143-160, dez. 2002.

ESCRITA E IDENTIDADE: A BUSCA DO SUJEITO-PROFESSOR POR COMPLETUDE

Aline Ester de Carvalho Assef¹
Soraya Maria Romano Pacífico²

Resumo

O presente trabalho pretende investigar a relação dinâmica e complexa de identificação do sujeito-professor com a escrita, no que diz respeito a como este sujeito constrói seu discurso escrito, quais as marcas linguísticas que ele disponibiliza e que podem indiciar uma possível identificação ou não com a produção textual. Utilizaremos como instrumento de coleta de dados textos dissertativo-argumentativos de um grupo de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, que atuam no ensino público em Ribeirão Preto e que participam de um grupo de estudo, na FFCLRP/ USP, denominado CADEP (CENTRO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS EGRESSOS DE PEDAGOGIA). Realizaremos as análises dos textos em consonância com os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, a fim de observar a relação desses sujeitos com a linguagem escrita. Nos recortes analisados, encontramos marcas linguísticas que indicaram uma identificação do sujeito-professor com a linguagem escrita que possibilitou a este criar o efeito-autor, enquanto que também encontramos indícios de não identificação com a sua produção escrita, prejudicando, nesse caso, a assunção da autoria.

Palavras-chave

Discurso; sujeitos-professores; identificação; autoria.

Abstract

This paper aims to investigate the dynamic and complex relationship between teachers and their writing, regarding to how they build their written speech, that is which language brands may indicate a possible identification with or without their written production. We'll use as an instrument of data collection some dissertational-argumentative texts produced by a group of teachers from an elementary school, who work in public schools in Ribeirão Preto and participate in a study group in "FFCLRP/USP", called CADEP (PEDAGOGY CENTER OF LEARNING AND TEACHING). We will develop the texts analysis according to the Discourse Analysis from the "French Line", in order to observe the relationship of these individuals with their written language. In the analyzes, we find language aspects that indicate an identification of the teacher with their written language that enable them to create the "effect-author", while we also find evidence of lack of identification with their written production, damaging, in this case, the assumption of the authorship.

Keywords

Discourse; teachers; identification; authorship.

¹ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP – Av. Bandeirantes, 3900, Ribeirão Preto – SP – CEP: 14040-901 – alineesterc@usp.com.br.

² Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP – Av. Bandeirantes, 3900, Ribeirão Preto – SP – CEP: 14040-901 – smrpacifico@ffclrp.usp.br.

1. Identidade e Autoria: a relação do ‘eu’ com o outro

*A procura da própria palavra é,
de fato, procura da palavra
precisamente não minha
mas de uma palavra maior que eu mesmo*
(Mikhail Bakhtin)

O processo de escrita traz em si inúmeros processos que se confundem e se relacionam em busca de uma completude sempre inatingível, encontros da língua com o ‘eu’, do discurso com a subjetividade, dos sentidos com a identidade. Nesse movimento de (re)construção constante e por isso inacabada, encontra-se o sujeito-professor em busca de si, de gestos interpretativos que revelem sua identidade, de dizeres que o inscrevam na história. Lidar com a incompletude e com essa constante falta que nos constitui não é tarefa fácil, somos ora sujeitos ora assujeitados pela história, desse modo, o sujeito-professor enfrenta esse conflito ao produzir seu discurso escrito e se depara com escolhas que implicam ao mesmo tempo atos de singularidades e atos sociais.

Conforme Orlandi (1997a) destaca, tanto o discurso como o sujeito, apresentam uma incompletude que os constitui, assim como, por outro lado, ambos almejam a serem completos. Com isso, temos que o sujeito deseja a completude, o que caracteriza o sentimento de identidade, ao mesmo tempo em que busca também um efeito de unidade na produção de sentido, o que lhe possibilita ter a ilusão de que o sentido é uno, tal qual o sujeito.

Embora o sentimento de “unidade” possibilite ao sujeito identificar-se, a incompletude continua presente nesse processo, sendo até mesmo necessária, pois produz a movimentação dos sentidos e possibilita ao sujeito trabalhar sua relação com as diversas formações discursivas, dentro da contradição constitutiva que se faz sempre presente na construção dos discursos.

Podemos dizer que, quando o sujeito consegue se movimentar nas diferentes formações discursivas e trabalhar dentro dessa contradição constitutiva do discurso, mantendo a sua demanda por completude, os movimentos identitários do sujeito e dos sentidos podem fluir e serem trabalhados no discurso, mediante ao processo de instauração da autoria. Nessa perspectiva, destacamos o que Orlandi (1997a, p.106-107) chama de autor:

O autor é o sujeito que “sabe” que há um interlocutor; um sujeito que deve seguir injunções da racionalidade social, disposições do uso social da linguagem. Se o sujeito abriga, em princípio, opacidades e contradições, o autor, ao contrário, tem um compromisso com a clareza e coerência: ele tem que ser visível pela sociedade, sendo responsável pelos sentidos que sustenta.

O sujeito se inscreve em uma formação discursiva, por meio do processo de identificação, de maneira natural, afetado pela ideologia, a fim de produzir sentidos como se estes fossem transparentes. A identificação ocorre quando o sujeito se reconhece no sentido que produz, mesmo que o movimento de interpretação permaneça encoberto, ele se reconhece nele.

A interpretação resulta da relação do sujeito com o que é exterior a língua, o que encontra-se na sua materialidade. O sujeito-autor é atraído pela força da materialidade do texto e num gesto de autoria produz sentidos que são constituídos historicamente e que também o constitui, formando processos identitários e possibilitando a interpretação. Nesse sentido, concordamos com Orlandi (1996a, p.17) quando afirma que “o gesto de

interpretação, fora da história, não é formulação (é fórmula), não é re-significação (é rearranjo)”

É nessa perspectiva, de interpretação na história, que o sujeito-professor pode ocupar a função de autor e historicizar seu dizer, pois como destaca Orlandi (1996a), a função-autor se realiza sempre que o sujeito se coloca como origem do dizer e busca produzir uma unidade de texto coerente, progressiva, não-contraditória, com um fechamento e que apresenta um dizer comum ao mesmo tempo constituído por uma responsabilidade social. O que significa que o autor, ao assumir esta posição, produz um evento interpretativo, que sofre o efeito da historicidade por meio do interdiscurso.

Quando o sujeito se coloca na origem do dizer, como responsável pelo seu discurso, reconhecendo a incompletude da linguagem, ele assume o gesto de interpretação e autoria a partir da relação com o outro (interlocutor) e o Outro (o interdiscurso). Assim, podemos dizer que o lugar de autor ocorre a partir do lugar de interpretação, “o autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que vem “de fora” ”. (ORLANDI 1996A, P.75).

Para o sujeito-professor assumir a função-autor é necessário que se posicione de maneira sócio-histórica-ideológica e produza eventos interpretativos que considerem também o outro/Outro, através de uma postura de leitor que o coloca como ouvinte/leitor do seu próprio discurso. Dessa forma, o sujeito discursivo, no caso o professor, não é compreendido em sua individualidade, mas segundo um dado momento histórico, a partir do espaço social e ideológico em que se dá a sua existência. Existência marcada por um conjunto de vozes que revelam o lugar sócio-histórico que o sujeito ocupa.

À presença dessas diferentes vozes oriundas do entrecruzamento de diferentes discursos, é denominada, pela análise do discurso, de polifonia. O conceito de polifonia foi desenvolvido por Bakhtin (1981) ao estudar o romance de Dostoièvski. A partir desses estudos, Bakhtin (1981) começou a refletir sobre as diferentes vozes que constituíam uma obra literária e a dinâmica de funcionamento do discurso que produziam. Suas reflexões partiram da noção de dialogismo, ou seja, o sujeito dialóga com o outro que representa a realidade social que o envolve e também com textos que dialogam entre si. Ao refletir sobre as relações que se estabelecem entre o sujeito e o outro nos processos discursivos, Bakhtin (1981) reflete também a presença no romance de diferentes vozes. Sabemos que, esse conjunto de vozes não se restringe ao texto literário, mas estende-se para variadas formas de discurso.

Com isso, podemos compreender o sujeito discursivo como sendo polifônico, na medida em que o sujeito é atravessado por discursos constituídos por vozes diversas que se entrelaçam e resultam da interação social, como também estabelecem relações sociais. Sujeito e linguagem se constituem e são atravessados pelo outro, é nas relações sociais que se formam os processos identitários do sujeito com a escrita. Dessa forma, temos que a identidade é um processo que se constitui na relação com o outro, a construção dos processos identitários com a linguagem também se dá no plano das relações sociais, uma vez que é na relação com o outro que o sujeito torna-se consciente de si e também do outro. Assim, discurso e sujeito assumem um papel constitutivo de tais processos identitários.

Diante disso, somos autorizados a pensar a linguagem como instrumento importante na construção da identidade do sujeito, pois é responsável pela sua inserção no mundo simbólico e subjetivo. Logo, temos que, se o sujeito se identifica pela e na linguagem, quando esta não lhe é familiar, o processo de identificação é prejudicado, provocando no sujeito um sentimento de estranhamento que pode levá-lo a não se reconhecer no seu dizer. A partir do momento que o sujeito não se reconhece no próprio discurso, não se identificando com a sua escrita, constrói-se uma barreira que dificulta a instauração da autoria, pois o sujeito não se

reconhece como autor de um discurso que lhe é estranho e disso decorre um processo de desautorização do seu dizer.

Pensando que, este lugar de autor só poderá ser ocupado na medida em que o sujeito se responsabiliza pelo seu discurso, entendemos que, para tanto, faz-se também necessário que o sujeito se identifique com os sentidos que coloca em curso para assumir a responsabilidade de produzi-los e a escolha de silenciar outros tantos, pois do contrário, torna-se impossível identificar-se com o discurso produzido; logo, o sujeito não consegue assumir a função-autor, pois identidade e autoria caminham juntas nesse processo de responsabilização pelo dizer.

Nossa experiência como professora e pesquisadora nos mostra que, em geral, os sujeitos-professores apresentam uma grande resistência em construir discursos escritos, por não se identificarem com este tipo de linguagem, seja pelas dificuldades que apresentam em dominar suas regras, seja pelas formações imaginárias e ideológicas que os constituem e não os autorizam a ocupar o lugar de poder escrever, enfim, o que nos chama atenção, é que esta falta de identificação com a escrita prejudica assunção de autoria em sua produção escrita e, conseqüentemente, afetará o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula de produção de textos escritos com autoria dos alunos.

Dessa forma, entendemos que a constituição da identidade do sujeito e da sua identificação com linguagem ocorre no decorrer da sua vida e é marcada por vários eventos significativos que ocorrem na sua relação com a alteridade, construindo formações imaginárias e ideológicas múltiplas e heterogêneas que afetam sua subjetividade e produção escrita.

2. Constituição e análises do corpus

Procuramos investigar como se dá a identificação do sujeito-professor com a linguagem escrita e quais as marcas linguísticas que indiciam que o sujeito-professor se identifica ou não com a sua produção. Os sujeitos-professores produzem seus discursos a partir das formações imaginárias e ideológicas que os constituem e que refletem na sua identidade como professores e autores de discursos escritos. Desse modo, também ficaremos atentos, nas análises, a quais formações imaginárias e ideológicas esses sujeitos são envolvidos.

Para nossas análises utilizamos como instrumento de coleta de dados textos dissertativo-argumentativos de um grupo de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, que atuam no ensino público em Ribeirão Preto e que participam de um grupo de estudo oferecido pela USP - Ribeirão Preto, denominado CADEP (CENTRO DOS EGRESSOS DE PEDAGOGIA).

Optamos por trabalhar com o grupo de professores que participa da Oficina de Língua Portuguesa. Consideramos que o fato de participarem especificamente desse grupo de estudo, denotaria um certo grau de interesse em aperfeiçoarem o seu conhecimento sobre o ensino da língua materna. Esse dado se torna relevante ao pensarmos sobre a busca do sujeito por uma possível identificação com a própria linguagem, a fim de melhor ensiná-la aos seus alunos.

O corpus que utilizamos para presente discussão é composto por dois textos dissertativo-argumentativos, visto que, por se tratar do sujeito-professor e do contexto em que ele se insere, esse gênero de escrita é mais exigido em seu meio social. É relevante destacar o quanto consideramos importante se fornecer um arquivo (PÊCHEUX, 1997) para a produção do discurso, por isso como referência para que os professores escrevam suas produções e dada a relevância da leitura literária para o professor, selecionamos, a princípio, a poesia de João Cabral de Melo Neto, “Educação pela pedra”.

Dentre as possíveis marcas linguísticas que indiciam a identificação do sujeito-professor com o seu discurso escrito e suas relações com o princípio de autoria, destacamos algumas em nossas análises. A seguir vejamos alguns recortes:

Recorte 1

Por uma educação além da pedra

Um sujeito, ao pensar a educação, consegue depreender inúmeros sentimentos, valores, lembranças e memórias, que vai depender das experiências que ele teve a partir do convívio com este meio social, assim, a educação pode ser entendida de várias maneiras, afinal cada sujeito tem sua história de vida a respeito da educação, seja ela formal ou informal.

Logo no início do texto nos causa estranhamento o uso do artigo indefinido “um” que antecede a palavra sujeito. De qual sujeito está se falando? Se trata de qualquer sujeito, ou um sujeito escolar? Essa indeterminação, também nos faz pensar que o sujeito-professor não se identifica nesta formação discursiva, pois não se inclui como sujeito do seu discurso, agindo como se estivesse “fora” do contexto que procura significar.

Observamos também que o professor não consegue controlar os sentidos que coloca em curso. Ao falar sobre o sujeito, seus sentimentos, valores, lembranças e memórias, o professor busca ligar estes termos a outros como experiências e meio social, no entanto, não situa o leitor a qual meio social se refere, embora tenha utilizado o pronome “este” como se quisesse retomar algo que já tinha mencionado anteriormente. Ainda no mesmo parágrafo, o sujeito-professor, muda o sujeito do seu discurso, pois começa falando de um sujeito indeterminado, que sente e tem memórias e no final coloca a educação como sujeito, misturando história de vida com opiniões a respeito da educação, como se sujeito e educação fossem um só.

Destacamos ainda que, embora o sujeito tenha criado um título para seu texto: “Por uma educação além da pedra”, na tentativa de condensar para o leitor o assunto que o texto trataria, ele não consegue argumentar sobre qual seria esta educação além da pedra e se contenta com a própria pedra, ou seja, em repetir os sentidos, parafraseá-los e não consegue ir além, como propõe no seu título.

Recorte 2

O autor João Cabral de Melo Neto, em seu poema Educação pela pedra, usa, por meio de uma linguagem metafórica, as características da pedra para descrever a dureza com que a educação pode ser construída na vida de um sujeito.

A educação pela pedra é aquela aprendida por lições, de fora para dentro, dura, fria, aquela que valoriza os conteúdos e, como diria Paulo Freire: a educação bancária que vai depositando ao longo do tempo os conteúdos no educando, sem reflexão, pensamento ou qualquer opinião.

No recorte acima, o sujeito procura fazer uso do arquivo sugerido e busca colocar em movimento alguns gestos interpretativos, no entanto, não historiciza o seu dizer. No parágrafo seguinte, percebemos uma tentativa por parte do sujeito de historicizar seu dizer, buscando se ancorar em um dizer já conhecido de um autor renomado da área da educação, Paulo Freire, com o intuito de legitimar o seu discurso. Todavia, o sujeito-professor não consegue novamente historicizar o seu dizer, apenas repete os discursos já legitimados e de maneira parafrástica não coloca em curso novos sentidos. Destacamos ainda, a escrita do nome do autor cujo sujeito cita em seu texto, estranhamos a escrita do sobrenome do autor em letra minúscula como se indicasse uma ausência de identificação por parte do sujeito com o discurso citado.

Recorte 3

O ensino cartilha muda ou o ensino que a cartilha muda?

Qual o papel do ensino atualmente? Lecionar e não ensinar nada ou promover a transformação no(s) sujeito(s) e na sociedade de maneira mais ampla? Essas indagações provocadas com a leitura de “Educação pela Pedra” oferecem um norte para que tipo ensino se pretende e, diga-se de passagem, um norte não-estático, não-impessoal e não maniqueísta.

O que nos chama atenção neste recorte é que o sujeito- professor inicia a sua produção apresentando ao leitor várias indagações motivadas pela leitura da poesia utilizada como referência para escrita do seu texto, indiciando a sua relação com o outro (interlocutor) e com o Outro (interdiscurso).

Interessante destacar, no final do recorte 3, como o sujeito-professor marca a sua identidade quando se refere ao direcionamento do ensino e utiliza, para tanto, termos como: não-estático, não-impessoal e não maniqueísta, para marcar o seu posicionamento e a formação ideológica a qual se filia, demonstrando não se identificar com ideologias que defendem visões educacionais estáticas, dicotômicas e impessoais, além disso, entendemos que o sujeito-professor expôs, por meio do sua filiação ideológica, traços da sua subjetividade.

Recorte 4

Essa lógica que muitas vezes nos cerca no ambiente de trabalho, a lógica da escolha disso em detrimento daquilo, do “ou isto ou aquilo”, e fazendo alusão aos versos de Cecília Meireles, tem-se um cenário de opções e definições de rumos. E o professor desde sua formação inicial é obrigado a definir-se teórica e praticamente, pensando qual teórico irá sustentar seu discurso ou quais recursos materiais serão utilizados para contribuir com a aprendizagem efetiva de seus alunos.

Podemos notar que o sujeito-professor, a partir do texto de referência, do já-dito, conseguiu produzir novos sentidos e historicizar o seu dizer. No parágrafo seguinte, o sujeito faz novamente o uso do interdiscurso para sustentar o seu dizer ao citar Cecília Meireles. Porém, notamos que o sujeito-professor começa seu discurso se posicionando como sujeito que faz parte do referido contexto social ao utilizar o pronome “nos”, mas não sustenta este dizer quando finaliza o parágrafo falando sobre o professor.

Essa marca linguística, aparece em outros momentos do texto, nos quais o sujeito se implica no discurso utilizando verbos e pronomes em primeira pessoa, o que pode indiciar uma identificação do sujeito com o “ser professor”. Contudo, o sujeito não sustenta este posicionamento, pois observamos, por meio da utilização de verbos no infinitivo, pronomes indefinidos e em terceira pessoa, que há uma oscilação desta posição, e por conseguinte de identificação. No recorte 5 podemos novamente perceber esta movimentação do sujeito de posição discursiva:

Recorte 5

Nesse momento é que deve-se instaurar e instigar a reflexão do professor: o que se pretende com esta ou aquela atividade? Que tipo de ensino estou promovendo?

Por meio da presença destas marcas linguísticas, inferimos que o sujeito ora se identifica com o “ser professor” ora adota um olhar de distanciamento, como se analisasse de fora o outro que o constitui ou o outro com o qual não se identifica. Podemos considerar também em nossa análise, a quanto tempo este sujeito exerce a sua profissão, pois entendemos que caso seja um professor recém-formado, pode ainda não estar totalmente confortável na posição atual que ocupa.

Recorte 6

Não raro esse professor adentra rotas lúgubres e acidentadas, e somente num momento posterior é que se convence que o “isto” não foi melhor que o “aquilo”. É possível adensar-se nessa “lógica compacta” e sintetizar no “isto” e “aquilo”, pensando um movimento aglutinador, de inclusão e pertencimento e, portanto, não excludente? É por esse motivo que o título traz diferentes rumos a trilhar: escolher uma “cartilha muda”, atribuindo *muda* como um adjetivo de cartilha ou, deve-se visar uma cartilha que muda e, portanto, aqui atua como verbo mudar.

Interessante destacar neste recorte, a movimentação de sentidos que o sujeito propõe ao usar os pronomes demonstrativos “isto” e “aquilo”, falando da escolha que está sempre presente e que marca a construção da identidade profissional do professor, assim como a construção da sua escrita, que também é marcada pela escolha destes ou daqueles sentidos. Percebemos que o sujeito faz novamente referência a poesia da Cecília Meireles, desta vez sem marcar o nome da autora, mas utiliza como recurso linguístico o título de uma de suas poesias, “ou isto ou aquilo”, e através desta marca procura expressar toda a sua angústia em ter que escolher, mas ao mesmo tempo assume esta escolha como sendo necessária e responsável.

Notamos também no recorte 6, que o sujeito considera o seu leitor ao explicar a proposta do título da sua produção: “*O ensino cartilha muda ou o ensino que a cartilha muda?*”; e procura elucidar, como estratégia de antecipação, os diferentes sentidos que a palavra “muda” assume quando é utilizada como adjetivo e quando é empregada como verbo. Com isso, entendemos que o sujeito-professor considera o outro no seu texto e procura movimentar-se na em diferentes posições discursivas. Também destacamos, que o sujeito soube usar o seu título como pista do que o leitor poderia esperar do seu texto, ao condensar a ideia principal que iria abordar no seu discurso.

Diante das análises apresentadas temos que nos recortes 1 e 2, que pertencem a mesma produção escrita, o sujeito-professor, de uma maneira geral, parecia não se identificar com os sentidos que procurou produzir no seu texto, pois estes não estavam amarrados, o que prejudicou a coesão e coerência textual, logo, o princípio de autoria não se instaurou. Enquanto que nos recortes 3, 4, 5 e 6, pertencentes ao mesmo discurso escrito, o sujeito-professor conseguiu fazer uso de algumas estratégias discursivas como a antecipação, ao considerar o seu possível leitor; o uso de mecanismos de coesão que amarraram os sentidos que colocou em curso na sua produção; o título como condensação do assunto que tratou o seu texto; o uso do interdiscurso para produzir novos sentidos e não simplesmente repetir um dizer legitimado; enfim, este sujeito-professor conseguiu assumir a posição de autor, pois demonstrou identificar-se com a linguagem escrita que produziu.

Considerações finais

Num gesto reflexivo, consideramos que as análises apresentadas nos mostraram uma relação muito íntima entre identidade e autoria. Nos fragmentos analisados, encontramos

marcas linguísticas que indiciaram uma identificação com a linguagem escrita que possibilitou ao sujeito-professor criar o efeito-autor, enquanto que também encontramos indícios de não identificação do sujeito-professor com a sua produção escrita, prejudicando, nesse caso, a assunção da autoria.

Isto nos faz pensar que, muitas das dificuldades que os sujeitos-professores enfrentam para produzirem um discurso escrito, no qual se posicionem como autores e se responsabilizem pelo seu dizer, assumindo a escolha de silenciar alguns sentidos e movimentar outros, geralmente, se deve a ausência de identificação do sujeito com a sua produção. Essa falta de identificação com a escrita pode ser causada por uma possível dificuldade de lidar com as regras da própria língua, ou pela estranheza em relação aos sentidos que procurou produzir, com os quais não se identifica, ou ainda pelas formações imaginárias e ideológicas que o constituem como sujeito e que fazem parte da sua subjetividade.

Diante de tudo isso, consideramos que, em geral, a falta de identificação do sujeito-professor com a escrita e com os efeitos de sentidos que procura criar afeta de forma negativa a instauração da autoria em sua produção escrita. Pensando assim, nos preocupa o trabalho com autoria que será desenvolvido em sala de aula com os alunos, pois se o professor não ocupa a posição de autor como esperar que este disponibilize condições para que seus alunos ocupem esta posição.

Com isso, entendemos que a assunção da autoria está relacionada aos processos de identificação do sujeito com a linguagem e com o objeto discursivo. Acreditamos que somente quando o professor se identificar com o seu discurso escrito e se assumir como responsável pelo seu dizer, será capaz de produzir textos interpretáveis, que considerem o outro/Outro, e em sala de aula, considerar seus alunos como autores, permitindo o acesso destes a condições que privilegiem à multiplicidade de vozes e sentidos, a gestos interpretativos que possibilitem a identificação também dos alunos com a escrita.

Referências

BAKHTIN, M. **Le Principe dialogique**. Paris: Seuil, 1981.

CORACINI, M.J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas-SP: Pontes, 1999.

CORACINI, M.J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M.J, ECKERT-HOFF, B.M. **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas maternas e estrangeira**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

CORACINI, M.J, GHIRALDELO, C.M. **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011.

GINZBURG, C. “Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário”. In: C. GINZBURG. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. [trad. Frederico Carotti]. São Paulo-SP: Companhia das Letras, p.143-179, 1980.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, R.J. Vozes, 1996a.

OLIVEIRA M.B.F. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re) visitando teorias dialógicas. In: CORACINI, M.J., GRIGOLETTO M., MAGALHÃES I. (org.) **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

PACÍFICO, S.M.R. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer**. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto-SP: FFCLRP- USP, 2002.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (org.) [et al.] **Gestos de leitura: da História no Discurso**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, p. 55-66, 1997b.

PACÍFICO, S.M.R.; ROMÃO, L.M.S. **Era uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo: DCL, 2006.

PACÍFICO, S.M.R.; ROMÃO, L.M.S. **Leitura e escrita: no caminho das linguagens**. São Paulo: Alfabeta Editora, 2007.

PFEIFFER, C.C. **Escritos: escrita, escritura, cidade (III)**. LABEURB, UNICAMP. Campinas-SP, 2004.

REVUZ, Christine. “Eu...? Escrever...?...Eu...” ou como ajudar os formadores a escrever sobre suas práticas. In: PFEIFFER, C.C. **Escritos: escrita, escritura, cidade (III)**. LABEURB, UNICAMP. Campinas-SP, p. 21-42, 2004.

PROFESSOR SEM CURRÍCULO OU CURRÍCULO SEM PROFESSOR?

Bonnie Axer

Resumo

O presente trabalho é um recorte de minha pesquisa de mestrado, cujo objeto de estudo é a Sala de Leitura do município do Rio de Janeiro. Tenho como objetivo de minha pesquisa entender e analisar os movimentos que fazem parte da produção curricular para este espaço. No presente texto volto minha atenção para o professor regente de SL, pois pretendo entender quem é este professor, o que torna ou garante sua posição e quais discursos hegemonomizam tal status. Para desenvolver tal artigo, assim como para dar continuidade aos meus estudos, estou trabalhando com uma perspectiva de currículo enquanto construção contínua de sentidos, que me permite encarar tal artefato não de forma engessada, mas construído continuamente, provisoriamente de acordo com as demandas e posições presentes em tal processo. Trago ainda as contribuições teóricas de este Laclau (2004) ao falar sobre significante vazio, me auxilia a compreender a ampliação das ações das Salas de Leitura e suas consequências para o seu professor.

Palavras-chave

Professor; sentidos; currículo.

Este trabalho é um recorte de minha pesquisa de mestrado, cujo objeto de estudo é a Sala de Leitura do município do Rio de Janeiro¹. Tenho como objetivo nesta pesquisa entender e analisar os movimentos que fazem parte da produção curricular para este espaço. No presente texto volto minha atenção para o professor regente de SL, pois pretendo entender quem é este professor, o que torna ou garante sua posição e quais discursos hegemonomizam tal status.

As SL existem nas escolas regulares do município do desde 1990, mas a criação destes espaços se deu com a proposta de Darcy Ribeiro em 1985, quando as mesmas chegaram aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Enquanto os CIEP's possuíam as SL, as escolas regulares da rede possuíam as Salas de Multimeios cujo principal objetivo era dinamizar uma prática tecnicista. As SL nascem nas escolas regulares da rede para substituir estas Salas de Multimeios, sendo assim, ao surgirem, as SL herdaram o espaço, os materiais e os professores das Salas de Multimeios.

As SL seguiram por muito tempo sem professores reconhecidos e sem um documento curricular oficial que os embasassem, o mesmo só chegou às SL em 2006 com a distribuição dos cadernos de atualização da Multieducação - currículo oficial das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro desde 1996. Como tal espaço não possuía um documento curricular, a mesma funcionou fundamentada em resoluções e portarias vindas da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME/RJ) desde sua criação. Estas resoluções são encaradas por mim enquanto documentos curriculares.

A resolução de implantação das SL (nº12/90 E-DGE) explicita a função que tal espaço terá nas escolas, o seu compromisso com uma proposta de desenvolvimento de uma política de produção/utilização de Tecnologia Educacional oriunda da Divisão de Multimeios, além da necessidade de democratizar os meios de comunicação e informação. Segundo esta resolução (nº12/90 E-DGE) os encarregados de multimeios possuíam algumas atribuições como:

- * Participar das reuniões da Unidade escolar, contribuindo para a integração Sala de aula/SL, tornando uma a extensão da outra;
- * Avaliar, sistematicamente, as atividades desenvolvidas na SL.

Após esta resolução, outras duas chegaram às escolas, mas somente em 1992, na resolução de nº 37/92/E-DGE é que se fala especificamente das atribuições do professor que atua em tal espaço. Neste momento o mesmo passa a ser conhecido como *professor de SL*. Assim, a carga horária do professor de SL é prevista em lei para o cargo de professor regente. Neste momento, o professor regente da SL passa a ser responsável pelo desenvolvimento de projetos voltados para a formação do leitor que incorporem o uso e a produção de diferentes mídias e suas respectivas linguagens (livro, revista, vídeo, jornal, rádio, internet, entre outras), para tanto o mesmo transmite o que foi aprendido aos demais professores de sua escola.

A resolução de nº 534 de 1994, ratifica que as SL devem funcionar com um professor PII ou um PI de Língua Portuguesa ou Estrangeira e que as SL Pólo² funcionarão com três professores regentes, PI ou PII. Embora até então, tenham resoluções que falam dos professores, as suas atribuições não são explicitadas, assim como eram para o professor encarregado de multimeios. Somente em 1996, com a resolução nº560 é que se definem tais atribuições e se define até cinco professores para a SL Pólo. Para o professor da SL satélite, o documento traz atribuições como:

¹ A partir de agora irei me referir a tal espaço como SL.

² As SL Pólo surgem na resolução (nº 36/92/DGE) e possuem como principal atribuição ser um pólo irradiador da proposta pedagógica do Departamento Geral de Educação da SME/RJ, além de dar suporte às demais SL de sua região, agora chamadas de SL Satélite.

3 - Organizar junto com a equipe de direção, reuniões com o grupo de professores da escola, visando garantir a articulação do trabalho de SL, com o planejamento pedagógico da Unidade Escolar.

Além das atribuições apresentadas acima, a resolução traz ainda a função bibliotecária de seus professores (inventariar todo o material que chega às salas, registro e catalogação dos livros, organização do acervo e empréstimos dos mesmos). Para os professores de SL pólo, o documento resolve além de tudo o que já foi mencionado atribuições de irradiação de seu trabalho e acervo para as demais salas, como:

16 - Orientar a discussão, com professores das SL que compõem seu pólo, sobre as práticas/dinâmicas a serem desenvolvidas em relação aos programas veiculados pela Multirio.

Vale destacar que em 2006 um fascículo curricular todo voltado para o trabalho e funcionamento da SL chega a todas as escolas – Salas de leitura: temas em debate. Este fascículo é fruto de um processo de atualização que o documento curricular Multieducação começou a sofrer em 2001 em virtude de falhas, revisões e novidades consideradas necessárias em tal documento. O fascículo não traz detalhadamente as atribuições necessárias para o professor de SL, mas traz baseado em uma pesquisa realizada, 14 aspectos que caracterizam um leitor competente. Neste sentido, enxergo tais aspectos também para os professores das SL, pois o documento defende a todo o momento que para o professor estimular a promoção da leitura este precisa ser um leitor. Considero contraditória tal relação, pois ao mesmo tempo em que se desenha um perfil de leitor desejado, profundamente relacionado com o perfil do professor de SL, este é encarado na rede como um professor “*multiuso, mil e umas utilidades, coringa, volante (...)*”, para listar alguns dos termos que escutei nas entrevistas que realizei. Tais termos fazem menção a um fato corriqueiro nas SL hoje, seus professores saem de suas funções para assumir outras dentro da escola.

Em 2010, a resolução SME Nº 1072 diz que a SL Pólo deve funcionar com somente um professor. É ainda conferido ao professor de SL, além de todas as funções já apresentadas em 1996, fazer o reforço escolar para os alunos que por algum motivo, não conseguem acompanhar suas turmas. Assim, acontece dentro das salas uma atividade que diretamente não tem muito a ver com a promoção da leitura. Na resolução mencionada ainda encontramos, o que a meu ver é mais grave do que o próprio reforço: neste momento as SL precisam estar abertas, devem funcionar independente de quem está na mesma. Isso a mim mostra uma falta de reconhecimento do espaço e do professor que ali atua. Estive presente em diferentes escolas e SL durante o ano de 2010 e enxerguei este fato enquanto uma forma cruel de mostrar a não necessidade de um professor, ou até mesmo de tal espaço. Onde fica o reconhecimento deste professor?

Ao entrar nas escolas me deparei com algo que me muito mexeu comigo e com o rumo da própria pesquisa: a falta de professor na rede. A questão da falta de professor na rede é um problema muito maior e complexo que não tenho condições de tratá-lo aqui, mas também, não posso ignorá-lo. O que pretendo fazer então é falar sobre o que esta “falta de professor” ocasiona na SL.

“Estou na SL há quatro anos, mas nunca teve um ano em que eu não substituísse professor, então sempre fica um trabalho quebrado, agente monta projeto, tem o projeto da escola, agente monta o projeto da SL, vem os projetos da secretaria, mas esses projetos ficam todos quebrados...”. (Depoimento concedido em entrevista).

Quando falta professor na escola, quem sai de sua função é o professor de SL, isso eu presenciei e escutei em todas as entrevistas que realizei. Ou seja, toda vez que é necessário, é o professor de SL quem fecha sua sala e deixa de lado a sua função para exercer algo que não é de sua responsabilidade inicial. Mas por que isso acontece? O que faz deste professor uma peça volante a ponto de assumir tudo e mais um pouco? O que falta de fato: professor na rede ou professor para a SL? Penso, embasada em minhas observações e entrevistas, que a fundamentação de tal fato é a ampla concepção de leitura, que resulta numa ampla funcionalidade das SL e que acaba por projetar ampla identidade do professor de SL.

Em cada momento percebo necessidades e interesses diferentes que negociam seu espaço dentro de uma resolução e conseqüentemente da SL. Ao entrar na rede, a SL precisava dialogar com o que ali já existia, transforma-se assim o espaço de multimeios, quando consolidada, a SL precisa acompanhar as mudanças na própria concepção de leitura (hoje não se lê somente livros), assim a SL passa a ser multimidiática. E agora o foco é a alfabetização, a Sala então se volta para a promoção da leitura em si, e aproveita para fazer reforço daqueles que não acompanham suas turmas. É interessante observar este acúmulo de sentidos, pois embora agora se tenha uma atenção voltada para o reforço escolar, a promoção da leitura e a democratização dos meios de informação ainda fazem parte das funções da SL.

Logo que as SL nascem espera-se uma postura diferenciada de leitura para além do serviço e aprendizado da língua materna. Quando a leitura é pensada apenas para o desenvolvimento da língua materna, a mesma não se faz valorizada. Esta postura traz um perfil de docente que também não é valorizado. Quando esta postura funcional da leitura é superada são construídos novos sentidos para a prática leitora na escola, assim como também, para a prática docente. O fascículo da SL reconhece que as práticas leitoras desenvolvidas na escola, são em sua maioria, reflexo do que se espera da educação, da escola, da sociedade. Sendo assim, assistimos a SL acompanhar os movimentos políticos e sociais que a escola vivencia.

Após esta nova empreitada da leitura nas escolas da rede, a SL se consolida e ao ganhar seu próprio documento curricular, a mesma apresenta uma leitura multimidiática. Neste momento interpreto a entrada de outras identidades literárias (vídeo, TV, computador...), como fruto de disputas que resultaram numa *Leitura* vivenciada de forma ampla e que tenta abarcar inúmeros discursos em disputa para a significação de tal trabalho. Este espaço passa a ser um braço da escola, um braço da SME, um braço da mídia, um espaço que precisa dar conta de tudo: leitura, formação de leitor, TV, vídeo, rádio, projetos, reuniões, desenvolvimento midiático (...).

“Então, assim, você acaba desvalorizando o trabalho, porque você acaba tendo que dar conta de muita coisa... Aí a gente acaba se perdendo um pouco... Então eu quando entrei tinha essa visão que ia dar conta de tudo... Hoje em dia eu amadureci, então mesmo que você não dê valor para o trabalho que eu estou fazendo, eu sei aonde eu quero chegar, eu sei qual é o produto que eu quero dos meus alunos da SL”.

(Depoimento de uma professora de SL concedido em entrevista).

Atualmente, a SL se mostra mais centrada em um objetivo específico, aumentar os índices de alfabetização, e para isso, mudam-se as práticas, as posturas e o trabalho que é feito. A meu ver, estas mudanças refletem diretamente no que se espera de tais professores. Enxergo, neste breve movimento histórico e político das SL, modificações e ampliações que refletem influências externas e a legitimação de discursos que movimentam diretamente o funcionamento destes espaços. Deste modo, os discursos presentes em documentos primeiros das SL são ampliados, a fim de falar a um número maior de demandas. Construídas

discursivamente e que provisoriamente refletem o perfil do profissional que ali se faz presente.

É neste sentido que interpreto todo documento curricular, sem um fechamento engessado, mas (re) significado a todo o momento, conjuntos abertos e coletivos onde diferentes perspectivas são sobredeterminadas e negociadas a todo instante. Assim, a partir de lutas políticas que fazem parte da história das SL, enxergo os sentidos das mesmas serem ampliados no momento em que incorporam e dialogam com demandas dentro de lutas hegemônicas contingenciais. Penso que esta amplitude da Leitura reflete diretamente na movimentação do perfil e do trabalho do professor de SL. Penso que esta leitura é vivenciada de forma a se comportar como um significante vazio. Assim me baseio nas ideias de Ernesto Laclau (2004), para entender este esvaziamento de sentido, que a meu ver, muito contribui para a multiplicidade de atribuições de seus professores.

Dentro da produção de múltiplos sentidos a partir de um único significante, o mesmo abre mão de sentidos interpretados como sentidos “mestres” e incorporam outros para se tornarem equivalentes. Este único significante onde sentidos múltiplos se movimentam, é esvaziado de tal forma a se tornar um “significante vazio” onde várias demandas se ligam, constituindo assim um ponto nodal. É neste sentido que estou pensando a ideia de *Leitura*, pois a partir da necessidade de dialogar com diferentes demandas, a SL, antes um espaço dedicado prioritariamente à circulação de livros, passa a ser um espaço de múltiplas leituras, assim como também um espaço voltado para fortalecer seus alunos. Na tentativa de articular diferentes demandas e discursos dentro de um mesmo espaço, as SL acabaram tendo um esvaziamento em sua função e com isso, a meu ver, perde-se o foco de seus professores.

Concordo e defendo uma postura dialógica do currículo, uma postura fluída e flexível se mostra mais atraente e justa com um espaço tão heterogêneo como se apresenta a SL, mas ainda sim, reconheço a necessidade de um “centramento” da funcionalidade deste espaço. Concordo com Lopes (2010) ao nos dizer que para fazer política, para dialogar é necessário estancar, ainda que momentaneamente, os discursos e propostas que se tem. Com esta perspectiva, defendo um fechamento, ainda que provisório, das intenções das SL. Acredito ser necessário um foco mais claro e direto do que se espera de tal espaço e de seus professores. Pois percebo um flutuamento dos sentidos de tal espaço, o que muito influi para esta postura um tanto quanto conflituosa do professor de SL. De forma alguma estou aqui para defender um estacamento do perfil ou identidade deste professor, mas reconheço que um foco mais definido de tal perfil só tem a contribuir para o trabalho que ali se desenvolve, ou se pretende desenvolver.

Referências

LACLAU, E. & MOUFFE, C. **Hegemonia y estratégia socialista**. Buenos Aires: Fondo de cultura econômica, 2004.

LOPES, Alice. **Currículo, Política, Cultura**. In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo*, XV ENDIPE, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Departamento Geral de Ensino. Portaria nº12/90/E0-DGE. Rio de Janeiro, 02/05/1990.

_____. Departamento Geral de Ensino. Portaria nº36/92/E-DGE. Rio de Janeiro, 22/09/92.

_____. Resolução SME nº560. Rio de Janeiro, 11/01/96.

PROFESSOR SEM CURRÍCULO OU CURRÍCULO SEM PROFESSOR?

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação temas em debate: Sala de Leitura**. Rio de Janeiro, 2007.

_____. Resolução SME nº 1072. Rio de Janeiro, 31/03/2010.

O PROCESSO DE PRODUÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS A PARTIR DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS ORAIS E ESCRITOS NUM GRUPO COLABORATIVO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Priscila Domingues de Azevedo¹
Cármem Lúcia Brancaglioni Passos²

Resumo

O artigo apresenta o trabalho de uma pesquisa de doutoramento de caráter qualitativo a partir de um grupo colaborativo constituído por professoras da Educação Infantil da rede municipal de São Carlos/SP que se reúne para discutir questões relacionadas ao conhecimento matemático na Educação Infantil. A partir do grupo as professoras participantes elaboram práticas pedagógicas e propostas de melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem da matemática para as crianças pequenas de 2 a 6 anos. O estudo destaca somente uma das linguagens que a criança desenvolve desde a infância, mas aponta a possibilidade de se trabalhar de forma integrada os conteúdos da matemática e outras áreas do saber. Nosso objetivo é elucidar que a partir dos processos de produção e ressignificação de conhecimentos matemáticos mediante partilhas de relatos de experiências, estudos, escritas e reflexões das professoras, é possível construir práticas pedagógicas cada vez mais intencionais e humanizadoras. A experiência de dois anos de grupo destaca a importância de práticas formativas no processo de formação continuada e permanente de professores, que estão possibilitando o desenvolvimento profissional das envolvidas, visto que estão tendo a oportunidade de aprofundar concepções e conhecimentos matemáticos relacionados à números, geometria (grandeza, medida, espaço e forma), probabilidade e estatística, a partir da perspectiva metodológica dos jogos, brincadeiras, literatura infantil e resolução de problemas. Diante dessa experiência as professoras estão tornando-se sujeitos protagonistas de sua profissão e adquirindo autonomia para produzir inovações curriculares.

Palavras-chave

Educação Matemática; Educação Infantil; colaboração; ressignificação de conhecimentos; relatos de experiências orais e escritos.

¹ Universidade Federal de São Carlos – apoio parcial Pro-Ex/UFSCar.

² Universidade Federal de São Carlos – apoio parcial Pro-Ex/UFSCar.

Introdução

A preocupação com a abordagem de conhecimentos matemáticos na Educação Infantil é cada vez mais presente, e vários estudos indicam caminhos para fazer com que a criança dessa faixa etária tenha a oportunidade de iniciar de modo adequado seus primeiros contatos com a matemática (ARAÚJO, 1998; LOPES, 2003; MOURA, 1996; NACARATO, 2000). Para isso ocorrer, é necessário que a prática pedagógica envolva formação qualificada e intencionalidade dos professores.

Dessa forma, destacaremos o papel da formação continuada de professores no processo de produção e ressignificação de conhecimentos matemáticos mediante partilhas de relatos de experiências orais e escritos, a partir de um grupo de professoras da Educação Infantil da rede municipal de São Carlos/SP disposto a estudar Educação Matemática na infância que se reúne desde março de 2010.

O grupo é aberto; a entrada, a participação, a frequência e a permanência nele são voluntárias, visto que a “colaboração envolve um grau significativo de parceria voluntária que a distingue de um relacionamento de dominação e submissão” (FERREIRA, 2003, p. 82).

Há uma carga horária além dos encontros do grupo para a elaboração individual de textos narrativos, relatos de experiências e planejamento de atividades. Esta proposta parte do pressuposto de que o exercício de escrita contribui significativamente para a formação dos professores, pois os faz pensar sobre os desafios a enfrentar no exercício cotidiano de suas práticas; e propicia a ressignificação, que “seria um processo pelo qual produzimos (novos) significados e (novas) interpretações sobre o que sabemos, dizemos e fazemos” (PASSOS, 2009, p. 114).

Todas as temáticas de estudos são escolhidas pelas participantes do grupo, pois partem das necessidades imediatas das professoras, como: número e sistema de numeração, geometria (espaço e forma), grandezas e medidas, probabilidade e estatística, a partir de jogos, brincadeiras, literatura infantil e resolução de problemas.

A cada semestre, novas necessidades são evidenciadas e as temáticas são retomadas à medida que vão surgindo novas dúvidas, um novo olhar é construído com a troca de ideias e de experiências.

O processo de produção e ressignificação de conhecimentos matemáticos

Um dos pontos chaves do grupo são as trocas de experiências, as professoras contam o que trabalham e o que realizam com a turma, algumas opinam sobre o trabalho realizado e questiona a professora sobre suas escolhas.

No 1º semestre de 2010 o grupo escolheu estudar os jogos e as brincadeiras, por reconhecer que o brincar é a principal atividade da criança. Todas as professoras trabalharam o jogo de boliche com as crianças em suas turmas e elaboraram um relato de experiência escrito, baseado nos textos de Costa (2008) intitulado “Oba, hoje é dia de boliche” e de Moura (1996) intitulado “Jogo de boliche”.

Além disso, foram discutidos textos sobre o brincar, sobre os conteúdos número e sistema de numeração, para nortear a contagem de pontos do boliche.

Quanto ao brincar o relato de experiência escrito das professoras elucidou o início de um processo de ressignificação da matemática na Educação Infantil que pode ser vista a partir de trechos tais como:

Durante os encontros aprendi que as brincadeiras são uma forma prazerosa e eficiente para o ensino da matemática para as crianças [...] vale ressaltar que as brincadeiras devem ser interessantes e desafiadoras, fazendo com que os

alunos reflitam e sintam que tenham problemas a resolver, enquanto brincam, pois aprendem quando buscam respostas. (Maria Clara³).

Destacaram também em seus textos orientações aos professores e cuidados metodológicos ao utilizar os jogos, como:

Estabelecer uma frequência mínima de realização, pois a cada dia as crianças vão percebendo/experimentando novas situações (que surgem espontaneamente entre os pares ou por proposição da professora), garantir uma conversa prévia sobre a atividade para verificar o que já sabem e realizar os combinados e se estruturar momentos para se realizar o registro das atividades realizadas, o que leva a tomarem maior consciência da brincadeira e dos conceitos envolvidos. (Antônia).

Apreendi que a matemática pode ser bem mais interessante por meio dos jogos e estes devem ser aplicados com procedimentos metodológicos que propiciem o melhor aprendizado, tais como: primeiro verificar o que eles já sabem; depois, deixar que estes brinquem informalmente; em seguida, brincar, estruturar segundo as percepções e necessidades de regras e maneiras de anotar as brincadeiras que estes sentiram; incentivar as regras próprias do jogo. (Ilzete)

Apontaram também outro olhar que passaram a ter para com a matemática:

Também estou percebendo melhor a riqueza da matemática encontrada nas brincadeiras infantis [...] comecei a dar uma atenção especial às atividades que até então eram executadas mecanicamente, procurando direcioná-las ao auxílio de futuras situações-problema que possam surgir na vida escolar e doméstica. (Ariane).

Confesso que estou aprendendo várias formas de trabalhar a matemática através da brincadeira [...] também percebo que estou olhando para a matemática na educação infantil com outro olhar, ou seja, com um olhar mais atento. (Letícia).

Diante desses relatos, percebemos que pensar na matemática, no contexto da Educação Infantil, é evidenciar somente um dos saberes necessários para a criança apropriar-se da cultura a que ela pertence. O desafio, nesse caso, é possibilitar que ela construa as noções e os conceitos matemáticos de uma maneira livre, a partir daquilo que ela faz: o brincar. É possível aprender a partir da atividade lúdica e da exploração ativa, da interpretação do mundo, à medida que sua curiosidade é instigada, de uma forma que valorize suas potencialidades e, a partir disso, desenvolva suas linguagens.

Diante disso, destacamos que a aprendizagem matemática se faz em todos os espaços da instituição de Educação Infantil mediante um olhar atento e intencional do professor sobre as noções e os conceitos que ajudam a explicar a realidade. Para isso, é preciso que o professor tenha uma formação matemática que lhe permita identificar, no cotidiano da criança, quais situações podem ser exploradas matematicamente (AZEVEDO, 2007), pois sabemos que o conhecimento matemático aparece contextualizado no dia a dia das crianças.

Relatar a própria experiência vem sendo praticado em nossos encontros: as professoras estão aprendendo a ouvir e a falar a respeito de sua prática docente.

³ Todos os nomes utilizados aqui neste artigo são fictícios e escolhidos pelas próprias professoras.

Considerações finais

Esse texto apresentou e discutiu como um grupo de professoras da Educação Infantil pode construir e ressignificar conhecimentos a partir de trocas de experiências e relatos orais e escritos de forma colaborativa, assim ao falar e ao escrever as professoras tomam mais consciência de sua própria prática, refletem e avaliam seu trabalho pedagógico.

A experiência revelou que a formação continuada não precisa ser necessariamente nos moldes de curso de formação fechada, estabelecida *a priori* por formadores: é possível constituir um grupo que se potencialize pelo trabalho colaborativo, que faça uso de uma relação interpessoal não hierárquica, de modo que haja uma base de igualdade, ajuda mútua, relação de confiança, negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, aproximação entre teoria e prática, comunicação efetiva e diálogo.

Há trabalhos como os de Ferreira (2003), Grando, Toricelli, Nacarato (2008) e Lopes (2003), entre outros, que já nos mostram que a constituição de grupos com características colaborativas pode gerar benefícios e contribuições efetivas e duradouras para o desenvolvimento profissional de professores em sua formação continuada e revelam possibilidade da construção coletiva de uma profissionalidade docente interativa que se renova e atualiza permanentemente.

Referências

ARAÚJO, Elaine Sampaio. **O projeto de Matemática e a formação docente**. USP, 1998. mimeografado.

AZEVEDO, Priscila Domingues de. **Os fundamentos da prática de ensino de Matemática de professores da Educação Infantil Municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Iara Ap. B. Oba, hoje é dia de boliche. In: GRANDO, Regina Célia; TORICELLI, Luana; NACARATO, Adair Mendes (Org.). **De professora para professora: conversas sobre iniciação matemática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

FERREIRA, Ana Cristina. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GRANDO, Regina Célia; TORICELLI, Luana; NACARATO, Adair Mendes (Org.). **De professora para professora: conversas sobre iniciação matemática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

LOPES, Celi Ap. Espasandin. **O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Coord.). Jogo de boliche. In: _____. **Controle da variação de quantidades**: atividades de ensino. São Paulo: FEUSP, 1996.

NACARATO, Adair Mendes. **Educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação**: currículo em ação de um grupo de professoras ao aprender ensinando Geometria. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PASSOS, Cámen Lúcia Brancaglioni. Processos de leitura e de escrita nas aulas de matemática revelados pelos diários reflexivos e relatórios de futuros professores. In: LOPES, Celi Aparecida Espasandin; NACARATO, Adair (Org.). **Educação matemática, leitura e escrita**: armadilhas, utopias e realidades. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

***EU APRENDI... EU ESQUECI...* PROCESSOS IDENTITÁRIOS E VARIANTES MATERNAS**

Jonê Carla Baião¹
Cláudia H. S. Barreiros²

Resumo

Neste artigo, analisamos uma situação ocorrida em sala de aula na cidade do Rio de Janeiro a partir do relato de uma professora. Um estudante de 8º ano do ensino fundamental dá um exemplo de variante linguística se referindo ao modo de falar de um colega originário do interior de São Paulo. O desdobramento é que o menino diz que não fala mais diferente, porque aprendeu a falar igual aos colegas. Quando a professora pede que resgate seu modo de falar e até lhe ensine, o menino responde que não sabe mais, que esqueceu. Apoiando-nos em McLaren (1997), Candau (2002), Barreiros (2004), Bakhtin (1992), Gnerre (1994), Bagno (2000), Macedo (2000) e Soares (1991), problematizamos a escola como espaço de constituição de identidades e diferenças, como espaço de aprendizados e esquecimentos. Propomos que a escola seja espaço desses debates e nos posicionamos pelo ensino de língua “varia”, pelo bidialetalismo (ou multidialetalismo?) para a transformação.

Palavras-chave

Variantes; diferença cultural; bidialetalismo para a transformação.

¹ UERJ.

² UERJ.

*Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
a amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.
Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.*
(Aula de Português. Carlos Drummond de Andrade)

Com olhos de ver e ouvidos de ouvir, a diferença, seja ela de gênero, de raça, de condição social, de religião, de linguagem ou de qualquer outra ordem, nos instiga. Como professoras que atuam, também, na educação básica, entendemos a escola, a didática, o fazer pedagógico como o lugar preferencial para se (re)pensar e (re) significar as identidades que se constituem inclusive no espaço escolar.

Dialogamos com os estudos multiculturais a respeito das relações entre cultura, escola e sociedade (Candau, 2002; McLaren, 1997).

Neste artigo, fazemos uma discussão e trazemos argumentos que não são novos. Tomamos o relato de uma situação ocorrida em uma sala de aula de Língua Portuguesa pela professora da turma e nos posicionamos sobre o ensino de língua materna em suas variantes na escola.

Mas se a questão que trazemos não é nova, ainda é bastante atual e fortemente conflitiva. Haja vista que, no ano passado, a mídia se debruçou sobre esse tema, questionando a indicação pelo MEC de um livro didático (LD) que apresentava os falares da língua portuguesa em suas variantes, com exemplos que eram ditos “errados”, pois desviavam da norma padrão. O debate tomou espaço nas diversas mídias, com opiniões de especialistas de toda parte.

Dialogamos com o poeta da epígrafe deste texto, que anuncia que o português são dois: o dele e o do professor? Talvez... Mas sabemos, e o poeta também, que o português são muitos. A tensão entre a língua una e a língua varia já foi estudada por muitos linguistas (entre os quais: Soares, 1988, Bagno, 2000, Gnerre, 1994).

Para a escola, olhar/escutar/perceber e ensinar essa língua varia ainda é um desafio. Os livros didáticos ainda o fazem de modo tímido e, a tirar pelo estardalhaço do debate do ano de 2011 (segunda década do século 21!), ainda temos muito a debater (e disputar!) para superar visões monoculturais da língua e do currículo como um todo.

Língua, variedades e poder

A relação entre língua padrão, “una”, e as variantes, “língua varia” do português, tem sido discutida em amplos debates. O prestígio de uma variante não se dá pela sua estrutura linguística.

Maurício Gnerre já escreveu que: “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (1994: 6-7). Logo, a relação entre prestígio e desprestígio de uma variante linguística está diretamente relacionada à relação de prestígio / desprestígio social dos sujeitos que a falam.

Identidades socioconstruídas

As identidades dos falantes, quem fala, de que lugar fala, determinam os valores sociais de seus dizeres. Cada falante intui esse prestígio. Está na crença popular que falar bonito é

falar “correto”, de acordo com as normas padrão da língua, é falar “limpo, sem sotaque” (Existe falar sem sotaque?) .

Essa falácia se dissemina pela mídia televisiva, quando os âncoras de jornais de prestígios falam como falam as regiões de prestígio cultural e econômico. Não há falares regionais e variáveis, há uma língua engessada e uníssona de falares mais próximos do falar carioca, adulto, culto.

A linguagem não é mera expressão de pensamento, ela constitui o pensamento, a cultura e a identidade de um grupo social e de seus indivíduos. Bakhtin, em seu livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, declarou: “a única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica”, pois

“A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social.” (Bakhtin, 1992: 35- 6)

Macedo (2000) adverte: “a escola dominante é usada com o propósito de desenraizar os estudantes oprimidos de sua cultura; por outro lado, acultura-os segundo modelo colonial preestabelecido.” (p. 85)

A cena que originou este artigo:

Estava eu em uma aula tradicional de atividade de oralidade. Cada dupla, que estava tendo contato com o Livro Didático (LD) de português pela primeira vez, tinha de escolher uma página que achasse interessante para apresentar, com bons argumentos, para a turma. O objetivo da atividade era a argumentação oral. Os/as alunos/as reclamaram, queriam anotar num papel os argumentos para ler na frente.

Percebo que muitos escolhem o tema racismo e a chegada dos negros ao Brasil como tema para apresentarem... Mas o que motiva a escrita desse relato é a apresentação do aluno Tiago. Sua mão suava frio... Fez questão de mostrar que para ele era um grande desafio falar na frente de todos. Quando apresentou seu texto: a diversidade da língua portuguesa, os falares do país. Citou como exemplo o Marcos que fala "poRta". Marcos reagiu na hora "Não falo mais, aprendi!.

Vocês me conhecem, eu quase gritei: "Para tudo!"

Não gritei, mas tirei o foco do Tiago, que estava nervoso apresentando seu texto e dei a fala para Marcos (como se numa aula dessas o professor pudesse dar a voz alguém... Todos falavam ao mesmo tempo!)

"Marcos, você aprendeu? Como assim?"

"É, agora eu aprendi a falar porta".

Eu, em "cólicas", disse: "Marcos quero aprender a falar 'poRta' como você!"

Ele me responde: "Já não consigo mais... Esqueci!"

Gente, eu aproveitei e falei com a turma sobre o tirar o falar do outro, sobre o fato dele poder aprender a falar como os cariocas, mas como perdemos ao não aprender a falar como ele..

Ele explicou que isso não fez mal a ele, porque é necessário falar como os outros...

Geeenteee!

*Daí, comecei a argumentar que, se eu posso deixar de falar como o paulista interiorano, por outro lado não posso deixar de ser negra? Como vou ficar igual aos outros? Vou arrancar a minha pele?
O tema esquentou... Saí eufórica e só deu para escrever isso, porque o sinal vai tocar e vou para outra turma!!!*

O livro didático de Língua Portuguesa do 8º ano traz em um capítulo o tema língua e variedades. O aluno Tiago mostra que naquela sala há um “exemplo vivo” de variedade regional, da língua múltipla. Ponto para o Tiago! Ele se apropria do tema e traz o exemplo do colega para enriquecer o assunto e dá provas de que já possui conhecimentos prévios sobre o tema. Exótico isso não? O exemplo de Marcos chama a atenção porque na escola pensamos/trabalhamos como se a língua fosse única, daí que a variante regional, quando acontece, serve para evidenciar a variedade que apagamos num estudo de língua “una”.

Lições da aula

Eu não falo mais, eu aprendi

Marcos acredita que a língua é uma. Assim pensa ele que falará igual a “todo mundo” da turma. Ao aprender a falar o “r” final de sílaba como os cariocas, ele apaga o seu sotaque, com a ilusão de que para ser aceito pelo grupo precisava “esquecer” o seu modo de falar.

Eu não sei mais, eu esqueci

A ilusão de que Marcos é quem tinha de esquecer e aprender...

A professora tenta virar esse jogo, mudar essa lógica e pede: “Quero aprender a falar como você”. Mas ele ingenuamente diz: “esqueci, não sei mais”

Marcos obedece à hegemonia da norma padrão. Só ele fala diferente, na turma? Sim a variante regional reverbera mais que as demais... e o erre caipira é simbólico da diferença desprestigiada...

Aprendi e Esqueci

Esses dois verbos: aprender e esquecer apresentam semânticas fortes. Na escola, aprende-se e Marcos aprendeu a falar como os demais. Na escola se esquece? A escola não seria lugar do esquecer. Seria sim do acumular, do aprender, do saber... Mas Marcos diz que aprendeu e esqueceu... E seu dizer é enfático no modo indicativo, e no tempo do pretérito perfeito. Ação acabada, completa. Aprendi! (e pronto!) e sua outra face: Esqueci! (e pronto!)

Aprendi o “certo” e esqueci o “errado”. A escola é espaço de esquecer, esquecer o erro...

Marcos apaga, como se apaga com a borracha o que escrevemos errado e apaga o seu falar “poRta” pelo certo “porta”.

Esse processo é silencioso, tão silencioso que os colegas de classe não tinham percebido essa mudança, mas Marcos anunciou para todos ouvirem.

Ah! Os silenciamentos que a escola produz... A escola (e a sociedade) cala a língua “varia”, plural. Homogeniza os diferentes. Higieniza a língua...

Por isso os debatedores na mídia em 2011 defendiam a língua pura, no LD, porque acreditam que na escola a única língua que deve entrar é aquela de que fala o poeta da epígrafe, a emblemática língua do professor Carlos Góis.

Voltamos a um texto e a um argumento nada novos, mas ainda necessários:

“... uma escola transformadora atribui ao bidialetalismo a função não de adaptação do aluno às exigências da estrutura social, como faz a teoria das diferenças linguísticas, mas de instrumentalização do aluno para que adquira condições de participação na luta contra as desigualdades inerentes a essa estrutura.” (Soares, 1991: 74)

Referências

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 4 ed, São Paulo: Loyola, 2000.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ed, São Paulo: Hucitec, 1992.

BARREIROS, C. “A escrita é um processo difícil!” In: 27ª ANPED, 2004, Caxambu, MG.

CANDAU, V. (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação & Sociedade*. Ano XXI, dez. 2000, n° 73; pp. 84-99.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3 ed, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

SOARES, M. *Linguagem e escola*. 8 ed, São Paulo: Ática, 1991.

LEITURAS VIDEOGRÁFICAS: ESPACIALIDADES AGENCIADAS PELO VÍDEO DOCUMENTÁRIO

Cristiano Barbosa¹

Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir as potencialidades do vídeo documentário como agenciador de leituras que configuram o espaço. A partir da experiência da produção do vídeo documentário Memória do Varejo: Jardim Aeroporto, desenvolvido em 2010, pelo programa Conexão Social do Sindicato do Comércio Varejista de Campinas e Região, no bairro Jardim Aeroporto, em Campinas – SP, buscamos através da trajetória de vida de 6 comerciantes leituras que cartografam as relações espaciais daquela localidade. Com base nos conceitos de devir de Gilles Deleuze e Felix Guattari, de espaço da geógrafa Doreen Massey e de documentário do cineasta Eduardo Coutinho, analisamos as leituras agenciadas no processo de criação dos vídeos. Nesse processo, buscamos atualizar marcas das trajetórias de comerciantes enquanto leituras que se atualizam no devir personagem destes no vídeo documentário, destacando o papel de agente de desenvolvimento local. Os vídeos foram exibidos nas escolas públicas da região, em especial para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de disparar novos olhares sobre o espaço do bairro.

Palavras-chave

Vídeo documentário; leitura e espaço.

¹ Faculdade de Educação da Unicamp. Grupo de Pesquisa: Laboratório Audiovisual OLHO.

O vídeo documentário *Memória do Varejo: Jardim Aeroporto* foi produzido, em 2010, pelo programa Conexão Social do Sindicato do Comércio Varejista de Campinas e Região. O programa tem como objetivo sensibilizar e mobilizar comerciantes e consumidores a incorporar no dia-a-dia práticas mais sustentáveis de consumo. As ações visam valorizar a contribuição econômica e social dos comerciantes nos espaços onde estão conectados. Desta forma, o vídeo documentário é um instrumento que possibilita leituras outras da população acerca das histórias destes personagens e, por conseguinte, das relações espaciais que se configuram naquela localidade.

Frente a esse processo de produção, pensamos o vídeo documentário como agenciador de novas leituras do espaço. Espaços que se efetivam nos encontros, pensados à luz das ideias da geógrafa Doreen Massey (2009), ao considerarmos tais encontros como invisíveis, múltiplos, fluidos, em constante movimento; configurações que podem ser apreendidas, esculpidas, sempre abertas, dinâmicas, mutáveis. O espaço enquanto possibilidade, ganha visibilidade nos encontros diários, nas conexões tanto nas prováveis quanto nas imprevistas. Espaço esse que se configurou ao longo do processo de criação, produção e divulgação das trajetórias de vida documentadas, leituras disparas pela câmera.

O nosso primeiro encontro com os comerciantes se deu na oficina roda história, atividade inaugural da produção do vídeo documentário na qual os 6 comerciantes compartilharam suas trajetórias de vida e trabalho. Foi o momento de cartografarmos² as conexões de suas leituras espaciais e de elegermos acontecimentos considerados por eles marcantes para o desenvolvimento da localidade através da produção de uma linha do tempo com depoimentos pessoais da história nacional, regional e local de cada comerciante, compondo um único quadro cartográfico de marcas históricas e afetivas. A história de um se encontrava com a história do outro, criando assim uma cartografia de fatos, personagens e sentimentos do desenvolvimento do comércio local. O produto final deste encontro foi a uma linha do tempo, uma imagem texto que nos revelou personagens e marcos históricos que impactaram suas vidas e seus negócios. As leituras criadas na atividade abriram novas possibilidades para o processo de produção do vídeo documentário, inserindo-nos um processo aberto de afetação mútua, tanto para nós da equipe como para os comerciantes. A definição do roteiro de perguntas que balizou nossas conversas com os personagens foi muito afetada pelo encontro da roda de história, pois nos revelou sentimentos que poderíamos explorar na captação das entrevistas individuais para composição do documentário.

O espaço aberto de Massey, conectando múltiplas entradas e saídas, produz o que Oliveira Junior (2009) define como geografias menores, derivadas das geografias maiores, compondo um processo à margem destas, disparando novas leituras da realidade. As geografias menores constituem um processo molecular e resistente que potencializa microrrelações e agencia encontros outros, configurando espacialidades (im)previsíveis.

Consideramos que a câmera do vídeo documentário está aberta aos imprevistos criados nas microrrelações entre os personagens e equipe de produção. Na roda de história estabelecemos os primeiros vínculos que nos possibilitaram adentrar nas geografias menores daquela localidade. Apostamos nas potencialidades deste processo molecular de produção coletiva do vídeo documentário, na perspectiva de disseminarmos múltiplas leituras nos encontros agenciados pela câmera.

Nos seis encontros com os comerciantes do Jardim Aeroporto onde captamos as entrevistas individuais o palco de inter-relações criado agenciou novas leituras acerca do

² Cartografia aqui é considerada um mapeamento de subjetividades, uma espécie de mapa aberto “conectável em todas as dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 22)

comércio, comerciantes, consumidores, bairro, desenvolvimento local, sindicato e produção audiovisual.

As filmagens foram feitas no interior do comércio. Os equipamentos compuseram os cenários das lojas e a rotina de trabalho se manteve ao longo da gravação. Os funcionários e clientes que orbitavam o espaço de filmagem compunham o cenário se conectando a nós e interferindo na criação das imagens. A câmera ficava fixa, alterando apenas a abertura (closes e planos abertos), mas sempre com foco no personagem. O entrevistado ficava sempre em primeiro plano e nós, entrevistadores, atrás da cena. Nosso objetivo era estabelecer uma conversa em que o entrevistado pudesse compor o seu personagem. Guiados por um roteiro básico de perguntas, orientado a destacar a trajetória de vida do comerciante, desde a sua infância, passando pela escolha de abrir um negócio, como era o bairro e quais foram as principais transformações ocorridas ao longo desta trajetória, fomos agenciando a construção de leituras visando compreender a contribuição do personagem para o desenvolvimento da localidade.

O processo de filmagem não é apenas uma forma de reunir informações, fatos e acontecimentos. Ele permite que o personagem crie a sua própria história, uma leitura atravessada por sentimentos e percepções acerca dos seus espaços de vida e trabalho. É esta cartografia das subjetividades que está em jogo, na composição entre equipe técnica e personagens. Assim, a leitura registrada pela linguagem do documentário cria personagens e produz novas espacialidades na localidade.

Por que o documentário nos ajuda a pensar o espaço? Para responder essa pergunta, apoiamos-nos nas ideias do cineasta Eduardo Coutinho e nas pesquisas feitas por Consuelo Lins e Cláudia Mesquita acerca de sua obra (LINS & MESQUITA, 2008). Essas autoras destacam características do processo criativo de Coutinho, em especial nos documentários *Cabra Mercado para Morrer* e *Santo Forte*. Tal processo é marcado por três características principais: a palavra do outro (a conversa), a potência dos encontros no momento de captação das imagens (os imprevistos e as fabulações) e a transformação de seus personagens diante da câmera (as singularidades e as diferenças).

Na busca pelo diferente, o que destoa do previsível, Eduardo Coutinho (2006, p.191) fala de “tornar os encontros especiais”, momentos em que a câmera, o diretor e as pessoas-personagens entram em uma “conversa” com possibilidades afetivas, de afetar e ser afetado, afloramentos de singularidades, o espaço entre os encontros dos corpos, ou no pensamento de Massey (2009), o espaço das relações invisíveis. Na construção desse auto-retrato, os personagens elaboram “sentidos e interpretações sobre sua própria realidade” (LINS & MESQUITA, 2008:18). Coutinho não se preocupa em apurar os fatos, o que interessa para ele é “o que entorna o caldo do outro” (COUTINHO, 2006:191); por isso, o movimento é fazer destes encontros, momentos criadores de experiências singulares sobre o assunto explorado pelo diretor.

Na perspectiva de Coutinho, a potência do vídeo documentário está na abertura dos encontros, nas leituras das relações que se processam no momento da filmagem, nos interstícios entre câmera, diretor e personagens que passam a habitar um devir cenário, este como espaço de encontro, negociação e emergência de subjetividades outras.

Assim, o vídeo documentário abre espaços para o devir, na primazia potente dos encontros, das conversas agenciadas pela câmera, fabulações que esculpem o espaço, possibilitando cartografar, através das imagens, leituras das subjetividades criadas.

Deleuze e Guattari (1995) falam de devir enquanto transmissão mútua de atributos e traços, misturas que criam espaços de inseparabilidade, conexões-encontros de heterogeneidades num processo de mútua desterritorialização, desestabilizando os contornos, tornando-se outros, outras formas de viver e de sentir, assimetricamente recíproco nos encontros.

À luz desse conceito, pensamos o processo de criação do vídeo documentário como um disparador de devires. As conexões entre entrevistadores, equipe técnica, personagens e câmera agenciam a proliferação de pensamentos, sentimentos e ações, que possibilitam novas leituras sobre o espaço.

As leituras agenciadas na produção e divulgação do vídeo documentário *Memória do Varejo: Jardim Aeroporto* criaram novas espacialidades. Através das leituras das trajetórias de vida e trabalho cartografamos acontecimentos e subjetividades que nos indicaram caminhos para fortalecer o papel daqueles sujeitos enquanto geradores de novas formas de consumo, e também criou laços afetivos entre a equipe produtora e os personagens, legitimando nossa presença na comunidade. Dessa forma, a processo de produção do documentário disparou leituras múltiplas, criando novas possibilidades de viver e sentir o espaço.

Referências

COUTINHO, E. Na altura do olho. In: Worcman, K.; Pereira, J.V. (org.). **História Falada: memória, rede e mudança social**. São Paulo: SESCSP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p.191–195.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. Rio de Janeiro: 34, 1995. 91p.

LINS, C. **O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 205p.

LINS, C.; MESQUITA, C. **Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. 96p.

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Trad: Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. 312p.

OLIVEIRA Jr., W.M. Grafar o Espaço, Educar os Olhos. Rumo a Geografias Menores. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 20, n. 3(60), p. 17-28, set/dez. 2009.

REFLEXÕES SOBRE A MÚSICA NA ESCOLA E A LEI 11769/ 2008

Maria Flávia Silveira Barbosa¹

Resumo

A proposta deste artigo é refletir sobre os limites e as possibilidades da Lei Federal 11769/ 2008 que tornou a música conteúdo obrigatório na escola básica, e cujo prazo de implantação expirou em agosto de 2011. Mesmo considerando que essa lei constitui um avanço no campo da educação musical, questiona-se e discorda-se do veto ao artigo que se referia à formação do profissional que deveria trabalhar com a música na educação básica, sob o argumento de que esse veto poderá inviabilizar a implantação efetiva da lei. Busca-se, ainda, em dois autores da filosofia – a saber, Dermeval Saviani e Gyorgy Lukács – argumentos para justificar a importância da música na formação de todos os indivíduos; e na educadora musical Maura Penna, pistas acerca do direcionamento didático-metodológico que se pode/ deve dar ao ensino musical nas escolas regulares. Considera-se urgente essa reflexão para que a nova lei não se torne mais uma daquelas com a qual sou sem a qual tudo continua como está.

Palavras-chave

Música; escola; lei 11769/ 2008.

¹ UNASP.

A aprovação da Lei Federal 11769/ 2008, em 18 de agosto de 2008, que tornou obrigatório a presença da música na educação básica, tem movido diferentes segmentos da nossa sociedade em torno de discussões acerca da propriedade (ou não) dessa lei, das suas possibilidades e dos seus limites. Tendo se expirado o prazo para sua implantação em agosto de 2011, é pertinente refletir sobre essa lei, e, principalmente, refletir sobre a importância da música na formação dos indivíduos, sobre a importância da música no currículo escolar.

Começemos, então, esclarecendo alguns pontos sobre essa nova lei.

A lei 11769/ 2008 dá nova formulação ao artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/ 1996), acrescentando um § 6º em que diz, textualmente: “*a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo*”².

Efetivou-se, então, a presença obrigatória da música em todas as séries da educação básica, em contraposição às disposições legais anteriores, segundo as quais as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)³ poderiam ser oferecidas ao longo dos anos do ensino fundamental e médio, de acordo com as possibilidades de cada estabelecimento (disponibilidade de professores, condições físicas e materiais etc.). A música, entretanto, não terá um espaço específico com carga horária definida na grade curricular, mas será *conteúdo obrigatório* do componente curricular arte.

Dessa lei constava um artigo 2º que recomendava a *formação específica* na área para os professores de ensino musical. Esse artigo foi vetado e as razões do veto justificadas de duas formas: na primeira, afirmando-se que “a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente” (BRASIL, 2008) e que o novo dispositivo legal impossibilitaria esses profissionais de atuarem. A segunda razão se funda no fato de que tal exigência não é feita para nenhum outro componente curricular.

Analisemos esse veto. O primeiro argumento revela uma concepção muito aligeirada sobre a música e seu ensino, que pode ficar a cargo de pessoas reconhecidamente capazes no campo artístico, mas que não necessariamente precisam de uma *formação pedagógica* para exercer a função de professor. Desconsidera-se que nem sempre o saber fazer artístico garante o saber fazer docente. Já o segundo argumento é apenas parcialmente válido. Conquanto a LDB não obrigue, de fato, a formação específica nas diversas áreas de conhecimento, no que toca ao ensino de arte no nível médio, um documento posterior (as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006) dispõe: “o ensino de teatro, da música, da dança e das artes visuais e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas é tarefa a ser desenvolvida por *professores especialistas*, com domínio de saber nas linguagens mencionadas” (BRASIL, 2006, p. 202, citado por PENNA, 2008, p. 129 – itálicos nossos).

Pois bem, diante de todas as possibilidades (e também dos limites) que se apresentam ante as recentes disposições legais, algumas questões são pertinentes: será mesmo necessário que se coloque a música como conteúdo obrigatório nas escolas regulares? Qual a importância da música na formação dos indivíduos? Também é preciso buscar respostas para

² O § 2º do artigo 26º da LDB estabelece: “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (In: SAVIANI, 1997, p. 171).

³ De fato, a LDB não define as quatro linguagens, referindo-se (conforme a nota 1), de maneira genérica, um tanto imprecisa, ao “ensino de arte”. São os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte que vêm delimitar, embora não em caráter oficialmente obrigatório, essas quatro linguagens. Ainda assim, nesses documentos “não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de quais linguagens artísticas, quando e como trabalhá-las na sala de aula” (PENNA, 2008, p. 128, citando PENNA, 2001 – itálicos da autora).

questões de outra natureza: como deverá ser a música na escola? A cargo de quem ficará o seu ensino? Qual será a formação do professor que irá trabalhar com música?

Vamos tentar responder, pelo menos a algumas dessas questões.

Primeiramente: por que a música como conteúdo obrigatório nas escolas de ensino regular? Muitos consideram a música, assim como as outras linguagens artísticas, como “coisa” para talentosos, para aqueles que possuem um dom. Acreditamos que esse tipo de preconceito se deve, pelo menos em parte, à própria indefinição da área de música; esse tipo de preconceito é reflexo das incertezas dos profissionais da área quanto ao papel da música na formação ou no desenvolvimento dos indivíduos, pois, apesar de esses profissionais terem *alguma ideia* dessa importância, ao falar sobre isso, soam quase sempre pouco claros. É comum ouvirmos, por exemplo, que a música é importante como fonte de enriquecimento pessoal e de prazer; mas essa não é uma colocação esclarecedora. Por isso, trarei dois filósofos, um brasileiro e outro húngaro, que ajudam a pensar melhor sobre essa questão.

Um deles é Dermeval Saviani, que afirma: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2003, p. 13). Ora, produzir a humanidade em cada indivíduo quer dizer transmitir a eles os *saberes constituídos pelos homens ao longo dos tempos*; são esses saberes que carregam as características da humanidade. E quais são esses saberes? *Ciência, arte, filosofia, moral e política*. De acordo com Saviani, a apreensão do saber produzido pelos homens historicamente é fundamental para a formação do indivíduo e a tarefa mais importante da escola é justamente a transmissão desse saber.

Considerando que o homem é o único animal que, no curso de sua evolução, desenvolveu condições físicas e mentais e, até mesmo, que teve tempo disponível para elaborações artísticas, sendo essa uma das características fundamentais de humanidade, é indiscutível a importância da arte no processo de tornar-se humano. Vemos, então, que a música adquire aqui sua verdadeira importância: como produção humana histórica pode e deve fazer parte da formação dos indivíduos, sendo a transmissão desse conhecimento um trabalho da escola.

Outro filósofo que ajuda a pensar sobre a importância da música para a formação dos indivíduos é o húngaro Gyorgy Lukács. De acordo com Lukács (KONDER, 1996, p. 29), a arte proporciona ao homem um “conhecimento sensível insubstituível” da realidade; a arte é, portanto, uma *forma de conhecer a realidade*. E o seu papel na formação do indivíduo é, segundo o filósofo húngaro, formar as convicções, desenvolver a percepção e a sensibilidade, deslocar as fantasias e os desejos que moverão os homens a *transformar a sociedade e a si mesmos*. Podemos vislumbrar através dessa reflexão um papel muito significativo para a música na vida dos indivíduos. Daí a importância de fazer parte de sua educação, de ser um conteúdo obrigatório em todas as escolas de ensino regular.

Uma outra questão relevante é: qual deve ser a música (ensinada) na escola? Essa não é uma questão de resposta fácil. Segundo a educadora musical Maura Penna (2008, p. 84),

as diferentes poéticas musicais são social e culturalmente contextualizadas, articulando-se a diversas práticas sociais: distintas poéticas implicam modos diversos de usufruir/ consumir determinadas manifestações musicais, de construir significações, de socializar e aprender a dominar os princípios de construção sonora daquela poética etc. Assim, diferentes grupos sociais podem produzir e trabalhar com poéticas musicais distintas, que cumprem funções diferenciadas.

Sendo distintas e diversas as poéticas musicais – quer dizer, os diferentes modos de criação e de produção de sentidos a partir de músicas –, será possível fazer uma escolha,

trazer para o currículo da educação básica um estilo musical específico? É a própria Maura Penna quem nos dá pistas para solucionar esse problema, quando afirma:

entendemos que o objetivo último do ensino de arte na educação básica (aí incluída a música) é ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística dos alunos, contribuindo para uma participação mais ampla e significativa na cultura socialmente produzida – ou, melhor dizendo, nas culturas, para lembrar sempre da diversidade. O efeito de um ensino que realmente cumpra esse objetivo vai além dos muros da escola, modificando o modo de o indivíduo se relacionar com a música e a arte. Para que o ensino de arte possa de fato contribuir para essa ampliação da experiência cultural, deve partir da vivência do aluno e promover o diálogo com múltiplas formas de manifestação artística (Ibid., p. 97).

Assim, a ideia não é impor um “modelo” específico de música, mas partir da vivência do aluno, das músicas que ele traz para a escola e, sempre, o mais importante, ampliar esse universo, enriquecendo-o com novas relações. Quer dizer, colocando o aluno em intercâmbio, em diálogo com novas experiências, com estilos e gêneros musicais os mais diversos, de origens e tempos os mais diversos.

É impossível negar que a música já está na escola de diversas formas: os alunos trazem e ouvem música na escola; ouve-se música na entrada, no recreio, em eventos comemorativos; na educação infantil, sempre se canta com as crianças; nas aulas de inglês, aprende-se por músicas etc. É impossível também negar a importância desses fazeres, mas o desejo de todo educador musical é ver a música reconhecida como uma *forma de conhecimento cujos conteúdos específicos devem fazer parte da formação de todos os indivíduos*.

Referências

BRASIL. Lei Federal 11796/ 2008, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 159, p. 1, 19 ago. 2008. Seção 1.

KONDER, L. Estética e política cultural. In: ANTUNES, R. e RÊGO, W. L. *Lukács: um Galileu no século XX*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 1996.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

UMA LEITURA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CULTURA PRESENTE NA ESCOLA DA INFÂNCIA: PESQUISAS E REFLEXÕES

Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros¹

Cassiana Magalhaes Raizer²

Renata Aparecida Dezo Singulani³

Suely Amaral Mello⁴

Resumo

A presente discussão resulta da articulação de três pesquisas de doutorado em andamento⁵, vinculadas ao grupo de pesquisa “Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural” (UNESP – Marília) e tem por objetivo apresentar considerações concernentes às práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras e professores de crianças de 0 a 5 anos e refletir sobre as condições que levam alguns deles a proporcionar a relação das crianças com a cultura. A relação entre as pesquisas encontra-se na teoria que alicerça nossas reflexões, assim como na constatação do pouco oferecimento às crianças de vivências significativas que promovam sua humanização. Nossos resultados, ainda que parciais, apontam uma crescente escolarização precoce na educação infantil, restringindo o oferecimento de experiências de apropriação e produção de cultura pelas crianças ao lado da luta por uma escola infantil que possibilite que as crianças vivam plenamente sua infância. O embasamento teórico dos trabalhos é a Teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chave

Escola da Infância; Teoria Histórico-Cultural; práticas pedagógicas.

Abstract

Such a discussion results from the combined three-doctoral research in progress, linked to the research group “Pedagogical implications of cultural-historical theory” (UNESP – Marília) and aims to present considerations concerning pedagogical practices developed by teachers of 0-5-year-old children and to reflect on the conditions that lead some of them to provide children's relationship with culture. The relationship among the researches is in the theory that underpins our thinking, as well as in finding the little to offer children meaningful experiences that promote their humanization. Our results, albeit partial, indicate a growing enrollment in early childhood education, restricting the offering of experiences of ownership and production of culture by the children together with the struggle for a children's school that enables children to live fully their childhood. The theoretical basis of the work is Cultural History Theory.

Keywords

Children's School. Historic-Cultural Theory. Pedagogical Practices.

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP- Marília).

² Universidade Estadual Paulista (UNESP- Marília).

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP- Marília).

⁴ Universidade Estadual Paulista (UNESP- Marília).

⁵ BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: o processo de construção de sentido de escola para as crianças; RAIZER, Cassiana, Magalhães. Documentação pedagógica: possibilidade de apropriação da teoria – superação do discurso; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. O desenvolvimento infantil na relação no educador e na cultura; MELLO, Suely Amaral – orientadora.

1. Introdução

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, é um espaço privilegiado quando se iniciam os primeiros contatos das crianças com seus pares e adultos não familiares, o que a torna desencadeadora de novas relações, sentimentos e conflitos. Nesse sentido, torna-se um lugar em potencial para o desenvolvimento físico, social e cultural dos meninos e meninas. Segundo a teoria histórico-cultural, alicerce desse trabalho, a criança é um ser histórico que vive em um determinado espaço e tempo interpretando as situações vividas e os signos com os quais entra em contato.

A preocupação em antecipar a aprendizagem da técnica da escrita para crianças da educação infantil favorece a diminuição de grande parte de atividades com diferentes linguagens, como as brincadeiras, a música, experimentações artísticas, roda de histórias e conversas, o diálogo que acontece entre pares e com a educadora e o próprio conhecimento de mundo, essenciais ao seu crescimento cultural, mas consideradas sem valor para as novas necessidades impostas a muitas escolas de educação infantil contemporâneas. Refletindo sobre nossas observações em instituições de diferentes cidades, constatamos, com muita tristeza, a avassaladora diminuição dessas atividades de vivência encantantes e experimentação livre das crianças num universo pleno de cultura acumulada ao longo da história e sua substituição por espaços pobres de provocações e restringidos nas relações que possibilitam entre os pares e entre as crianças e suas educadoras. Por isso, questionamos: Qual o sentido da educação infantil nesses lugares – que não são poucos? Como essa escola percebe a importância do acesso das crianças à cultura humana acumulada e que é patrimônio de todas as pessoas, pequenas e grandes? Em que a escola da infância contribui para o crescimento cultural integral da criança?

Essas indagações permeiam nossas pesquisas direta ou indiretamente e esbarram nas relações estabelecidas com a cultura escolar construída pela escola: culturas escolares particularizadas pelas suas relações internas que denunciam uma compreensão de criança biologizada e estereotipada, muito diferente da criança ativa e curiosa, perguntadeira e arteira, que vemos emergir das nossas observações e dos estudos teóricos da Teoria Histórico-Cultural e que é sufocada, sentada e calada pela cultura escolar que toma muitas das escolas infantis por nós observadas ou muitas “salas de aula” já existentes na educação infantil.

Entendemos que o crescimento cultural das crianças na educação infantil – e que não tem um limite estabelecido pelos adultos – é garantido pelo trabalho de professoras e professores que conhecem as crianças e as percebem como seres em movimento de crescimento numa perspectiva social e histórica. Assim, uma teoria para sustentar a prática, que contribua para superar ações espontaneístas e pouco favoráveis à experiência infantil plena, é essencial. Ampliar e aprofundar o conhecimento sobre o crescimento cultural na infância é condição para oferecer subsídios para essa ação das professoras e professores.

Para Bissoli (2005, p. 134-135), essa professora ou professor é

[...] um profundo conhecedor da criança e de seu desenvolvimento. Apenas assim, tendo clareza a respeito do que significa educar e de qual o papel de sua atividade docente para a evolução psíquica da criança, estará envolvido em uma prática marcada pela consciência acerca dos objetivos pedagógicos e das formas de alcançá-los.

Quando o professor ou a professora conhecem a criança e têm clareza do seu lugar mediador de vivências e experiências das crianças no universo da cultura humana acumulada, pode agir conscientemente e contribuir para o crescimento cultural das crianças.

Os espaços pesquisados, no entanto, ainda denunciam deficiências na formação desses profissionais e na maneira como a escola infantil acolhe e envolve as crianças.

Do ponto de vista teórico que orienta nossa análise, percebemos a escola como um lugar que

[...] existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. (LIBÂNEO, 2004a, p. 21).

Partindo desse olhar para a criança, para o professor e professora e para a escola da infância, apresentamos um recorte de nossas pesquisas.

A pesquisa intitulada “*Documentação pedagógica: possibilidade de apropriação de uma teoria e de superação do discurso*” tem por objetivo compreender como a documentação pedagógica pode aproximar teoria e prática no trabalho educativo na infância. Os resultados preliminares das observações no estudo piloto evidenciam a desarticulação entre as intenções do trabalho docente e a promoção de experiência que promovam o crescimento cultural das crianças, assim como a falta de motivos para estudar e aprimorar a prática pedagógica em alguns professores e professoras.

A pesquisa “*Práticas Pedagógicas na Educação Infantil e o processo de construção de sentido de escola pelas crianças*” revela, por meio de entrevistas, desenhos e jogo simbólico realizados com crianças entre 4 e 5 anos, como elas estão construindo uma compreensão do que seja a escola, por meio das vivências que são promovidas por esse espaço. Alguns dados preliminares indicam o quanto a escola se mostra desinteressante e desprovida de atributos que respondam às curiosidades das crianças em conhecer a cultura e em inserir-se nela em suas máximas possibilidades, ou mesmo, que criem essa curiosidade já engessada ou sufocada pela escola e pelas relações autoritárias vividas pela criança.

A pesquisa “*O desenvolvimento infantil na relação com o outro e com a cultura*” traz como preocupação aprofundar o conhecimento sobre a criança de 0 a 3 anos e seu crescimento cultural, especialmente no processo de relações que ela estabelece com a cultura e o outro, no ambiente da creche. Algumas observações preliminares revelam que a relação entre professora e criança nas creches observadas permanece marcada por uma visão do cuidar e do educar ainda aos moldes assistencialistas, o que empobrece a experiência das crianças e sua interpretação/apropriação da cultura historicamente acumulada, assim como a produzida pelas crianças.

Considerando que, de acordo com a teoria histórico-cultural, a criança cresce culturalmente enquanto se relaciona com as pessoas e a cultura, passamos a discutir como a cultura escolar influencia de forma significativa a posição social e política do professor e da professora, sendo as práticas pedagógicas a manifestação desse movimento que envolve professores e professoras, crianças e a comunidade escolar como um todo.

2. A experiência humana acumulada em suas melhores manifestações na escola da infância

A criança pequena, ao entrar para a instituição de Educação Infantil, amplia de maneira significativa suas relações pessoais e culturais, consideradas pela teoria histórico-cultural fonte do seu desenvolvimento.

Para a teoria histórico-cultural, e para a concepção marxista, de um modo geral, a criança forma para si as qualidades humanas ao se relacionar com as pessoas e a cultura criada pela humanidade e presente no momento histórico em que ela vive. De acordo com Leontiev

(1978, p. 261), “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. O processo de humanização, ou seja, a constituição do homem biológico em homem humanizado, com qualidades especificamente humanas, não se dá naturalmente, mas por uma relação estabelecida envolvendo a tríade “cultura, mediação e atividade”, conceitos essenciais que fundamentam as reflexões vigotskianas. (MELLO, 2009).

Cultura, mediação e atividade se configuram como motor da formação das qualidades humanas, elementos que não se configuram isoladamente, mas por um processo dialético. Segundo Pino (2005), a cultura é obra do homem que transforma a natureza para adaptá-la às suas necessidades. Portanto, ela se refere a toda produção humana, o que inclui os bens materiais e não materiais. A criação dos objetos da cultura depende energia humana, um movimento em que, intrinsecamente, desenvolvem-se aptidões e capacidades, formando sua esfera motriz e intelectual. (LEONTIEV, 1978).

Desta forma, quando a criança utiliza os objetos culturais criados pela humanidade, realizando com eles a função para a qual foram criados, ela se apropria das qualidades humanas presentes no objeto e, assim, se desenvolve psicologicamente e culturalmente e se torna criadora. Na escola da infância, a mediação do professor ou da professora torna-se fundamental à medida que se oportuniza novas vivências às crianças, numa perspectiva de que as elas se apropriem da experiência humana de modo humanizador e não alienado. “Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”. (MÉSZAROS, 2008, p. 76).

Essa relação cultura e mediação evoca um conceito fundamental: a atividade humana, chave da formação da psique. Para Leontiev (2001, p. 68), o termo *atividade* é definido como “[...] processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Assim, a atividade se caracteriza por processos em que o motivo que leva a criança a agir está relacionado com o objetivo da ação, ou seja, seu resultado final. Assim, consideramos que a atividade acontece quando as crianças se encontram envolvidas por completo no que estão fazendo, tendo uma relação curiosa e interessada com todo o processo que envolve a atividade, o que inclui os motivos e o objetivo final, sendo as ações as formas de realização da atividade.

Dessa maneira, nem todas as tarefas realizadas pelas crianças, na escola da infância, podem ser nomeadas de atividade, mas somente aquelas as quais elas realizam, devido a alguma necessidade sua de conhecer, aprender, pesquisar, experimentar e ampliar suas relações com o mundo.

Percebemos, em algumas das nossas observações, que as professoras e os professores iniciam uma tarefa sem compartilhar com as crianças o que desejam, sem dar a conhecer as crianças o resultado da atividade e sem partir dos motivos das crianças para a proposição das experiências. Definem a tarefa por partes, denunciando uma concepção de incapacidade de compreensão das crianças.

Ao observar a turma, o professor/professora adquire condições de identificar quais são os motivos e as necessidades de saber das crianças, para, assim, planejar atividades que as envolvam com seus objetivos e guiar seu desenvolvimento para estágios ainda não alcançados. Para tanto, é fundamental envolver plenamente as crianças nas tarefas, contribuindo para que se tornem, de fato, uma atividade.

Para Leontiev (2001), algumas atividades são consideradas mais importantes em determinado estágio do desenvolvimento e exercem o papel de “guia”, enquanto que outras desempenham funções secundárias.

A atividade guia ou principal é definida por Leontiev (2001) como sendo “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento”. Assim, quanto mais conhecimentos sobre o crescimento cultural tiver o professor e a professora mais adequadas serão suas mediações e intervenções, numa perspectiva de promover esse crescimento cultural da criança.

Nessa perspectiva, o olhar sobre a criança sofre mudança radical, na medida em que o crescimento cultural passa a ser considerado a partir das experiências de vida e educação da criança; com isso, a criança só pode ser percebida como alguém capaz de estabelecer relações. No contexto dessa discussão, afirmamos que o crescimento cultural da criança é resultado das suas experiências, tanto no contexto familiar quanto na escola da infância Mello (2005).

Entendemos que a Educação Infantil se torna um espaço que promove o crescimento cultural das crianças, quando professores e professoras possibilitam experiências diversas, envolvendo a vivência do mundo, seu conhecimento e a expressão das crianças: faz de conta, movimento, culinária, arte, a fala, valorizando a escola da infância como lugar para a expressão nas diferentes linguagens, envolvimento e conhecimento do mundo nas suas máximas possibilidades.

Compreendemos que as experiências propostas pelos professores e professoras serão significativas para as crianças quando forem propostas para sua vivência a partir de sua escuta. Como afirma Leontiev (1978), a criança é sujeito ativo do seu processo de crescimento cultural, o que significa tê-la como sujeito das atividades. Nesse sentido, consideramos que a atitude colaborativa do professor e da professora de fazer junto com a criança e não por ela é a que mais contribui para o seu crescimento cultural.

Nesse contexto, buscamos refletir sobre como o professor e a professora podem não apenas partir dos motivos e necessidades de saber das crianças, mas também criar nelas novos motivos e necessidades. Como a escola pode ser o lugar de encontro da criança com o melhor da cultura humana acumulada ao longo da história?

Percebemos que, na maioria das observações, as experiências propostas pela escola são pobres e acabam mais limitando do que ampliando as vivências e os motivos das crianças.

Outro ponto de destaque nas observações refere-se às práticas de escolarização presentes nas escolas da infância, em que o professor e a professora com insuficiente conhecimento sobre o crescimento cultural infantil acabam optando por ensinar as letras e os números, desconsiderando a vontade de saber das crianças pequenas e as premissas para a formação da atitude leitora e autora das crianças em relação à expressão escrita, como a arte e o faz-de-conta.

Querendo acelerar o processo de leitura e escrita nas crianças, a escola da infância acaba por atropelar o que é primordial para a inserção da criança na cultura escrita, segundo Zaporózhets (1987), o aprofundamento das formas práticas, plásticas e lúdicas da atividade infantil.

Para Faria e Mello (2010), com a atitude pesquisadora, o professor e a professora precisam, além de ampliar o acesso da criança à cultura, é preciso, ainda, oferecermos a ela a cultura mais elaborada. Isso envolve trazermos para a escola o que temos de melhor e mais elaborado na música, arte, poesia, pintura e outros. Dentro desse enfoque, entendemos que não é pelo fato de as crianças serem pequenas que não devem se relacionar com objetos culturais mais elaborados. Cabe fazer um ressaltado às músicas e programas evocados pela mídia, que compõem a cultura de massa, muitas vezes utilizados pela escola como repertório pedagógico.

Faria e Mello (2010) esclarecem que oferecer às crianças a cultura mais elaborada não significa que o educador precisa conhecer tudo o que existe, mas que saiba buscar e pesquisar. Para as autoras (2010, p. 65), “[...] o professor não precisa saber todas as respostas, mas

precisa saber buscar novas fontes de referências para além das conhecidas pelas crianças por meio da ampliação de seu acesso à herança cultural da humanidade”.

Dentro desse contexto, consideramos as práticas que melhor contribuem para o desenvolvimento das crianças, aquelas em que o professor e a professora trazem para a escola toda cultura ainda desconhecida pelos pequenos e pequenas, visando, com isso, ampliar seus conhecimentos e experiências.

No entanto, na maioria das vezes, a cultura existente no ambiente escolar é a mais simples, por considerarem as crianças ainda pequenas para se relacionarem com a cultura mais elaborada. Nesse caso, as experiências ficam empobrecidas.

Essa observação conduz nossas discussões para os seguintes enfoques: o primeiro se refere à concepção de criança que está por traz da atitude, que a considera pequena demais para realizar experiências mais ousadas. O segundo diz respeito aos contatos culturais do professor e da professora, ou seja, o que eles, enquanto mediadores da relação da criança com a cultura, conhecem para apresentar a ela.

A atitude de limitar o acesso das crianças aos bens culturais, devido a sua pouca idade, demonstra uma concepção de criança focada nas suas incapacidades. Essa prática cerceia e limita as experiências dos pequenos e pequenas, impedindo-os de demonstrar do que são capazes. De acordo com Mello (2000, p. 90),

Perceber a criança como um ser capaz e competente abre para ela o direito à igualdade de oportunidades, permite o acesso ao conhecimento e à cultura e afirma a escola em sua função precípua de ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau de sua experiência cultural.

Os contatos culturais da criança no ambiente da escola da infância estão diretamente relacionados com os conhecimentos do professor e da professora, visto que serão eles, enquanto mediadores da relação criança/cultura, responsáveis por apresentar a elas os bens culturais criados pela humanidade. Desta forma, quando o professor e a professora possuem um amplo conhecimento cultural, terão muito mais a oferecer às crianças, em comparação a outros com um contato cultural limitado.

Desta forma, consideramos que o papel do professor e da professora seja fundamental para garantir que, na escola da infância, a criança tenha a oportunidade de realizar experiências enriquecedoras, se relacionar com a cultura mais elaborada e, assim, se desenvolver. Retomando a tríade “Cultura, mediação e atividade” como esfera motriz do processo de humanização e que no espaço da escola da infância não há surpresas em dizer que o adulto mais experiente (o educador) faz parte desse processo, cabe agora ilustrar, por meio de alguns resultados das pesquisas em andamento, em diferentes contextos, como a cultura mais elaborada tem sido oferecida às crianças.

3. O entrelaçamento das pesquisas

Mesmo engajadas em temas e contextos diferentes, evidenciamos uma proximidade dos nossos estudos.

Crianças são crianças em qualquer parte do mundo, mas as especificidades da cultura, o modo como as famílias são organizadas, a maneira como concebemos o processo de educação certamente alteram as ações das crianças no meio em que são educadas.

A educação infantil sofreu alterações nas últimas décadas, especialmente pelo avanço da legislação. Mas, a qualidade do trabalho realizado nas instituições da infância ainda é um grande desafio para todos aqueles que vislumbram a escola como espaço de humanização.

Apesar do avanço legal e dos inúmeros trabalhos publicados nessa área, ainda evidenciamos práticas equivocadas na escola da infância. Partindo das nossas observações,

elencamos apenas alguns: (a) antecipação do ensino das letras, ao passo que a escola da infância deveria estar voltada para a cultura letrada: aguçar nas crianças a curiosidade pela escrita; ajudá-las a compreender a sua necessidade na humanidade; (b) a determinação do espaço pelo adulto, quando a criança deveria contribuir para a organização de um lugar onde ela passa muitas horas do seu dia. O que vemos? Salas enfeitadas com personagens televisivos, sem sentido específico para a criança.

Ainda, (c) preocupação com os registros como produto final, ou seja, para mostrar aos pais. Ou seja, o foco reside no produto e não no processo. Despende-se energia para documentar, mas não se preocupa com o momento de construção da criança, de pesquisa, curiosidade, desejos e interesses; (d) empobrecimento do que é oferecido à criança: tarefas estereotipadas, folhas mimeografadas, desenhos enfadonhos com datas comemorativas, repetições, “pinte conforme o modelo” e muitas outras. Dificilmente uma obra de arte, um compositor, um artista local são evidenciados nas escolas da infância, de forma que as crianças se apropriem do material. Normalmente, o que observamos nas escolas nem sempre possibilita o acesso das crianças e profissionais à cultura elaborada. Supondo que, muitas vezes, estas crianças não tenham tais vivências em outros espaços, então a escola é o lugar adequado para o contato e apropriação com a diversidade e riqueza cultural.

Em alguns casos, o discurso é que as crianças não têm condições de entender, de apreciar uma obra, de ouvir uma música de qualidade e que não vivenciam tais experiências com a família. Daí, maior ainda o papel da escola: levar para essas crianças a cultura mais elaborada, propiciar o acesso, seja através de visitas, pesquisas, construções, releituras, enfim, criar novas necessidades nas crianças.

Considerações finais

Todas as escolas têm exceção e existem professores e professoras preocupados com a apropriação da cultura mais elaborada pela criança. Porém, o que queremos é chamar atenção neste artigo para olharem conosco realidades diferentes (Londrina-PR, Santa Cruz do Rio Pardo-SP, Assis-SP, São Carlos-SP e Presidente Prudente-SP) e práticas tão parecidas, sendo estas encontradas em pesquisas que possuem objetivos diferentes, porém lutam pelo mesmo ideal: uma escola da infância rica de vivências, em que as crianças sejam oportunizadas em se apropriar do que o homem produziu e vem produzindo ao longo da história.

Percebemos uma miscelânea de autores, dispersos nos discursos dos professores e professoras, como justificativa das suas práticas e, ainda, desconhecimento sobre a criança; como consequência, dificuldade de pensar intencionalmente as práticas pedagógicas, contribuindo com o máximo crescimento cultural das crianças.

Não pretendemos julgar o trabalho desses professores e professoras, mas ampliar o debate sobre a escola da infância e indicar a enorme necessidade de repensarmos os espaços, as concepções e o modo como atuamos com os pequenos e pequenas.

Se nossa tarefa for ajudar as crianças a se apropriarem do mundo a sua volta e, portanto, das qualidades humanas, precisamos romper com o improvisado e lutar por uma escola da infância que lhes oportunize toda essa riqueza. Nesse sentido é que nossas pesquisas se entrelaçam ainda mais, e juntas procuramos mostrar a necessidade de refletir além das paredes da academia e fazer jus ao nosso trabalho como pesquisadores: fazer do conhecimento científico uma fonte de transformação da realidade.

Referências

BISSOLI, Michele de Freitas. **Educação e Desenvolvimento da Personalidade da criança: Contribuições da teoria histórico-cultural**, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília: UNESP, 2005.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. 3 ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; LURIA, Alexandr Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-84.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

MELLO, Suely Amaral. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio Emília. **Cadernos da F.F.C.**, Marília, v. 9, n. 2, p. 83-94, 2000.

_____. **A educação das crianças até os três anos e a construção de um currículo para a creche**. Mimeografado: material preparado para uso em curso de formação de professores em São Carlos. São Carlos, 2005.

_____. Cultura Mediação e Atividade. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandef Pinto da; MILLER, Stela. (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara-SP: Junqueira e Marin; Cultura Acadêmica Editora, 2009, p. 365-377.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Bomtempo, 2008.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

ZAPORÓZHETS, Alexander Vladimirovich. El desarrollo de la personalidad en el niño pre-escolar. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Orgs.). **La Psicología Evolutiva e Pedagógica en la URSS**. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

LEITURA, LITERATURA INFANTIL E ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Vanessa Bataus¹

Resumo

Este artigo é fruto de reflexões oriundas de uma pesquisa, em andamento, a partir de observação acerca do trabalho pedagógico relacionado à literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública, municipal, do Estado de São Paulo. Compreendemos que aprender a ler não é uma prática natural, espontânea, mas uma prática cultural criada pelo homem e, por isso, deve ser conteúdo escolar. Neste sentido, cabe ao professor ensinar a seus alunos ações intelectuais que permitam ao leitor mirim colocar a compreensão como objetivo de sua leitura e que aprenda a mobilizar várias estratégias de leitura para atingir esse objetivo, uma vez que os dados revelados pela pesquisa “A Literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa” mostram que, apesar dos investimentos em programas de fomento à leitura, como, por exemplo, o Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE, nossas escolas, em sua grande maioria, não conseguem formar leitores qualitativamente melhores. Visto a necessidade de (re) pensarmos as práticas relacionadas a leitura e, especificamente, a leitura literária, nossa discussão se dirige a questões referentes ao modo como a leitura e a literatura infantil, atreladas às estratégias de leitura, são trabalhadas nos HECs (Horário de Estudo Coletivo) da escola, parceira da pesquisa, bem como a sua vinculação ao desenvolvimento e a mediação de atividades de leitura literária em sala de aula, buscando compreender as concepções sobre leitura e literatura infantil subjacentes às práticas.

Palavras-chave

Literatura infantil; estratégias de leitura; concepções e práticas; leitura e humanização.

¹ Mestranda no PPGE da Unesp – Campus Marília sob orientação da Doutora Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto – Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília.

Parece ser consenso entre educadores a importância da literatura infantil no processo de apropriação de leitura dos alunos. Entretanto, é preciso questionar como a leitura e a literatura infantil são concebidas e trabalhadas no cotidiano escolar, já que as práticas de leitura são, muitas vezes, baseadas na língua como sistema e não como interação entre os sujeitos, forma de comunicação, enunciados (BAKHTIN, 2003) e a literatura utilizada como pretexto para ensinar conteúdos diversos em detrimento das atividades de leitura literária.

Pensamos que o processo de leiturização deve ser conduzido mediante aprendizagens significativas, que partam da criação de necessidades humanizadoras na criança, dando a ela a condição de sujeito que é capaz de relacionar sua história aos conhecimentos dos quais se apropria, elaborando significados, formas de compreensão e reflexão, capaz de enriquecer-se e enriquecer o outro por meio da atividade conjunta. A literatura enriquece esses momentos ao trabalhar com elementos que ligam as palavras ao sentido, à interpretação, humanizando seus leitores e construindo uma nova consciência de mundo, crítica e sem a imposição de valores de cunho moral ou ideológico e proporcionando que a leitura seja um instrumento do pensamento e uma prática cultural. Nesse processo, a mediação e intencionalidade do professor são essenciais.

O professor deve se constituir como mediador no diálogo entre o texto e o aluno, ensinando a leitura como compreensão, formando nos alunos uma atitude ativa diante do escrito, de forma que eles lancem mão de estratégias que melhor conduzam sua leitura.

É por esse motivo que a observação dos encontros do HEC (Horário de Estudo Coletivo) de uma escola, cuja coordenadora adquiriu o livro “Ler e compreender: estratégias de leitura” (SOUZA, 2010), tornou-se essencial, já que a coordenação passou a organizar esses encontros de modo a trabalhar com as professoras as estratégias de leitura apresentadas no capítulo intitulado “Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem” (GIROTTO e SOUZA, 2010) com o objetivo de as professoras implementarem tais estratégias em suas salas de aula, atreladas à literatura infantil.

Girotto e Souza (2010) apresentam sete estratégias de leitura: *conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização*, e, por fim, a estratégia de *síntese*.

Durante as observações, tentamos compreender: quais possibilidades tem sido ofertadas aos professores que respaldem suas práticas relacionadas à leitura e a literatura infantil; como as professoras e seus alunos têm vivenciado o acesso e a mediação à leitura literária; e de que modo as professoras se posicionam diante dessa nova proposta de trabalho com a leitura e a coloca em prática.

Para que o trabalho com as estratégias de leitura cumpra seu objetivo de contribuir para a formação de leitores autônomos, que pratiquem a leitura como compreensão, é preciso que o professor tenha clareza de que, ao ensinar tais estratégias, está ensinando a seus alunos modos de pensar, fazendo com que compreendam quais as atitudes e procedimentos que um leitor experiente utiliza ao realizar uma leitura proficiente, e não ensinando apenas técnicas a serem utilizadas no momento da leitura. O professor, ao promover um ambiente onde as estratégias de leitura possam ser apropriadas e utilizadas pelos alunos, cria situações que os levam a pensar, questionar, argumentar, opinar, ouvir outras opiniões e reformular seu pensamento.

Entretanto, durante as observações dos HECs, foi possível perceber que as estratégias de leitura estiveram presentes nos encontros como simples técnicas, pois a prioridade nesses encontros foi a de apresentar a parte prática das estratégias em detrimento dos estudos teóricos que dão suporte a elas. Era notável o envolvimento das professoras nos momentos práticos dos encontros, na tentativa de entenderem como implementariam as estratégias com seus alunos passo-a-passo e quase não demonstravam interesse nos autores que apresentam e discutem as estratégias, nem tão pouco em suas teses, cujas premissas defendem a importância desse trabalho em sala de aula, tendo as concepções de leitura, literatura infantil,

letramento literário, ensino e aprendizagem do ato de ler, dentre outras claramente definidas e presentes no referido livro.

Além disso, algumas professoras disseram que após a leitura literária articulada às estratégias de leitura, propuseram aos alunos atividades de compreensão e interpretação da história lida (uma ficha de leitura para os alunos responderem), como se fosse preciso didatizar a literatura, pedindo aos alunos que fizessem algo além da própria leitura para que pudessem compreender o que foi lido. Outras, ainda, não seguiram a orientação de utilizar o livro literário no trabalho com as estratégias, diminuindo ainda mais o contato de seus alunos com esse objeto cultural.

Dentre as diversas variáveis desse problema, ousamos afirmar que a formação continuada do professor pautada no resumir em dar “receitas” de como se deve agir em sala de aula não parece redundar em implicações pedagógicas coerentes com a humanização das crianças, por meio do ensino e aprendizado da leitura. Entretanto, permitir com que os professores envolvam-se em estudos que os propiciem refletir sobre sua prática, na busca de reorientar suas ações futuras dirigidas à práxis docente, nos parece ser congruente com os objetivos inclusive traçados pela própria escola, no que diz respeito à formação de crianças leitoras.

Quanto aos encontros observados, se a intenção da escola é propor aos professores um trabalho que envolva a literatura infantil e as estratégias de leitura com o objetivo de formar leitores literários, a formação dos professores deve garantir-lhes: além de criar condições para uma elaboração ressignificada de concepção de leitura e de estratégias de leitura, também o domínio dos conhecimentos acerca de como a leitura literária, como elemento cultural a ser apropriado pela criança, que pode contribuir para sua aprendizagem e formação, uma vez que para que a literatura infantil se consolide em todo seu potencial formativo e humanizador, é preciso que o professor tenha clareza sobre as especificidades dessa forma de produção artística e cultural, pois os livros literários, segundo Bissoli (2001, p.200):

[...] trabalhados sob esta perspectiva artística, que por si só é educativa, atuam também sobre a formação de conceitos na criança, através da apropriação de significados de palavras e ideias. Assim, é possível dizer que a leitura de livros de literatura, ainda que não atrelada a objetivos pedagogizantes que a afastam de sua especificidade artística, age sobre diversas funções psíquicas superiores: memória voluntária, emoção, cognição, percepção [...].

Por isso a importância, no que diz respeito ao trabalho com as estratégias de leitura, de uma concepção de leitura como prática cultural, instrumento do pensamento e que tenha como base a compreensão, pois se o professor concebe a leitura como técnica, ensinará a seus alunos as estratégias de leitura também como técnicas.

Quando nos referimos à leitura, partilhamos da concepção de que “[...] longe de aprender uma técnica, o leitor pequeno de literatura infantil aprende a pensar por e com signos articulados em um discurso” (ARENA, 2010, p.37). Do mesmo modo, quando o aluno participa das oficinas de leitura, o professor deve ter clareza de que ele não está aprendendo apenas técnicas para utilizar em suas leituras, mas está aprendendo a mobilizar operações intelectuais e a tomar consciência delas no momento da leitura, ressaltando que todas as estratégias têm em comum o propósito de usar nossa experiência pessoal e coletiva para construir significados.

Nesse sentido, mais do que se apoiar em uma metodologia que permita o trabalho com a leitura e a literatura infantil de modo significativo para a criança, é preciso uma concepção que vá ao encontro desse objetivo, que só é possível mediante uma sólida formação do professor que permita as leituras necessárias tanto da prática quanto da teoria.

Referências

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata J. de. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BISSOLI, M. F. *A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança: contribuições da escola de Vigotski*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. J. de. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

HARVEY, S. & GOUDVS, A. *Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement*. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

LIMA, E. A. de. *Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática*. 2005. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 17-48.

SOUZA, R. J. de. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

A ABORDAGEM DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM TEXTOS JORNALÍSTICOS

Adriana Santos Batista¹

Resumo

Neste artigo apresentam-se algumas considerações sobre a forma como se abordam, em textos jornalísticos, as avaliações educacionais externas. O principal objetivo é analisar quais são as vozes autorizadas pela mídia a discutirem aspectos educacionais; para tanto, foram selecionados dois textos publicados por um jornal e uma revista em 2011. Como aparato teórico, mobilizaram-se as considerações de Authier-Revuz sobre heterogeneidade discursiva (1990) e conceitos da Análise do Discurso, predominantemente a noção de formação imaginária, de Pêcheux (1993).

Palavras-chave

Heterogeneidade discursiva; discurso jornalístico; avaliação externa; educação.

¹ Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus X, Teixeira de Freitas; doutoranda em Letras: Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: drisb11@yahoo.com.br.

Introdução

As avaliações educacionais externas tornaram-se pauta frequente em jornais e revistas de grande circulação, sendo discutidas não somente nos cadernos dedicados a temas educacionais. Essa profusão de textos com relação à situação do ensino no Brasil, não raro proferidos por pessoas não ligadas à educação, suscita concepções de ensino e de resultados ideais por vezes desvinculadas das informações veiculadas pelos resultados dos testes. Dado esse cenário, nesta pesquisa propõe-se, por meio da análise de textos jornalísticos cujo tema central são as avaliações externas, uma discussão acerca da heterogeneidade discursiva perceptível nesse material, ou seja, das vozes que são autorizadas a discutirem aspectos educacionais.

Para tanto, como *corpus* de análise, selecionaram-se dois textos veiculados por um jornal e uma revista, publicados em 2011, que, de alguma forma, discutiram resultados, aplicação ou possibilidades de uso de avaliações externas da educação básica, tais como: Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), Prova Brasil, Saesp (Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo), Prova São Paulo e Prova da Cidade. Constituem o referencial teórico as considerações de Authier-Revuz sobre heterogeneidade discursiva (1990) e a noção de formação imaginária, de Pêcheux (1993). A metodologia de pesquisa teve como base o tratamento qualitativo dos dados.

Vozes e imagens

Segundo Authier-Revuz, a heterogeneidade pode se manifestar como fator constitutivo do texto, sem a presença de marcas delimitando as diferentes vozes, ou de forma evidenciada, com marcas textuais. No primeiro caso, tem-se a heterogeneidade constitutiva e, no segundo, a mostrada, que pode ser marcada (com a presença de aspas, travessões, comentários, etc.) ou não marcada. A pesquisadora se refere a elas como:

Heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso de sua constituição. (1990, p. 32)

Com relação à noção de formações imaginárias, de acordo com Pêcheux, inerente à comunicação há a construção de redes de imagens que os interlocutores fazem de si, do assunto e do papel que ambos exercem. Trata-se de “uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem a cada um, a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (1993, p. 82).

No caso dos textos analisados, faz-se necessária a articulação desses conceitos para que se possa discutir, não apenas quais imagens de educação se propagam, mas quais são as vozes autorizadas a disseminá-las.

Em “Avaliações em série confundem professores”, título de matéria publicada em 20 de junho de 2011 no caderno Vida, do jornal O Estado de São Paulo, caracterizam-se negativamente os professores ao apresentá-los como objeto das avaliações e confundidos por elas. Durante o texto, as escolhas lexicais relacionadas aos professores reforçam essa imagem, conforme segue:

Trecho ²	Voz autorizada	Origem
Avaliações em série confundem professores		Título
Educadores têm dificuldade de analisar resultado do Ideb e cumprir meta		Lide
“O número sozinho não significa nada. E os professores se queixam muito da dificuldade que têm para entender os resultados ”	Maria Helena Guimarães, ex-secretária de Educação do Estado de São Paulo, integrante da ONG Parceiros da Educação ³	Corpo do texto
47% [dos coordenadores pedagógicos do país] não souberam dizer o resultado de sua escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	Informação extraída de pesquisa da Fundação Vitor Civita	Corpo do texto
“[...] O MEC encomendou estudos, pesquisas, análises dos resultados, mas não existe um relatório pedagógico que seja compreensível para os professores da rede básica”	Maria Helena Guimarães	Corpo do texto
“[...] Vimos a angústia deles [coordenadores e diretores] por não compreenderem com clareza e, por isso, não conseguem trabalhar melhor ”	Eloísa de Blasis, do Centro de Estudos e Pesquisa de Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)	Corpo do texto

Quadro 1 – Escolhas lexicais e heterogeneidade na matéria “Avaliações em série confundem professores”

Embora o foco sejam os professores, durante todo o texto não há exemplos de heterogeneidade mostrada, marcada ou não, em que o professor tenha voz. No decorrer da matéria, ele é falado por outras vozes, tais como: a ex-secretária de educação do Estado de São Paulo; a Fundação Vitor Civita e uma representante de um centro de pesquisas educacionais. Dentre os trechos provenientes de instâncias externas ao jornal, verificam-se escolhas lexicais relacionadas a campos semânticos negativos, do desconhecimento, ignorância e despreparo. Assim, constrói-se uma imagem dos profissionais de educação como aqueles que confundem; têm dificuldade; queixam-se da dificuldade que têm para entender os resultados; não sabem dizer o resultado de sua escola no Ideb; não são capazes de compreender relatórios pedagógicos; angustiam-se por não compreenderem com clareza e não conseguem trabalhar melhor.

Proveniente da revista *Época*, a matéria “Nota insuficiente para o Enem”, publicada em 16 de setembro de 2011 tem como foco as fragilidades do exame. A seguir, há alguns trechos que indicam a heterogeneidade mostrada no texto:

² Destaques inseridos.

³ Informação proveniente da matéria.

Trecho ⁴	Voz autorizada	Origem
“O Enem falha na hora de levar em conta as diferenças regionais e socioeconômicas das escolas”	Francisco Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais	Corpo do texto
“O Enem caminha para ser a primeira fase desses vestibulares”	Mauricio Kleinke, coordenador no vestibular da Unicamp	Corpo do texto
Mas [o MEC] gerou horror na maioria dos educadores, que afirmam que, para classificar uma escola como boa ou ruim, é preciso levar em conta inúmeros outros critérios, além de uma avaliação padronizada		Corpo do texto
“É impossível avaliar a escola ideal para meus filhos levando em conta apenas uma nota”	Andrea Barbosa, mãe de aluno	Corpo do texto

Quadro 2 – Heterogeneidade na matéria “Nota insuficiente para o Enem”

No texto, dá-se voz a diferentes setores da sociedade que têm interesse na organização e resultados do Enem: professor universitário; coordenador de vestibular e mãe de aluno. Suas falas são inseridas no texto de maneira mostrada e marcada, por meio do discurso direto, com aspas e com referência a seus nomes e meios em que se inserem. São, portanto, vozes autorizadas pela revista a tecerem comentários sobre o teste. Quando se aborda a opinião dos educadores, entretanto, diz-se, em discurso indireto, que a maioria deles afirma ser necessário considerar outros critérios. Neste texto, também há uma situação em que os educadores são falados, atribui-se a eles uma opinião, sem indicação de fonte ou referência nominal.

Considerações finais

Considerando a expressiva cobertura jornalística que se tem dado a resultados de avaliações externas, o exame desse material faz-se necessário, pois, se os discursos propagados atingem um grande público, cabe questionar quais imagens, das avaliações, de educação e dos professores, eles difundem.

A partir dos textos analisados, verificou-se que os professores da educação básica têm pouca presença enquanto vozes autorizadas a discutirem as avaliações externas. Entretanto, apesar da não inserção de suas opiniões, nos textos em questão eles são falados por representantes de outras instâncias discursivas ou associados a discursos do senso comum, sem referência específica. Essa abordagem, por vezes com escolhas lexicais de campos semânticos negativos, constrói uma imagem de desconhecimento e ignorância do professor com relação às avaliações externas.

Por fim, deve-se acrescentar que a abordagem aqui proposta pretende fomentar discussões sobre o impacto discursivo dos textos jornalísticos no imaginário que se constrói acerca do ensino e dos professores.

⁴ Destaques inseridos.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul/dez. 1990.

BALMANT, Ocimara. Avaliações em série confundem professores. **O Estado de São Paulo**. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,avaliacoes-em-serie-confundem-professores,734594,0.htm>>. Acesso em 01 mar. 2012.

GUIMARÃES, Camila. Nota insuficiente para o Enem. **Revista Época**. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2011/09/nota-insuficiente-para-o-enem.html>> . Acesso em 01 mar. 2012.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993. p. 61-161. ISBN: 85-268-0160-0.

ECOS DE UMA BOLHA¹

Emerson Biernaski²
Kátia Maria Kasper³

Resumo

Este trabalho apresenta-se como desdobramento de uma pesquisa em andamento a propósito de processos criativos do artista Fernando Rosenbaum. Encontros com a Baiúca, quase que ao acaso, entre textos e imagens produzidas no ano de 2011, com telefones celulares dos autores desse texto. Em Curitiba, intervenções urbanas com objetos infláveis, penetráveis. Mantidos pelo sopro. Na Biblioteca Pública de Curitiba, integrando a Bienal VentoSul. Abrigo, ventre de papel de seda. Baiúca fluida, branca, instalada no hall da biblioteca. Ou ainda na montagem de exposição no SESC Água Verde. Espaço de montagem como ateliê, experimental. No vão do Museu Oscar Niemeyer, grande bolha de vinil transparente. Ou ainda no parque ao lado do Museu. Estética relacional. O processo de instalação da bolha, esse sopro vital que a produz e alimenta, envolve aberturas: o contato com os passantes, a possibilidade de se entrar na bolha, pulsar com ela, envolver-se. Abertura de mundos efêmeros.

Palavras-chave

Ecosofia; educação; biopotência; singularização.



¹ Este texto apresenta fragmentos de uma pesquisa de Iniciação Científica, iniciada em agosto de 2011, no Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná. Financiamento UFPR/TN.

² Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, bolsista do Programa de Iniciação Científica UFPR/TN.

³ Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Pequeno abrigo,
ventre instalado.



Efêmero.
Objeto inflável.
Papel de seda
ou vinil transparente.
Útero flutuante.
Objeto penetrável.

Bolha aberta.
Relacional.
Filtro translúcido.
Des-foca.

Imagens produzidas
por lentes
de telefones

ECOS DE UMA BOLHA

que circulam
em espaços
da cidade.



Contatos
contágios, contaminações
olhares.
Instantes transcritos.
cores,
formas
expressões,
tempos que se desdobram.



Mais.



Entrar na bolha,
penetrá-la.
Habitá-la.

Acolhimento.
Fina parede de papel de seda.

Com o silêncio o mundo grita.
Na bolha.

O burburinho do ar no papel de seda.
Na pele o sopro leve
do ar da tubulação ou motor.
Inflada.

Manter o sopro.



Cala
o mundo.
Membrana permeável
entre silêncios.

Escuta.
Receptividade.
Ressonância.
Relações.
Laços.



ECOS DE UMA BOLHA

Políticas, éticas, estéticas
Expressas.
Ambiente desenhando
paisagens.

Abrigo,
abertura.



Ecosofia.
Suspiros.
Sussurros.
Territórios existenciais.

*Permitida a entrada na baiúca
com cautela*

Criação de uma atmosfera.
No encontro.
No estranhamento
Abalo.
Ressoam.



No ventre.
Lugar.
Dentro do lugar.
Inventá-la.
Obra que se faz obra no sopro.
No contato, fina membrana.
Sopro de vida.

Referências

- ARTEBICIMOB.ORG. *MOB 011*. Catálogo exposição. Curitiba: Edição Independente, marco/maio 2011.
- BARTHES, Roland. *Como viver junto*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CAMPBELL, Brígida; TERÇA-NADA!, Marcelo. *Intervalo, Respiro, Pequenos deslocamentos: ações poéticas do Poro*. São Paulo: Radical livros, 2011.
- FARINA, Cynthia. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética. In: *31ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf> . Acesso em: 02 abril 2010.
- GOTO, Newton (org.) *Circuitos compartilhados – catálogos de sinopses/guia de contextos*. Curitiba: epa!, 2008.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. 11ª ed., Campinas: Papyrus, 2001.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 1996.
- LAZZARATO, Maurizio. *Du biopouvoir à la biopolitique*. *Multitudes 1: mars 2000*. Disponível em: http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=298. Acesso em: 25.mai.2005.
- SALVARO, C. L. (org.) *também*. Catálogo exposição. Curitiba, 2010.

INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO EM ATIVIDADES COM LINHAS DE CONCORDÂNCIA

Cristiane Magalhães Bissaco¹

Resumo

Desde o advento do MERCOSUL houve um crescimento da demanda de cursos de língua espanhola no país, o que afeta diretamente a produção de materiais didáticos, os quais, normalmente, não contemplam dados autênticos, levantados em corpora da língua a ser aprendida. O uso de material autêntico no ensino de línguas vem sendo destacado pela Linguística de Corpus como peça chave no acesso do aprendiz à língua, da maneira como ela é usada no cotidiano. Portanto, a pesquisa encontra suporte teórico principal na Linguística de Corpus, especialmente, no que diz respeito ao uso de concordâncias. Embora haja diversos estudos sobre a aplicação de concordâncias para o ensino de línguas, pouco se sabe a respeito de como ocorre a interação entre alunos e professor enquanto realizam atividades com concordâncias no ensino de língua espanhola. Assim, completam o arcabouço teórico desta pesquisa os princípios de interação e mediação sob a perspectiva sócio-interacionista. Esta pesquisa objetiva observar a aplicação de atividades com concordâncias, a fim de discutir e analisar critérios da mediação e da interação existentes nas relações professora-aluno/aluno-aluno. Foram aplicadas e gravadas quatro aulas que visavam criar condições para a aprendizagem do significado de um item lexical e seus padrões de uso. Suas transcrições foram analisadas uma a uma, fala por fala de cada um dos participantes, seguindo os critérios de mediação e de interação. As atividades com concordâncias, apesar de sugerirem aprendizagem autônoma, também propiciam comportamento interacional e momentos de mediação.

Palavras-chave

Ensino-aprendizagem; língua estrangeira; concordâncias; mediação; interação.

Abstract

Since MERCOSUL began, the search for courses of Spanish as a foreign language has considerably increased in Brazil, directly affecting the production of learning materials, which normally do not include authentic data collected from corpora of the targeted language. The use of authentic materials for learning a language is an issue that has been constantly raised by Corpus Linguistics studies as a key element for providing students with the language the way it is ordinarily used by native speakers. Therefore, the main theoretical framework for the research is provided by Corpus Linguistics, specially the use of concordances for teaching a second or foreign language. Although there are several studies based in the use of concordances for teaching, little is known about how the interaction among Spanish students and the teacher occur when they are doing activities with concordances. Therefore, the theoretical framework is also embodied with the principles of interaction and mediated learning experience, under the social interactionism view. This research aims at observing the

¹ A autora é Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP, Mestre em Linguística Aplicada pela PUC-SP, especialista em Língua Portuguesa pela UNESP-SJRP e em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba, graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais e graduada em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba.

application of language learning activities with concordances in order to discuss and analyze the existence of mediation and interaction criteria in teacher-student/student-student relations. Four lessons focusing each on the learning of one specific lexical item and its patterns were recorded. The transcripts were analyzed lesson by lesson, according to each speaker, following the mediated learning and the interaction criteria. The analysis of the data showed that activities with concordances, although have been commonly associated to individual and autonomous learning, also favor interaction and mediated learning.

Keywords

Teaching and learning; foreign language; concordance; mediation; interaction.

1. Linguística de corpus e ensino

Há no campo do ensino de língua estrangeira um interesse muito grande nas aplicações da Linguística de Corpus, pois o advento do computador pessoal possibilitou a coleta mais rápida e eficaz de grandes quantidades de dados, facilitando também a análise e observação desses dados. Dessa forma, contribuiu para que o ensino de línguas (especialmente concernente à leitura e vocabulário) deixasse de se basear exclusivamente no uso de listas de palavras, normalmente coletadas manualmente (BERBER SARDINHA, 2004, p.253).

Segundo Berber Sardinha (2004, p.254-255), a influência do acesso e exploração dos corpora de línguas naturais no ensino pode ser resumida em quatro grandes áreas de concentração: “a) descrição da linguagem nativa; b) descrição da linguagem do aprendiz; c) transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula; d) desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens”. O presente estudo concentrar-se-á no terceiro uso apontado pelo autor, pois se refere “ao uso instrumental analítico da Linguística de Corpus na sala de aula” (Ibid, p.76). Em outras palavras, diz respeito ao uso de instrumentos como listas de palavras, listas de colocados, concordâncias, entre outros, para o desenvolvimento de matérias de ensino.

Nessa área de transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula (item “c”), o instrumento que mais tem servido de base para materiais de ensino com variados propósitos, sejam “aqueles voltados para a solução pontual de dúvidas sobre o emprego de palavras específicas, até outros dirigidos ao desenvolvimento de elementos de conscientização” (BERBER SARDINHA, 2004, p.255), é a concordância. Ainda segundo Berber Sardinha (2004, p.272), “uma concordância consiste de uma listagem dos co-textos (palavras ao redor) nos quais um dado item (palavra isolada, composta, estrutura, pontuação) ocorre”. Embora haja diversos tipos de concordâncias, mais comumente elas são utilizadas no formato KWIC². Mais adiante, ainda neste capítulo, voltarei a falar sobre esse instrumento e sua aplicação.

Levando as concordâncias em consideração, mas não exclusivamente, a terceira área de concentração da Linguística de Corpus e Ensino vê-se associada à quarta área, desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens. Essa área se “refere à criação de metodologias de ensino, inspiradas na exploração de corpora ou em conceitos da Linguística de Corpus” (BERBER SARDINHA, 2004, p.255). Três propostas principais merecem destaque: o *Lexical Syllabus*, ou Currículo Lexical, em português; o *Lexical Approach*, ou a Abordagem³ Lexical e o EMD- Ensino Movido a Dados, cujos detalhes exponho a seguir.

O Currículo Lexical, idealizado por Dave Willis (1990), tem como características principais: a) criação de materiais baseados em corpus; b) ensino do que é mais frequente; c) léxico e gramática como uma coisa só; d) uso de linguagem autêntica; entre outras. O material desenvolvido para a criação de uma série de livros didáticos foi baseado no mesmo corpus usado para o primeiro dicionário Cobuild, com 7,3 milhões de palavras. A partir desse corpus, os autores listaram os itens lexicais mais frequentes da língua inglesa. Extraíram do mesmo

² KWIC significa *Key Words In Context*, ou seja, palavras-chave e seu contexto imediato. Em outras palavras, a palavra de busca (palavra-chave) fica centralizada e as palavras que aparecem antes e depois dela são também mostradas.

³ Anthony (1963) define Abordagem, Método e Técnica de forma hierárquica, entendendo que a técnica é a realização de um método, e que este deve ser consistente em relação à abordagem, sendo a abordagem um conjunto de pressuposições relacionadas que se encarregam da natureza da língua e da natureza do ensino-aprendizagem de língua. O método é entendido como procedimento, ou seja, é um plano global para uma apresentação ordenada do material de língua. Já o conceito de técnica é entendido como aquilo que realmente ocorre em sala de aula, é a execução, o cumprimento, a implementação.

corpus textos que continham esse léxico e preparam o curso com metodologia baseada em tarefas (BERBER SARDINHA, 2004, p.282-286). A preocupação central do curso foi a de apresentar questões gramaticais pertinentes a partir de algumas palavras selecionadas. Essa metodologia coloca o aluno como responsável pelo desenvolvimento de seu aprendizado, pois este passa a ser um descobridor e o professor seu orientador.

Berber Sardinha (2004, p.288) adverte que ao se propor que os itens mais frequentes sejam ensinados inicialmente, propõe-se que o ensino seja feito com base nas palavras mais difíceis de ensinar, pois elas são “vazias lexicalmente” e podem apresentar vários sentidos diferentes (ensinados todos juntos – ou alguns nem ensinados), podendo provocar nos aprendizes “uma visão distorcida do léxico da língua”.

A segunda proposta, a Abordagem Lexical, foi idealizada por Michael Lewis (1993; 1997) e está caracterizada pela elaboração de atividades nas quais o léxico desempenha papel central; bem como o léxico é descrito por meio de porções (*chunks*). Lewis propõe atividades em que os alunos identificam *chunks*, associam itens que ocorrem juntos, completam lacunas, entre outros tipos de exercícios. O ensino ocorre da seguinte forma: por meio da identificação das colocações em textos, os alunos registram em cadernos didáticos as novas palavras ou *chunks*.

Colocações, ou *collocations*⁴, segundo Lewis (2000), advêm do conceito de que certos itens lexicais combinam-se mais frequentemente a outros itens específicos, formando agrupamentos recorrentes, e apresentar palavras isoladas aos alunos é privá-los do contato natural com que tal palavra ocorre.

Finalmente, o Ensino Movido a Dados, idealizado por Tim Johns (1991), caracteriza-se por: a) utilização de linhas de concordância como fonte de linguagem; b) foco nas relações e nos padrões léxico-gramaticais; c) objetivo central na autonomia dos aprendizes e na habilidade de descoberta. O Ensino Movido a Dados (EMD) foi desenvolvido por Johns no intuito de sanar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos estrangeiros de pós-graduação da universidade de Birmingham, enfatizando o léxico e a gramática por meio de concordâncias, enfocando colocações e padrões léxico-gramaticais. Como objetivo paralelo, estimula o desenvolvimento autonomia e espírito investigativo/descoberta dos alunos, de forma indutiva.

Segundo Bértoli-Dutra (2002, p.28), a característica de maior destaque do *EMD* “é que a abordagem de Johns coloca o aluno na função de ‘descobridor’ e o professor como aquele que proporciona meios para que o aluno faça descobertas observando as concordâncias”. Assim, o aluno passa a descobrir a língua por meio de suas próprias observações, tornando-se um participante responsável por seu processo de aprendizagem.

De acordo com Johns (1991, p.30) “o aprendizado efetivo da língua é em si uma forma de pesquisa linguística”. O autor ressalta que a resolução de problemas favorece o trabalho em grupo e a comunicação entre alunos – outro componente da aprendizagem baseada em concordâncias que é foco de observação nesta pesquisa – produzindo, ao menos, três efeitos positivos:

1. Estimular o questionamento e a especulação, ao permitir que o aluno desenvolva a habilidade de perceber regularidades ou padrões na língua alvo e de elaborar generalizações que dêem conta da padronização observada;

⁴ “Collocations, [...], co-occur naturally, and the first task of the language teacher is to ensure that they are not unnecessarily taken apart in the classroom. If words occur together, learners need to notice that co-occurrence and, if they are to be recorded in a vocabulary book, the words should be recorded together” (Lewis, 2000, p. 132).

2. Modificar o papel do professor, que deve se transformar em orientador da pesquisa iniciada pelo aluno;
3. Reavaliar o lugar da gramática no ensino/aprendizagem, uma vez que o EMD possibilita a adoção de um novo estilo de conscientização gramatical, ao posicionar os descobrimentos gramaticais do aluno no centro do processo.
4. (JOHNS, 1991b, p.2-3)

Berber Sardinha (2004) afirma que o EMD não é o único ensino de cunho indutivo “*mas a diferença no EMD é que o professor não sabe necessariamente a resposta de antemão*” (Ibid.). Assim, os alunos tentam descobrir as regras pela observação dos dados, “*seguindo três princípios indutivos: (a) identificação, (b) classificação e (c) generalização*” (Ibid, p.293). Em suma, os aprendizes observam os dados e identificam padrões, interpretam, classificam e concluem as regras fazendo generalizações.

Nesse aspecto, a proposta de Johns apresenta-se como modelo para a pesquisa que ora descrevo. É preciso salientar, contudo, que o modelo de Johns foi seguido para a elaboração de atividades (cf. ALONSO, 2006), como será exposto no capítulo metodológico. Alonso (2006)⁵ adota o Ensino Movido a Dados para elaborar atividades com falsos cognatos da língua espanhola para estudantes brasileiros, pois busca desenvolver no aluno os sentidos de autonomia e de cooperação, bem como as estratégias de descoberta que o habilitem a encontrar as respostas de que necessita em seu processo de aprendizagem. Ainda assim, é preciso lembrar que as atividades que apliquei em sala de aula e, posteriormente investiguei, todas têm como foco a descoberta do léxico a partir de concordâncias. Sendo assim, a subseção seguinte aborda, mais detalhadamente, tal instrumento.

1.2. Concordâncias

A concordância, como já mencionado anteriormente, pode ser definida como uma “listagem das ocorrências de um item específico, dispostas de tal modo que a palavra de busca (aquela que se tem interesse em investigar) aparece centralizada na página” e, ao lado dela, aparecem as “palavras que ocorreram junto com ela no corpus” (BERBER SARDINHA, 2004, p.187).

A concordância apresenta, por meio de listagem, os co-textos – as situações – em que um determinado item, que pode variar desde vocábulos a sinais de pontuação, será encontrado. A partir do estudo de concordâncias, pode-se depreender de um corpus associações de itens e palavras que são frequentes. Analisa-se, então, a partir de uma frequência significativa, se determinado co-texto, em que um dado item lexical ocorre, é uma colocação, isto é, se há uma tendência de tais itens aparecerem juntos em situações específicas da língua.

As concordâncias devem ser lidas a partir da coluna do nódulo, em direção aos seus colocados, tanto para a direita quanto para a esquerda. Dessa forma, pode-se identificar “o ambiente mais típico do nódulo” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 272), indicando seus variados sentidos/significados e padrões de uso.

Rocha (2001, p.144), por sua vez, define concordância como “uma lista de exemplos de uma determinada palavra, expressão ou morfema, apresentados no contexto em que ocorreram em um corpus”. Cada palavra levantada no corpus possui o contexto em que ocorreu, quer do seu lado direito, quer do seu lado esquerdo. Vale destacar que podemos gerar linhas de

⁵ As atividades elaboradas por Alonso (2006) foram testadas por esta pesquisadora a fim de verificar como os critérios da interação e da mediação são observados em sala de aula com atividades com concordâncias.

concordância de uma palavra específica ou de todas as palavras que possuem um determinado prefixo, sufixo, ou que contenham algumas letras (comuns em determinados alfabetos, como o “ñ” da língua espanhola), sinais particulares ou expressões.

Para definir colocação, é imprescindível citar Firth (1957), aquele que introduziu tal termo, e que afirma que, ao interagirem em situações comunicativas reais, os interlocutores têm expectativas quanto a como as palavras serão utilizadas, ou seja, quais co-textos aparecerão associados a quais itens. A comunicação, portanto, é baseada em padrões léxico-gramaticais, conhecidos e compartilhados pelos falantes de uma mesma língua.

Concordâncias são de grande utilidade, hoje, não só para o ensino como para a compreensão do uso de um determinado léxico. Trata-se de uma das melhores formas, se não a única, de se obter uma grande quantidade de exemplos de palavras em seus contextos de uso. Os dicionários oferecem boas informações sobre a pronúncia, etimologia, aspectos gramaticais, significado, todavia, oferecem, no máximo, dois ou três exemplos de cada significado de uma palavra, muitas vezes retratando uma linguagem arcaica que não corresponde àquela usada no contexto atual. As gramáticas de uma maneira geral propõem-se a explicar, mas não exemplificam aquele item léxico-gramatical a ser aprendido. Logo, tanto aprendizes quanto professores podem utilizar concordâncias para obterem inúmeros exemplos. Ao examinarmos alguns exemplos, é possível descobrir não apenas que palavras tipicamente co-ocorrem com a palavra que examinamos, mas pode-se obter também uma noção de sua frequência.

O uso de concordâncias em aula de segunda língua traz muitos benefícios; entre eles Berber Sardinha (2004, p. 279) destaca: “a obtenção de respostas a perguntas” não respondidas em obras didáticas; o “desenvolvimento do espírito pesquisador”; “a independência em relação ao professor”; o “incentivo à postura ativa do aluno”; e o “centramento no aluno e a individualização do aprendizado”. Por outro lado, o mesmo autor aponta alguns obstáculos para o uso de concordâncias, especialmente o fato desse tipo de ensino requerer que alunos e professores sejam conscientizados e “treinados” para a leitura guiada pelo nóculo, para, a partir daí, passarem a analisar seus significados e usos.

No caso de ensino de línguas, em geral são considerados contextos específicos de aprendizagem, assim os corpora são desenvolvidos para esse fim específico. Esse é o caso, por exemplo, da pesquisa de Jacobi (2001, p.vii), a qual aponta a escassez de materiais didáticos ao ensino da língua espanhola baseados na linguística de corpus, afirmando que “embora existam hoje dicionários, gramáticas e material didático em geral para o ensino de inglês baseados em corpora, o mesmo não ocorre em relação ao espanhol”. A autora destaca que a importância da utilização de corpora no trabalho com língua estrangeira está na oportunidade de o aprendiz poder ter acesso a exemplos de uso real da linguagem. Em sua pesquisa, investigou a reação de alunos submetidos a atividades elaboradas com concordâncias a partir da descrição de padrões de uso das seguintes palavras: *decir/hablar/falar*; *mesmo/mismo* e *mientras/en cuanto/aunque*. Concluiu que ao menos metade dos participantes reconhecem o estímulo à reflexão, trabalho em grupo e independência proporcionados por esse tipo de atividade.

Jacobi (2001, p.16) ressalta que “a metodologia aplicada nesse tipo de pesquisa consiste basicamente em selecionar expressões ou itens lexicais e comparar o seu uso em livros didáticos e em corpora”. De acordo com a autora, há diferenças importantes entre o que os livros ensinam e a maneira como um falante nativo usa a língua, ou seja, muitas vezes o livro didático ensina uma língua que não corresponde àquela usada pelos falantes.

Outra pesquisa que fez uso de concordâncias para o ensino é a de Barbosa (2004) que utilizou-se de corpora compilados por terceiros para o desenvolvimento de sua pesquisa. O pesquisador desenvolveu atividades online para ensino de Inglês Instrumental utilizando concordâncias. O objetivo geral de seu estudo foi o de desenvolver a escrita de cartas de

solicitação de informações pessoais. Para tanto, utilizou-se de dois corpora, um especializado (cartas e faxes em Inglês Britânico para negócios, compilado por Mike Nelson) e um geral (BNC escrito). Após comparar os corpora e extrair uma lista de palavras-chave, utilizou-se das positivas, isto é, das mais frequentes e, a partir delas, selecionou um texto-chave. O texto foi investigado quanto à sua estrutura e movimentos, de acordo com aquele gênero textual e, de cada movimento, foram extraídas outras palavras-chave. Estas serviram como base de busca por padronização nos corpora. Barbosa desenvolveu tarefas que fizeram uso de concordâncias para as palavras-chave e concluiu que trata-se de um avanço para o preparo de materiais didáticos.

Pesquisas como as de Jacobi (2001) e Barbosa (2004) estão entre várias que vêm desenvolvendo atividades baseadas em corpus e utilizando ferramentas como concordâncias para o ensino de língua estrangeira. Nesse âmbito, a pesquisa de Alonso (2006) merece um destaque especial, pois aborda falsos cognatos da língua espanhola para aprendizes brasileiros, cuja semelhança entre as línguas proporciona bastante dificuldade. Além disso, entre as atividades preparadas por Alonso (2006) encontram-se as que selecionei para esta pesquisa e que apresentarei com detalhe no Capítulo Metodológico.

Alonso (2006), após analisar os padrões dos dez falsos cognatos mais frequentes em materiais didáticos⁶, utilizando como corpus de referência o Corpus do Espanhol Atual da Real Academia Espanhola (com cerca de 160 milhões de palavras), contrastou os falsos cognatos nos livros didáticos e no uso geral. Nos livros didáticos investigados pela autora, os falsos cognatos são apresentados para os alunos em forma de listas de palavra e tradução. Alonso (2006), discordando dessa forma de apresentação, decidiu investigar os padrões de uso dessas palavras no corpus de espanhol geral. A partir dos padrões encontrados e interpretados em 150 concordâncias para cada um dos dez falsos cognatos selecionados pela autora (*largo, fecha, doce, aceite, piso, raro, oficina, vaso, cena e taller*), criou atividades didáticas que continham um ou mais exercícios cada. Essas atividades buscaram estimular a reflexão do educando, visto que os exercícios contribuem para que o aluno solucione problemas/desafios, podendo desenvolver uma postura autônoma no processo de construção do conhecimento. A autora concluiu que para uma aquisição mais adequada, o professor deve oferecer ao aluno as diversas possibilidades de uso e significado de cada falso cognato.

Há que se destacar também outras pesquisas em que o ensino pautado no uso de concordâncias se destinou ao ensino de língua inglesa, entre eles: Lopes (2007), Vicentini (2006), Souza (2005), Ferrari (2004) e Bértoli-Dutra (2002). Lopes (2007) teve como objetivo principal o desenvolvimento de um *software* para preparação semi-automática de aulas de leitura de inglês, com corpora para elaboração de materiais didáticos que privilegiem a língua em uso. Vicentini (2006) teve como objetivo principal sugerir a complementação de uma atividade proposta por um material didático, tomando como ponto de partida a investigação linguística por meio de corpora. Souza (2005) objetivou descrever o percurso de coleta, análise e utilização de corpora de estudo na elaboração de uma tarefa que, por meio de um computador, um aparelho de *data show* e hipertexto, fosse possível proporcionar a observação e análise de concordâncias e o aprendizado de padrões léxico-gramaticais, criteriosamente selecionados, em um texto jornalístico britânico de estilo informativo. Ferrari (2004) objetivou a elaboração de uma unidade de material didático direcionado a alunos do curso de Comércio Exterior, embasando-se nas teorias de Inglês para Fins Específicos, Linguística de Corpus e Sócio-Interacionismo, com o intuito de estar o mais próximo possível das situações que os alunos encontrariam no mercado de trabalho. Bértoli-Dutra (2002) teve como objetivo

⁶ Alonso (2006) utilizou dois métodos internacionais – Planeta 1 (Cerrrollaza et al, 1999) e Nuevo Ven (Castro et al, 2004) – e dois métodos de espanhol para brasileiros – Hacia el español (Cabral; Mendonza, 2000) e Curso de español para profesionales brasileños (Garrido et al, 2001).

principal de sua pesquisa a utilização de letras de música como ferramenta para a implementação de atividades pedagógicas no ensino de padrões da língua inglesa.

Nesta seção apresentei, primeiramente, a Linguística de Corpus e os conceitos que sustentaram minha pesquisa. Em seguida, apresentei como a Linguística de Corpus pode estar relacionada ao ensino de línguas. Terminei a seção especificando a ferramenta adotada pela Linguística de Corpus para o ensino, que foi utilizada nas atividades aplicadas e analisadas para este trabalho, concordância.

2. Mediação nos pressupostos de Vygotsky

O segundo princípio vygotskyano norteador desta pesquisa é a mediação. Mediar é fornecer caminhos para que o aprendiz, autonomamente, construa um novo conhecimento e, dessa maneira, se desenvolva.

A ideia de mediação é central para a compreensão das concepções vygotskyanas sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. Para Vygotsky (1978/1984), os instrumentos e os signos (linguagem, escrita, sistema de números etc.) que são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana estabelecem a mediação do homem com o ambiente, mudando a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Realiza-se, assim, a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente.

É preciso destacar que mediação não se refere a uma qualidade de um instrumento ou pessoa em particular, mas que esses adquirem a qualidade de mediadores em determinadas relações. Para os seres humanos, os instrumentos surgem como meio para um fim específico em função de uma situação específica. Assim, mediação indica ser um processo que envolve continuidade e unidade, transformação – devendo ocorrer de forma dialética, ou seja, em que as mudanças não ocorrem individualmente. Para que ocorra a mediação, é preciso haver ao menos dois elementos que se inter-relacionam direcionados a múltiplas finalidades.

Vygotsky (1978/1984, p.55) distinguiu dois tipos de elementos mediadores: “os instrumentos e os signos”. Para o autor, os seres humanos estão sempre em busca do controle do mundo externo, o que os leva a criar instrumentos para desenvolver o mundo de forma colaborativa. Assim, “a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (ibid.). Já o signo não altera a operação psicológica, ou seja, trata-se de “um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (ibid.).

Dessa forma, subentende-se que o ser humano adquire informação nova a partir da cultura e desenvolve paralelamente a isso o comportamento de tomada de decisão, a partir de toda a informação possuída. Em outras palavras, a cultura fornece os sistemas simbólicos que colaboram para a constituição da realidade do indivíduo (VYGOTSKY, 1978/1984; 1934/1987).

Vale ressaltar que, para Brown & Ferrara (1985), pais, professores, tutores, instrutores em situação de relação de aprendizagem, todos compartilham responsabilidades no ensino. Na situação escolar, fica evidente o lugar central do professor, que capacita o aluno a novas aprendizagens que promovem o seu desenvolvimento, mas é preciso compreender que todos os elementos constitutivos da sala de aula podem atuar como mediadores na construção da aprendizagem, sejam os colegas, ou o próprio material didático, como destacado nesta pesquisa. Do mesmo modo, Oliveira, Almeida & Arnoni (2007, p.101) exemplificam como mediador da relação ensino-aprendizagem o professor, mediador entre o conhecimento sistematizado escolar e aquele que o aluno desenvolve no seu cotidiano (senso comum). Quer dizer, o professor, a partir daquilo que o aluno já conhece, medeia um novo conhecimento. A isso Lantolf & Thorne (2006) chamam metaforicamente de “andaime”, aquele conhecimento que é somado ao conhecimento prévio e abrange sempre um conhecimento maior no aprendiz.

Vale também destacar que o conceito de mediação nesta pesquisa encontra suporte na teoria proposta por Feuerstein, de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), explicitada mais adiante. Desse modo, a próxima subseção discute como o aprendiz constrói conhecimento a partir da interação com um par mais experiente, seja ele o professor ou o colega, de acordo com a teoria de Vygotsky.

2.1. Zona de desenvolvimento proximal

Dentro da perspectiva vygotskyana, propõe-se que o estado de desenvolvimento mental de um aprendiz só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis cognitivos: o de desenvolvimento real (DR) e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O nível de desenvolvimento real (DR) de um aprendiz define “funções que já amadureceram”, ou seja, produtos finais do desenvolvimento. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) define “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1978/1984, p.97). Os trabalhos de Vygotsky mostram a ZDP como “a distância” entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante solução de problemas sob a orientação de um par mais experiente, ou em colaboração com companheiros mais capazes. Desse modo, a ZDP se constrói na experiência, no conflito do aprendiz consigo mesmo e com o outro, destacando que o par mais experiente nem sempre é uma pessoa mais velha, como o pai ou o professor; muitas vezes, o colega de classe, ou o vizinho do bairro podem ser o par mais experiente de um aprendiz, porque são capazes de mostrar como se faz algo que o outro ainda não sabe fazer, como descascar uma laranja ou amarrar o tênis.

Scheneuwly (1994) discute a concepção vygotskyana do desenvolvimento e ressalta que a aprendizagem de algo novo só se dá a partir de elementos já existentes. Além disso, aponta para o fato de que as diferentes funções e sistemas do psiquismo desenvolvem-se de maneira desigual e não proporcional nos diferentes aprendizes. Nesse caso, o desenvolvimento consiste em um aumento de capacidades já existentes, considerando que a aprendizagem é uma transformação por revolução, ou seja, se dá por meio dos incrementos dos conhecimentos construídos. Para o autor, a ZDP é uma zona de conflitos do indivíduo consigo mesmo, com outros indivíduos e com o meio social, em busca de uma constante reorganização e aprimoramento das funções psicológicas superiores (SCHNEUWLY, 1994).

Nessa mesma direção, Ninin (no prelo) define a ZDP como:

“um espaço não dimensionável, no qual circulam as dissonâncias, conflitos e contradições imersas no ser humano em função de sua sócio-história. Esse movimento entre o interior e o exterior do indivíduo, entre seus conhecimentos cotidianos e os sinais do conhecimento científico com o qual ele tem contato provocam uma revolução nesse espaço imaterial denominado ZDP. Aí atuam diferentes vozes e diferentes argumentos que, por meio da interação crítica com o outro, provocam ressignificações nas funções mentais superiores, fazendo emergir o pensamento crítico e impulsionando o desenvolvimento do indivíduo”. (NININ, no prelo)

Dentro dessa perspectiva sócio-interacionista, espera-se que a relação professor-aluno se dê pela mediação, em que o professor é considerado um mediador (par mais experiente) do processo de construção do conhecimento que se dá por intermédio de interações sociais. Logo, o professor não é um transmissor de saberes, pois mediar implica trocar informações e conhecimentos, cabendo ao aprendiz gerir as informações para transformá-las em conhecimento próprio. Em outras palavras, como apontado por Lantolf & Thorne (2006,

p.282), o par menos experiente internaliza o conhecimento co-construído com pares mais experientes.

O professor tem o papel mais visível de interferir na ZDP dos alunos, estimulando e provocando avanços que poderiam não ocorrer naturalmente. O aprendiz não tem como construir seu conhecimento totalmente sozinho, ele precisa da intervenção de outros, de forma mediadora.

Nesse mesmo sentido, segundo Norton & Toohey (2001), o papel do professor é o de trazer ferramentas que permitam ao aprendiz desenvolver-se em colaboração com o par mais experiente. Não se trata de facilitar o aprendizado e de fazer que o aprendiz se acomode e não desenvolva postura crítica. O professor, ao elaborar uma atividade, deve ter a preocupação de que sua proposta leve em consideração o conhecimento de mundo dos aprendizes, a fim de que estes se sintam capazes de atuar no processo de ensino-aprendizagem, pois é a partir daquilo que já conhece, que o aluno pode ir além na construção do conhecimento. É fundamental que o professor não seja o único detentor do saber, é preciso que haja colaboração mútua entre os aprendizes e que eles tragam para a sala de aula o seu conhecimento de mundo para ser explorado pelo professor. A noção de colaboração, aqui, deve ser entendida não como cooperação, nem está baseada na igualdade de participação, mas sim na igual possibilidade de negociação, de responsabilidades por meio de mútua concordância.

Vygotsky (1978/1984, p.97) ressalta a alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra, já que não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Ele precisa estar preparado para realizar uma determinada atividade, mesmo uma muito simples, como descascar uma laranja; ou seja, a capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, não antes. O processo de construção do ser psicológico individual se dá na interação social, e são as diferentes construções sociais que vão gerando aprendizagem no indivíduo. Portanto, a interferência do outro faz-se mais influente na ZDP, pois o educando vai beneficiando-se do auxílio em uma tarefa somente quando ainda não aprendeu bem a fazê-lo, mas já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa habilidade.

3. Mediação nos pressupostos de Feuerstein

De acordo com Feuerstein (1980, p. 3), somente ao proporcionar uma experiência de aprendizagem mediada, conseguiremos a realização das metas socioculturais da educação, bem como a preparação para que o sujeito se transforme num aprendiz independente, ou seja, a autonomia do aprendiz não se constrói no isolamento, mas sim na troca de informações com o outro. O que o autor defende é que as interações entre o professor e o aluno são fatores determinantes no desenvolvimento cognitivo do sujeito, assumindo a relação professor-aluno um caráter dialógico, que supera o mecanismo tradicional do ensino.

A mediação nada mais é que uma interferência com objetivo transformador, ou seja, o mediado é modificado a partir da interferência do mediador. (FEUERSTEIN, 1997a; 1980; 1975). Meier & Garcia (2008, p.72), acrescentam que mediar é “possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado”, entendendo que não se transmite conhecimento, pois o aprendiz não é uma caixa vazia em que se depositam conteúdos; ele é um sujeito sócio-histórico constituído de outras relações sociais que são anteriores ao seu ingresso no contexto escolar. O mediador é aquele que se coloca entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a criar condições para que o próprio aprendiz se transforme no que diz respeito a aprender.

No âmbito escolar, o professor torna-se um mediador formal, pois conduz estrategicamente a aprendizagem, mediando com questionamentos e intervenções, colaborando para que o aprendiz modifique seu modo de aprender e pensar (GOMES, 2002).

O processo de ensino mediado também é defendido por outros estudiosos, como Oliveira, Almeida, & Arnoni (2007, p.108-109), que afirmam que “o processo educativo é constituído de mediações, não havendo educação sem que haja *mediação*”. Também declaram que “as relações entre o professor e os alunos não podem ser hierárquicas, nem de dominação, por um lado, nem de subordinação, por outro. Elas devem ter por base o esforço de mediação, que não é nem automática nem espontânea”. O diálogo existente entre professor-aluno deve ser igualitário não em número de turnos, mas na capacidade de ouvir o outro e trazer para a discussão toda a visão de mundo que os alunos possuem, o que contribui muito na construção do conhecimento.

O professor pode e deve mediar com os seus alunos e, de acordo com Oliveira, Almeida, & Arnoni (2007, p.116-118), “garantir as condições para que o estudante medeie com ele”, pois é a troca do que o professor tem de conteúdo sistematizado e o que o aprendiz e o professor trazem de conhecimento de mundo que garante que todos os elementos da sala possam construir aprendizado; tanto alunos quanto professor.

Embora esta seção aborde o conceito de mediação, fica evidente o seu entrelaçamento com o conceito de interação, pois o primeiro não existe sem o segundo. As interações que trazem em si a possibilidade de mediação ocorrem pela transmissão cultural e pelas próprias experiências de aprendizagens mediadas. É muito difícil, portanto, dissociar mediação de interação, contudo, estudiosos como Feuerstein e Kumpulainen & Wray apresentaram critérios, a partir de suas pesquisas, que possibilitam verificar, respectivamente, como mediação e interação ocorrem. As seções seguintes apresentam esses critérios.

3.1. Critérios da mediação

Por ser a mediação uma interação com objetivo específico de construir conhecimento, Feuerstein (1997a, 1980, 1975) e Feuerstein, Klein & Tannenbaum (1991) apresentaram doze características fundamentais para que ocorra a mediação. São elas: a) intencionalidade/reciprocidade; b) transcendência; c) significado; d) sentimento de competência e) regulação e controle do comportamento; f) compartilhamento; g) individualização e diferenciação psicológica; h) planejamento de objetivos; i) desafio; j) consciência da modificabilidade; k) otimismo; l) sentimento de pertencer.

Os autores concebem a primeira, a segunda, a terceira e a décima como características “universais”, isto é, se os critérios de intencionalidade/reciprocidade, transcendência, significação e consciência da modificabilidade ocorrem em uma situação de interação, significa que há mediação. O sentido de ‘universal’ destacado pelos autores é considerado por mim como significando critérios ‘suficientes’. Apesar de esses critérios de mediação serem considerados indispensáveis para uma interação se tornar uma EAM, todos os componentes ou características do comportamento do mediador são extremamente importantes em toda e qualquer interação baseada em estratégias de aprendizagem mediada.

A seguir, apresento os critérios da interação com base nas discussões teóricas de Kumpulainen & Wray (2002).

3.2. Critérios da interação

Como visto, a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, ou seja, não simplesmente pela mediação, mas pelo efeito da interação mediada no educando. Sendo

assim, a fim de operacionalizar a pesquisa, encontrei em Kumpulainen & Wray (2002) critérios que permitissem observar a interação em sala de aula.

Os autores, embora acreditem que a análise da natureza dinâmica da interação ainda seja um desafio metodológico, desenvolveram seus critérios a partir de uma pesquisa que enfocou a aplicação da análise da conversação e da análise do discurso em sala de aula. Kumpulainen & Wray (2002, p.25) afirmam que a análise da conversação objetiva compreender como os participantes organizam seus turnos de fala e os tópicos em uma situação de interação. Além disso, concentra-se em descrever o desenvolvimento sequencial da conversação, ou seja, as estruturas lógico-cronológicas da interação com objetivo de enfatizar a construção dos turnos na conversação. Já a análise do discurso objetiva enfatizar o processo da comunicação, interação, compreensões e a manutenção destas.

Meu objetivo nesta pesquisa é identificar os critérios mais recorrentes e discutir que é por meio da interação que o processo de construção do conhecimento mediado se concretiza.

No método da análise desenvolvido por Kumpulainen & Wray (2002, p.32), as dinâmicas de interação entre os grupos de pares são abordadas a partir de três dimensões analíticas.

- A primeira, denominada de análise funcional, investiga o caráter e o propósito das falas do aluno na interação entre os grupos de pares. Caracteriza as estratégias comunicativas usadas pelos participantes na interação social.
- A segunda dimensão, a processual cognitiva, examina os modos através dos quais o aluno se apropria e processa as tarefas de aprendizado na interação social dele. Objetiva enfatizar as estratégias de seu trabalho e as posições relativas ao aprendizado, conhecimento e a ele mesmo como solucionador de problemas.
- A terceira dimensão da análise, a processual social, foca na natureza dos relacionamentos sociais que são desenvolvidos durante a atividade social do aluno. Isto inclui examinar os tipos e formas da participação de cada um dos alunos na interação social.

Os exemplos das funções da linguagem que frequentemente são identificadas nas interações de grupos de pares durante as situações de aprendizado, conforme Kumpulainen & Wray (2002, p.37), descrevem a natureza da interação mais a partir do ponto de vista da atividade (por exemplo: ditado e leitura em voz alta), enquanto outras abordam uma perspectiva mais interpretativa/cognitiva (por exemplo, de informação, de resposta e de julgamento) ou perspectiva social (por exemplo, de afeição, de resposta e de julgamento) sobre a análise da interação verbal. Porém, nenhuma das funções deve ser vista como a reflexão de somente uma dessas dimensões. Ao contrário, cada função da estrutura é considerada como reflexão das ações sócio-cognitiva-discursivas dos participantes, enquanto eles interagem verbalmente em suas atividades sociais. As funções da linguagem, usadas no decorrer da solução do problema conjunto, frequentemente diferem nas situações e nos contextos; assim, essas funções apresentadas na estrutura analítica não devem ser entendidas como categorias fixas, pré-definidas. Ao contrário, as funções devem ser definidas de acordo com a situação para cada momento de interação.

Segundo os autores, a interação pode ser observada a partir de dezesseis funções da linguagem: 1. Intencional; 2. De resposta; 3. De reprodução; 4. Interrogativa; 5. De exposição; 6. Heurística (ato e método de descoberta); 7. De experiência (experencial); 8. Afetiva; 9. Informativa; 10. De juízo/opinião; 11. De argumentação (argumentativa); 12. De hipótese (hipotética); 13. De composição (composicional); 14. Organizacional; 15. De externalização do pensamento; 16. De imaginação (imaginativa).

4. Procedimentos de coleta de dados

Como o objetivo principal desta pesquisa é verificar como se dão a interação e a mediação em aulas de Espanhol Geral com materiais de Linguística de Corpus, ou seja, de

que maneira os aprendizes expostos às atividades com concordâncias constroem significado, percebendo, com base nos dados coletados (transcrições de aulas) quais elementos de mediação e interação são postos em prática no intuito da construção do conhecimento, tanto pela professora, como pelo colega de classe.

Sendo assim, o conteúdo de falsos cognatos foi trabalhado diversas vezes ao longo do curso, incluindo atividades que enfocaram vários deles; contudo, para a utilização desta pesquisa, foram gravados, em áudio/vídeo, quatro encontros com meus alunos do curso de graduação em Administração de Empresas, descritos no início deste capítulo, o que permitiu que, posteriormente às gravações, as aulas fossem devidamente transcritas por esta pesquisadora.

Cabe informar que, apesar de o curso possuir trinta e seis alunos matriculados na época em que apliquei o questionário de levantamento do perfil da sala, somente participaram das atividades com concordâncias exploradas nesta pesquisa, aqueles que desejaram fazê-lo de forma voluntária, eram, portanto, aulas extra-curriculares. Isso se deve ao fato de os alunos terem sido consultados quanto a sua disponibilidade e ao seu consentimento para a participação na pesquisa⁷. O número de participantes por aula e o modo como os dados foram coletados estão especificados a seguir.

A primeira aula, cujo foco de aprendizagem residiu no item lexical *largo*, ocorreu em 03/11/2008, com a participação de dez alunos, sendo cinco mulheres e cinco homens. Vale lembrar que essa foi a primeira atividade realizada com concordâncias, por isso, esta professora-pesquisadora conduziu a aula dispondo os alunos em círculo, a fim de criar condições para que as dificuldades fossem mais facilmente detectadas.

A segunda aula, cujo foco de aprendizagem foi *fecha*, ocorreu em 05/11/2008 e teve a participação dos mesmos dez alunos e de mais outros quatro, ou seja, catorze alunos⁸, trabalhando em pares (sete). Foi selecionado um par aleatoriamente para gravação das discussões realizadas durante a atividade, pois seriam necessários sete gravadores/filmadoras para que todas as duplas pudessem ser gravadas sem interferência, além de multiplicar os dados a serem transcritos, tornando impraticável a pesquisa com os recursos e o tempo disponíveis.

A terceira aula, com enfoque de aprendizagem para *doce*, foi realizada em 10/11/2008, com a participação de apenas quatro alunos. Dessa vez, as atividades foram desenvolvidas individualmente, na companhia desta professora-pesquisadora. Em outras palavras, cada um dos quatro alunos, um por vez, fez a atividade em sala de aula somente com a professora.

É importante ressaltar que essas três atividades foram desenvolvidas voluntariamente por meio de convite da professora-pesquisadora no horário das 22h às 23h, horário esse em que a Instituição ainda tem aulas, embora tais alunos, nos dias em que propus as atividades, tivessem o horário livre, o que facilitaria a aceitação da proposta. As gravações não ocorreram no horário regular da aula em virtude de nem todos os alunos matriculados terem concordado em participar da pesquisa, não podendo, portanto, terem o conteúdo prejudicado.

A quarta e última aula, cuja atividade enfocava o item *huelga*, ocorreu em 19/05/2009 e contou com a participação de três alunos. O objetivo dessa aula foi observar como seria a relação do aluno com as concordâncias não selecionadas, isto é, da maneira como são extraídas, em lugar de uma atividade com concordâncias pré-selecionadas, como vinha ocorrendo nos três momentos anteriores. Imprimi as 32 primeiras concordâncias da palavra

⁷ Todos os procedimentos estabelecidos pelo Comitê de Ética da PUC-SP foram cumpridos e seguidos durante a realização desta pesquisa.

⁸ Pareceu-me mais conveniente manter a numeração destinada a cada aluno do primeiro momento nos momentos seguintes. Assim A1 do encontro 1 será o A1 dos três encontros que seguem, isto é, o mesmo aluno.

*huelga*⁹ e apresentei aos alunos, questionando-os simultaneamente sobre suas descobertas. Cada uma dessas interações foi gravada e transcrita.

Ressalto aqui que os alunos participantes dessa última atividade já não cursavam mais a disciplina Língua Espanhola, pois, conforme informei no início deste capítulo, a disciplina tem duração de um ano acadêmico. Todavia, atendendo ao convite desta professora-pesquisadora, tais alunos, que já haviam participado das atividades realizadas no ano anterior, dispuseram-se a realizá-la.

5. Procedimento para a análise de dados

Em um primeiro momento os dados foram analisados por duas analistas seguindo os critérios de mediação e interação propostos anteriormente no quadro teórico desta pesquisa. Entretanto, as observações da analista A e da analista B nesse primeiro momento são em sua maioria divergentes, o que me levou a entender que uma avaliadora privilegiava um aspecto enquanto a outra privilegiava outro aspecto também observável. Com base nessa informação, a pesquisa passou para um segundo momento de análise, ou seja, a partir da elaboração dessas planilhas de codificação para análise de concordância entre anotadores pude iniciar uma nova fase da análise de dados, observando quando havia consenso entre as analistas e quando havia discrepância na avaliação dos critérios; também pude observar quais critérios eram mais frequentes e aqueles que sequer podiam ser observados nas aulas com concordâncias.

Com base nesses dados, anotadora A e anotadora B, nos reunimos e discutimos turno a turno que critério parecia ser mais visivelmente perceptível e anotamos um único critério conjunto para cada turno. Refizemos a análise apresentando um critério que atendesse mais precisamente à justificativa de cada anotadora, ou seja, produziu-se uma análise única, negociada, o que apontou para um caminho para se chegar a uma classificação mais confiável. Note-se que esse procedimento de analisar conjuntamente os dados é utilizado em análise de corpora, como uma maneira de tornar a anotação manual mais confiável; exemplos podem ser encontrados em Cameron (2003), Cameron e Maslen (2010) e Steen et al. (2010). Como havia então apenas uma escolha mútua para cada turno, não há necessidade de calcular Kappa novamente, pois ele seria necessariamente 1, indicando concordância perfeita.

6. Visão geral da mediação

Nesta seção, apresento a análise dos critérios e sequências mediacionais mais recorrentes nas falas da professora e dos alunos em todas as aulas consideradas para esta pesquisa.

Os critérios mais recorrentes na fala da professora foram os de desafio (30,97%) e de intencionalidade (28,76%) – somando 59,73% dos turnos de fala. Isso quer dizer que, nas quatro aulas consideradas para esta pesquisa, a postura da professora, em relação à mediação, foi predominantemente de apresentação das propostas de cada exercício e seus desdobramentos, deixando claras suas intenções, ou seja, o que caracterizou as aulas com corpus foi o desafio e a intencionalidade.

Os critérios individualização, compartilhamento e otimismo, aparecem menos vezes, entretanto merecem ser considerados, pois indicam outras atitudes mediacionais tomadas pela professora e, até mesmo, o encerramento dos ciclos. É importante informar que o critério de compartilhamento na fala da professora foi marcado tanto pela oferta de informações

⁹ Vale lembrar que as concordâncias com a palavra *huelga* foram extraídas de um corpus elaborado por mim que consta de 510 artigos publicados em língua espanhola em dois jornais on-line, o espanhol *El Mundo* e o argentino *La Nación*, com 302.513 palavras (*tokens*) e 18.048 formas (*types*).

advindas do seu conhecimento prévio, quanto pela provocação da professora para que os alunos compartilhassem suas descobertas com os colegas.

Já na fala do aluno, o sentimento de competência (36,03%) e o compartilhamento (31,17%) foram os critérios de mediação mais presentes, totalizando 67,20% dos turnos. Isso parece sugerir que os alunos que participaram das aulas foram capazes de realizar as atividades com segurança para oferecer e compartilhar suas respostas, as quais, muitas vezes, estavam corretas. Em outras palavras, o desafio da professora parece ter tido sucesso, pois os alunos parecem ter sido competentes para lidar com ele. Esse sentimento de competência pode estar ligado ao fato de terem compartilhado conhecimento, o que se mostra como um dado bastante relevante, já que nos pressupostos da Linguística de Corpus entende-se que é importante que o aluno tenha sucesso e se sinta envolvido em suas descobertas. Do ponto de vista da mediação, isso parece sugerir que compartilhar o trabalho de sala de aula pode estar ligado a sentir-se competente na sua realização.

Os critérios de individuação, significado e reciprocidade indicam os outros comportamentos mediacionais presentes nas falas dos alunos. Embora menos frequentes, esses critérios também são relevantes, pois parecem sinalizar que ainda que à vontade para a realização do exercício, algumas vezes o aluno sente a necessidade de se colocar como um ser único e também abstrai significados. O trabalho individual, mesmo imerso em um ambiente participativo como o colocado em prática nessas aulas, é parte importante da execução de tarefas e exercícios de análise de concordâncias na sala de aula.

O critério de desafio é observado duas vezes na fala do aluno como uma forma de repetição da proposta da professora, sugerindo um novo desafio. Cabe destacar que houve pouco desafio por parte do aluno talvez porque ele estivesse sendo desafiado pela professora.

O critério de transcendência teve a menor frequência de todos. Isso parece sugerir que os alunos não estariam transcendendo a sala de aula, ou seja, estariam muito presos aos exercícios. Talvez essa seja mesmo uma característica desse material de ensino e indique materiais de ensino baseados em corpora devam buscar maneiras de tornar o conhecimento que articulam mais facilmente transposto para o mundo fora da sala de aula.

7. Visão geral da interação

Nesta seção, apresento a análise dos critérios e sequências interacionais mais recorrentes nas falas da professora e dos alunos em todas as aulas consideradas para esta pesquisa.

O critério mais recorrente na fala da professora foi o interrogativo (53,09%). Isso significa que a professora utilizou mais da metade de suas falas para conduzir a atividade por meio de perguntas. O segundo critério mais presente na fala da professora é o organizacional (22,12%), o qual pode ser atrelado ao intencional (4,42%) para indicar que a professora também manteve o foco sobre a forma como os exercícios deveriam ser feitos. Em seguida, observa-se que a professora também ofereceu informações (12,38%), respondeu aos questionamentos dos alunos (3,09%), mostrou afeto e fez leituras quando houve necessidade, ou seja, menos frequentemente. Pode-se ver apenas uma ocorrência do levantamento de hipótese na fala da professora, o qual, conforme explicado anteriormente, serve para evidenciar o modo como as linhas de concordância devem ser apresentadas.

Já os turnos dos alunos de maneira geral em todas as aulas são caracterizados em primeiro lugar com o critério (2) de resposta, em segundo lugar com o critério (6) heurístico ou de descoberta e, em terceiro lugar, com o critério (12) hipotético, de suposição. Esses dados nos revelam que em aulas com concordâncias, além do aluno ser questionado pela professora, ele também é levado a descobrir as respostas com o próprio material, formulando hipóteses à medida que explora as concordâncias em busca de respostas. Isso indica um

trabalho de aprendizado por descoberta, no qual é fundamental o questionamento, a formulação de hipóteses e a postura investigativa.

8. Considerações finais

Com os dados analisados pude verificar a existência de duas relações interacionais principais nas quatro aulas: a de pergunta da professora seguida pela resposta do aluno e a de organização da professora seguida pela resposta do aluno. Essas duas relações apareceram de modo sucessivo nas aulas e, algumas vezes, em conjunto. É importante ressaltar a presença frequente também da relação pergunta da professora seguida pelo levantamento de hipótese do aluno, assim como a presença menos frequente, contudo não menos relevante, da relação resposta dada pelo aluno seguida de outra resposta dada por outro aluno. Em suma, pode-se perceber que em aulas com concordâncias (especialmente nas investigadas aqui) existe frequente interação entre professor e alunos, de modo que o primeiro levanta os questionamentos, direcionando e organizando os exercícios e as dúvidas e os últimos participando de modo a fornecerem e compartilharem suas respostas e hipóteses. O elemento pivô que parece desencadear o processo de construção de conhecimento são as perguntas, o ato que questionar. Quando o professor está presente, é ele quem assume o papel de questionar, interpelar, ‘incomodar’. Quando não está presente, o aluno assume esse papel. Isso parece sugerir a presença da metáfora ENSINAR É QUESTIONAR (cf. BERBER SARDINHA, 2007), que me parece condizente com o material de ensino baseado em concordâncias, já que elas pressupõem uma postura investigativa. Esses resultados parecem sugerir que a postura investigativa pode ser levada a termo pelo recurso socrático do questionamento. Conforme coloca Seeskin (1987, p. 145), para Sócrates, ‘virtude e excelência humana podem ser encontradas na atividade de fazer e responder perguntas’¹⁰.

Referências

ALONSO, Maria Cibele González Pellizzari. *Corpus Linguístico e a aquisição de falsos cognatos em espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado PUC-SP, 2006.

BARBOSA, Maurício Einstross de Castro. *Material didático para o ensino de Inglês Instrumental on-line: uma abordagem experiencial baseada em Corpus, Gênero e Tarefa*. Dissertação de Mestrado PUC/SP, 2004.

BERBER SARDINHA, Tony. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

BERTOLI-DUTRA, Patrícia. *Explorando a linguística de corpus e letras de música na produção de atividades pedagógicas*. Dissertação de Mestrado PUC/SP – São Paulo, 2002.

BIBER, D.; CONRAD, S. & REPPEN, R. *Corpus Linguistics – investigating language structure and use*. Cambridge University Press, 1998.

¹⁰ Tradução minha para ‘virtue, human Excellence can be found in the activity of asking and answering questions’.

BROWN, A.L. & FERRARA, R.A. Diagnosing zones of proximal development. IN: J.V. Wertsch (org), *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

FERRARI, Juliana. *ESP, Linguística de Corpus e Sócio-Interacionismo na elaboração de uma unidade de um material didático para Comércio Exterior*. Dissertação de Mestrado PUC-SP, 2004.

FIRTH, J.R. *Papers in linguistics – 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press, 1957.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

GOMES, C. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

JACOBI, Claudia Cecília Blaszkowski de. *Linguística de Corpus e ensino de espanhola brasileiros: Descrição de padrões e preparação de atividades didáticas (decir/hablar; mismo; mientras/en cuanto/aunque)*. Dissertação de mestrado PUC-SP, 2001.

JOHNS, T. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. IN: T. JOHNS & P. KING (eds.) *Classroom concordancing*. *ELR Journal* Vol. 4. Birmingham University Press, 1991, pp. 27-46.

_____. Should you be persuaded: two examples of data-driven learning. IN: T. JOHNS & P. KING (eds.) *Classroom concordancing*. *ELR Journal* Vol. 4. Birmingham University Press, 1991b.

KUMPULAINEN, Kristiina & WRAY, David. *Classroom Interaction and social learning – from theory to practice*. New York: Routledge Falmer, 2002.

LANTOLF, J.P. & THORNE, S.L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LEECH, G. Introducing Corpus Annotation. In: GARSIDE, R.; LEECH, G; McENERY, T. *Corpus Annotation Linguistic Information from Computer Text Corpora*. New York: Longman, 1997, pp. 01-08.

LEWIS, Michael (2000). **Language in the lexical approach**. In *Teaching Collocation: Further Developments In The Lexical Approach*, Michael Lewis (ed.), 126-154. Hove: Language Teaching Publications, 2000.

_____. *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Hove: LTP, 1997.

_____. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Hove: LTP, 1993.

LOPES, José Moreira Filho. *Desenvolvimento de um software para preparação de aulas de inglês com corpora*. Dissertação de mestrado PUC-SP, 2007.

MEIER, M. & GARCIA, S. *Mediação da aprendizagem – contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. 3ª ed. Curitiba: Edição do Autor, 2008.

NININ, M. Otilia G. *Atividade de Observação nas Práticas Docentes: uma perspectiva crítica*. Prelo.

NORTON, B & TOOHEY, K. Changing Perspectives on Good Language Learners. *TESOL Quarterly* Vol.35 No 2, 2001.

OLIVEIRA, Edilson Moreira; ALMEIDA, José Luís Vieira de & ARNONI, Maria Eliza Brefere. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ROCHA, M.A.E. O uso de corpora computadorizados no ensino de língua portuguesa: metodologia e avaliação. In: CABRAL, L.G. et al. (orgs). *Linguística e ensino: Novas tecnologias*. Blumenau: Nova Letra, 2001, pp. 137-155.

SCHENEWLY, B. Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education* 9:4, 1994, pp. 281-291.

SEESKIN, Kenneth. *Dialogue and Discovery. A Study in Socratic Method* (SUNY Series in Philosophy). New York: SUNY Press, 1987.

STEEN, G. et al. (2010). *A method for linguistic metaphor identification : from MIP to MIPVU*. Amsterdam ; Philadelphia, Pa.: John Benjamins Pub. Company.

VICENTINI, Giseli Previdente Martins. *A Linguística de Corpus e o seriado Friends como base para o ensino de chunks em sala de aula de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado PUC/SP – São Paulo, 2006.

VIGOTSKII, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1962/1987.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1978/1984.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1934/1986.

WILLIS, D. *The Lexical Syllabus: a new approach to language teaching*. Londres: Collins ELT, 1990.

O LUGAR DA LITERATURA: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Heloisa Barretto Borges¹
Maria Helena da Rocha Besnosik²

Resumo

O presente trabalho trata das percepções sobre leitura literária de alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Lençóis/BA. O trabalho desenvolvido em Lençóis, durante a VIII Semana Nacional de Ciência e Tecnologia é um desdobramento da pesquisa “Leitores da escola pública: um estudo de caso no Colégio Estadual de Feira de Santana”. Na perspectiva de continuarmos traçando o perfil dos leitores da escola pública, propusemos uma oficina de leitura de textos literários. Durante a oficina, a compreensão dos alunos sobre o texto literário e sua utilidade foi sendo revelada, contribuindo para delinear a relação entre leitura, textos literários e a formação do leitor. Observamos um leitor em formação que não é previsível. Um leitor que fala das suas leituras e sobre o texto literário, transgredindo a imagem de um leitor formalizado pela academia e idealizado pela sociedade letrada.

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS.

² Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS.

Introdução

Este trabalho faz parte do nosso campo de investigação sobre formação do leitor, história da leitura e leitura literária. O Núcleo de Leitura Multimeios da UEFS vem, desde 1992, desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão voltados para estudos sobre a leitura como prática sociocultural inserida na vida das pessoas seja no espaço escolar, seja fora dele.

Em 2007, iniciamos a pesquisa “Leitores da escola pública: um estudo de caso no Colégio Estadual de Feira de Santana”, financiada pela FAPESB, com encerramento previsto para 2012, cujo objetivo é investigar perfis de leitores da escola pública. A metodologia utilizada de caráter qualitativo nos oportunizou reconhecer que vários perfis se delineiam a partir das histórias individuais de leitores e suas relações com variados tipos de textos.

No tratamento dos **dados**, observamos que a relação dos alunos com a leitura encontrava-se muito no campo escolar. O primeiro contato com a leitura se dava na escola cumprindo tarefas exigidas pela professora. No entanto, constatamos outros perfis quando falam de suas leituras fora da escola.

A experiência que apresentamos é um desdobramento da pesquisa com alunos do ensino médio na cidade de Lençóis/BA, em 2011, durante a realização da VIII Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, quando na oportunidade realizamos uma oficina de leitura de textos literários.

A leitura literária: concepções teóricas

O poder da leitura literária como estimuladora de efeitos benéficos ao psiquismo humano, no ambiente escolar ou fora dele, tem sido alvo de discussões ao longo do tempo. São recorrentes os discursos que apresentam a leitura literária como capaz de ampliar os horizontes da compreensão humana, enriquecer as experiências culturais e contribuir para melhor socialização dos sujeitos no interior de suas práticas sociais. Candido (1995, p. 244), ao se referir à literatura, destacou que “Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” Nesse sentido, evidencia-se a influência da leitura de textos literários no campo afetivo-emocional dos sujeitos, reconhecendo o poder da literatura em relação à apreensão de valores universais e emancipação humana.

Abreu (2006) discute o limite do caráter humanizador da literatura, pela relatividade de mensuração desse aspecto, inicialmente pondo em cheque essa visão humanizadora da leitura, visto que se torna difícil garantir a proposição de que pessoas boas são leitoras e pessoas péssimas são não-leitoras, ou a possibilidade de que pessoas não-leitoras possam ser éticas em suas posturas e pessoas leitoras possam demonstrar desvio de caráter. Entretanto, depreende-se que não há como provar que qualquer leitura possa ou não exercer influência humanizadora, seja de *best sellers*, seja de cultura de massa, seja da Grande Literatura. Nessa perspectiva, Abreu ainda apresenta argumentos plausíveis que nos levam a perceber a impossibilidade de fazer uma classificação linear sobre os efeitos da leitura nos leitores.

Diante desse quadro paradoxal, considerando a existência de uma sociedade plural, de gênese multicultural como a brasileira, prevalece o sentido de que entender a literatura sob uma ótica unilateral não é uma atitude produtiva. A literatura, com sua natureza polissêmica, usa como matéria-prima a palavra culturalmente simbolizada, configura-se como um bem atemporal da cultura e atua despertando a percepção e propiciando a exteriorização das emoções. Também se constitui em fonte de conhecimento que amplia a aptidão cognitiva humana, preservando o particular sem abrir mão do universal.

A leitura literária no espaço escolar

As escolas brasileiras, de forma geral, têm sido palco de controvérsias entre professores e alunos sobre o lugar que a leitura da literatura ocupa para a promoção do cidadão, propósito primordial da escola. Livros, leitura, literatura são vocábulos que fazem parte da sociedade letrada contemporânea e do mundo da educação, bem como compõem o acervo de linguagem no cenário escolar, notadamente no que diz respeito à consecução do objetivo de formar leitores críticos. De um lado, alguns poucos professores, especialmente os de língua materna, têm defendido a relevância da formação leitora como ponto de partida para a construção de saberes. De outro lado, por comodismo ou desconhecimento, os professores das demais áreas têm recorrentemente sustentado o ponto de vista de isenção na seara de formação do leitor, considerando tal tarefa da responsabilidade dos professores de português.

Consecutivamente, inseridos nesse ambiente escolar tempestuoso, estão os alunos, imersos no mundo das palavras e das imagens, no auge dos avanços atuais das tecnologias da informação e comunicação, deslumbrados pelos apelos audiovisuais disponíveis no mercado e assediados pelo convite ao consumo.

A leitura, então, tanto na escola quanto fora dela, apesar de já ser alvo de implementação de políticas públicas de difusão, ainda carece de tratamento estatal mais rigoroso e por parte da administração escolar, a fim de que a criança, o jovem e o adulto possam se sentir atraídos para a solidificação do gosto pela leitura e do hábito de ler. Considerando que a literatura se nutre dos saberes sobre a humanidade, de modo atemporal, é possível admitir a necessidade de um redimensionamento das propostas escolares, com vistas a possibilitar aos alunos um mergulho mais sistemático e dinâmico na leitura literária como exercício de crescimento pessoal e social.

O leitor ressignifica o texto dando-lhe vida e dinamismo, construindo sentidos, elaborando ideias, revendo conceitos, burilando sentimentos, redimensionando posturas a partir do que lê e das maneiras que lê. O olhar do leitor dá vida à leitura, independentemente do suporte que dispõe, sejam os pergaminhos do passado, sejam os suportes digitais da atualidade. É na sintonia entre escritor e leitor que a dinâmica da leitura se consolida, posto que “a leitura é sempre a apropriação, invenção, produção de significado” (CHARTIER, 1988, p. 77).

Um olhar sobre a leitura literária no ensino médio

Na experiência vivenciada com os alunos de Lençóis, utilizamos os Círculos de Leitura como forma de oportunizar a prática da leitura literária e as reflexões sobre os textos lidos. Inicialmente, buscamos conhecer a relação que aqueles alunos estabeleciam com a leitura da literatura e, ao questionarmos sobre a utilidade da literatura, as respostas de um modo geral se aproximaram de uma representação construída no espaço escolar. Vejamos:

Serve para nós leitores interagir um pouco com a leitura e melhorar o nosso vocabulário.

Para mostrar que um pouco de sabedoria pode ser muito importante no futuro.

Para estimular os nossos pensamentos, refletir e conhecer palavras novas.

A visão da literatura pelas respostas dadas nos faz supor que eles não estão tratando apenas do texto literário. Assim, qualquer texto que circule dentro da escola é classificado como literatura.

Outras respostas se voltaram para o texto literário:

A literatura é um meio de conhecermos novos horizontes sem sair do lugar. Por meio da literatura conhecemos novas histórias e até mesmo lembramos fatos que nos aconteceu.

Através da literatura podemos nos expressar literariamente e assim aprendemos de uma forma prazerosa e interessante variados temas e histórias.

Para fazer com que a nossa imaginação nos leve para outro mundo.

Nos faz de alguma forma conhecer melhor o mundo, ir além da imaginação e o mais importante adquirir conhecimentos, cada vez mais.

Para ter mais um pouco de conhecimento sobre o mundo.

Tais depoimentos nos remetem para a natureza polissêmica do texto literário. Percebemos uma imagem construída socialmente do que é a literatura, ou melhor, do texto literário e o que ele é capaz de realizar com os sujeitos. A imagem da leitura da literatura como uma viagem tem sido senso comum, mas ao mesmo tempo retrata o poder que esse tipo de texto proporciona acerca do conhecimento de outros lugares, culturas e realidades. O texto literário proporciona um aprendizado que está fora do campo escolar, ensina muitas coisas das várias áreas do conhecimento sem ser didático.

Outro depoimento se aproximou mais da literatura como arte, como uma experiência estética, a saber: *Para embarcar em um mundo de emoção e prazer.*

Outra resposta mostra a literatura como uma válvula de escape para os problemas enfrentados no cotidiano:

A literatura serve para ampliar os conhecimentos, distrair a mente, esquecer os problemas.

Esses sujeitos revelam suas concepções sobre a importância da literatura a partir das suas experiências leitoras cotidianas.

Considerações finais

A experiência com a escola de ensino médio tem nos proporcionado um aprendizado sobre a formação do leitor que extrapola os muros da própria escola. Observamos um leitor em formação que não é previsível. Um leitor que fala das suas leituras e sobre o texto literário, transgredindo a imagem de um leitor formalizado pela academia e idealizado pela sociedade letrada.

A percepção da leitura literária trazida pelos estudantes, construída na maioria das vezes no espaço escolar, em algumas respostas ultrapassa as designações do senso comum, indo mais além, tratando a literatura como arte. Ampliar essa análise fica para outra oportunidade.

Referências

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun;** tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. [São Paulo]: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A ESCRITA EM PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS

Célia Regina Fialho Bortolozo¹
Heloísa A. Matos Lins²

Resumo

A pesquisa aqui apresentada, em andamento³ vincula-se ao grupo de pesquisa ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita, da FE/Unicamp e tem como um de seus objetivos identificar, descrever, analisar e divulgar práticas validadas que contribuem para o sucesso no processo de construção da escrita de todos os alunos, nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a importância do contexto significativo. Baseando-se nos estudos da perspectiva histórico-cultural pretende-se também realizar uma revisão bibliográfica e uma reflexão sobre o papel do professor alfabetizador que precisa ser o mediador do processo de conhecimento da escrita, possibilitando que toda a criança experimente esta linguagem dentro de um contexto real que lhe permita atribuir significados e sentido. Acredita-se que tal abordagem e o contato com estas práticas de sucesso possam subsidiar uma alfabetização muito mais funcional e significativa, tanto para o aluno quanto para o professor.

Palavras-chave

Escrita; práticas pedagógicas; contexto significativo.

Abstract

The research presented here, progress is linked to the research group ALLE - Literacy, Reading and Writing, the FE / UNICAMP and has as one of its objectives to identify, describe, analyze and disseminate validated practices that contribute to success in the process of construction of the writing of all students in the initial three years of elementary school, considering the importance of meaningful context. Based on studies of historical-cultural perspective is intended to also conduct a literature review and a reflection on the teacher's role that literacy needs to be the mediator of the knowledge of writing process, enabling every child to experience this language within a real context that allows you to assign meaning and sense. It is believed that such an approach and relied on these successful practices can support a much more functional literacy and significant for both the student and the teacher.

Keywords

Writing; teaching practices; meaningful context.

¹ Coordenadora Pedagógica da EMEF Prof. Ruth Garrido Roque, em Santa Bárbara d'Oeste, Mestranda do programa de pós-graduação em educação e membro do grupo de pesquisa "Alfabetização, Leitura e Escrita – ALLE/ FE/Unicamp. E-mail: celiabortolozo@gmail.com

² Professora Doutora do Departamento de Psicologia Educacional da FE/UNICAMP. Membro do Grupo de Pesquisa ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita – FE/ UNICAMP, onde também coordena o Grupo de Estudos Surdos, o GESTEC. E-mail: hmlins@unicamp.br.

³ Trata-se da dissertação de mestrado, intitulada (provisoriamente) como "Alfabetização e letramento: A escrita em práticas significativas".

1. Um começo de conversa

O presente trabalho, em andamento, pretende apontar algumas considerações e aspectos ligados à pesquisa, em andamento, sobre práticas validadas que contribuem para o sucesso do processo de aquisição da escrita de todos os alunos, nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a importância do contexto significativo.

Sou professora efetiva no município de Santa Bárbara d'Oeste desde 2001. Durante todo este período minha maior atuação foi nos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º ano). Trabalhando com estes anos sempre tive uma profunda preocupação com a alfabetização. Influenciada por muitas leituras da faculdade e pelo curso que realizei em 2002, o PROFA (Programa de formação de professores alfabetizadores), eu rejeitava o que comumente se denomina Ensino Tradicional. Por isso procurava me desviar de atividades que pudessem ser consideradas mecânicas e repetitivas - facilmente identificadas como representantes desse modelo - e tentava propor atividades significativas, que favorecessem a reflexão dos alunos sobre a escrita, e que, acima de tudo, contribuíssem para torná-los capazes de utilizar a linguagem escrita eficientemente.

Mesmo depois da realização deste curso e da tomada de consciência quanto as teorias atuais, me vi questionada por uma grande amiga e professora, quanto a validade das minhas atividades de alfabetização e percebi que dialogar estas teorias com as práticas da sala de aula, poderia não ser um caminho tão fácil. Isso me provocou uma inquietação muito grande: Que atividades poderiam ir ao encontro desta aprendizagem significativa e reflexiva que eu tanto acreditava?

Em 2010 tive a oportunidade de atuar na coordenação pedagógica de uma escola e na troca de conhecimento com os professores fui percebendo que meu anseio era comum a vários outros professores que tinham um comprometimento com as práticas sociais, com a linguagem que se escreve e com um trabalho pedagógico com foco em situações reais de utilização da escrita.

Embora as pesquisas acadêmicas tenham avançado muito, principalmente no âmbito da produção de texto, observo que a questão da análise e reflexão da língua escrita ainda acaba sendo trabalhada de maneira solta, mecânica, fora de um contexto significativo para o aluno. Nota-se nas escolas que as práticas sociais de leitura e escrita ainda não fazem parte da rotina diária de todos os professores.

É sabido que na Educação as “receitas” não existem, o que vale a pena compartilhar são as práticas de alfabetização que tem sido validadas por obterem êxito em situações didáticas reais. Diante disso surge o desejo de investigar práticas diferenciadas, num contexto social, no âmbito da análise e reflexão da escrita. Descobrir quais as ações do professor que tornam este trabalho diferenciado produtivo.

Acredito que a divulgação destas práticas diferenciadas pode contribuir com minha prática e com muitos outros professores que se esforçam para mediar uma aprendizagem significativa, porém muitas vezes, não sabem de onde partir.

Buscar nas próprias salas de aula, nas séries iniciais onde a alfabetização tem maior destaque, práticas validadas pelos professores e alunos, através da observação, análise com base nas teorias atuais, e avaliação dos avanços alcançados pode ser um processo interativo e produtivo de diálogo entre a teoria e a prática. Isso possibilita a ampliação de práticas significativas que garantam a formação de leitores e produtores de textos capazes de utilizar com competência estas habilidades desenvolvidas socialmente, de modo que o aprender e ensinar a ler e a escrever seja algo que realmente tenha sentido, uso e função na vida dos alunos e professores.

2. Delimitação do problema

Atualmente, com a nova LDB, a Educação Básica se torna obrigatória a partir dos 6 anos, com isso as crianças inserem-se em um processo de alfabetização escolar, de forma planejada e sistematizada, ainda mais cedo.

Sabe-se que o processo de alfabetização inicia-se muito antes do ingresso da criança no universo escolar. Por mediação dos adultos que a cercam, a criança vai, gradualmente, identificando a natureza e as funções da escrita. Isso justifica as diferenças apresentadas por elas em relação às concepções de escrita no início da escolarização. Esta concepção sobre a escrita que cada um traz consigo vai depender diretamente da qualidade das mediações e interações vividas anteriormente. Mas é função da escola dar continuidade a esse processo que vem acontecendo de forma natural, agora de forma sistematizada, pelas diversas práticas sociais de que o aluno participa.

A partir deste pressuposto, colocam-se as seguintes questões:

- ✓ Como desenvolver um trabalho de alfabetização, considerando as dimensões, simbólica e social da escrita, permitindo que os alunos construam esse conhecimento através de momentos discursivos, atribuindo significados, interagindo e se relacionando com a linguagem?
- ✓ Considerando a importância da “mediação” e o papel central do professor nesse processo, que estratégias ele pode utilizar para estimular o aluno a agir e interagir ativamente sobre a escrita e atribuir significados a ela?
- ✓ Vygotsky (1998) aponta que a escrita precisa ser algo de que a criança necessite. Que práticas pedagógicas contribuem para que a escrita seja desenvolvida nas séries iniciais de forma necessária à vida e realidade das crianças?

A divulgação das concepções atuais de ensino através dos programas de formação em serviço como “Letra e vida”, “PROFA” e “Ler e escrever” promove importantes reflexões sobre as práticas de escrita, tanto no âmbito da produção de texto quanto da análise e reflexão do língua. Para contribuir com estas reflexões muitos pesquisadores tem se empenhado em analisar e discutir a produção de texto, porém nas séries iniciais de alfabetização ainda encontram-se muitas atividades soltas, mecânicas, repetitivas, sem um contexto real, sem significado para o aluno. Há muitos alunos que não conseguem se alfabetizar ao final do ciclo I e muitos professores que não sabem o que fazer, na prática, diante de seus alunos que não se alfabetizam. Todavia também há muitos professores que se arriscam a desenvolver práticas diferenciadas e relatam vislumbrar o sucesso de seus alunos.

3. Objetivos

O presente trabalho pretende:

- ✓ Empreender uma revisão bibliográfica sobre os conceitos e concepções teóricas que fundamentem o desenvolvimento da leitura e escrita através dos usos sociais;
- ✓ Identificar, descrever e analisar práticas diferenciadas, no âmbito da análise e reflexão da língua, dentro de um contexto social, constituintes de um processo de alfabetização escolar do ensino público;
- ✓ Contribuir com o papel do professor alfabetizador, como mediador do conhecimento da escrita, a fim de favorecer seu comprometimento com uma prática pedagógica funcional e significativa.

4. Perspectivas teórico-metodológicas

O presente trabalho propõe, inicialmente, uma revisão bibliográfica tendo como referencial teórico as concepções atuais de alfabetização e letramento, numa perspectiva histórico-cultural, bem como os estudos sobre desenvolvimento da linguagem a fim de analisar aspectos teóricos metodológicos que podem ser considerados integrantes de um processo de alfabetização escolar.

Em seguida pretende se realizar uma pesquisa qualitativa em um 1º ano, um 2º ano e um 3º ano, escolhidos em escolas públicas municipais onde os professores sejam apontados pelos seus pares e pelo coordenador pedagógico por desenvolverem atividades diferenciadas no âmbito da análise e reflexão da língua escrita e onde se observe êxito dos alunos no processo de aquisição da leitura e escrita.

Os materiais de análise podem ser coletados através de:

- ✓ Entrevistas individuais com os professores e coordenadores sobre as ações práticas realizadas em sala de aula;
- ✓ Observação de práticas de escrita (análise e reflexão do sistema);
- ✓ Registros de atividades de escrita (análise e reflexão do sistema) dos alunos das salas envolvidas;

5. Entre a alfabetização e o letramento

O processo de alfabetização no contexto escolar há muito tempo vem sendo um tema desafiador para pesquisadores, professores e demais profissionais da área da educação. Para Leite (2005), mesmo com os grandes avanços teórico-metodológicos no campo da alfabetização ocorridos nas últimas décadas a formação do aluno como um competente leitor e produtor de texto ainda é um desafio a ser superado pelas escolas públicas e até mesmo privadas.

Devido às revolucionárias mudanças ocorridas na área da Alfabetização é possível falar de um modelo tradicional e de concepções atuais que podem ser representadas pelas propostas apresentadas pelos Parâmetros curriculares nacionais da Língua Portuguesa (MEC, 1997).

Um dos principais critérios que diferenciam essas duas visões relaciona-se com a concepção da escrita. No modelo tradicional a escrita está entendida como um simples reflexo da linguagem oral, ou seja, uma mera representação da fala. De acordo com Amaral (2002) este processo se desenvolve na individualidade e sem vínculo algum com os usos sociais da escrita, a alfabetização é reduzida ao ensino do código escrito, por procedimentos mecânicos de codificar e decodificar.

Já nas concepções atuais é possível abordar dois aspectos fundamentais: o caráter simbólico da escrita que é determinado histórica e culturalmente e os usos sociais da escrita.

Entre os trabalhos atuais que contribuíram para estas concepções modernas sobre o processo de alfabetização, destacam-se: Freire e Macedo (1990), Soares (1995/1998), Ferreiro e Teberosky (1985) e Leite (2005).

Soares (1995) nos desperta para a seguinte reflexão:

“[...] dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio desta tecnologia” (SOARES, 1995, p. 7).

Sendo assim, a alfabetização precisa ir além do código escrito e alcançar a dimensão social, ter uma função dentro da sociedade e permitir ao indivíduo um conjunto de práticas,

relacionadas com a leitura e escrita, exercidas em um contexto social específico. A leitura e a escrita não devem ser vistas como habilidades a serem utilizadas em práticas sociais somente quando necessário, e sim como práticas construídas socialmente envolvendo o ler e o escrever.

A construção do processo de alfabetização escolar implica na existência de relações dialógicas saudáveis em sala de aula e principalmente, na escolha de conteúdos que aproximem o aluno do contexto real, ou seja, da problematização da realidade.

Assim, os educadores precisam fazer uma revisão de suas práticas, não fazendo da alfabetização um fim em si mesma, e sim, uma importante condição para a formação do cidadão crítico e transformador.

Surge então um termo mais abrangente que o de Alfabetização, porém que não o substitui. Trata-se do conceito de Letramento.

Para Soares, *“o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”* (p.39, 1998), ou seja, o letramento é a consequência da ação de ensinar e aprender a ler e escrever dentro do contexto social.

Segundo Leite (2005) muitos autores da atualidade situam a alfabetização como parte do processo de letramento. Nesse processo o aluno aprende tanto os funcionamentos da leitura e da escrita quanto os elementos textuais necessários para construir significados a partir dos textos.

Alfabetizar letrando se torna então um grande desafio para os educadores das séries iniciais, que precisam contemplar em sua rotina semanal de trabalho, situações didáticas que não somente ensinem os alunos a ler e escrever, mas também, e acima de tudo, propiciem as práticas sociais de leitura e escrita.

“[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita: apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”” (SOARES, 1998, p. 30)

6. Uma abordagem histórico-cultural

O que diferencia o ser humano dos demais seres vivos, segundo Vygotsky (1980) é a capacidade de desenvolver processos psicológicos superiores alcançando ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, o raciocínio abstrato, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento intencional. Esta capacidade faz parte da existência humana desde sempre, por isso podemos afirmar que todo e qualquer indivíduo é capaz de desenvolver suas funções psicológicas. O que vai determinar este desenvolvimento é a relação social entre o indivíduo e o mundo exterior.

Esta relação não é uma relação direta, mas sim uma relação mediada, onde os sistemas simbólicos são elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos que atende à duas necessidades humanas, a comunicação social e o pensamento generalizante. É no significado que se encontra a unidade destas duas funções básicas da linguagem. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, através do qual este é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. Sendo os significados construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, eles estão em constante transformação.

A ideia de transformação dos significados das palavras está relacionada a um outro aspecto da questão do significado. Vygotsky distingue dois componentes do significado da

palavra: o significado propriamente dito, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam, e o sentido, que se refere ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas.

A linguagem escrita, por sua vez, também é um sistema simbólico de representação da realidade. Vygotsky (1980) defendeu a ideia de que linguagem escrita é inicialmente um simbolismo secundário a linguagem oral, pois tende a representar os sons da fala. Mas aos poucos esta linguagem oral vai desaparecendo como elo intermediário entre a escrita e aquilo que ela representa e passa a representar diretamente a realidade, tornando-se um simbolismo de primeira ordem.

Em 1984 Vygotsky apresentou uma discussão sobre a linguagem escrita e sua relação com a linguagem oral que ainda tem um caráter bem atual. O autor faz uma crítica às situações mecânicas que as crianças são expostas quando se alfabetiza pelos métodos tradicionais. Elas são ensinadas a desenhar letras e formar palavras sem entrar em contato com a escrita propriamente dita. Para ele esse processo é como a aprendizagem de uma língua morta.

Diante das abordagens feitas pelo autor é possível compreender que a linguagem oral é essencial na construção da escrita.

É preciso considerar o processo de internalização: quando os fenômenos sociais são transformados em fenômenos psicológicos, envolvendo a apropriação do sujeito do significado dos objetos, dos lugares ocupados pelos objetos e pelas pessoas e do significado das relações num processo que transcorre ao longo do desenvolvimento. Não se trata da internalização de cópias dos objetos reais, mas sim de suas significações.

A linguagem oral é o canal de ligação entre a linguagem escrita e aquilo que ela pretende representar. Ou seja, é pela própria linguagem oral que se dá a internalização dos aspectos de aprendizagem da escrita.

Smolka (1989), em seus estudos pautados em Vygotsky, Piaget e Ferreiro & Teberosky também nos fala da alfabetização como um processo discursivo, dialógico, onde a leitura e escrita (escritura) se realizam em momentos discursivos e o próprio processo de aquisição destas habilidades, vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação. É a construção do conhecimento da linguagem escrita na interdiscursividade.

“A escrita não é apenas um objeto de conhecimento na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então de apenas ensinar (no sentido transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (SMOLKA, 1989, p.45).

Diante disso é possível dizer que o sucesso ou o fracasso das crianças no processo de aquisição da escrita dependem diretamente das relações e interações das mesmas com a escrita e, necessariamente, da constituição do sentido que elas vão atribuindo durante as relações e interações com a mesma.

“A alfabetização não implica obviamente apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura – para quem eu escrevo, o que eu escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma,

palavras soltas, tipo lista, para não esquecer, tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer...Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor” (SMOLKA, 1989, p. 79).

Assim, é possível afirmar, juntamente com Vygotsky e Smolka que a escrita se transforma em meio de ação reflexiva, permitindo ao sujeito formular enunciados deliberadamente e tomá-los como objeto de análise em termos de adequação, consistência, lógica, etc.

Referências

AMARAL, C. W. do. **Alfabetização numa perspectiva crítica: análise de práticas pedagógicas**. Campinas, SP: [Sn], 2002.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRO, E. **Desenvolvimento da alfabetização, in Yetta Goodman (org.), como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre: Artes Mâedicas, 1995.

FREIRE, P.& MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**.São Paulo: Paz e Terra, 1990.

LEITE, S. A. da S. **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 3 ed. , São Paulo: Komedi, 2005.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

SMOLKA, A. L. B.; GOÉS, M.C.R.de **A linguagem e o outro no espaço escolar**. São Paulo: Papyrus, 1993

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas –
Revista Brasileira de Educação. N. 0, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Pensamento e linguagem. Lisboa: Antídoto, 1980.

ADAPTAÇÃO OU ESTRANHAMENTO: A POTÊNCIA DE UM FRAGMENTO NA TRADUÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

Daniela Bunn¹

Resumo

Elaborou-se este artigo a partir da experiência de tradução de onze livros de literatura infantil, sendo o italiano a língua de partida e o português a língua de chegada. Na tradução das releituras dos contos clássicos feitas por Roberto Piumini, a adaptação de alguns termos mostrou-se necessária, principalmente na questão referente ao alimento. A adaptação de frutas, de legumes ou de pratos, por exemplo, ao paladar do leitor brasileiro, pode aproximar o leitor do texto. Uma Chapeuzinho que leva vinho para sua avó doente, como se apresenta nas primeiras transcrições feitas por Perrault ou pelo irmãos Grimm, pode causar estranhamento ao leitor. O estranhamento de forma alguma é um fator negativo, pois ele, em muitos casos, leva o leitor a questionar e a refletir (cf. RODARI, 1982; BUNN, 2011). Mas até que ponto é necessário gerá-lo mantendo uma tradução literal? O artigo põe na mesa o trabalho de pesquisa na tradução de livros para crianças, um trabalho que pensa constantemente no leitor, na cultura de chegada e na potência que cada fragmento possa vir a ter. O processo de tradução, como bem lembra Mundt (2008), passa por diferentes instâncias - tradutores, professores, editores e revisores - em prol de um texto que seja fluido para o leitor.

Palavras-chave

Literatura Infantil; tradução; adaptação e estranhamento.

¹ Doutora em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina, atuou como professora nas disciplinas de Literatura Infantil e Metodologia e Prática do Ensino de Português. Traduziu 14 livros infantis.

Um detalhe, um fragmento de escrita, uma palavra longe de um contexto cultural: múltiplas interpretações. João e Maria, pela estrada a fora, comendo cogumelos parece algo um tanto estranho ao nosso paladar. O mesmo estranhamento seria causado por uma Chapeuzinho Vermelho levando uma garrafa de vinho para a sua avó doente e, logo após, bebendo também do mesmo vinho? Foram em momentos como estes, na experiência que tive na tradução de onze livros de literatura infantil, que me levaram a alguns questionamentos, dentre eles: gerar estranhamento ou adaptar? Como seria a recepção desses fragmentos, no caso de uma tradução literal, em um lugar especificamente determinado, como uma escola, por exemplo?

As histórias que traduzi foram recontadas pelo escritor italiano Roberto Piumini², publicadas pela Editora Einaudi (*Einaudi Ragazzi*), importante editora italiana. As histórias são baseadas nas compilações de Charles Perrault e dos irmãos Grimm, nas fábulas de Esopo e de La Fontaine, além de Carlo Collodi e Oscar Wilde³. Roberto Piumini optou por aproximar seus recontos dos textos compilados, como no caso de Perrault e dos Grimm, não privando os personagens de morrerem queimados, de serem jogados em precipícios, de passarem a eternidade correndo com sapatos de ferro quente nos pés; não os eximiu da dor ou de serem enganados e, ao mesmo tempo, roubarem ou trapacearem, o que delega a alguns personagens características quase que de anti-heróis ou de vítimas-algozes, deixando em dúvida seu caráter.

A coleção *Una fiaba in tasca*, que recebeu no Brasil o título de *Pequenas Grandes Histórias*, está sendo publicada pela Editora Positivo, desde 2010. O projeto gráfico é atraente e as ilustrações (de profissionais italianos renomados, dentre eles Anna Laura Cantone, Nicoletta Costa e Alessandro Sanna) instigam o olhar do leitor, apresentando pontos de vista diferenciados, com elementos de estranhamento como princesas nada convencionais, perspectivas tortas e quebra de estereótipos. Os livros são pequenos, com número restrito de páginas e apresentam uma boa distribuição texto/ilustração o que facilita tanto a leitura acompanhada, para crianças da Educação Infantil, como a leitura individual, para crianças em fase de Alfabetização, para quem os livros foram graficamente pensados ao se optar por letras em caixa alta. Cabe ressaltar que esta coleção tem como maior perspectiva de difusão o ambiente escolar.

Partindo dessa pequena introdução, na qual localizo o contexto de produção desse material, exponho alguns exemplos nos quais optei por uma adaptação ao invés de manter a literariedade, o que poderia causar um certo efeito de estranhamento, tão caro ao escritor e teórico italiano Gianni Rodari (1982). Embora coadune com a ideia peculiar de que o estranhamento é também uma estratégia interessante de discussão e de leitura de mundo, as decisões foram tomadas pensando sobretudo no leitor em formação e no lugar específico de difusão dessas histórias. As decisões foram tomadas ora solitariamente, ora acompanhadas de longas discussões com o editor e sua equipe, a fim de suprir as dificuldades no momento da tradução e as escolhas lexicais que melhor se adaptassem à cultura de chegada, ou seja, ao nosso contexto cultural. Como destaca Renata Mundt (2008, p. 2), há várias instâncias

² Roberto Piumini (1947-), formado em Pedagogia, foi professor e, a partir de 1978, publicou livros infantis, textos teatrais, canções e realizou traduções. Na década de 1990, publicou quatro romances para público adulto dentre outros textos para televisão, rádio e para desenhos animados. Atualmente, além de vasta produção para a infância, apresenta espetáculos voltados para a leitura de textos literários.

³ *I musicanti di Brema* (Os músicos de Bremen), *Hansel e Gretel* (João e Maria), *Biancaneve* (Branca de Neve) e *Capuccetto Rosso* (Chapeuzinho Vermelho), dos irmãos Grimm; *La cicala e la formica* (A cigarra e a formiga), de Esopo; *I tre porcellini* (Os três porquinhos), da tradição popular inglesa; *Pinocchio* (Pinóquio), de Carlo Collodi; *La principessa sul pisello* (A princesa e a ervilha) e *Il brutto anatroccolo* (O patinho feio), de H. C. Andersen; *Pollicino* (O pequeno polegar), de Charles Perrault e *Il gigante egoista* (O gigante egoísta), de Oscar Wilde.

interferentes no processo de tradução de literatura infanto-juvenil, que não se limitam apenas ao tradutor, mas à visão que temos tanto da criança/leitor da cultura de partida, da cultura de chegada e dos interesses mercadológicos.

Cabe antes ressaltar que, no geral, elementos foram adaptados com escolhas lexicais ponderadas, a ordem direta da maioria das frases foi privilegiada e períodos muito longos foram segmentados. Evitou-se nas traduções o uso excessivo de pronomes oblíquos e as escolhas lexicais que geravam aliteração ou eco. A fala dos personagens ficou com um tom mais coloquial e a do narrador, manteve-se em tom mais formal, optando, por exemplo, pela forma contraída *pra* quando as falas eram dos personagens e *para* quando eram do narrador.

Alguns elementos sofreram influências culturais como no caso dos alimentos, pois nossos leitores não estão acostumados a encontrarem mirtilos, comerem cogumelos pela floresta ou mesmo a tomarem vinho com a avó. Questões advindas de fenômenos temporais, elementos de fauna e flora, rimas nas falas dos personagens e nomes próprios suscitaram também necessidade de adaptação.

Como atesta Mundt (2008), a prática editorial no Brasil já se antecipou ao desfecho da discussão teórica entre adaptação e tradução. A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), por exemplo, como lembra a tradutora, fundiu numa só categoria as premiações de *tradução* e *adaptação*, entendendo que não se pode estabelecer *a priori* fronteiras rígidas entre uma e outra. Mundt (2008, p. 01), com vasta experiência no campo da tradução do alemão para o português, elenca algumas formas de adaptação possíveis no campo da literatura infantil a partir de seu referencial teórico:

quando se trata apenas de um termo ou expressão, a utilização do termo acrescentando uma explicação no próprio texto; a substituição do termo/expressão por um conteúdo explicativo (tradução explicativa); a omissão do termo/expressão, o que pode ser problemático e obrigar à reformulação do conteúdo no qual ele está contido; a utilização de uma explicação externa ao texto; o uso de um termo equivalente; o uso de um termo semelhante; a simplificação, ou seja, o uso de um conceito mais geral no lugar de um específico; a localização ou domesticação, processo em que todo o conteúdo é aproximado do ambiente cultural do leitor da tradução.

Por que adaptar?

A questão do alimento presente no texto escrito é um fator que deve ser levado em consideração, já que é algo recorrente em nosso cotidiano e pode funcionar como um fator de aproximação do leitor (cf. BUNN, 2008). Entramos novamente na questão: adaptar ou traduzir literalmente causando estranhamento? Nesse momento, temos também que estar atentos a dupla narração proporcionada pela ilustração, não podendo, em alguns casos, escolher um elemento que não coadune com a imagem. Vejamos os exemplos.

Nos contos de fada, a falta de comida move muitas narrativas, como no caso de *João e Maria* e *O pequeno Polegar*, abandonados na floresta pela escassez de alimento. A história de *João e Maria*, em particular, está voltada para as angústias ligadas à fome, pois a comida e a falta dela são apresentadas com um tom testemunhal, de um momento histórico marcado pela pobreza e pela miséria, o que leva a madrasta a dizer ao pai para abandonar as crianças: “Elas comerão *amoras* e nós teremos pão suficiente.” (2010, p. 7, grifo meu)

Nesse fragmento, a palavra usada por Piumini, originalmente, foi *mirtillo*. O mirtilo é uma espécie pouco conhecida no Brasil, segundo dados da Embrapa, sua implantação data da segunda metade da década de 1980, no sul do país, passando a ser comercializada a partir de 1990. Na Itália, por exemplo, a espécie tem importância comercial significativa. O fruto é uma baga de cor azul escura e tem sabor doce-ácido.

Para a tradução, o termo *amora* foi escolhido, pela semelhança, já que algumas espécies de amoras ficam quase pretas quando maduras, é um fruto que pode ser cultivado em todo o Brasil, pois se adapta bem a qualquer tipo de solo, sendo condizente com a história, na qual as crianças encontram os frutos pelo caminho. Neste exemplo, adaptar foi uma opção, como destaca Mundt, “o uso de um termo equivalente”, no caso da mesma classe alimentar, pois facilita o andamento da história. Poderíamos até pensar em ampliação de vocabulário, mas não neste caso, com uma fruta aparentemente desconhecida e não local.

No segundo exemplo, trago a história de *Chapeuzinho Vermelho*, no qual temos um pedido (adaptado) da mãe (PIUMINI, 2010, p. 9, grifos meus):

— Chapeuzinho Vermelho, leve pra vovó um pouco de *suco de uva e bolo*. Vá logo, ande depressa e não saia nunca do caminho.

Chapeuzinho, na versão de Piumini, leva *vino* e *fogazza* para a avó. Aqui, encontrei um ponto de tensão, que poderia apresentar resistência tanto por parte dos professores, como dos pais, não somente pelo fato de se apresentar a palavra “vinho”, mas pelo fato de que, na última ilustração do livro, a menina aparece bebendo, juntamente com o caçador e a avó.

A tradução literal da palavra não teria algum problema para quem conhece a história social da infância (ARIÈS, 1986) e tem o conhecimento de que antigamente a criança era tida como um adulto em miniatura, participando de todas as instâncias de convívio, logo, tomar vinho era parte de uma delas. Mesmo em algumas colônias de descendência italiana, não há muito tempo (ou quem sabe ainda hoje), era possível ver crianças degustando vinho oferecido pelos pais. Por essas inquietações que circundam o consumo de álcool optei por suco de uva para ser compatível com a ilustração e, sobretudo, com o local de destino e com os interlocutores e mediadores de leitura. Outro elemento, *fogazza*, poderia ser traduzido como fogaça, um tipo de bolo ou pão cozido, porém “bolo” foi escolhido por ser um termo mais geral, como bem destaca Mundt, como uma das opções possíveis.

Já no exemplo a seguir, tirado de *Pollicino*, os sete irmãos comem castanhas e cogumelos crus (PIUMINI, 2009, p. 9):

Cammina cammina, mangiando castagne e funghi crudi, arrivarono a una casa.

Ao traduzir a frase acima por “Comendo castanhas e frutos, caminharam, caminharam e chegaram a uma casa.” alterei a ordem dos elementos, e optei por manter as castanhas e adaptar apenas os cogumelos, a partir do mesmo pressuposto empregado no exemplo anterior, deixando a categoria um pouco mais aberta e evitando o estranhamento do leitor.

Em *Os três porquinhos*, não mais o alimento, mas sim o nome próprio dos personagens foi adaptado. Em italiano, *Pombo*, *Golli* e *Fonfon*, nomes dados por Piumini, fazem referência a um reverendo chamado **Don Pombo Golli-Fonfon, que escreveu canções infantis e desenvolveu estudos teológicos em prol da pastoral da criança; um de seus mais célebres comentários** é justamente sobre *Os três porquinhos*. Cogitei, inicialmente, a possibilidade de manter nomes que teriam algum sentido em nossa língua, como Pombo, Gole e Fon-Fon (dando a ideia de onomatopeia), mas a partir de conversas com o editor e sua equipe percebemos que, de qualquer forma, a ideia proposta por Piumini, com o jogo de palavras, seria perdida na cultura de chegada. Ficamos assim com a segunda opção que propus: Quinho (de *porquinho*), Leitão e Rosinha, sofrendo este último influência direta da ilustração, na qual Nicoleta Costa mostra uma porquinha com saia azul e blusa rosa florida, suspensório amarelo e meias vermelhas.

Em algumas traduções/adaptações feitas por Ana Maria Machado, Erico Veríssimo, Tatiana Belinky e outros autores, não encontrei escolhas semelhantes para os nomes, na maioria dos casos não eram nominados, ou se eram, tinham nomes adaptados a um campo semântico, digamos, suíno. Neste caso, a ilustração teve um papel importante e influenciou a escolha de um dos nomes.

Outro exemplo, referente à ilustração, deu-se na história *A princesa e a ervilha*, na qual Piumini usa o termo “negro” para designar a cor do cavalo, enquanto a ilustradora optou por um cavalo marrom. Por sugestão do editor chegamos ao termo castanho que bem se adaptou ao contexto.

Já em *La cicala e la formica* encontrei outro tipo de dificuldade: a tradução de versos e rimas da cantoria da cigarra. O texto precisou ser adaptado para manter as rimas, como segue o exemplo (PIUMINI, 2009, p. 7),

Ahi, topino, quanto affanno,
che fatica tutto l’anno!
Quanto affanno, topolina:
la fatica ti rovina!

Tradução:

Ai, ratinho, quanta pressa,
tanto esforço o ano todo! Ora essa!
Quanta pressa, dona rata:
o cansaço ainda te mata!

Neste livro, fatores temporais também geraram reflexão, principalmente em um país tropical, onde o termo “primeira neve” não faria muito sentido. Neste caso, a opção encontrada foi a de generalizar e ampliar os termos para “primeiros flocos de neve”, dando assim a ideia de um começo. Mesmo assim, a tradução de (PIUMINI, 2009, p. 21, grifo meu)

Cadde la prima neve.
Il sole la sciolse.
Poi ne cadde ancora.

gerou ainda algumas discussões:

opção 1: Caíram os primeiros flocos de neve, que se derreteram com o calor do sol. Depois *nevou novamente*.

para evitar a aliteração, propôs-se outra opção que gerou, por sua vez, ambiguidade:

opção 2: Caíram os primeiros flocos de neve, que se derreteram com o calor do sol. Depois caíram novamente.

Chegamos então a um denominador comum:

opção 3: Caíram os primeiros flocos de neve, que se derreteram com o calor do sol. Depois nevou outra vez.

Mais uma vez a adaptação foi uma opção que julgamos favorecer o leitor. Por fim, do livro *O gigante egoísta*, destaco uma adaptação relativa não a questões alimentares ou

temporais, mas sim a uma ave, na qual a ilustração permitia uma adaptação. Piumini escreve (2009, p. 12, grifo meu):

Un mattino sentí una musica cosí dolce che pensò stesse passando la banda del re. Andò alla finestra e guardò: era solo un fanello, posato lí fuori. Era passato tanto tempo da quando aveva sentito cantare un uccellino, che gli era sembrata una musica meravigliosa.

Fanello, pássaro de nome pintarroxo em português, é um pássaro pouco conhecido. Embora a ocasião seja também de ampliação do campo lexical do leitor, entendemos que por vezes, seja melhor uma aproximação ou com o contexto do leitor ou com alguma outra história que use o mesmo termo. Num primeiro momento cogitou-se a possibilidade de usar o termo “sabiá”, pássaro que bem representa nosso país, porém o contexto apresentado de um lugar com muita neve, já descaracterizaria tal elemento. O pássaro escolhido foi então o rouxinol, por estar ligado, justamente a outras leituras clássicas. Segue o resultado (2010, p. 12, grifo meu):

Uma manhã ouviu uma doce música e pensou que estivesse passando por lá a banda do rei. Foi até a janela e olhou: era só um *rouxinol* pousado lá fora. Tinha passado tanto tempo desde a última vez que ouviu um passarinho cantar que lhe parecia uma música maravilhosa.

Após o canto deste rouxinol, posso terminar o texto relatando que a tradução de literatura infantil requer um longo processo, não de simplificação, mas de escolhas: adaptar, traçar, adequar à cultura de chegada, aproximar o leitor do texto. Podemos muitas vezes nos deparar com cogumelos e garrafas de vinho pelo caminho e é assim que percebemos que cada pequena expressão, cada pequena palavra tem sua potência em determinada época ou cultura e cabe a nós, tradutores, editores, professores, críticos de literatura infantil refletir sobre estas questões.

Referências

- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da família*. 2. ed. RJ: Guanabara, 1986.
- BARREIROS, José C. «Para traduzir, não basta...» (Gianni Rodari e a Gramática da Fantasia). In: *Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução*, número 004, Lisboa, Portugal, pp. 151-163. Disponível em: .
- BUNN, Daniela. O atrativo e o nutritivo: a imagem do alimento na literatura para crianças. In: *Anais do Congresso da ABRALIC*. São Paulo/USP, 2008. (Disponível on-line)
- _____. Da história oral ao livro infantil. In: *Revista Estação Literária*. Vagão-volume 1. Curitiba, 2008b. (Disponível on-line)
- _____. *A Imagem alimentar e o advento do menor na literatura infantil: estranhamentos de Gianni Rodari*. 274 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Literatura, Florianópolis, 2011. (Disponível on-line)

COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Trad. Laura Sandroni, São Paulo, Global, 2003.

HUNT, Peter. *Crítica, Teoria e literatura Infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MUNDT, Renata. A adaptação na tradução de literatura infanto-juvenil: necessidade ou manipulação? In: *Anais do XI Congresso Internacional da ABRALIC*. Disponível em: < >. Acessado em 26/09/2010. (p. 1-10)

PIUMINI, Roberto. *Chapeuzinho Vermelho*. Il. Alessandro Sanna. Trad. Daniela Bunn. Editora Positivo: Curitiba, 2010. (no prelo)

_____. *Pollicino*. Il. Nicoleta Costa. Edizioni EL: Trieste, 2009.

_____. *Hansel e Gretel*. Il. Anna Laura Cantone. Edizioni EL: Trieste, 2009.

_____. *O gigante egoísta*. Il. Nicoleta Costa. Trad. Daniela Bunn. Editora Positivo: Curitiba, 2010. (no prelo)

_____. *Os três porquinhos*. Il. Nicoleta Costa. Edizioni EL: Trieste, 2009.

RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. Trad. Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

TATAR, Maria. *Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

AMBIENTE LETRADO, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO LEITOR¹

Márcia Maria Soares Rodrigues da Câmara²

Resumo

Com este trabalho, objetiva-se relatar um processo de alfabetização exitoso. Nesta direção, evoco minha infância, em São Rafael, bucólica cidade do interior do Rio Grande do Norte, aonde fui educada cultivou o prazer pela leitura, beneficiando-me de um ambiente letrado. Esse processo de alfabetização foi facilitado pelo contexto letrado em que convivia com amplas possibilidades de uso social da escrita e da leitura, carregadas de significados e, conseqüentemente, de estímulos diversos para a aprendizagem. Esse era um contexto privilegiado diante da realidade em que estava inserida e que contribuiu efetivamente para minha aprendizagem. A leitura levava-me a lugares distantes, desenhava-me paisagens diferentes daquelas que compunham o sertão onde eu vivia e, assim, estabelecia diálogos com personagens de muitas formas, falares e saberes diferentes dos meus. Perpassava minha experiência leitora os contos maravilhosos com suas fadas, duendes, princesas, príncipes, dragões e muitos seres fantásticos que povoavam meu imaginário, indo até os gibis com seus quadrinhos e tirinhas, almanaques e revistas outras, verdadeiros instrumentos para fomentar uma cultura leitora. Por fim, relembro-me da máquina de datilografia que minha mãe me deixava usar para copiar textos de revistas, quando ainda não sentia o prazer da magia da decodificação e codificação dos signos alfabéticos.

Palavras-chave

Alfabetização; ambiente letrado; formação de leitor.

¹ Trabalho desenvolvido no âmbito do Programa Observatório da Educação: Leitura e escrita: recortes inter e multidisciplinares no ensino de matemática e português (CAPES/INEP-Ed.038/10 – UFRN: PPGED/PPGEL/PPGECCNM-2011-14|CONTAR) sob orientação da Profa. Dra. Tatyana Mabel Nobre Barbosa (Centro de Educação.PPGED. UFRN. Capes-INEP)

² É graduada em Pedagogia (UERN) com especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa (UFRN). Atua como professora/assessora pedagógica na Secretaria de Educação do município do Natal/RN.

“Toda memória guarda uma infância. Muitas vezes o ofício do poeta é deixar esse reino reacontecer sem ignorar a poesia que houve lá.”
(Bartolomeu Campos de Queirós)

Cenas da minha infância e adolescência

Na bucólica cidadezinha, a chegada do trem era um acontecimento mágico, um evento ao qual eu comparecia com muita frequência. De tão pequena que eu era, ia levada nos braços de Paulino, pessoa de extrema confiança da minha mãe. Já na estação, ele colocava-me em pé numa janela e eis que o apito soava ao longe anunciando a chegada do trem. Chegavam muitas pessoas e bagagens, mas o mais importante para mim eram as revistas trazidas da capital, recheadas de textos e imagens, que a seguir inundavam nossa casa e nossas vidas com novidades, instigando meu imaginário com um universo de informações contidas naquele portador textual, de grandeza inestimável para meu letramento e minha alfabetização. Para mim, era como se o trem chegasse repleto de novidades. Essa era a minha verdade, o que me deixava extremamente feliz.



Estação de trem da antiga e submersa São Rafael/RN

Antes de desvendar a magia da decodificação e codificação dos signos alfabéticos já me via às voltas com uma imensa máquina datilográfica, ferramenta de ponta da tecnologia dos anos 60, copiando textos de livros e das revistas, antecipando inconscientemente a compreensão de que a chave de entrada para o mundo do saber seria conquistada a partir do momento em que eu conseguisse decifrar aqueles códigos, a partir do momento em que eu aprendesse a ler.

Fui alfabetizada numa pequena escola do interior do nordeste brasileiro, por meio da pedagogia tradicional corrente nos últimos anos da década de 60. Nesta fase inicial da minha escolarização, o foco principal era a alfabetização, ou seja, a aprendizagem do sistema convencional da escrita, partindo das unidades menores da língua – fonemas e sílabas – em direção às unidades maiores – à palavra, à frase, ao texto (método fônico ou silábico). A meta principal era a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita, por meio de exercícios e leituras, a maioria delas totalmente descontextualizadas, confirmando Magda Soares em seus escritos sobre alfabetização e letramento.

Meu processo de alfabetização foi facilitado pelo contexto letrado em que eu convivia e que me oferecia amplas possibilidades de uso social da escrita e da leitura, carregadas de significados e conseqüentemente de estímulos diversos para a minha aprendizagem. Este era um contexto privilegiado diante da realidade em que eu estava inserida e que contribuiu efetivamente para minha aprendizagem.

Havia, portanto uma parceria muito significativa, embora ainda insciente, entre escola e família, somando os elementos da aquisição alfabética com os conhecimentos de mundo letrado aos quais eu tinha acesso, adquirindo então uma alfabetização letrada, significante.

Segundo Magda Soares (Revista Pátio, n. 29, fevereiro de 2004) “... a criança alfabetiza-se, isto é, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situação de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita”.

Portanto, a prática pedagógica em uso nas escolas brasileiras dos anos 60, na minha situação especificamente, era complementada pelo meu contexto familiar letrado, remetendo minha alfabetização ao que hoje é considerado o modelo ideal de aquisição da leitura e da escrita, isto é, uma alfabetização alicerçada em conhecimentos significativos, construída de forma natural, mas sem perder a intencionalidade da aprendizagem em suas atividades.

E não foi difícil. A escola efetivou o importante papel de mediadora no meu processo de aquisição do sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica, na sistematização do meu processo de alfabetização, e a vivência familiar despertou-me para que eu descobrisse a importância dessa aquisição. A aprendizagem deu-se de uma forma natural e foi imensa a sensação de apoderamento que esta conquista me proporcionou.

A leitura levava-me a lugares distantes, desenhava-me paisagens diferentes daquelas que compunham o sertão onde eu vivia e assim eu estabelecia diálogos com personagens de muitas formas, falares e saberes diferentes dos meus. Perpassava minha experiência leitora os contos maravilhosos com suas fadas, duendes, princesas, príncipes, dragões e muitos seres fantásticos que povoavam meu imaginário, indo até os gibis com seus quadrinhos e tirinhas, almanaques e revistas outras, verdadeiros instrumentos para fomentar uma cultura leitora.

Minha mãe era uma leitora voraz, tinha clássicos da literatura brasileira na nossa casa e sabia tudo que acontecia pelo mundo afora por meio da leitura das revistas.

Meu mundo era essencialmente letrado e eu não tinha consciência disso. Paulino, aquele que me levava para assistir à chegada do trem, era um homem alfabetizado e letrado que compreendia e comentava sobre o que lia. Na sua pequena casa havia flores plantadas em latinhas, revistas e alguns livros. Era um ambiente que eu frequentava e que me marcou demais.

Meu avô materno, Juvêncio, era um grande leitor, assinante de revista ainda na minha infância. Minha avó Maria era costureira fina, confeitava bolos e armava um maravilhoso presépio na festa natalina. Minha tia Davina era a diretora da escola e pintava quadros e tecidos lindamente! Moravam numa casa com quadros nas paredes, livros, revistas, enfim, rodeados de objetos e práticas culturais que propiciavam um amplo processo de letramento.

Minha mãe, Rivanda, viveu nesse ambiente e, ao formar sua própria família, alicerçou nossa educação nestes princípios, utilizando a leitura literária como forte ferramenta para que aprendêssemos a ler. Ela possuía o entendimento, embora de forma leiga, de que precisávamos fazer leituras e releituras não só por meio de palavras, mas também por meio de cópias textuais feitas à mão ou datilografadas, e ainda de desenhos e pinturas. A alfabetização acontecia como consequência de um processo cumulativo de aquisição de múltiplos saberes.

Na chegada da adolescência foram os clássicos da literatura brasileira e universal que ampliaram meu repertório de fala e escrita, e minha compreensão de mundo ia tomando contornos diversos.

Estava na plenitude do meu processo de alfabetização e letramento, mas até então sem possuir o aporte teórico necessário à compreensão do que eu tinha acumulado com minhas experiências literárias, do processo que eu havia vivenciado.

Aletramento materno

Utilizo ora este termo numa releitura da sua essência, aqui significando não o método criado por Glenn Doman, adaptado e apresentado no Brasil por Kátia Xavier de Azevedo, para alfabetizar bebês, mas sim o tempo dedicado por mim na condução dos passos dos meus filhos Rafael, André Luiz, Gabriel e Mateus, nas suas descobertas literárias e alfabetizadoras.

Este foi um tempo apenas de ser mãe, uma pausa na minha vida para viver com plenitude esse novo papel. Não cabia nesse momento qualquer atividade que não fosse o exercício materno, atitude imatura possivelmente, mas incorporada por mim como a mais certa naquele momento da minha vida, aos vinte e um anos de idade.

No desempenho do papel de mãe eis que retomo a literatura infantil como uma poderosa ferramenta para passar o tempo com meus filhos de forma prazerosa e ao mesmo tempo despertá-los para o deleite e o prazer que esta prática proporciona, além de oferecer elementos facilitadores no processo de compreensão da leitura e da escrita. Tive o privilégio de ser mãe em tempo integral e essa condição possibilitava-me dar ampla assistência nos primeiros passos dos meus filhos pelo mundo da alfabetização e letramento.

Antes da aquisição do processo formal de leitura e escrita, meus filhos já eram leitores e escritores. Produziam textos imagéticos, plásticos e até mesmo criavam contos, tendo-me na condição de leitora ou escriba dessas produções.

Utilizávamos diversos portadores textuais, como livros, fitas cassete, filmes, gibis e esta multiplicidade de textos permitia que explorássemos a musicalidade, o faz-de-conta, a poesia, os valores, a formação do caráter, enfim, elementos essenciais ao desenvolvimento do cognitivo, do imaginário e da sociabilidade da criança, isto posto de forma apenas intuitiva até então.

A pedagogia em prática nos primeiros anos de escolarização dos meus filhos era muito diferente daquela utilizada na minha infância, mas a importância de um ambiente favorecedor às práticas e usos sociais da leitura e da escrita era, e sempre será, a mesma.

Percebendo algumas lacunas deixadas pelo conceito central da teoria construtivista de Piaget da forma como era adotada na escola dos meus filhos, ao orientá-los nas atividades de casa, resolvi então reforçar a importância da aquisição da codificação e decodificação dos signos e das palavras e passei a elaborar atividades intencionais que reforçavam a escrita e a construção das palavras.

Já cursando Pedagogia, tive acesso aos conhecimentos acadêmicos iniciais que me permitiram compreender o que havia de mais significativo nos dois processos de aquisição da leitura e da escrita: o tradicional, no qual fui alfabetizada na escola e o construtivista adotado na escola dos meus filhos.

Deu-se um processo de transmissão intergeracional: conhecimentos e práticas que foram importantes na minha aprendizagem passaram a ser também na dos meus filhos, considerando as adaptações necessárias ao contexto em que cada um de nós nos encontrava. A leitura literária foi incorporada naturalmente à vida deles exercendo um forte papel nos seus desempenhos escolares, perpassando as diferentes etapas de escolarização, destacando a aquisição do saber como fator desencadeador de conquistas das metas estabelecidas na vida de cada um.

aprendizado para mim enquanto mediadora dada a grande significância destas atividades para aquelas pessoas, seja como fonte geradora de renda ou apenas como terapia de resgate do significado que a existência humana tem para cada um, e que às vezes necessita ser valorizada para melhor enfrentarmos as dificuldades da vida. Era um espaço de troca de saberes e sentimentos, um processo de retroalimentação que nos fazia muito bem.

Então, mais uma pausa em minha vida profissional até surgir o convite em 2005 para assumir a Secretaria de Educação da minha cidade natal, São Rafael. Uma pequena rede de escolas, porém com imensos problemas administrativos e pedagógicos que exigiam doação e determinação na execução de políticas públicas que possibilitassem a melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem, da formação em serviço dos profissionais, além do acesso dos alunos a uma alimentação equilibrada e melhoria das instalações físicas das escolas. Eram prioridades na execução de um trabalho voltado para a conquista de melhores resultados para uma população carente de alimentos para o físico, para a alma e enfim para a vida. Como toda experiência nova nas nossas vidas esta foi um percurso muito significativo que enriqueceu meus conhecimentos profissionais e que me trouxe de volta o convívio com pessoas da minha terra há muito afastadas pela dinâmica da minha vida.

Procurava conciliar o trabalho no interior com a vida dos meus filhos que aqui estudavam, e novamente estava vivenciando uma rotina cansativa que a distância geográfica me obrigava a cumprir. Aprovada então no concurso para professora da rede municipal da cidade do Natal assumi o cargo em 2007. Encontro-me hoje dedicada à Educação Infantil, trabalhando suas especificidades e particularidades. Mais uma vez envolvida com a literatura infantil, desta vez aprendendo e ensinando suas funções como elemento de inclusão das crianças nas salas dos nossos Centros Municipais de Educação Infantil e também como uma forte base para os primeiros passos dados no caminhar da alfabetização, que será trabalhada mais sistematicamente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Hoje, passados vinte anos da conclusão da minha graduação, tento entender o meu caminhar profissional, mas sinto-me às vezes bloqueada pelas dificuldades que o exercício da autorreflexão me impõe. Por vezes insegura diante dos desafios enfrentados na profissão de pedagoga chego à conclusão que minha graduação deixou grandes lacunas e que talvez eu tenha novamente sido demasiado lenta na busca pela inserção no mercado de trabalho. Hoje tenho que correr na busca de conhecimentos, sou uma eterna aprendiz e o tempo diluído em enormes paradas profissionais deixa uma forte sensação de vazio.

Concluída minha especialização em Língua Portuguesa na UFRN em 2008, encontro-me atualmente participando do projeto CONTAR como professora da rede municipal. Esse tem sido um momento especial na minha vida, um retorno à convivência na academia, uma busca interminável por novos saberes. Cursando a disciplina Alfabetização e Letramento como aluna especial acredito que esse caminhar venha delinear um novo momento da minha vida profissional por meio do qual eu possa acrescentar novos saberes aos meus já constituídos.

Confirmando Vygotsky por meio de seus conceitos de que a aprendizagem se dá na relação com o outro até mesmo para além do término da infância, a minha experiência profissional no Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Natal tem sido profícua para a construção de um novo fazer pedagógico. Convivendo com colegas já doutoras, mestras ou especialistas como eu em assuntos educacionais, venho internalizando concepções acerca do que é ser criança, levando ao mesmo tempo esses conhecimentos aos encontros de formação continuada direcionados aos que atuam na educação infantil. Estes são momentos de intensa troca de conhecimentos que enriquecem a prática a partir das reflexões sobre o que fazer e como fazer para efetivamente educar e cuidar das nossas crianças.

Pretendo continuar enveredando pela Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental por acreditar que esta seja uma etapa de grande importância na formação das crianças de todas as classes sociais, transformando-as, pela educação, em cidadãos dignos e conscientes de seu papel na sociedade.

Como professora encontro-me numa busca constante por novos saberes para contribuir da melhor forma possível para uma educação de qualidade nas escolas públicas do nosso país.

Neste momento da minha vida ainda apresento-me como uma mãe cuidando dos seus quatro filhos. Como todas as mães, acompanho seus crescimentos físicos, suas constituições de caráter, seus avanços educacionais com características peculiares e específicas de cada um, e suas conquistas profissionais. Mas apesar da passagem do tempo nas nossas vidas ainda enxergo-os como meninos que precisam de apoio para continuar contornando o desenho de suas vidas.

Continuo ensaiando minha existência para que num tempo ainda indefinido seja possível olhar para trás e encontrar uma mãe que assistiu o crescimento integral de seus filhos e uma profissional que contribuiu para a efetiva transmissão de saberes entre os seus pares.

Referências

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, Porto Alegre, n. 29, fev. 2004.

FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, Mônica. Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ANGOTTI, Maristela.(Org.). Educação Infantil: Para que, por quem e por quê?: 3. ed. Campinas: Alínea, 2010.

AZEVEDO, Katia X. Aletramento Materno. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.

AS PROFESSORAS E SUAS HISTÓRIAS DE LETRAMENTO: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE¹

Márcia Maria Soares Rodrigues da Câmara²
Profa. Dra. Tatyana Mabel Nobre Barbosa³

Resumo

Com este trabalho, focalizamos a relevância do contexto familiar no processo de letramento de licenciandas e professoras da Rede pública. Para tanto, subsidiamo-nos em ensaios autobiográficos produzidos por cinco sujeitos, que narram suas memórias e práticas escolares. Estabelecemos como objetivo compreender como os significados atribuídos ao contexto familiar letrado se relacionam à aprendizagem escolar e, eventualmente, à atuação docente. Para realização do estudo, adotamos a noção de letramento, de narrativas de si e de aprendizagem intergeracional (KLEIMAN, 1995, 2001, 2007; GUEDES-PINTO, 2008; PASSEGGI, 2008, 2009, 2011; BARBOSA, 2008, 2009). Os dados revelaram que um conjunto de significados variados é atribuído ao contexto familiar, enquanto esfera de letramento, como, por exemplo, lugar de prazer em tensão com o domínio dos processos mecânicos que se investem na escola; esfera de transmissão dos valores e credos acerca da leitura e da escrita, que se reflete na sua escolha e atuação profissional; e, até, como espaço de práticas letradas pouco prestigiadas pela escola. Esses resultados podem ser melhor dimensionados para planejamento da formação docente e como processos de autoformação, a fim de que se possa melhor refletir acerca das aprendizagens e atuação docente na formação de leitores. (CAPES/INEP - Observatório da Educação - Ed.038/10 - UFRN: CEPGED/CCHLA-PPGEL/CCET-PPGECNM - 2011-14|Grupo CONTAR).

Palavras-chave

Contexto familiar; letramento; aprendizagem escolar.

¹ Trabalho desenvolvido no âmbito do Programa Observatório da Educação: Leitura e escrita: recortes inter e multidisciplinares no ensino de matemática e português (CAPES/INEP-Ed.038/10 – UFRN: PPGED/PPGEL/PPGECNM-2011-14|CONTAR) sob orientação da Profa. Dra. Tatyana Mabel Nobre Barbosa (Centro de Educação.PPGED. UFRN. Capes-INEP).

² É graduada em Pedagogia (UERN) com especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa (UFRN). Atua como professora/assessora pedagógica na Secretaria de Educação do município do Natal/RN.

³ Centro de Educação. PPGED. UFRN. Capes-INEP.

O letramento é: “[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2003, p. 44).

O presente trabalho apresenta cinco ensaios produzidos por licenciandas e professoras da rede pública acerca das suas memórias e práticas escolares focando a importância que o contexto familiar assume como esfera de letramento diante da aprendizagem e do ensino da escrita e da leitura no âmbito escolar. Os ensaios, elaborados em situação de formação inicial e continuada, são aqui tomados, segundo Larrosa (2004), Passeggi, Barbosa e Câmara (2008), como gênero narrativo que traduz uma escrita reflexiva acerca das vivências experienciais dos seus autores. Os mesmos foram analisados com o objetivo de investigar como os significados atribuídos ao contexto familiar letrado se relacionam à aprendizagem escolar e, eventualmente, à atuação docente e, nesse sentido, adotamos a noção de letramento, de narrativas de si e de aprendizagem intergeracional (KLEIMAN, 1995, 2001, 2007; GUEDES-PINTO, PASSEGGI, 2008, 2009, 2011; BARBOSA, 2008, 2009).

Ao focalizar as memórias de professoras e licenciandas sobre seu processo de formação e atuação profissional, observamos os diferentes significados que o contexto familiar assume como esfera de letramento: lugar de prazer em tensão com o domínio dos processos mecânicos que se trabalham na escola; esfera de transmissão dos valores e credos acerca da leitura e da escrita, que refletem na sua escolha e atuação profissional; e, até, como processo de letramento que nos permite sinalizar como o contexto familiar responde pelo ingresso nas práticas escolares de aprendizagem da linguagem e, em seguida, na atuação em situações de ensino.

Assim, cada ensaio foi analisado para que pudéssemos identificar pontos comuns presentes na escrita dos mesmos. Observando como suas autoras reconhecem/estabelecem a interface entre o contexto familiar e as estratégias de letramento, visando, nesse sentido, a identificar os significados atribuídos a essa esfera e sua importância como espaço de aprendizagem da leitura e da escrita, percebemos três itens que aparecem citados em todos os trabalhos, tais como: contexto familiar como marca forte no desenvolvimento ou não da aquisição da linguagem (leitura e escrita), papel da escola enquanto espaço fomentador da aquisição da linguagem (leitura e escrita) e as influências que levaram as autoras a optar ou não, pela docência.

Os ensaios, analisados para a escrita deste artigo, foram gentilmente cedidos por suas autoras para nossa pesquisa. Seus nomes foram mantidos como forma de garantir a identidade da autoria das suas biografias. Esses textos foram produzidos num contexto de formação continuada, como resultado de curso de extensão certificado pela UFRN. As participantes do curso eram professoras e licenciandas integrantes do grupo de pesquisa do qual participamos, CONTAR- Programa Observatório da Educação. O objetivo do curso e da escrita era permitir que as autoras reconhecessem suas experiências formadoras ligadas às áreas de interesse do projeto – ensino de língua portuguesa e matemática como também incorporassem este novo gênero de escrita aos seus conhecimentos, somando-os aos seus já incorporados. Com a escrita, espera-se que as professoras e licenciandas em formação possam dar sequência a suas reflexões de forma mais sistematizada, construindo seu objeto de pesquisa a partir de elementos presentes em sua trajetória de formação e profissional.

O que dizem os ensaios sobre o letramento, as memórias e práticas escolares

*“Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.
Letramento é diversão,
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol.
[...]”.*
(Kate M. Chong)⁴

Os ensaios que analisamos foram produzidos por Aline Regina Alves de Moura, Renata Lucena A. de Souto Lopes, Márcia Maria Soares Rodrigues da Câmara, Maria da Conceição Rêgo de Araújo e Maria José Silva Lobato.

No ensaio de **Aline Moura**, encontramos retratada a origem rural da autora, pertencente a uma família que, em sua maioria, não teve acesso à alfabetização escolar. Portanto não havia o hábito da leitura em casa.

“Meu contexto familiar, não era muito diferente das demais famílias desta região onde o mais importante em suas vidas era trabalhar principalmente nas plantações de feijão, batata e macaxeira, em vez de ir para a escola em busca de novos saberes e conhecimentos, tais como fundamental seria a leitura e a escrita”.

Suas vivências com livros, revistas e leituras eram infrequentes e adentrar os portões da escola representou para ela a possibilidade de aprender a ler e a escrever, situação confirmada por Ferreiro (2007, p.6), que destaca que não são poucas as crianças que realmente precisam da escola para ter um contato com livros e com leitores: “A iniciação escolar fez-me não só “encantosamente” desvendar os segredos que se escondiam por entre as letras, mas vislumbrar outros espaços para além dos muitos quintais das casas de minha família e vizinhos”.

Sua aprendizagem inicial foi lastreada pelo carinho com que a primeira professora tratava seus alunos, isto situado no contexto da década de 1990. À época, as experiências de ensino eram fundamentadas no método fônico, que consistia em “ensinar a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, juntar palavras para formar frases e juntar frases para formar textos” (BRASIL 1997, p. 28).

Na sequência, Aline teve outra professora não tão amável, porém competente, que começou a despertar na autora o apreço pela prática de ensinar. O incentivo à leitura deu-se apenas nos primeiros anos de escolarização e, mais tarde, foi retomado já na academia.

A escolha pela Pedagogia aconteceu tão somente pelo curso ter baixa concorrência no vestibular da UFRN e a opção pela carreira docente foi feita ao longo da graduação, nas situações de ensino e aprendizagem, nas aulas e durante o estágio supervisionado: “[...] escolhi o curso de pedagogia não por ter alguma simpatia ou afinidade novamente, mas, somente

⁴ Estudante norte-americana de origem asiática, escreveu o poema no ano de 1996.

porque o curso possuía uma baixa concorrência, tendo em vista que Eu já não possuía saberes necessários para alcançar a média suficiente para ingressar em outro curso”.

No ensaio de **Renata Lopes**, a autora retrata seu primeiro contato com a alfabetização, feito sob a ameaça da palmatória utilizada pelo pai, caso houvesse erro na realização da tarefa de casa: “Meu pai ficava preocupado, fazia as lições comigo na companhia da palmatória, caso eu não conseguisse ler uma palavrinha mínima que fosse”.

Como consequência surgiu a aversão ao ambiente escolar.

O resgate da sua autoestima e desejo de aprender efetivou-se por meio da família, quando sua avó assumiu o papel de orientadora das atividades de casa. A relação era baseada na dedicação, afeto e paciência dedicados à neta, num contexto letrado, permeado por contação de histórias, retratado neste fragmento do texto: “O espaço físico não era frio como o de uma sala de aula, mas estava repleto de carinho, aconchego, pois se tratava da casa da minha avó [...]”.

A seguir, a mesma refere-se ao fato de que a biblioteca, ou espaço destinado à leitura na escola, também poderia servir como o cantinho do castigo, ou seja, funcionar como cenário para punições, como recorda a autora a seguir: “O mais assustador era o fato de que, a biblioteca ou espaço destinado à leitura na escola, poderia servir também como o “cantinho do castigo”.

Esta prática desestimulava o hábito da leitura, contrariando Marly Amarilha (2002) quando afirma: “Que a busca por livros não seja um hábito apenas...mas que seja o encontro de um leitor com o seu tempo interior, no interior de uma biblioteca”.

Na conclusão do seu relato, ela confirma o importante papel da avó no seu despertar pelo gosto da leitura e no seu caminhar pelo mundo das letras “[...] compreendo que o trabalho que minha avó realizou ao me ajudar nas lições de língua portuguesa e quando da leitura de histórias, fora um brilhante presente e impulso para o meu desempenho enquanto leitora, aluna e futura profissional”.

No ensaio de **Márcia Soares**, a autora relata em detalhes a importância do ambiente familiar para suas aprendizagens, quando afirma que seu processo de alfabetização foi facilitado pelo contexto letrado em que convivia e que lhe oferecia amplas possibilidades de uso social da escrita e da leitura. A autora afirma a existência de uma parceria muito significativa entre escola e família, ao aliar os elementos da aquisição alfabética sistematizados pela escola aos conhecimentos de mundo letrado, oferecidos pelas vivências familiares, adquirindo assim uma alfabetização letrada, significante:

“A escola efetivou o importante papel de mediadora no meu processo de aquisição do sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica, na sistematização do meu processo de alfabetização. A vivência familiar despertou-me para que eu descobrisse a importância dessa aquisição”.

Mais adiante, já na condição de mãe e cursando Pedagogia a autora efetiva a transmissão intergeracional de saberes, citada por Barbosa e Passeggi (2008, 2010):

“[...] cada autobiografia pode conter e contar um tempo anterior a si mesmo (história genealógica), ou mesmo remeter a um tempo posterior a si mesmo (história geracional)”.

A autora dá ênfase ao espaço familiar letrado como desencadeador de boas aprendizagens, transferindo-as durante o processo de constituição da alfabetização de seus filhos, quando oferece aos mesmos condições de letramento semelhantes àquelas em que foi efetivada sua alfabetização, relatado a seguir:

“[...] conhecimentos e práticas que foram importantes na minha aprendizagem passaram a ser também na dos meus filhos, considerando as adaptações necessárias ao contexto em que cada um de nós nos encontrava”.

Observamos, nesse sentido, que a autora toma a própria experiência de aprendizagem como referência e repertório para atuar no plano educacional familiar, fazendo dessa esfera um espaço rico em situações de letramento.

A prática da autora em relação à aprendizagem de seus filhos é também confirmada por KLEIMAN (1995, p.94):

Em suma, a exposição da criança a frequentes leituras de livros a leva a desenvolver-se como leitora já no período pré-escolar. Esse desenvolvimento contribui, sem dúvida, para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que redundava em maior sucesso.

A opção pela Pedagogia como profissão surgiu em sua vida por ser a mais cômoda na pequena cidade do interior em que morava e não por afinidade com o exercício da docência, confirmado no trecho seguinte:

“Em nenhum momento pensei em seguir a carreira de professora, apesar de já exercer esse papel em casa, informalmente, no apoio escolar dos meus filhos. Mas, na urgência em concluir um curso superior essa era a melhor opção dentre as poucas oferecidas na cidade do interior em que morava então, no início dos anos 90”.

No ensaio de **Conceição Araújo**, aflora mais uma vez o contexto familiar fomentador de práticas de letramento em recortes, como o que se segue: “[...] morávamos na casa de minha avó e foi lá que tive meu primeiro encontro com os livros, os quais já me fascinavam, mesmo antes de aprender a ler [...]”.

O acesso ao universo da leitura veio somente na escola durante o processo de alfabetização, quando passou a conhecer os livros de literatura infantil, fato que germinou uma aprendizagem prazerosa. A autora tomou a decisão de tornar-se docente de Língua Portuguesa a partir das aulas de um professor da graduação com sua forma instigante de ensinar:

“Muito do que sei sobre literatura, poesia e análise literária aprendi com ele. Sua maneira segura e apaixonante de apresentar o texto poético além de me possibilitar uma imersão mais sólida e enriquecedora no mundo das letras me motivou a iniciar a carreira docente”.

No ensaio de Maria José Lobato, a autora do texto reafirma a importância da chegada à escola para seus primeiros contatos com a leitura, quando indica que “[...] a leitura em minha vida era novidade, pois em minha casa não havia o hábito da leitura de jornais, revistas, gibis [...]”. Portanto, conclui-se que a mesma não convivía num contexto familiar no qual o letramento literário fosse um forte componente.

A autora relata, ainda, as condições adversas da escola que frequentava, tendo que assistir à aula sentada por vezes no chão. Mesmo assim nunca perdeu a motivação para aprender a ler e a escrever, ou seja, de conquistar seu lugar na sociedade, tendo a educação como meio de alcançar seus objetivos. Seu encantamento com a leitura literária a motivava a que conseguisse livros emprestados com amigos, o que a ajudou significativamente na conquista de seus objetivos. Segundo Magda Soares (1998):

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura.

Maria José enveredou na profissão de Pedagoga influenciada pelo percurso antes da irmã mais velha, fato narrado no trecho: [...] tinha encantamento pela leitura, principalmente quando via na mesa da cozinha minha irmã mais velha estudando para o vestibular para ser professora polivalente, logo foi me despertando à vontade de ser pedagoga, o que aconteceu futuramente.

Lecionou em dois Estados com realidades econômicas diversas. A professora relata que percebeu claramente a diferença entre lecionar numa escola com boa infraestrutura e, em contrapartida, noutra com poucos recursos disponíveis para a realização de um bom trabalho pedagógico.

Graduada em Pedagogia, trabalha atualmente como professora da educação básica numa escola bilíngue da rede municipal de Natal, onde leciona LIBRAS, um novo desafio a sua atuação.

Os significados do contexto familiar como esfera de letramento

“Vem sendo observado que crianças cujas famílias são letradas e que participam de atos de leitura e escrita desde muito cedo, vendo familiares escrevendo e lendo, ouvindo histórias, chegam à escola conhecendo muitos dos usos e funções sociais da língua escrita”. (GOULART, 2006, p. 3)

Nos ensaios autobiográficos analisados, observamos algumas recorrências acerca dos significados que o letramento assume quando relacionado ao contexto familiar dos sujeitos. Esses elementos se constituem em pistas iniciais para nossas pesquisas e, ao mesmo tempo, permitem-nos compreender os processos a partir dos quais os participantes da nossa pesquisa, professoras e licenciandas, significaram o *letramento* fora do contexto acadêmico.

Observamos, por exemplo, que são recorrentes nos ensaios o contexto familiar letrado como facilitador no seu processo de aquisição da linguagem (leitura e escrita). Ao mesmo tempo, esse elemento coloca as autoras numa rede intergeracional em que tentam reproduzir essa situação de aprendizagem junto aos seus descendentes familiares.

A família é o lugar primeiro de letramento e, por seu viés educativo, tem a linguagem como um dos objetos de aprendizagem cultural-familiar. Em muitos casos, esse contexto familiar motiva sua escolha profissional, mesmo que de maneira insciente. Nessa situação, as imagens são paradoxais, uma vez que os ensaios fazem associações da aprendizagem da linguagem no contexto familiar com situações de castigo e punição, ou de afetividade e acolhimento. A *palmatória do pai* e a *dedicação amorosa da avó* são elementos que ajudaram a significar de forma específica o ambiente familiar como esfera de letramento e, ao mesmo tempo, responderam, em parte, pela vinculação profissional de cada uma.

Por outro lado, o espaço familiar foi, por vezes, aparece significado como instância sem eventos de letramento. As autoras nem sempre reconheceram a existência dessa atividade na sua família durante a infância e juventude. Nessas situações, outras instituições assumiram esse papel, particularmente, a escola, que surge como único ambiente no qual parte das autoras tiveram seu contato inicial com o universo letrado, propiciador de bons momentos para o exercício da prática da leitura.

O quadro a seguir, visa a apresentar uma síntese da relação escola x família x letramento. Não se trata de uma indicação conclusiva, mas apenas de uma tentativa de reconhecer a maior importância que cada ensaio confere a essas esferas. Para ajudar nesse

mapeamento inicial, tomamos como parâmetro a leitura literária, embora saibamos que o letramento envolve gêneros e leituras as mais diversas.

	Graduandas de Letras da UFRN		Professoras da Rede Municipal		
	ALINE MOURA	RENATA LOPES	MÁRCIA SOARES	CONCEIÇÃO ARAÚJO	MARIA JOSÉ LOBATO
CONTEXTO FAMILIAR COM LETRAMENTO LITERÁRIO	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO
ESCOLA COMO MEIO DE ACESSO À LEITURA LITERÁRIA	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
OPÇÃO PELA CARREIRA DOCENTE	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

A partir do quadro, podemos observar que 60% das autoras relataram a convivência desde crianças num contexto familiar letrado, confirmando-o como um forte elemento no processo de aquisição da linguagem (leitura e escrita). Sua inexistência não exclui a possibilidade de acesso ao referido processo. Compreendemos que esses sujeitos vivenciaram eventos de letramento também em outras esferas de comunicação, mas em sua escrita privilegiaram o espaço familiar. Uma observação também importante é que 40% das autoras tiveram a escola como única responsável pelo acesso à leitura literária, o que comprova sua importância como forma de adentrar o mundo letrado.

Considerações finais

Para atingirmos os objetivos propostos neste trabalho, partimos da análise dos cinco ensaios autobiográficos produzidos no âmbito do Projeto CONTAR, escolhidos aleatoriamente dentre as várias versões que compõem o todo destes escritos.

Cada ensaio passou por uma análise individual e, durante esse processo, elegemos três pontos comuns que permeavam todos os textos, citados a seguir:

- Contexto familiar como facilitador, ou não, da aquisição da linguagem (leitura e escrita);
- Papel da escola enquanto instituição propiciadora da aquisição da linguagem (leitura e escrita);
- Fatores influentes, ou não, na opção pela carreira docente.

Embora inicial, a pesquisa nos permite afirmar que o contexto familiar letrado no qual o sujeito se encontra inserido é esfera de grande significado para suas aprendizagens, ao passo em que o instiga a apropriar-se de diversas formas de escritas e leituras, constituindo-o num leitor antes mesmo que ele adentre a instituição escolar.

Ficou claro também que, em alguns casos, a escola foi a única responsável por desenvolver as habilidades de uso social da leitura e da escrita, tratando-se de contextos em que as famílias não têm o conhecimento nem as condições necessárias para oferecer um ambiente letrado como propulsor das aprendizagens.

A continuidade desta pesquisa permitirá aprofundar as análises sobre o letramento e o modo como ele se desenvolve em esferas de comunicação não formais. Visamos, com isso, a contribuir para a compreensão da trajetória de letramento seguida pelas autoras dos ensaios que, futuramente, iniciarão seus processos como educadoras, bem como daquelas autoras que já atuam na educação básica.

Referências

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, Porto Alegre, n.29, fev. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. Revista Construir Notícias. Recife: Multimarcas Editoriais, n.37, nov./dez. 2007.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os Significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGI, Maria da Conceição. **Ensaio autobiográfico: entre estórias e histórias da iniciação docente**. Revista Presente!, Salvador, n. 3, dez. 2009.

SOLE, Isabel. **Leitura em Educação Infantil? Sim, obrigada!** In: TEBEROSKY, Ana [et. al]. **Compreensão da leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, Natal: EDFURN, 2002.

GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 33, set./dez. 2006.

REFLEXÕES E APOSTAS NO FRAGMENTO SONORO E NA INSISTÊNCIA EM D-ESCOLAR E DES-COLAR ESCUTAS, CIÊNCIAS, SENTIDOS

Ana Paula Camelo¹

Resumo

O convite a múltiplas conversas em torno da ideia “O mundo grita. Escuta?”, nesta 18ª edição do Congresso de Leitura do Brasil, nos instiga a compartilhar pensamentos e apostas que nasceram do encontro entre sons, rádio, arte e divulgação científica e uma experiência sonora com alunos-futuros professores de Biologia. Mais do que simplesmente contar e descrever essa experiência, nos interessa, neste texto, movimentar e multiplicar reflexões que explodiram, ecoaram e ressoaram desse encontro e que nos levaram a questionar e tensionar certas pré-concepções e práticas no que diz respeito à educação, à representação, à postura sonora a qual estamos acostumados. Por isso também, buscamos fazer deste um texto que lança convites a entrar e sair dele, que permite e incita passear por outras experiências, outras escutas e aventuras sonoras que, por sua vez, se embaralham em diferentes linguagens e materialidades e movimentam ideais, sons, cenas, sensações. Uma aposta compartilhada entre o evento e estes pensamentos aqui apresentados de potencializar escutas diversas e de tensionar, e resistir, a determinadas práticas homogeneizadoras que dão sentido às coisas e ao mundo. Convite a pensar os sons enquanto “laboratórios de experimentação de outros possíveis, como abertura aos novos lances, às variações poéticas e políticas das ciências e divulgações” (ANDRADE; DIAS, 2009, p. 5).

Palavras-chave

Fragmentos sonoros; experimentação; comunicação; escutas.

¹ Labjor/DPCT – Unicamp.



Imagens produzidas durante as oficinas rádioOFICINArte (2010)

As frequentes escolhas comunicacionais ancoradas na representação, na explicação, na repetição e na redundância de determinadas ideias nos convidam a pensar, neste trabalho, a relação som-comunicação a partir de uma outra escuta. Uma escuta que esteja aberta à potência do fragmento sonoro, seja ele (sem-)sentido ou não. Uma escuta que permita acontecer e resistir à homogeneização na escuta. Pois, há sempre sons bem conhecidos (que nos dão o conforto e a segurança da significação previsível e estabilizada). Mas há também sons inesperados, improvisados, sons que brincam e criam brechas nas expectativas de seu uso. Sons que gaguejam, que nos demandam um esforço diferente para conseguir ouvir e falar deles e com eles, e por isso nos fazem pensar não somente “se fazem parte”, mas “como fazem parte” dentro da lógica vigente.

Vivemos a constituição de uma massa sonora imprevista, na qual não descolamos os sons da voz, os timbres e entonações, os ruídos do ambiente, o corpo, os gestos de quem fala e tantos outros elementos contextuais, daquilo que está sendo dito, dos efetivos “significados” daquela fala. Não sabemos qual será a próxima palavra e, seja qual for, ela já nasce colada a todos esses muitos elementos, e nasce colada mesmo às palavras que a circundam (...) Como separar cada palavra que escutamos de nosso interlocutor deste fluxo sonoro de sua voz? Experiência próxima ainda àquela de ouvir um idioma desconhecido e ficar apenas seguindo a musicalidade desta fala sem nem ao menos conseguir separar uma palavra de outra. Ouvimos apenas um fio sonoro (...), ondulações e tons de voz (MALUFE, 2010:5).

Os contornos dessa reflexão nascem da expectativa de diálogo entre um filme sem imagens, um projeto de pesquisa que resiste a significar a divulgação científica e uma pesquisa de mestrado em busca de uma divulgação científica radiofônica esquizofônica. Em comum, eles têm o desejo de provocar reflexões acerca da potência das imagens, dos textos e dos sons. O que queremos com eles: discutir as possibilidades de encontros entre arte, ciência, divulgação científica, filosofia a fim de explorar e extrapolar os sentidos, as representações já fixadas. Como pensá-los para além de dicotomias, julgamentos, pré-conceitos? Como conversar com as representações a fim de alcançar outros limites, alcançar pensamentos-palavras-sons-imagens antes embaçados, impossibilitados de acontecer?

Frente ao fato de estarmos acostumados com a relação de complementação entre o som-palavra-imagem que apostamos neste encontro: “Blue” (JARMAN, 1993), um filme-experiência sonora e visual, marcado por uma contínua imagem azul protagonizada pelo som

que faz acontecer uma espécie de relato autobiográfico das experiências e reflexões do seu autor na luta contra a AIDS. “Escritas, imagens e ciências em ritmos de fabul-ação: o que pode a divulg-ação científica?” (MCT/CNPq Nº14/2009,2010-2012), um projeto de pesquisa que aposta e se dedica a questionar o que pode a divulgação científica, especialmente quando as imagens e textos não se restringem a explicar as coisas e que busca, no encontro com a literatura, com as artes, com pesquisadores de diversos campos do conhecimento, uma divulgação científica que se permite fabular, que escapa às lógicas representacionais. “Imagens-escritas (feitas) de sons: Ouvindo as bio-tecno-logias de rua” (Fapesp, 2009) uma pesquisa de mestrado² que insistiu em resistir aos modelos de comunicação-recognition através do conceito de esquizofonia (SCHAFFER:1979) e rádio-arte (CAMACHO:2004) a fim de pensar (des)conexões entre o que se ouve e o que se vê, o que se espera dessa audição em busca de uma escuta distinta sobre/com/das biotecnologias.

No contexto do encontro entre projetos foram realizadas, no primeiro semestre de 2010, as oficinas rádioOFICINArte³, que aconteceram na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp - Rio Claro/SP) com licenciandos em Biologia. A proposta dessas oficinas foi discutir e criar programas que possibilitassem experimentações no que diz respeito às artes, à comunicação, à informação científica explorando e extrapolando a relação entre som-sentido-percepção por entre vozes, ruídos, silêncios, músicas e uma escuta distinta sobre/com/das biotecnologias.

Desse convite à criação, à invenção de artefatos sonoros, intensificou-se a discussão acerca dos sons, suas potências, limitações. Sons cheios de significações e sensações pré-concebidas e que insistentemente nos escapam e nos capturam para escapar novamente.

Talvez seja justamente esse encontro improvável que nos encanta no canto de um pássaro, aquilo que não está limitado ao domínio restrito do fenômeno percebido. A potência do canto de pássaro está, sim, em um outro modo de percorrer esse domínio limitado (FERRAZ, 2008:223).

Assim, colocamos em debate uma escuta presa à relação som-sentido-percepção e à política representacional, escuta habituada a classificar, nomear, a depender de uma sensação de realidade. Debate em busca de abertura de possibilidades (e desejos) de se pensar em uma escuta que se permita acontecer para além da lógica da oposição e da exclusão, que suspenda o julgamento de ser fiel ou traidora, verdade ou ficção, real ou irreal, e que se permite estar entre. Escuta dos pássaros, da divulgação científica, da comunicação, das coisas e do mundo. Pensamento com, pela, na “força da máquina de expressão que chamo aqui de escuta” (FERRAZ, 2008:226).

Desafio de tensionar o lugar dos sons com/pelo/no mundo de forma não linear, pois nos lembra El HAOU LI (2009:159), “o pensamento não é linear. Nada é linear. (...) o som não é linear, a escuta não é linear, a vida não é linear”. Uma ideia-postura que esbarra e se mostra totalmente pertinente ao pensarmos inclusive na educação e no disciplinamento da escuta, cada vez mais presas a significados estabilizados, ordenados.

Como pensar e desafiar aquela escuta presa ao aparelho auditivo, que se apoia nas relações de correspondência, de verdade; que busca e cria efeitos de semelhança?

Nesta jornada, nos deparamos com vídeos e intervenções audiovisuais que possibilitam um pensar distinto dos sons para além da homogeneização de sentidos e sensações a eles atribuídos. E em busca de resistir com a complementação entre o som-palavra-imagem que

² Desenvolvida entre 2009 e 2011 no Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo/ Unicamp.

³ Mais informações: <http://www.labjor.unicamp.br/biotecnologias/calcaado>, “rádio desConETC@”.

apostamos no encontro com o filme “Blue”. O que mais nos marca nesta obra é o papel atribuído à sonoplastia, aos ruídos e falas. À eles cabe toda narrativa do filme.

Interessa-nos destacar a opção de fazer com que os elementos sonoros dessem dinâmica ao filme, mudando de forma bem distinta a experiência do público enquanto “espectador”. E a sua concepção foi, sem dúvida, fruto de uma decisão estética e política, pois, a proposta de Jarman era que seu filme não fosse somente escutado, mas deveria ser visto, a tela azul é fundamental e “fonte de significados diversos e prende o ouvinte a uma escuta diversificada, constantemente ressignificada a partir dos elementos sonoros” (QUINTANA, 2011).

Esse encontro de linguagens no inesperado permitem-nos experimentar a possibilidade de resistir e insistir em remexer com certos conceitos, e apostas.

Começar aqui é liberar o sonoro do domínio do audível, liberar a escuta do domínio exclusivo do sonoro e do musical, e talvez este seja o tipo de ato que (...) desfaz em nós a ideia de que o mundo informa, desfaz em nós precisamente aquilo em nome do que vivemos sob controle. Talvez para essa escuta, como para o pensamento, o que irá contar “não é mais o enunciado do vento, é o vento” (BATAILLE, 1973, p. 23). (GODOY, 2010:08)

Reinvenção estética tentando construir e desconstruir padrões da escuta, da comunicação, da relação entre fragmentos de imagens, palavras, sons. Textura híbrida. Expressão de pensamentos que exploram e extrapolam a audição. Possibilidades entre rádio, arte, ciência, comunicação, educação. Pois, buscamos compartilhar sons personagens que não se reduzem à informação, que capturam e dispersam e multiplicam música, vozes, ruídos, timbres, sensações. Escuta que gagueja, que desloca, desvia o que está dado por entre encontros inesperados e improváveis.

Ao mesmo tempo em que os sons são utilizados como meios de reforçar a correspondência entre o que se ouve e o que se deve pensar, eles também nos fazem pensar e conhecer talvez o que seja inexprimível: pensamentos que escapam à semelhança, que se deixam ser invadidos pela diferença e se deslocam desse campo representacional para inventar outras formas de imaginação (AMORIM, 2009).

Apostas em sons que podem promover uma discordância sonora potente, que desequilibram relações de causa e efeito entre ideias, sons e palavras que, por isso mesmo, escavam com/pela/na linguagem brechas para se trazer à tona questões, aproximações e reflexões antes evitadas.

Referências

AMORIM, Antonio Carlos R. *A quem será que se destina? Imagens e palavras pós-estruturam a escola*. Projeto aprovado pelo CNPq-Processo n.401180/2009-3.

FERRAZ, Silvio. “19 pássaros”. In: LINS, Daniel S.; GIL, José (Orgs.). *Nietzsche/Deleuze: jogo e música*. Rio de Janeiro; Fortaleza, CE: Forense Universitária: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2008, p. 220-240.

GODOY, Ana. Paisagens Sonoras: quando a escuta recorta o invisível [a propósito de algumas experimentações]. 2010. (Apresentação no II MultiTÃO: imagens, palavras, sons e ventos).

HAOULI, Janete El. “Ideias (delírios?) para o Rádio”. In: ZAREMBA, Lilian (org.) *Entre ouvidos, sobre rádio e arte*. Oi Futuro/SOARMEC, Rio de Janeiro, 2009.

JARMAN, Derek. *Blue*. New York: Overlook, 1993.

MALUFE, Annita C. “Estilo e repetição: Deleuze e algumas poéticas contemporâneas”. In: *Cadernos de Letras – Faculdade de Letras (UFRJ)*, n26, jul/2010).

QUINTANA, Fabiana. A trilha sonora de um filme imaginário: uma análise do filme *Blue* (1993) de Derek Jarman. *mnemocine*. Disponível em: <http://www.mnemocine.art.br>

A CONSTRUÇÃO DOCENTE DE CONHECIMENTOS CURRICULARES COTIDIANOS

Marina Santos Nunes de Campos¹

Resumo

A partir do entendimento dos currículos como criação cotidiana (Oliveira, 2004), transcendendo o que está formalmente escrito e compreendendo o contexto escolar como lócus de invenção, não apenas de reprodução e consumo, foi realizado um mergulho (Alves, 2008) em narrativas docentes acerca do currículo, na perspectiva de compreender a forma pela qual as professoras ressignificam os conhecimentos teóricos por meio dos enredamentos com outros saberes, oriundos de suas redes de subjetividades e de sua prática cotidiana, originando conhecimentos curriculares cotidianos. Nesse movimento, pretende-se identificar e desinvisibilizar (Santos, 2004) saberes presentes nessas narrativas, considerando-os como expressão de conhecimentos desqualificados pela cultura dominante, para nesse processo ecologizar os discursos e saberes, ao passo que os socializamos. Foram escutadas as narrativas de cerca de 50 professoras, oriundas de vinte e dois estados brasileiros, a maioria atua no interior desses estados. A aposta presente neste trabalho é que ao considerarmos os saberes docentes constituídos no cotidiano escolar na formação docente e nos discursos educacionais, conferimos um novo status ao professor da educação básica: o de produtor de conhecimento, ao invés de mero aplicador de conhecimentos e saberes produzidos por outros (Prado, 2007).

Palavras-chave

Currículos praticados; narrativas; saberes docentes; cotidiano escolar.

¹ UERJ.

Oficializar um currículo não significa apenas selecionar conteúdos, mas legitimar determinado tipo de cultura em função da marginalização de outras.

O currículo praticado é resultante da negociação entre professores e alunos, de confrontos, estratégias, improvisos etc. Nele estão presentes todos os saberes que circulam nesse *espaçotempo* que é a escola. Esse processo de criação é resultante dos enredamentos entre os conhecimentos formais com os outros tipos de conhecimentos produzidos em outros espaços e por meio de outros processos.

O acesso a esses conhecimentos tecidos cotidianamente é relevante, pois ao investigarmos tais formas de criação possibilitamos o desenvolvimento de outras práticas sociais e de construção de conhecimento diferentes das já conhecidas, criadas a partir de outros modos de ser, estar e pensar o mundo, abrindo passagem para outras perspectivas. E, ao passo que damos voz a outros sujeitos, questionamos as relações de poder estabelecidas socialmente, bem como a relação de prestígio desigual criada entre os saberes oriundos da prática dos saberes teóricos.

Ao compreender o cotidiano em seus múltiplos enredamentos passaremos a ver/pensar a realidade social a partir de outra lógica, não reducionista, e assim acessaremos as possibilidades emancipatórias nele inscritas.

Aproximando-nos da conjuntura cotidiana, em sua pluralidade, não nos deteremos a discursar sobre o que deveria ser a escola, pois ao compreendermos a sua complexidade e suas redes de conhecimentos apreenderemos “poderes e práticas que nela se tecem e que a habitam e das possibilidades de novas tessituras a partir do já existente”. (Oliveira, 2010, p. 26)

Por outras formas de conhecer e expressar

Evidenciar práticas educacionais cotidianas por meio de narrativas é apostar que, ao narrá-las, os praticantes do currículo refletem sobre sua própria prática e inserem-se em uma nova perspectiva de formação e auto-formação. Pois ao mesmo tempo em que narra, o narrador percorre novamente o caminho trilhado, movimento que implica reflexão e ressignificação na/da prática ao recriar saberes produzidos a partir das experiências. Saberes esses que são tecidos pelos significados que cada sujeito confere à atividade no seu cotidiano por meio de seus valores, conhecimentos e sentimentos de sua história. (PRADO, 2007).

Assim, a escuta de narrativas possibilita, ao mesmo tempo, dar visibilidade aos conhecimentos produzidos no cotidiano para assim ressurgirem novas possibilidades de futuro.

As narrativas docentes são definidas por Prado (2007) como um conjunto de conhecimentos pedagógicos, oriundos da reflexão da prática e também todas as vivências a que profissionais da educação são submetidos e submetem os que os circulam, na escola.

Sendo assim, ao ouvirmos as narrativas docentes acerca do currículo, seremos capazes de compreendermos como as professoras pensam o currículo, a forma pela qual elas ressignificam os conhecimentos teóricos na/da práxis docente e através de suas redes de subjetividades, desdobrando em novos saberes emancipatórios. Avançando mais um passo a caminho da ecologização dos discursos e saberes, apostando que essa seja uma forma mais democrática de produzir conhecimentos.

Representações docentes acerca do currículo

Com o intuito de compreender e desinvisibilizar (SANTOS, 2000) os conhecimentos curriculares docentes constituídos nos cotidianos escolares foram escutadas as narrativas de

47 professoras de uma rede de ensino autárquica que atende crianças, com renda familiar de até três salários mínimos, na primeira fase do Ensino Fundamental. Essas escolas estão distribuídas em 22 estados brasileiros e a maioria delas se localiza no interior desses estados.

As narrativas foram filmadas e posteriormente transcritas. Após a transcrição, as narrativas foram mapeadas a partir dos assuntos presentes nas falas docentes. Os assuntos mais abordados serão apresentados a seguir, em ordem de recorrência:

- Culturas afro-brasileiras e indígenas;
- Língua Estrangeira, especialmente Inglês;
- Temas transversais;
- Inclusão;
- Sexualidade, Educação Sexual e questões de gênero;
- Informática/Tecnologias
- Adequação ao ensino fundamental de nove anos;
- Separação da disciplina Ciências Sociais em História e Geografia;
- Ensino Religioso;

Nesse exercício algumas incidências surpreenderam por não estarem presentes no discurso midiático e educacional vigente. Decorrerei por algumas dos inusitados assuntos abordados.

Ao surgir em primeiro lugar a questão das culturas afro-brasileiras e indígenas me remeteu rapidamente à lei 11645/08 que inseriu na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a obrigatoriedade de conteúdo programático se referir aos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir de dois grupos étnicos: negros e povos indígenas no Brasil. No entanto, as professoras afirmaram que suas necessidades não se encerram no cumprimento de uma legalidade, mas na formação identitária de seus alunos, na necessidade de incluir suas histórias de vidas em uma história maior.

Outro caráter intrigante é que temas ligados aos conteúdos curriculares formais não são corriqueiros em suas narrativas e justamente tais conteúdos é que são “cobrados” nas avaliações externas e revelam o “fracasso” de nosso “sistema” educacional. Aparentemente não são as maiores preocupações das professoras.

O nono lugar é ocupado pelo tema Ensino Religioso, que foi defendido pelas educadoras como uma possível solução para os problemas comportamentais e sociais dos alunados. Boaventura ao constatar o período de incertezas e contradições que vivemos desde o final do último século atenta-nos para o fato de que presenciamos uma transição. Fase difícil de compreender e percorrer. Para o autor, estamos chegando ao fim da hegemonia da ordem científica, pois perguntas simples não podem ser respondidas pela mesma ordem epistêmica quando confrontada com o real. Nesse contexto, a busca de explicações no meio religioso, sobrenatural ou anúncios catastróficos encontram espaço para se propagar.

O Bullying e as drogas (penúltimo e antepenúltimo lugar), assunto tão em voga nos meios de comunicação, surgem em colocações muito aquém do que se esperava, sugerindo que há um abismo entre o que pensamos serem os problemas das professoras e o que realmente são suas preocupações.

Considerações provisórias

Professores não podem ser concebidos como executores de ideias concebidas por outros, mas como autores de sua prática, que origina uma riqueza de conhecimentos (juntamente com sua experiência) que precisam ser ponto de partida em qualquer processo de aperfeiçoamento de sua ação e de mudanças na escola. (PRADO, 2007)

Já é presente nos discursos pedagógicos a concepção de que o aluno não é um sujeito passivo no processo de ensino. Da mesma forma, o presente estudo pretende reafirmar o professor como sujeito ativo e não objeto de uma investigação.

Nesses trechos das narrativas das professoras podemos perceber um pouco de seus sentimentos, angústias, saberes, atitudes e etc. Dessa forma, podemos compreender melhor as formas como elas criam seus *fezerespensares*. Ao mesmo tempo em que a escuta de diversas narrativas fazem emergir diversas realidades, antes não visíveis.

Emergem dessas experiências narráveis relações de poder, modos de pensar e fazer os currículos das escolas, dificuldades encontradas no cotidiano e estratégias criadas bem sucedidas. Além disso, a escuta de narrativas permite instaurar a memória, experiência e historicidade do trabalho docente.

Os conhecimentos revelados por essas professoras vêm acompanhados do sentido que elas conferem à atividade docente. Essa significação é conferida a partir de seus valores, de sua visão de mundo, sua história de vida e de seus sonhos. Não são saberes estéreis, mas ricos em diversidade e sentido.

Por meio dessa escuta podemos evidenciar práticas emancipatórias que são tecidas no cotidiano escolar, mas que não lhe são conferidas a devida visibilidade e quando as tornamos visíveis potencializam a construção de uma escola menos mercadológica e mais humana e significativa, um espaço transcultural, de produção e partilha dos diferentes saberes e culturas.

O reconhecimento da escola como *espaçotempo* de criação de novos saberes e práticas nos permite encontrar evidências de como encarar os desafios da educação em um contexto mais real.

Considerando os saberes docentes constituídos no cotidiano escolar na formação e nos discursos educacionais, conferimos um novo status ao professor da educação básica: o de produtores de conhecimento, ao invés de meros aplicadores de conhecimentos e saberes produzidos por outros (Prado, 2007).

Referências

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. de (Org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky, e Benjamim. Campinas, Papirus, 1995. p 93-121.

OLIVEIRA, Inês B. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira (Orgs). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Rio de Janeiro. DP&A, 2010.

PRADO, Guilherme Do Val Toledo (Orgs.). Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as Ciências. 8.ed. Porto. Afrontamento, 1996.

CURTAS-METRAGENS PRODUZIDOS EM ATIVIDADE DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA BRASILEIRA PARA ÍNDIGENAS E ESTRANGEIROS

Monica Filomena Caron¹
Hylío Lagana Fernandes²

Resumo

No trabalho serão apresentados dois curtas-metragens produzidos em atividade curricular de ensino de português brasileiro como segunda língua, oferecida para indígenas e estrangeiros, desde outubro de 2008, na UFSCar campus Sorocaba. A atividade encontra-se atualmente na sua quinta edição e trata-se de uma proposta que busca desenvolver uma experiência educativa, mas também cultural e científica, envolvendo a comunidade acadêmica. No trabalho contextualizaremos a realização dos dois curtas-metragens produzidos por alunos na quarta edição da atividade, desenvolvida no segundo semestre de 2011. No texto são consideradas algumas questões relativas ao ensino de linguagem na universidade, sob a perspectiva da área de estudos sobre educação bilíngue, uma *subárea* da Linguística Aplicada. Na atividade curricular de ensino de língua temos buscado explorar as contribuições das ciências da linguagem para o desenvolvimento dos processos de inserção de diferentes grupos na universidade, da perspectiva dos estudos sobre educação em contextos bilíngues, que focalizam os mitos e os preconceitos na área de educação bilíngue, os modelos e os programas, os contextos de minorias linguísticas no Brasil, as questões de política linguística, invisibilidade e elitismo, direitos humanos, etc.

Palavras-chave

Bilinguismo; português como segunda língua; curtas-metragens.

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) campus Sorocaba.

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) campus Sorocaba.

A presente proposta é decorrente de atividade de ensino de português brasileiro como segunda língua, oferecida para indígenas e estrangeiros, desde outubro de 2008, na UFSCar campus Sorocaba. A atividade é financiada pela Pró-reitoria de Extensão da UFSCar e enquadra-se como Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (doravante ACIEPE), contando atualmente com sua quinta edição e tratando-se de uma proposta que busca desenvolver uma experiência educativa, mas também cultural e científica, articulando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, envolvendo a comunidade acadêmica. No texto pretendemos contextualizar a realização de dois curtas-metragens produzidos por alunos na referida ACIEPE, na sua quarta edição, desenvolvida no segundo semestre de 2011. No texto serão consideradas algumas questões relativas ao ensino de linguagem na universidade, sob a perspectiva da área de estudos sobre educação bilíngue, uma *subárea* (cf. Cavalcanti, 1999) da Linguística Aplicada.

Inicialmente vale lembrar que a proposição dessa ACIEPE é justificada pela crescente necessidade de atender à demanda constituída por alunos indígenas e estrangeiros que têm sido regularmente recebidos pela universidade pública. Entre os objetivos da ACIEPE constam as tarefas de: auxiliar estudantes indígenas e estrangeiros no desenvolvimento de competência linguístico-comunicativa em português brasileiro; capacitar os estudantes no desempenho dos exercícios requeridos para o acompanhamento das aulas – e trabalhos a serem executados – no ensino superior; colaborar para a obtenção de uma melhor compreensão de aspectos socioculturais do Brasil pelos estudantes indígenas e estrangeiros; e estimular a reflexão sobre a modalidade oral da língua. Desse modo, o trabalho tem sido desenvolvido com o intuito de oferecer ferramentas mínimas para que esse grupo de alunos “especiais” reflita sobre o português brasileiro, sobre as exigências acadêmicas que envolvem a linguagem e a intensa atividade de leitura e produção de textos a que estarão sujeitos na formação (profissional) escolar, em se tratando de um exercício que ocorre dentro dos muros de uma universidade. Mas, também parece ter se configurado como um espaço em que compartilham as dificuldades do “ser estrangeiro”, as dúvidas e angústias, “confortando-os” frente à adaptação ao ritmo e cultura local do campus.

A área dos estudos sobre educação em contextos bilíngues de minorias focaliza o bilinguismo nos contextos mais diversos em que se faz presente, tais como: nas comunidades indígenas, nos contextos de imigrantes, de surdos e outros, em suma, nas situações em que se tem mais de duas línguas e/ou variedades linguísticas. Em nossa ACIEPE, o bilinguismo é presente em diversos sentidos e por diferentes vetores, sendo o grupo de sujeitos aprendizes formado por indígenas brasileiros e estudantes estrangeiros (guineenses e latino americanos), todos de diferentes etnias, com línguas maternas distintas, com suas tradições, crenças, particularidades. No trabalho temos buscado abordar o português brasileiro a partir das produções linguísticas desses estudantes universitários, inseridos na instituição através de programas de Ações Afirmativas (os primeiros) e de Convênios Internacionais (os segundos).

Na ACIEPE, portanto, temos buscado explorar as contribuições da Linguística Aplicada para o desenvolvimento dos processos de inserção desses diferentes grupos na universidade, sob o prisma dos estudos sobre educação em contextos bilíngues, que focalizam os mitos e os preconceitos na área de educação bilíngue, os modelos e os programas, os contextos de minorias linguísticas no Brasil, as questões de política linguística, invisibilidade e elitismo, direitos humanos, etc. Cavalcanti (1999) atenta para outros termos relevantes para a área de estudos, como o multi/bilinguismo, o inter/biculturalismo, o bi/dialetalismo e o (bi)letramento.

Temos buscado elementos para pensar/entender como esses alunos representam a universidade, assim como lhes tem sido oferecida, e como lidam com as diferenças linguístico-culturais e com as normas impostas pela instituição; diferenças que compreendem desde a documentária às condutas, valores, princípios e filosofias de vida aos padrões que

compreendem nosso forte comportamento grafocêntrico, específico de uma sociedade letrada. Assim, a perspectiva teórico-metodológica do trabalho tem sido a do linguista-aplicado, conforme definida por Kleiman (1998, p. 174), que ao se separar, recentemente,

(...) dos métodos e paradigmas privilegiados na linguística, passou a construir seus próprios objetos de pesquisa e, conseqüentemente, suas próprias perguntas, seus próprios métodos e reformulações teóricas. Assim, tem ficado evidente, no percurso dessa separação, que para o linguista aplicado que trabalha com questões da escola, uma questão linguística interessa apenas na medida em que ela contribui para resolver questões sobre o ensino e aprendizagem, e que essa perspectiva é, prioritariamente, uma perspectiva de ação social realizada discursivamente. Não constituem objetos do linguista aplicado nem os processos cognitivos de um sujeito psicológico nem o texto enquanto objeto formal, mas o sujeito social em processo de constituição de sua identidade e de transformação social, que opera cognitivamente sobre diversos objetos formais da linguagem, entre eles o texto, em contextos de situações que podem, ou não, se constituir em contextos de aprendizagem através da ação conjunta dos participantes.

Popularmente há uma falsa ideia de que os povos indígenas falam a mesma língua. Porém, cada povo tem sua língua-mãe, que pode ser totalmente distinta uma da outra. Isso também vale para os africanos, que têm na constituição do seu idioma o português europeu, misturado com as línguas locais, que resulta numa língua crioulo. Assim, é possível perceber que a experiência que temos desenvolvido é de extrema importância para os sujeitos, pois o português brasileiro, nesse momento, constitui-se na língua comum para a comunicação deles no contexto institucional.

Durante a realização da ACIEPE nas edições anteriores tivemos uma participação expressiva dos alunos indígenas ao trazerem para a sala de aula histórias relacionadas às suas etnias, muitas vezes contando hábitos e costumes particulares das suas tribos. Como exemplo, podemos citar o caso de JR, que contou histórias sobre festas e a educação dos meninos na etnia Xavante, desde o ensinamento até o ritual de passagem à vida adulta, pontuando que “...quando os meninos se tornam adultos tem sua orelha furada para ser colocada a argola” (Nota de campo de 25/mar./10)³.

Outros alunos trouxeram casos curiosos, como mostra a fala de JR ao se referir ao *trovão* (fenômeno natural, que ocorrera durante a realização de uma atividade, causado pela descarga de eletricidade atmosférica) e que gerou debate entre os alunos, pois alguns mencionaram que em suas tribos era considerado um sinal de algum deus ou tinha significado singular para suas crenças. Também vale apontar a narrativa de JK do acontecimento de uma festa alegre (Kuarup) em homenagem aos falecidos, realizada uma vez por ano na sua aldeia da etnia Kalapalo no Parque do Xingú/MT, ritual em que troncos de madeira são a representação concreta do espírito dos mortos. EM, da etnia Baré, de São Gabriel da Cachoeira/AM, contou uma lenda de sua tribo intitulada *Homem Onça* e trouxe um pouco do conhecimento etnobotânico de seu povo ao mencionar uma planta, por ele chamada de *pibrioca*, relatando sobre as propriedades medicinais da erva.

Alunos africanos também participaram desta atividade, como ED, da etnia Bijágos e natural de Bubaque, que apresentou uma história que ouvia quando era criança, aproximadamente aos 10 anos de idade, falando de alguns hábitos das crianças de Guiné-Bissau e mencionando a configuração da relação estabelecida entre as crianças e os mais velhos em seu país: “... os mais velhos contavam histórias antigas de como eram as coisas,

³ Anotações feitas pelo aluno bolsista da PROEX na ocasião, Douglas Nazareth Rivera.

no período noturno... depois todos ficavam dançando, batendo palmas até se cansar, brincavam também... nos preparávamos para este dia, fazíamos vaquinhas para comprar alimentos (nós=vizinhos, irmãos)...”(Nota de campo de 13/mai./2010)⁴.

Percebendo a importância e a riqueza de trazer para a atividade as particularidades da cultura de cada aluno propusemos para a atividade do segundo semestre de 2011 a realização de curtas-metragens, como uma forma de registrar características singulares, concretizar em produtos o trabalho que temos realizado, poder divulgar esses produtos e a capacidade produtiva e criadora dos alunos e, finalmente, como um pretexto para trabalhar com a leitura e escrita em uso significativo, já que cada curta-metragem passou por uma discussão sobre o tema, um processo de criação e montagem, tomada de decisão (da trilha sonora às vestimentas), na construção de roteiros, consulta de material escrito diverso e de indivíduos mais idosos das famílias e tribos.

Serão apresentados dois curtas-metragens: um deles é intitulado **A Lenda de Adana** <http://youtu.be/HLRT1UwVpKE> e dirigido pela aluna Dulciana Garrido Oliveira, da etnia Tariano de São Gabriel da Cachoeira/AM, referindo-se a uma lenda que envolve duas tribos (Baré e Tupi) e um caso de amor e a formação da ilha de Adana, localizada no Rio Negro. Conta a lenda que duas corredeiras, Buburi e Curucui, representam dois bravos índios guerreiros que disputaram o amor de uma linda índia chamada Adana. Fugindo com Curucui de canoa, Buburi vai atrás do casal, os alcança no meio do rio e, numa altercação, todos morrem afogados e os corpos dos índios se transformam nas corredeiras e o da índia, que se afogou entre os pretendentes, se transforma na ilha que recebeu seu nome. O outro curta-metragem é intitulado **Datsipado (A cerimônia da cura)** http://youtu.be/g28aMREN_p0 e é dirigido por Nicolas Taiwapsa e José Robri, da etnia Xavante, e faz uma pequena amostra do que é o ritual realizado na aldeia, de cura de indígenas atingidos por uma epidemia. A crença é de que esse ritual os conecta com os deuses que lhes fornece os caminhos da cura.

Tem sido um grande desafio e aprendizado trabalhar com esse grupo de alunos, seja pelo que ensinam sobre seus países, no caso dos africanos, seja pelo que contam da realidade que vivem em nosso país, no caso dos indígenas. Nesse grupo especificamente, temos reconhecido que têm muito que ensinar sobre o conceito de sustentabilidade aos nossos alunos, professores e funcionários, tema tão caro ao nosso campus e à sociedade na atualidade, tanto porque têm como certo o respeito à natureza (inclusive a humana) e aos seus limites, como pelo fato de que são movidos, assim declaram, pelos interesses da comunidade a que pertencem, enfrentando como guerreiros as dificuldades da universidade, as dificuldades de morar na cidade grande, de se verem como exóticos seres, por seus biotipos e costumes, como uso de brincos e pinturas no corpo, que diferem das práticas do “homem branco”. Contribuem para tornar o trabalho complexo o fato de termos na sala um grupo bastante heterogêneo, não apenas no “grau” de domínio e contato com a língua portuguesa brasileira, como também na língua materna que possuem.

Consideramos que o trabalho permite acompanhar a mobilidade de parte de grupos sociais que participam da implantação do campus Sorocaba da UFSCAR. Permite investigar como os grupos significam suas passagens pelo campus e como, e se, tal passagem é representada pelos sujeitos. Perguntamo-nos quais são as influências na vida dos sujeitos do fato de participarem da construção da universidade? Perguntamo-nos como os sujeitos escutam as falas das salas de aulas, entre os alunos e entre os professores e funcionários? Como essas escutas repercutem no *ethos* dos sujeitos, como se inscrevem na elaboração de suas identidades e nas informações econômico, sociais e culturais a que eles estarão submetidos durante o período de frequência à universidade. Acreditamos que o acompanhamento desse processo permite identificar a dinâmica da desigualdade social

⁴ Veja nota 1.

vigente no contexto. Como resultado desse trabalho impõe-se uma discussão das variáveis implicadas na mobilidade social no Brasil e entre os povos, no processo de criação e transmissão das desigualdades ao longo do ciclo de vida dos cidadãos e da combinação desses elementos é possível identificar os pontos nevrálgicos dos processos de estruturação das desigualdades.

Esforços como o do programa de Ações Afirmativas e os de Convênios Internacionais aumentam as possibilidades de acesso à escola, à escrita e a uma formação consistente para diferentes e diversos grupos. Ainda assim, parece-nos que muitos desses grupos permanecem excluídos das práticas de leitura e escrita, são isolados nos contextos educacionais, e muitas vezes rotulados como menores, formando um grupo marginal e desprestigiado, entre tantos outros historicamente estigmatizados pelas diferenças. Nessa condição, muitas vezes as interações de professores e alunos resulta na resistência e no conflito: à assimetria que é constitutiva do discurso escolar acrescenta-se outra que advém da própria condição do aluno: o estigma que acarreta ser indígena ou guineense (ou seja, oriundo de grupos historicamente desfavorecidos), a diminuição que o sujeito sofre e vive uma vez que seu saber e suas práticas não encontram espaço na instituição de ensino em que se insere (KLEIMAN, 1998).

Referências

CAVALCANTI, M. “Estudos sobre educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil”. In: **D.E.L.T.A.**, 15, pp. 385-417. 1999.

KLEIMAN, A. “Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação”. In: **Alfabetização e Letramento**. R. Rojo (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

O EMPREGO E O FUNCIONAMENTO DE ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS NA ESCRITA E NA COMPREENSÃO DE TEXTOS

Maria Angélica Freire de Carvalho¹

Resumo

A leitura envolve aspectos cognitivos, linguísticos e sociais onde o leitor estabelece relações de sentidos entre os conteúdos textuais formando rede complexas envolvendo o sistema linguístico explícito e conteúdos inferíveis para as possibilidades de leitura apostadas por quem escreve uma produção. Os caminhos interpretativos passam a ser um jogo de apostas elaborado a partir de estratégias de dizer sugeridas por meio de pistas linguísticas escolhidas pelo produtor textual. Este estudo objetiva, pois, descrever e analisar algumas estratégias textuais, em particular grupos nominais rotuladoras. Vários autores têm-se debruçado sobre o estudo dos grupos nominais rotuladores, alguns sob uma perspectiva sistêmico-funcional (Francis, 1994), outros sob uma perspectiva textual (Conte, 1996), outros, ainda, sob uma perspectiva discursivo-argumentativa (Moirand, 1975). Segundo CARVALHO (2005) a rotulação é uma importante estratégia para (i) sumarizar e organizar porções maiores ou menores de discurso; (ii) encadear tópicos e subtópicos; (iii) promover a coesão lexical; (iv) funcionar como operadores que intencionam a explicitação de sentidos (caráter meta); (v) dotar o texto de determinada orientação argumentativa. Sobre os rótulos é correto afirmar, também, que podem introduzir mudanças de tópicos ou alterações dentro de um tópico, ao mesmo tempo em que preservam uma continuidade, colocando novas informações dentro de uma estrutura dada, sendo, por isso, considerados pontos-chave na organização dos conteúdos nos textos, particularmente dos textos argumentativos.

Palavras-chave

Leitura; escrita; compreensão de textos.

¹ Professora da Universidade Federal do Piauí. Mestre em Educação- UERJ e Doutora em Linguística – UNICAMP.

Os falantes elaboram a atividade comunicativa utilizando recursos cognitivos subjetivos, individuais e, ainda, conjuntamente, por meio de processos linguísticos e extralinguísticos/sociais. Assim, há a realização de um ato referencial em que a linguagem se destaca em suas dimensões individual, subjetiva e, ao mesmo tempo, de modo público e historicizado. Nesse ato, constituem-se textos que se podem definir como fontes de conhecimentos, mobilizados e ativados, construídos e reconstruídos ao longo das interações.

Os textos são matéria para a construção de (re)apresentações mentais e para as categorizações sociais e, do mesmo modo, para circulação e construção de conhecimentos socialmente partilhados. Eles podem ser considerados formas de cognição social e organizadores dos conhecimentos de uma dada cultura, conforme esclarece Koch (2002:157):

Os textos como forma de cognição social permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo. É em razão desta capacidade que são excelentes meios de intercomunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber. Determinados aspectos da nossa realidade social só são criados por meio da representação dessa realidade e só assim adquirem validade e relevância social, de tal modo que os textos não só tornam o conhecimento visível, mas, na realidade, sociocognitivamente existente.

A realidade construída no texto se flexibiliza de acordo com as experiências humanas, em razão da multiplicidade de pontos de vista dos sujeitos no mundo, o que equivale a dizer que as (re)categorizações apresentadas por meio das escolhas lexicais se atrelam ao contexto da denominação e não somente ao objeto a se designar. Assim, “os objetos (de discurso) emergem, enquanto entidades discretas, ao longo do tempo de enunciação em que fazem a referência²”. Essas variações, portanto, advêm de processos complexos que se realizam nos níveis psicológico, discursivo e linguístico, inerentes às práticas situadas de linguagem.

Na perspectivação da construção discursiva dos referentes, os interlocutores atuam sobre o material linguístico de que dispõem, fazem escolhas de acordo com a sua proposta de sentido; por isto, referir, sob o ponto de vista da enunciação, é uma atividade discursiva sujeita a variações de acordo com os atores sociais, as mudanças de percepção e de contexto. Ao considerarmos essas afirmações, é importante ressaltar que na organização de conteúdos do texto, por meio da construção discursiva dos referentes, é papel do ouvinte/leitor ativar, reativar, desativar os referentes, o que pode ser efetuado por meio de recursos de ordem “gramatical” ou de ordem lexical como, por exemplo, no emprego de hiperônimos, sinônimos, nomes genéricos ou, ainda, elipses.

Dentre esses recursos ou estratégias de referenciação, ressalta-se a utilização dos rótulos, importante meio de sumarização de conteúdos precedentes (retrospectivos), subsequentes (prospectivos) ou, ainda, retrospectivos e prospectivos, ao mesmo tempo, no texto. Esse recurso contribui não só para a organização tópica do discurso, operando a coesão micro e macroestrutural, como também para a possibilidade de explicitação de pontos de vista do produtor de um texto. Essa estratégia linguística tem um funcionamento nuclear quanto às ideias do produtor desse texto, o que permite a identificação de um sentido pretendido, de um “projeto de sentido”.

Esses grupos nominais desempenham função coesiva e também funcionam como organizadores e resumidores de porções textuais — um parágrafo inteiro ou apenas uma sentença — promovendo uma integração entre o que foi dito, o que se diz e o que se irá dizer, revelando o dinamismo textual e sugerindo uma linha interpretativa. A utilização desta forma salienta o ponto de vista do produtor do texto, auxiliando o leitor/ouvinte na tentativa de

² MONDADA, 1994, p.34.

aproximação com a expectativa de leitura do autor. Por esta razão, Conte (1994/2003) considera que os grupos nominais rotuladores são “um poderoso meio de manipulação do leitor”.

A rotulação por meio de grupos nominais é um recurso de que se utiliza o escritor a fim de fazer valer seus propósitos argumentativos, pois por meio das escolhas referenciais é possível inferir ideias, crenças e opiniões que se defendem nos discursos. Por esta razão, as formas linguísticas desempenham um importante papel na negociação de sentido(s) entre autor e leitor/ouvinte. Vários autores têm-se debruçado sobre o estudo dos grupos nominais rotuladores, alguns sob uma perspectiva sistêmico-funcional (Francis, 1994), outros sob uma perspectiva textual (Conte, 1996), outros, ainda, sob uma perspectiva discursivo-argumentativa (Moirand, 1975), proposta com a qual dialogamos. Segundo CARVALHO (2005) a rotulação é uma importante estratégia para (i) sumarizar e organizar porções maiores ou menores de discurso; (ii) encadear tópicos e subtópicos; (iii) promover a coesão lexical; (iv) funcionar como operadores que intencionam a explicitação de sentidos (caráter *meta*); (v) dotar o texto de determinada orientação argumentativa.

Apresenta-se um exemplo em que é possível observar o funcionamento do rótulo como aquele que pode iniciar a progressão textual, como também pode efetuar-la; assim, por esta razão, constitui-se como uma estratégia textual-discursiva que desempenha duplo papel: referenciador e predicativo:

O general escapou. E agora?

Augusto Pinochet **está livre**, por “razões humanitárias”. Relatórios médicos mostram que ele está incapacitado de enfrentar um julgamento. É um melancólico

³desfecho para uma longa e extremamente significativa batalha política e judicial, iniciada em 16 de outubro de 1998, quando o general chileno foi detido, em Londres, a pedido do juiz espanhol Baltasar Garzón, sob acusação de prática de tortura, genocídio e homicídio durante sua ditadura (1973-90). Sob sua responsabilidade direta, foram assassinados, torturados e “desaparecidos” pelo menos 3.000 seres humanos. **A libertação** do general encerrou esse caso específico, mas colocou uma questão crucial para o mundo contemporâneo: a comunidade das nações deve ou não deve criar instrumentos para impedir o surgimento de “novos Pinochets”? Será possível conciliar a existência de um organismo internacional com o poder e legitimidade para intervir nos Estados nacionais, sem violar a soberania desses mesmos Estados? (...)

O leitor assimila o sentido da locução “está livre”, que fica retido em sua memória discursiva, e será capaz de recuperar o conteúdo expresso anteriormente, a informação suporte, no caso, pela ativação do referente “a libertação”, fazendo o encadeamento das proposições, realizando o entrelace das ideias no parágrafo. Vê-se, então, que o enunciado dado, encapsulado pelo rótulo, é considerado tema, e o que lhe segue é um comentário (rema) a propósito do que foi dito, em que se faz uma predicação. É este avançar e recuar, numa relação dado-novo, que promove a progressão temática do texto, facilitando o avanço das informações textuais.

Muitas vezes, a retomada nominalizada de um verbo, que remete ao todo ou a uma parte do enunciado que precede, finaliza um parágrafo, como é o caso do exemplo, destacando a

³ Arbex Jr. José. O general escapou. E agora? Caros Amigos. ano III, nº 36, mar, 2000, p.18 – (corpus, CARVALHO, 2005).

unidade do conteúdo apresentado pelo produtor do texto. O fato de a rotulação poder ser um meio de assinalar opiniões e crenças do produtor do texto permite destacar uma função argumentativa dessas formas, o que auxilia na promoção do ponto de vista do produtor do texto, na medida em que o texto progride. O encadeamento dessas expressões, isto é, a sua função coesiva não só permite a identificação do(s) propósito(s) comunicativo(s), como ainda faz o texto avançar por meio do encapsulamento, sumarização, de informações e por meio do estabelecimento de um tema para os enunciados subsequentes.

Um rótulo retrospectivo, por exemplo, ainda que sumarie informação dada, pode encaminhar um novo argumento que indique a avaliação do produtor do texto a partir dos segmentos textuais rotulados. A articulação dado-novo, pois, constitui-se numa orientação argumentativa que tem como objetivo direcionar um sentido.

Todavia, este papel de organizar e encaminhar as ideias não torna o rótulo uma estratégia sempre presente na caracterização do propósito argumentativo no gênero discursivo, pois há textos em que tal recurso tem uma presença significativa e podem existir outros em que não há ou há uma frequência mínima.

É importante registrar que, embora a condensação das ideias do texto seja mais bem identificada numa frequência acentuada dos rótulos, a qual permite apontar a cadeia coesiva dos argumentos sumarizados, constituindo o “esqueleto” do projeto de dizer do autor, os rótulos, ainda que em menor ocorrência, sinalizam a ideia principal do texto ou sinalizam argumentos importantes para a manutenção do tópico discursivo. Por isso, constituem marcas importantes na relação tema-rema quando pensamos na estrutura do enunciado.

É possível afirmar, portanto, que, de acordo com a intencionalidade do produtor do texto, a utilização de grupos nominais como recurso coesivo e o modo de apresentação de tais formas implicam posicionamentos discursivos específicos e marcas de estilo, o que configura o caráter avaliativo das escolhas lexicais e o direcionamento de sentido(s) desejado pelo produtor. Neste caso, é importante levar em conta o que realça Koch (2005:2) em relação ao processamento textual na atividade de compreensão:

[o processamento textual] “... depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo”.

Pela maneira como são apresentadas e organizadas as palavras no texto, encaminha-se um sentido que, por esta razão, não é adivinhação, mas sim construção colaborativa. O sentido não está no texto e precisa ser construído pelo leitor ou ouvinte, é uma construção conjunta. Há, nesta construção, uma responsabilidade mútua entre produtor e leitor/ouvinte: se o produtor é o responsável em oferecer pistas que orientem o processo de compreensão, cabe ao leitor/ouvinte reconstruí-las.

Assim, apesar de as pistas linguísticas apontarem caminhos, isto não significa que limitem trajetos e cerceiem estratégias de compreensão, pois há de ser examinado todo o contexto que envolve os interlocutores, com suas crenças, ideologias e conhecimentos presumidos como partilhados.

I. Alternativa metodológica para a prática pedagógica

As ideias apresentadas neste estudo permitem encaminhar algumas discussões que podem resultar em boas sugestões práticas para serem aproveitadas, adaptadas e recriadas, pelos professores em diferentes níveis de ensino, pois o texto se apresenta como objeto de ensino e de aprendizagem no contexto pedagógico.

A perspectiva pedagógica, num primeiro momento, pode ser o processo de compreensão/interpretação de texto e, depois, numa sequência desse mesmo trabalho, a elaboração de textos escritos variando de acordo com o propósito da produção. Dada a natureza do recurso linguístico destacado, isto é, do rótulo, a partir do entendimento de seu funcionamento no texto, serão possíveis abordagens práticas: sumarizar conteúdos, “explicitar” pontos de vista, encadear tópicos e subtópicos e, a partir disso, organizar os conteúdos (do) no texto. Alguns gêneros poderão ser mais bem contemplados na observação dos aspectos citados. Como é o caso, por exemplo, dos gêneros resumo, sinopse, resenha e esquema, os quais se fundam na sumarização de conteúdos.

Esses gêneros circulam no contexto pedagógico e, em razão de uma natureza sumarizadora, que lhes é comum, acabam não sendo diferenciados pelos alunos e, muitas vezes, pouco enfatizados pelos professores.

Ao realizar uma leitura atenta de um texto e, depois, retomá-la parágrafo por parágrafo, solicitando aos alunos que acompanhem os movimentos de avanço e de recuo de conteúdos e, ainda, o modo como esses movimentos funcionam no texto é um procedimento que direciona o “olhar” leitor para nódulos textuais responsáveis pela condução argumentativa. Isso permite, também, assinalar a relevância no plano discursivo; do mesmo modo, a relação que se estabelece entre os conteúdos precedentes e subseqüentes, encaminhando para a progressão textual como um todo.

Com uma proposta didática encaminhada sob esse enfoque, é possível identificarem-se os tópicos discursivos, os modos como se organizam os parágrafos no texto, como se dá sequenciação das ideias como, enfim, se mantêm articulados os conteúdos no texto, caracterizadores de sua unidade. Isso facilitará ao aluno a percepção da construção dos parágrafos no texto e a articulação do tema, culminando na manutenção da relação coesão e coerência textual.

Essa abordagem teórico-metodológica contribui para que as atividades de produção e de interpretação de textos, fios condutores do processo de ensino e de aprendizagem, sejam significativas para alunos e para professores. Trata-se de orientações que não se esgotam numa análise que tenha por base apenas o contexto linguístico, mas que se estenda às múltiplas relações intertextuais que contemplam o complexo processo de produção de sentidos quer seja na atividade de compreensão quer seja na atividade de escrita de textos.

Referências

CARVALHO, M. A.F. de (2005) *O funcionamento textual-discursivo dos rótulos em artigos de opinião*. Tese de doutorado, IEL/UNICAMP.

CONTE, Maria-Elisabeth. Anaphoric encapsulation. *Belgian Journal of linguistics*, 10, 1996. p. 1-10.

CONTE, Maria-Elisabeth. [1996] (2003). Anaphoric encapsulation. *Belgian Journal of Linguistics*, 10, p. 1-10. Trad. Mônica Cavalcante; revisão de Alena Ciulla. In: CAVALCANTE, M. et. al. (org.) *Referenciação*, São Paulo: Contexto, 2003, p. 171-190, Coleção Clássicos da Linguística.

em Análise do Discurso do IEL/UNICAMP, Campinas: dezembro.

FRANCIS, Gill. [1994] (2003) Labeling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: COULTHARD, Malcolm (9ed.), *Advances in written text analysis*. Londres: Routledge, p.83-101. Trad. Monica M. Cavalcante et. al.; revisão de Alena Ciulla. In: CAVALCANTE, M. et. al. (org.) *Referenciação*, São Paulo: Contexto, p. 191-228, 2003.

FRANCIS, Gill. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: JUBRAN, Clélia C. A. S. (2005) Especificidades da referenciação metadiscursiva. In: KOCH, I. V. et. al. (org.), *Referenciação e discurso*, São Paulo: Contexto, p. 219-241.

KOCH, Ingedore G. V., (2005) Referenciação e orientação argumentativa, In: ——— & MORATO, E. M., BENTES, Anna Christina, (org.), *Referenciação e discurso*, São Paulo: Contexto.

KOCH, Ingedore G. Villaça. UNICAMP/CNPq. *Rotulação: uma estratégia textual de construção do sentido*. Texto apresentado na III Conferência Linguística e Cognição – realizada nos dias 9, 10 e 11 de agosto de 2006, no Instituto de Estudos da Linguagem - IEL/UNICAMP.

———, & MARCUSCHI, L. A. (1998) Processos de referenciação na produção discursiva, *DELTA*, 14, p.169-190 (número especial).

———, (1999a) *A referenciação textual por meio de formas nominais e suas funções na compreensão e produção de textos*, [s. l], Mimeografado.

———, (1999b) A referenciação textual como estratégia cognitivo-interacional. In: BARROS, K. S. M. (org.)

———, (1999c) Expressões referenciais definidas e sua função textual. In: DUARTE, Lélia Parreira (org.) *Para sempre em mim: homenagem a Ângela Vaz Leão*. Belo Horizonte: CESPUC, p. 138-50.

———, (1999d) *Referenciação: construção discursiva*. Ensaio apresentado por ocasião do concurso para titular.

———, (2001) A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional, In: *Caderno de Estudos linguísticos*. Campinas. UNICAMP.

———, (2002) *Desvendando os segredos do texto*, São Paulo: Contexto.

O TEXTO IMAGÉTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marcia A. Paganini Cavéquia¹

Heleomar Gonçalves²

Resumo

No mundo contemporâneo, a imagem ocupa lugar de destaque. “Topamos” com elas nos mais variados ambientes, das mais variadas formas. Também na sala de aula elas se fazem presentes, principalmente por meio dos livros didáticos, especialmente os de língua portuguesa. Apesar disso, o texto visual não costuma ser objeto de ensino de leitura, pois não é concebido como semiose e, portanto, algo passível de significação. Pode-se dizer que a supremacia da escrita, ou seja, o fato de os seres humanos entenderem por leitura somente o verbal contribui para um cenário de desleitura das imagens, pois, crê-se que elas existem para serem apenas vistas, não lidas. Diante desse cenário, este trabalho tem o objetivo de discutir o conceito de imagem e de alfabetismo visual, além tratar da questão da imagem no ensino de língua materna, especialmente via livro didático de língua portuguesa, de modo a sugerir reflexões para uma prática docente em que a imagem seja concebida como objeto de ensino de leitura.

Palavras-chave

Leitura; imagem; livro didático de língua portuguesa; prática docente.

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL).

² Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Nossa época caracteriza-se por ser exacerbadamente visual. Empresas investem fortunas para desenvolver o melhor *design* para seus produtos. A indústria do vestuário cria e recria estilos (“somos o que vestimos”, é uma máxima difundida no imaginário coletivo social). As artes gráficas inovam, ousam, aprimoram sua linguagem. O cinema de entretenimento vale-se dos mais variados recursos de alta tecnologia para produzir seus filmes; um desses recursos, o efeito 3D.

Muitas vezes, temos a sensação de que seremos tragados pelas imagens. Elas nos chegam, queiramos ou não, diariamente, por meio das mídias impressas (jornais, revistas e folhetos entregues quando andamos apressadamente pelas calçadas das ruas ou quando paramos nos semáforos que, cruelmente, nos impedem de prosseguir, pois nosso tempo é escasso), pelas placas de sinalização, pelos *outdoors* e letreiros de fachadas comerciais (apesar de recentes leis que proíbem a poluição visual), pelas telas de cinema e tevê e por meio da mais polivalente das mídias: a internet.

Limoli (2006) nos alerta para a estreita relação existente entre a era do consumo exacerbado e a “civilização da imagem”, marca inegável da contemporaneidade. Ao enunciar que vivemos no mundo da imagem, a autora nos leva a pensar no modo como interagimos com o visual. O que as imagens nos dizem? Como têm se mostrado a cada olhar observador, isto é, como cada pessoa lida com as imagens presentes no dia a dia? São lidas, exploradas em suas possibilidades de sentido ou crê-se que elas existem para serem vistas, e não lidas? No contexto escolar, as imagens têm sido exploradas como objetos de estudo e como textos/instrumentos de ensino e de aprendizagem ou sua presença, especialmente via manuais didáticos, é reduzida a um adorno de páginas?

Para tratar da leitura da imagem no escopo da formação de leitores em ambiente de educação formal, precisamos pensar no que é uma imagem. É possível atribuir à palavra “imagem” pelo menos dois conceitos distintos. Ela pode ser entendida, segundo Limoli (2006, p. 64), como “mimese de algo perceptível, ilustração ou ícone de semelhança” ou como “representação mental”. Como se vê, trata-se tanto do objeto visual, pictográfico (nesse caso, pode-se ainda distinguir a imagem fixa da animada) quanto da representação mental, elaboração cognitiva de uma mensagem.

A imagem visual representa e traduz diferentes maneiras de conhecer a realidade. A diferença entre uma imagem mental e uma imagem visual concreta é muito mais de ordem física do que de ordem cognitiva, pois a imagem visual é antes uma imagem mental (LIMOLI, 2006). Esse ponto de vista pode ser complementado com as proposições de Dondis (2007, p. 14), quando assegura que “visualizar é ser capaz de formar imagens mentais”.

Neiva Jr. (2002, p. 5) assegura que:

A imagem é basicamente uma síntese que oferece traços, cores e outros elementos visuais em simultaneidade. Após contemplar a síntese é possível explorá-la ao poucos; só então emerge novamente a totalidade da imagem.

Outro aspecto sobre o qual importa ao leitor ter consciência na leitura de imagens é a característica dialógica delas. As imagens evocam o que está no leitor. Assim, há uma vinculação rápida e espontânea entre a imagem observada e o mundo interno do leitor, ou seja, o que constitui o leitor é projetado por ele na imagem lida, e essa ocorrência corrobora no surgimento dos efeitos de sentido. O processo de leitura da imagem (“fabricação do sentido” da imagem) é regulado por uma interação de práticas culturais de percepção.

Sendo a imagem um signo (aquilo que está no lugar de algo para representá-lo), recorremos a Bakhtin e Voloshinov (1995), quando postulam que:

Todo signo [...] resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as

formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece (p. 44).

Como se verifica, uma das características mais marcantes do signo é sua natureza dialógica. Eles evocam o que está no sujeito-observador. Assim, há uma vinculação rápida e espontânea entre o signo e o mundo interno do sujeito, ou seja, o que constitui o indivíduo é projetado por ele no signo apreendido, e essa ocorrência corrobora no surgimento dos efeitos de sentido, o que fica evidente na obra de Saint-Exupéry (1977, p. 70), quando a personagem raposa diz ao Pequeno Príncipe:

“Vês, lá longe, os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo para mim é inútil. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste! Mas tu tens cabelos cor de ouro. Então será maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo, que é dourado, fará lembrar-me de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo...” (SAINT-EXUPÉRY, 1977, p. 70).

A personagem raposa projeta sobre o signo (a imagem do trigo), o que traz em si — no caso, a lembrança dos cabelos cor de ouro do Pequeno Príncipe — e como resultado dessa ação dá-se a leitura do signo (o trigo). Sendo assim, podemos dizer que o processo de apreensão do signo (fabricação do sentido) é regulado por uma interação de práticas culturais, de percepção; nesse exemplo, a personagem raposa toma o trigo não somente considerando a aparência dele como referencial significativo, mas toma-o em outras possibilidades de leitura, pois, embora a capacidade referencial do signo possa ser sua propriedade mais reconhecida, não é a única a ser lida (CAMARGO, 2007).

Isso nos leva a pensar que, quanto mais proficiente for o leitor na leitura do mundo, quanto mais perspicaz for esse leitor, tão mais eficazmente ele fará a leitura dos signos sociais. Sendo assim, diante dessa urgência em preparar o indivíduo para viver em um mundo em que o visual impera, surgiu a pedagogia da imagem, entendida como

[...] algo que foi preciso ser criado às pressas, para que os desafios impostos pela presença maciça da visualidade no dia a dia do homem contemporâneo pudessem ser vencidos com um mínimo de acerto (LIMOLI, 2006, p. 61).

Apesar disso, a escola, instituição socialmente responsável por preparar o indivíduo para estar no mundo, permanece verbocêntrica. Nas práticas de ensino de língua materna (LM), predomina a leitura do verbal (LIMOLI, 2006). O texto imagético pouco está presente como objeto de ensino e aprendizagem e, quando é tomado para essa função, na maioria das vezes é abordado de maneira equivocada, ou seja, não é tomado em sua dimensão dialógica.

O livro didático (LD), devido à sua ampla abrangência, constitui uma poderosa ferramenta pedagógica. O fato de suas imagens serem, por vezes, reforçadoras de estereótipos, causa grande preocupação naqueles que defendem que “uma imagem nunca é inócua ou vazia, tampouco ingênua ou neutra, mas potencialmente significativa” (CAMARGO, 2007, p. 97) e que “analisar a imagem significa apreciá-la em sua dupla leitura, icônica e plástica” (LIMOLI, 2006, p. 68).

Os LDs, cuja qualidade gráfico-editorial, além da pedagógica, teve um avanço significativo nas duas últimas décadas, não conseguiram, de um modo geral, romper com a tradição de apresentar ilustrações que direcionam a compreensão do texto verbal e comprometem a fruição do leitor — “sepulturas de sentidos” (LIMOLI, 2006, p. 69). Prestam, assim, um desserviço ao ensino de LM, sobretudo no que se refere à formação do leitor.

Nesse sentido, Rezende (2009), ao tratar do ensino de leitura, propõe a pedagogia das múltiplas leituras, em que as leituras são, podem e devem ser ensinadas/aprendidas em suas

mais variadas formas de manifestação, inclusive as visuais, pois vivemos em um mundo de multilinguagens.

A imagem representa para o mediador — lembramos que, neste caso, referimo-nos ao professor — um caminho [...] para interagir mais satisfatoriamente com o estudante leitor. Ela contém cores, movimento, formas, linhas, padrões, tamanho, utilidade, função, [...] e esses elementos auxiliam no diálogo e na percepção que podem nortear a leitura (REZENDE, 2009, p. 127).

Para o acesso da imagem à escola, conforme explicita Limoli (2006), é necessário superar obstáculos de ordem material (falta de equipamentos, ausência de acervo, espaço físico inadequado etc.) e especialmente obstáculos de ordem conceitual. São esses últimos que impedem o professor de tomar atitudes possíveis e viáveis, como explorar museus, praças, ruas, janelas, árvores, enfim, tudo aquilo que possa ser captado pelo olho humano e, por isso, suscitar significações. Bem apropriado é o pensamento de Dondis (2007, p. 13), ao enunciar que

Expandir nossa capacidade de ver significa expandir nossa capacidade de entender uma mensagem visual, e, o que é ainda mais importante, de criar uma mensagem visual. A visão envolve algo mais do que o mero fato de ver ou de que algo nos seja mostrado. É parte integrante do processo de comunicação [...].

Aos professores de LM, que, na maioria das vezes, não possuem formação em Artes, Semiótica ou outras áreas de conhecimento que lhes possam subsidiar nesse sentido, fica o desafio de lançar mão dos autores que discorrem sobre ensino de leitura, leitura da imagem, alfabetismo visual para, assim, construir o seu referencial para atuar de maneira que o ensino de línguas seja de fato contemporâneo. Nesse sentido, também não se pode prescindir da sensibilidade do professor para lidar com o (in)visível.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOSHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem: um esboço crítico*. 7. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

CAMARGO, Isaac Antonio. Imagens em mídia: presenças no mundo. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de. (Org.). *Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeça*. Londrina: Eduel, 2007. p. 91-104.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. 3. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LIMOLI, Loredana. Leitura da imagem e ensino de língua materna. In: LIMOLI, Loredana; MENDONÇA, Ana Paula Ferreira de. (Org.). *Nas fronteiras da linguagem: leitura e produção de sentido*. Londrina: Gráfica Editorial Mídia, 2006. p. 61-70.

NEIVA JÚNIOR, Eduardo. *A imagem*. São Paulo: Ática, 2002.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. *Leitura e formação de leitores: vivências teórico-práticas*. Londrina: Eduel, 2009.

SAINT-EXUPÉRY. Antoine de. *O pequeno príncipe*. 19. ed. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES POR MEIO DO DISCURSO: COMO OS ALUNOS LEEM A VIOLÊNCIA EM UM CONTEXTO DE LUTA PELA TERRA¹

Jaqueline Cerezoli²
Eliane Cardoso Brenneisen³

Resumo

Este trabalho pretende desvendar, por meio da linguagem, aspectos ligados à formação das identidades dos alunos de uma escola Itinerante vinculada ao MST. A fundamentação teórica se baseia principalmente nos autores da Análise de Discurso Crítica, que discutem as questões relacionadas a construção das identidades, principalmente Moita Lopes, que traz para a sala de aula a aplicação desses conceitos. Busca-se verificar de que maneira a formação militante que lhes é oferecida nas fronteiras do acampamento tem influenciado na formação de suas identidades bem como de que maneira utilizam a construção de narrativa em sala de aula para compreender fatos ocorridos no entorno do acampamento. A metodologia utilizada para a pesquisa de campo baseou-se na observação participante em sala de aula. O que se pôde contemplar no âmbito do trabalho foi como se dão as relações entre os sujeitos do discurso na sala de aula, e de que forma atuam uns sobre os outros.

Palavras-chave

Educação; construção identitária; análise de discurso crítica.

Abstract

This paper intends to uncover, through language, aspects of the identities of the students at an Itinerant school linked to the MST. The theoretical framework is mainly based on the authors of Critical Discourse Analysis, which discuss issues related to identity construction, especially Moita Lopes, who brings to the classroom application of these concepts. We intend to determine how the militant training offered to them at the borders of the camp has influenced the formation of their identities as well as how to use the construction of narrative in the classroom to understand events that occurred surrounding the camp. The methodology used for the field research was based on participant observation in the classroom. It was possible to consider in the scope of work how the relations between subjects of discourse in the classroom happen.

Keywords

Education; identity construction; critical discourse analysis.

¹ Este artigo é um recorte de minha dissertação de Mestrado, pesquisa que foi fomentada pela CAPES e está disponível em: http://cac-php.unioeste.br/pos/media/File/letras/jaqueline_cerezoli.pdf.

² Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Professora de Língua Portuguesa da Universidade Paranaense - UNIPAR – jaquelinec@unipar.br.

³ Pós Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Professor do Programa de Pós-graduação, Nível de Mestrado Interdisciplinar da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – brenneis@uol.com.br.

Introdução

As identidades dos homens são construídas por intermédio das relações sociais às quais os sujeitos estão expostos. Ao se relacionarem, no processo de interação, os sujeitos vão se formando e formando os outros seus pares, e esta formação das identidades acontece no discurso. Busca-se verificar, no âmbito deste trabalho, como se dão as relações de poder dentro e fora da sala de aula com o objetivo de compreender de que maneira se constroem as identidades das crianças moradoras de um assentamento vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e alunos da quarta série de uma Escola Itinerante deste mesmo local. A escola se localiza a 30 km da cidade de Cascavel- PR. Buscou-se verificar que tipos de sujeitos têm sido formados e de que maneira a busca pela formação de militantes que integrem os novos quadros de trabalho do MST tem de fato influenciado a vida dessas crianças. Para tanto, busca-se discutir no âmbito deste artigo questões ligadas à formação dos alunos como militantes, principalmente um fato ocorrido à época da pesquisa que foi o assassinato de um dos integrantes do movimento, acontecimento esse que teve grande repercussão não época, tanto dentro quanto fora do acampamento.

A metodologia empregada na atual pesquisa foi a de cunho etnográfico e fundamenta-se nos trabalhos de Erickson (2001), partindo da premissa de que, mesmo possuindo várias similaridades, surgem diferenças tênues entre uma sala de aula e outra, tanto na maneira como se posicionam e interagem os participantes, quanto nas relações destes com os materiais educacionais. (ERICKSON, 2001, p. 12). Já a metodologia da observação das aulas, conforme especifica Marli André (2004), foi a observação participante, que segundo a autora “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela” (ANDRE, 2004, p. 26). Realizaram-se também entrevistas com os alunos e uma com o educador.

A Escola Itinerante pesquisada é dirigida pelo Movimento em parceria com o Governo do Estado do Paraná. A educação voltada para o Movimento, nesta escola, acontece principalmente de 1ª à 4ª série, já que são essas turmas as de responsabilidade plena do acampamento. Segundo relato dos educadores pesquisados, a escola funciona como uma extensão de outra localizada em um município próximo, e recebe os recursos do governo como sendo conjunta com esta escola.

Para a produção da presente reflexão foi utilizada a fundamentação teórica acerca dos estudos sobre a identidade e seu papel no discurso. Com amparo na Análise de Discurso Crítica, tangenciado principalmente na linha de pensamento do autor Norman Fairclough e, ainda, Mikhail Bakhtin e Michel Foucault, busca-se apresentar o papel do discurso como construção de identidades e apontar também de que maneira o poder é exercido por meio do discurso. Também está presente uma discussão sobre o discurso em sala de aula baseado nos estudos de Moita Lopes. Essa releitura objetiva criar fundamentação teórica para as análises posteriores, para que, ao verificar as aulas assistidas, seja possível desvendar de que maneira o discurso do MST tem influído na construção da identidade Sem-Terrinha.

A formação das identidades segundo a análise de discurso crítica

O conceito de identidade é relativamente novo na história da humanidade. Este debate está em voga devido, principalmente às mudanças que as “velhas identidades” que por tanto tempo eram consideradas estáveis, agora estão em decadência, dando lugar a novas identidades, que tornam o indivíduo moderno fragmentado. Com isso, conforme aponta Stuart Hall (2006) a sociedade moderna apresenta abalos dos “quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2006, p.7). Bauman (2005) considera ainda que a identidade perdeu as âncoras sociais que faziam-na parecer natural, o

que caracteriza os indivíduos da atualidade é a eterna busca por um “nós”. As identidades herdadas como raça, gênero, local de nascimento ou classe social agora já não tem tanta importância.

Como assinala Giddens (2002), na modernidade tardia surgem novos mecanismos de auto-identidades que não só são constituídos pelas instituições modernas, mas também as constituem. Aponta que o eu não é uma entidade passiva, mas que os indivíduos agem ativamente na formação das identidades. Nesse sentido, entende-se que a formação das identidades é sim influenciada pelos aspectos externos, e que a comunidade influencia de forma cabal na formação dos indivíduos. No entanto, sempre existirá algo de individual nas escolhas dos sujeitos. Essa abordagem é certamente parte do que pensam os que se denominam socioconstrucionistas, na qual não só o que é inato ao homem determina sua formação, mas o conjunto, do eu (o que é inato) mais a sociedade é o que irá construir, ao longo da vida do sujeito, sua formação identitária.

Toda e qualquer identidade vem acompanhada de significados culturais, e esses, por sua vez se posicionam ou são posicionados de diferentes maneiras no discurso, e, diante do discurso dominante, muitos desses significados são motivos de exclusão. Em determinadas situações, agir como agem os membros do grupo significa pertencer ao grupo, agir contrariamente significaria então excluir-se.

Serviram como base para algumas análises presentes neste texto preceitos da *Análise de Discurso Crítica* discutidos no trabalho de autores como: Norman Fairclough (1992), para quem a abordagem crítica implicaria mostrar conexões e causas que estão ocultas e também, intervir socialmente para produzir mudanças que favoreçam àqueles que possam se encontrar em situações de desvantagem. Também Mikhail Bakhtin (2002) quando afirma que a substância da língua não está no interior dos sistemas linguísticos, “mas no processo social da interação verbal” (BAKHTIN, 2002, p. 123). Essa teoria entende a enunciação como sendo a realidade da linguagem e também como estrutura socioideológica, pois prioriza tanto a atividade da linguagem quanto a relação com os usuários da língua. Segundo a teoria deste autor, portanto, a língua em si só existe na interação, ou seja, no momento da interação entre os falantes que a língua faz sentido.

Diante do pensamento desses autores, o autor brasileiro, Luis Paulo da Moita Lopes (2002) tem elaborado trabalhos importantes que discutem a formação das identidades dos mais variados grupos sociais. Este autor destaca que alteridade e ambiente são questões centrais para a compreensão da construção das identidades sociais, já que o significado é um construto social. Isso relembra a visão bakhtiniana da linguagem, no que concerne à enunciação, em que essa envolve, segundo Bakhtin, pelo menos duas vozes “a voz do eu e a voz do outro, isto é, os pares na interlocução”, ou seja, o sujeito, ao se enunciar, colabora na construção da identidade de seus interlocutores, mas é também, influenciado por eles. Existe aí uma relação de trocas. (MOITA LOPES, 2002, p. 32, 33).

Para Bakhtin (2000) “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 2000, p. 291). Isso não quer dizer que quem ouve determinado discurso irá sempre repetir ou reproduzir os discursos ouvidos, mas esse, na interação, também irá imprimir suas marcas no discurso.

Para Moita Lopes (2002), sob uma visão socioconstrucionista, os sujeitos são constituídos pelos outros a sua volta. Assim, “os que ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas são, conseqüentemente, mais aptos a serem os produtores de outros seres, por assim dizer”. (MOITA LOPES, 2002, p. 14). Diante do exposto, pode-se observar que em sala de aula as relações não são simétricas, ou seja, a figura do professor, ou educador, carrega sempre a significação de que esse é “quem manda, quem sabe mais”. Portanto, em sala de aula, os professores são responsáveis, em grande parte, pelo construto das identidades

dos alunos. Para Moita Lopes, “devido ao seu papel mais predominante na projeção de contextos mentais no discurso, esses participantes são mais aptos a definir a construção social do significado, exercendo, portanto, poder na construção social das identidades”. O autor argumenta que as identidades não são propriedades dos indivíduos, mas são construções sociais que se promovem “de acordo com a ordem social dominante” (MOITA LOPES, 2002, p. 35). No ambiente escolar, tal como em todas as esferas sociais, o poder é exercido em favor da formação das mais variadas identidades, e no caso específico estudado foi perceptível que o MST busca de maneira acentuada formar nas crianças e jovens um forte apelo aos preceitos defendidos pelo Movimento.

A pedagogia do movimento

Diante do exposto faz-se necessário avaliar também, mesmo que de maneira breve, do que se trata, afinal, a abordagem pedagógica utilizada pelo Movimento. Para Arenhart (2007), o MST se organizou por meio da necessidade de lutar pela “democratização da terra como estratégia de sobrevivência e manutenção dos trabalhadores rurais sem-terra no campo”. A autora afirma que a consciência coletiva dos sujeitos sem-terra que vai além da luta pela terra, vai se formando no ato de fazer parte do grupo. E nesse processo, conforme aponta, diferente de outros grupos na sociedade, as crianças não estão passivas, não são meros coadjuvantes, mas “estão incluídas no próprio fazer da luta”. Destaca que é perceptível a intencionalidade educativa do Movimento “acionando valores e princípios pedagógicos que conferem identidade aos sujeitos que nele se educam e à educação da infância” (ARENHART, 2007, p. 20).

A educação cumpre papel fundamental no processo de construção identitária, pois acreditando que estudar é uma forma revolucionária de transformação da sociedade moderna, e preocupados com a formação de seus integrantes, o MST criou o setor de educação já nos primeiros anos de sua composição. Ressalta-se, entretanto, que a educação para este Movimento não se restringe à escola, uma vez que deve estar entrelaçada com a formação política e as práticas produtivas (BEZERRA NETO, 1999).

A educação, juntamente com outras ações do movimento, é uma das bandeiras mais importantes levantadas pelo MST, segundo o que aponta Arenhart (2007), e a conquista da escola se inspira em dois desafios: o primeiro seria o de garantir a educação aos moradores do campo, que enfrentaram historicamente grandes dificuldades de acesso à escola; e um segundo desafio, que é o que a autora chama de “ocupação da escola”, que seria a de inserir a pedagogia do movimento no ambiente escolar. Para a autora (2007), “o MST ocupa a escola para fazer dela um foco irradiador da cultura, da identidade e dos anseios dos trabalhadores da terra” (ARENHART, p. 92, 2007). Dessa forma, buscam a participação efetiva da escola na comunidade.

Segundo o *Caderno de educação do MST* (1999), a educação deve ser voltada para a transformação social, com acesso não só à propriedade privada, mas também aos meios de produção; ao trabalho e cooperação (trabalho, no sentido humano, coletivo e não para o mercado de trabalho); educação para as várias dimensões do ser humano - construída com valores humanistas e socialistas – que consideram os mais diversos aspectos culturais, profissionais e afetivos. Entendendo a educação como um processo permanente de formação / transformação humana, o MST propõe que ela se consolide nas relações sociais do entorno.

Arenhart (2007) aponta o modo de produção coletivo como contraposição à ótica individualista sustentada pelo capitalismo. Para a autora “a experiência de viver coletivamente vem sendo um dos desafios mais difíceis para os Sem Terra que assumem essa perspectiva e a levam para a fase posterior ao acampamento, ou seja, a organização de assentamentos coletivos” (ARENHART, p. 67, 2007). Destaca que a dificuldade maior está no embate entre

o velho e o novo, ou seja, a velha concepção individualista contra a concepção coletiva. Entende-se, no entanto, que a imposição do modo de vida coletivo é paradoxal ao que vem sendo defendido pelo movimento, ou seja, buscam uma união na luta pela liberdade: a emancipação social. No entanto, ao buscarem sob qualquer custo a implantação de um modelo idealizado, como o do modo de produção coletiva, o MST acaba por se contradizer, ou seja, na busca por uma libertação, impõe, cerceia a liberdade de escolha dos participantes do movimento. Nesse sentido, para Brenneisen (2002):

A imposição de um modelo supostamente ideal de organização da produção, além de poder ser qualificada como violência simbólica contra estas populações, tem causado, nos assentamentos rurais, cisões e sequelas das mais diversas ordens. Esses fatores têm dificultado tanto a reorganização dos grupos, como também têm-se demonstrado limitantes à continuidade do processo de democratização nas relações sociais no campo. (BRENNEISEN, 2002, p. 288)

Assim, voltar o processo educativo para os ideais do Movimento se torna uma estratégia perigosa, pois, no mesmo sentido em que se busca, em um modelo educacional, promover a libertação social, impõem também um modo de vida que se consolida, no imaginário dos alunos, por meio da escola. Aprendem na escola qual é a maneira “correta” de viver e irão reproduzir esses ensinamentos no decorrer de suas vidas. Contudo, é paradoxal implementar um modelo educacional que ao mesmo tempo em que apregoa a libertação e a emancipação social, imponha um modo de vida e exclua da sala de aula alternativas, que não aquelas aceitáveis pelo Movimento, como o modo de produção capitalista, que é visto como sendo o “grande vilão”.

Navarro (2002) aponta que é na segunda fase do movimento que se apresenta uma mais acentuada preocupação com o setor educacional. O MST busca investir com mais afinco nos setores educacionais nos quais jovens e crianças passam a receber formação política. O resultado disso, segundo aponta Navarro (2002), tem sido a aparição de “um novo conjunto de líderes” que se tornarão ainda mais radicais que os primeiros. Segundo o que aponta o autor, o objetivo da formação política dos jovens militantes “pretende tão somente produzir a adesão a uma compreensão total e fechada da política que, de fato, sequer procura situar-se concretamente em relação ao desenvolvimento político brasileiro recente, pois se volta inteiramente para dentro”, já que a motivação principal seria a de manter a disciplina, a motivação e a coesão entre seus militantes intermediários.

Souza (2002) indica que a grande preocupação do movimento em relação à educação é que essa fuja aos moldes formais, e que os educandos, por meio do que aprendem em sala de aula, tenham acesso à construção do conhecimento, mas que também estejam aptos à “formação dos quadros que possam contribuir na organização social e da produção agrícola dos assentamentos” (SOUZA, 2002, p.162).

O que parece intrigante nessas afirmações é que ao possibilitar o acesso à educação das crianças do campo, que antes enfrentavam grandes dificuldades para frequentarem a escola, estabelecem, no modelo educacional proposto pelo movimento, que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos dentro do próprio movimento, isto é, parece existir uma grande preocupação em oferecer a educação formal aos educandos para que esses, a seu turno, devolvam, não à sociedade em geral, mas ao próprio movimento, o que neles foi investido, com seu trabalho voltado para benefício dos acampamentos e assentamentos. O que torna isso visível é a grande preocupação em formar sujeitos em modelos políticos e ideológicos totalmente voltados aos interesses do MST.

Para Souza (2002), a educação no movimento é aquela chamada de educação popular, como a baseada nos princípios de Paulo Freire. Para a autora, a Educação Popular, seria um

processo de capacitação que acontece em uma perspectiva política de classe, que se atrela a uma ação organizada das massas com o objetivo de servir à construção de uma sociedade nova, que combine com seus interesses.

O educador Carlos Rodrigues Brandão (2002), com base no pensamento de Paulo Freire sugere de que maneira a escola, para tratar de uma educação para todos, tendo por objetivo a libertação e a emancipação do sujeito. Para ele, a educação popular precisa ser uma educação para a vida, e não somente para o mundo do trabalho. É preciso ensinar o sujeito a pensar, e não pensar por ele. Fazer com que os alunos façam escolhas, e não escolher por eles. Assim, uma educação para o exercício da cidadania não deve ter como objetivo principal fazer com que o aluno “seja alguém na vida”, ou ter uma qualificação. Brandão (2002) analisa que “a tarefa da educação não é qualificar atores sociais competentes e competitivos para um desenvolvimento econômico em qualquer de suas variantes políticas e/ou ideológicas” (BRANDÃO, 2002, p. 82). Assim, a escola não deve se restringir a qualificar os alunos para o mundo do trabalho; contudo, não deve também se restringir a dedicar seus estudos à ideologia. A escola deve promover a reflexão, formando o cidadão para que ele viva de maneira crítica e consciente, tanto no campo quanto na cidade. Para este autor, a educação deve possuir lugar de destaque para uma transformação da sociedade atual em outra mais justa, mais humana e mais igualitária. Da mesma forma, os alunos aprendem a ser parte de um todo, como participantes sociais. Destarte, para que se reconheçam nos conteúdos vistos em sala de aula, estes devem se aproximar de sua realidade. Os alunos deixam de serem expectadores para serem participantes do mundo e da comunidade que habitam.

A educação popular disseminada pelo MST deve servir aos interesses da luta de classes empreendida pelo movimento, segundo o que assinala Souza (2002) sugere que a escola deve promover, nos educandos, “autonomias, conforme explícito nos documentos do MST. *No entanto, a autonomia vincula-se aos princípios éticos, ideológicos e políticos do MST*” (SOUZA, 2002, p. 162). Conclui-se, diante destas afirmações que parece contraditório promoverem certa autonomia, desde que essa seja vinculada a ideais já postos. Os alunos aprendem a ser autônomos, desde que seja dentro dos padrões do movimento? Essa contradição aponta que a Educação Popular, proposta nestes moldes, está sendo vista de maneira distorcida, pois, se não há outros horizontes, a autonomia é inválida.

Os sujeitos e as palavras: como as crianças aprendem a serem Sem-Terra.

O objetivo principal desta parte do trabalho é analisar, a partir dos elementos coletados na pesquisa de campo e à luz da teoria já apresentada, de que maneira estão sendo construídas as identidades das crianças Sem-Terrinha.

Serão utilizadas as transcrições das aulas que foram gravadas em áudio, as anotações do caderno de campo e também as entrevistas realizadas com o educador e com as crianças.⁵ O foco da análise é colocado no processo de construção da identidade em sala de aula a partir de uma visão socioconstrucionista do discurso e da identidade social, voltado aos significados construídos, por educador e educandos em relação à identidade Sem Terra. O recorte no corpus da pesquisa foi feito justamente nos trechos das aulas em que foi dado destaque à morte de um dos integrantes do MST ocorrida naqueles dias.

⁴ grifo nosso

⁵ A transcrição na íntegra das entrevistas e das aulas pode ser conferida na dissertação de mestrado intitulada “EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES EM SALA DE AULA” disponível em: <http://cac-hp.unioeste.br/pos/media/File/letras/>

A legenda para as transcrições é a seguinte:

E – Educador

AO⁶ – aluno (os alunos não serão identificados nesta transcrição, a não ser por gênero)

AA – aluna

AS- alunos – vários falando ao mesmo tempo

P – pesquisadora

(...) – frase ou palavra incompreensível

A morte do companheiro

No dia 21 de outubro de 2007 foi assassinado um dos dirigentes do MST morador de um dos acampamentos próximos à cidade de Cascavel-PR. Valmir Mota de Oliveira, o Keno, segundo o jornal Paraná On line⁷ “foi executado à queima roupa com dois tiros no peito”. O caso se deu em um enfrentamento entre a Via Campesina e o MST contra alguns seguranças armados no campo de experimentos transgênicos da transnacional suíça Syngenta Seeds, em Santa Tereza do Oeste (PR). O crime teve muita repercussão na mídia e até os dias atuais, 4 anos depois, o MST ainda cobra da sociedade uma resolução para o caso, pois o Movimento toma por culpados não os seguranças contratados da Syngenta, mas tem por mandantes do crime a Sociedade Rural de Cascavel e seus representantes. Diante disso, o objetivo do presente artigo não está em historiar o crime propriamente dito, mas verificar que repercussão isso teve na sala de aula estudada, na vida das crianças alvo deste estudo bem como na formação de suas identidades. Pretende-se demonstrar de que forma os sujeitos da pesquisa vivenciaram este momento e de que maneira passaram a reconhecer o líder morto como herói. Isso poderá ser vislumbrado tanto nos comentários dos alunos e do educador em sala de aula, quanto em um trabalho produzido pelas crianças (gritos de ordem).

Conforme já citado, é comum entre os Sem-Terra que, quando um companheiro morre no ambiente da luta pela terra seja tomado como mártir e representar para os demais como símbolo da resistência. Dessa forma, são apresentados às crianças como exemplos a serem seguidos. A presente análise busca apresentar, na fala das crianças e também em suas produções escritas quais são as impressões que têm sobre a morte, a violência, o heroísmo do companheiro e as impressões que têm sobre si mesmos enquanto crianças e enquanto militantes do Movimento Sem-Terra naquele local.

Quem conhecia o companheiro Keno? A narrativa e a organização do pensamento

Para produção das análises destacam-se a seguir alguns trechos das aulas observadas:

E – falando em companheirismo, nós podíamos conversar um pouco sobre o acontecido na Syngenta e depois escrever alguma coisa sobre isso. A gente sabe que a gente ouviu muitas coisas na mídia, na imprensa, e vocês já sabem o que é a mídia né, de quem que é a mídia. De que lado que a mídia está. De que lado que a imprensa está. Gente, agora [...] vamos prestar mais atenção

⁶ Nas transcrições das aulas apareciam alguns nomes dos alunos, mas a fim de zelar pela privacidade dos menores, aqui foi colocado apenas a inicial do nome.

⁷ <http://www.parana-online.com.br/canal/direito-e-justica/news/269936/?noticia=A+MORTE+DO+LIDER+DO+MST+E+A+ACAO+DAS+MILICIAS+ARMADAS>

no que eu vou ta contando pra vocês. (...) Quem conhecia o companheiro Keno?

AS- eu, eu .. (muitos levantam suas mãos)

E – quem conhecia a família dele?

AS – (...)

Neste trecho é possível verificar que o objetivo do educador em iniciar esta discussão era sanar a curiosidade dos alunos acerca do assunto, bem como revelar a “verdade” já que, segundo ele, o que foi dito na mídia não era confiável.

Moita Lopes (2002) entende que na interação, quando o indivíduo considera as identidades sociais dos interlocutores e se engaja no discurso, está ao mesmo tempo construindo suas identidades. Cada um fazendo parte da construção das identidades do outro.

Considera o discurso como ação social, ou seja, as pessoas não só criam o mundo em torno de si, como também “elas mesmas e os outros nas práticas sociais onde atuam. Em outras palavras, o discurso é um modo de ação, uma forma na qual as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente umas sobre as outras tão bem quanto um modo de representação” (MOITA LOPES, 2002, p. 93). Assim, os participantes estão posicionados em relações de que definem como podem agir em relação a alguém e vice e versa. No entanto, o autor assevera que essas relações de poder podem ser contestadas, não são fixas. Para ele, existe uma possibilidade, por parte dos sujeitos, de remodelagem das práticas sociais. “Os contradiscursos existentes de grupos não hegemônicos em alguma sociedade são evidência desse fato”. (*Ibidem*, 2002, p. 94). O autor cita o MST como sendo um desses grupos.

A maneira como o educador se posiciona ou posiciona seu discurso contra o discurso midiático revela a condição de resistência do MST como grupo não hegemônico. Neste sentido, Fairclough (1992) assevera que “os sujeitos sociais são formados por práticas discursivas, contudo também são capazes de remodelarem e reestruturarem essas práticas” (FAIRCLOUGH, 1992, p.45)⁸. Os significados construídos sobre o mundo e as pessoas “são ideológicos no sentido de que incorporam visões particulares do mundo e contribuem para a produção, reprodução e transformação das relações de dominação” (MOITA LOPES, 2002, p. 94). Assim compreende-se que mesmo que exista um discurso dominante, sempre irá existir a resistência. Os discursos se formam em relação a outros discursos, mas se modificam por meio da atuação dos sujeitos.

Veja-se o trecho da aula que segue:

E – o que vocês sabem, eu gostaria de fazer uma pergunta pra ver o que vocês já sabem sobre isso. Aí vocês me respondam.

AA- ah, eu sei tudo, tudo.

E – conforme eu for perguntando vocês me respondam ta? Vocês sabem que dia e que hora que aconteceu aquilo?

AA- foi onze educador, foi onze!

AA- sete horas

AO- sete e meia

AO- uma hora, foi há uma hora,

E – quem sabe ...

AA- a Isabel falou.

E – segundo o pessoal que tava lá, foi de tarde na hora da chuva. Logo depois do meio dia.

AO- uma hora viu, viu!

AA- (...) de meio dia

⁸ Tradução minha

AA- que mato o Kenu.

AO – (...) aquele dia no negocio de agroecologia o Keno deu uma no “zóio”do Meneguel lá.

AA- mas ele apanhou também.

E – a não, imagina, quando isso?

AA- mas ele apanhou também.

AO- lá no encontro

AA- lá naquele encontro de agroecologia.

E – lá no encontro o Keno deu um soco no zóio do Meneguel?

AA- aquele dia no encontro da Agroecologia

E – ah não, não era encontro da Agroecologia, foi na jornada de Educação, nessa Jornada de Educação foi outro acontecido gente. Na verdade, pra vocês ter uma ideia, quem levou um soco não foi o Meneguel, foi o Kenu. Ele apanhou foi o Keno (...)

Com o objetivo de esclarecer a verdade dos fatos, o educador sugeriu que cada aluno contasse sua versão da história. Organizar uma narrativa coletiva em torno do assunto poderia ajudar os alunos a compartilharem sua dor e sua curiosidade acerca do tema, pois, o momento da narrativa pode ser considerado como uma maneira de organizar o discurso. Conforme Moita Lopes (2002) as narrativas podem desempenhar um papel central no modo de como os sujeitos aprendem a construir as identidades na vida social. As narrativas seriam os instrumentos usados pelos sujeitos para construir sua história e a história dos outros à sua volta.

As narrativas, neste sentido, servem tanto para a organização do pensamento e dos fatos da vida social por parte de quem conta e de quem ouve, como também pode revelar o posicionamento discursivo dos sujeitos. Já para Foucault (2005), não existe sociedade em que não haja discursos que a narrem, contem e recontem, revivendo por meio de rituais as circunstâncias históricas de construção; um passado mitopoeticamente construído para os jovens que dele não participaram. Assim, Silva (2005) assevera que “identidade está ligada às estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação, tem estreitas conexões com as relações de poder instauradas em todos os espaços” (SILVA, 2005, p. 97).

Em dado momento da aula, um dos alunos narrou o fato desta maneira: “aquele dia no negocio de agroecologia o Keno deu uma no “zóio”do Meneguel lá”. Ora, as crianças e o educador, ao narrarem o fato ocorrido, que pelo cunho violento ocasionou dor, medo e confusão, buscam compreender melhor e também aceitar a perda do companheiro morto. Ao pronunciar tais palavras o aluno se afasta da narrativa que vinha sendo construída pelos demais, e relata um momento no qual a personagem central em questão, que na história corrente vinha sendo apresentado como vítima passiva, aparece como personagem ativa, ou seja, aquele que agride e não o que é agredido. Pela maneira como o aluno posiciona a personagem apresenta uma ressalva de que o companheiro que foi morto era também valente. A explicação posterior dada pelo educador revela que na verdade o que ocorreu foi que: Na verdade, pra vocês ter uma ideia, quem levou um soco não foi o Meneguel, foi o Kenu. Ele apanhou foi o Keno (...).

Dessa forma entende-se que na narrativa do aluno, Keno, que representa a figura do herói, aparece como sendo a pessoa que bate no outro seu inimigo. Revela-se assim ícone de valentia. Já na narrativa do educador, ou na ressalva que este faz da narrativa do aluno, Keno aparece como sendo a vítima, ou seja, aquele que é agredido pelo outro seu inimigo, o que representa a visão do educador em relação àqueles que são considerados inimigos, tais como a burguesia representada pelos grandes latifundiários. Para ele, independentemente do que

tenha ou não acontecido na realidade, os inimigos são os que atacam e agridem, já os membros de seu grupo são aqueles que resistem.

Segue outro trecho da aula para análise:

AA- ta bom, olha, eu vou contar como é que foi.

E [...], pra adiantar um pouco o acontecido eu vou falando um pouco do que eu sei de como foi que aconteceu, de como me contaram que aconteceu, depois nós vamos ter mais uma ou duas declarações. [...]. Então o acontecido foi o seguinte, olha só. Por volta das sete horas da manhã nossos companheiros chegaram lá, certo? Tinha até pai de alguns de vocês que foram junto. Tem ... eu não fui junto porque eu tava (...), se não eu ia também. Então, domingo de manhã, às sete horas da manhã eles chegaram lá, renderam os seguranças, renderam os seguranças que eram acho que oito, eles estouraram fogos né, foguete, aí renderam os seguranças, tiraram as armas, revistaram pra ver se tinha mais alguma coisa, aí por volta das oito horas, liberaram os seguranças pra ir embora. Os seguranças, quando saíram do portal, eles ameaçaram o pessoal dizendo que eles iam voltar pra matar todo mundo. O pessoal não levou isso em conta, porque achou que eles estavam com uma revolta, simplesmente com uma revolta por ter sido ocupado o espaço. Não era, não era bem isso, eles estavam realmente querendo voltar, tanto que quando foi por volta do meio dia, uma hora da tarde, eles voltaram, com dois carros.

AO – Uma Van e um microônibus.

E – Microônibus, e bateram o carro no portão e voltaram de ré, voltaram pra grade, saíram do carro o pessoal da frente, saíram duas ou três pessoas do carro de trás e começaram a passar as armas. Daí o pessoal que tava no microônibus, alguns vieram ali e outros começaram a fazer o cerco, ao redor e na BR, pra não passar carro, porque a intenção deles era aquela mesma, trancaram a BR lá, deste lado de cá, daí fizeram o cerco, em volta ali, e o pessoal que tava no portão começaram atirar na guarita, tava chovendo né, os nossos companheiros estavam dentro da guarita, aí eles começaram a atirar, atirar, atirar muito, quinze ou vinte pessoas ali atirando, e aí tinha aquela ... tinha uma janelinha nos fundos da guarita, que dava acesso a ... a parte mais interna da fazenda, que corria pra dentro da fazenda. Então ali, enquanto o Keno tava se defendendo, tava defendendo ali os companheiros, aquele pessoal foi pulando pela janela, escapando, certo? E nisso, até que o pessoal foi saindo, o Keno foi defendendo, foi dando cobertura ali pra eles passarem, e nisso alguns companheiros foram baleados, porque tinha que passar na frente janela, uma janela grande da frente pra pular na janelinha dos fundos. Então, nisso tem vários companheiros que levaram tiro de raspão, outros ... eu não sei de que forma que o Wilson levou um tiro no pé,

AA- eu sei!

E – não sei se ele tava correndo de repente, então depois vocês falam, depois vocês contam. Então foi isso, mais ou menos dessa forma, então foi isso, o Kenu, eu imagino que quando ele tava sozinho, entocado, ele .. O pessoal já tava em cima da guaritinha, aí eles estavam vindo, atirando, atirando, vindo pra cima, vindo pra cima, aí ele passou por frente da janela, pra correr e pular na janelinha, e aí foi quando ele levou o tiro no peito ...

AO – Oh Educador! mas disseram que ele já tinha um tiro na perna,

E – ele tinha um tiro na perna já antes de morrer,

AA- a Izabel contou diferente,

E – ah então depois você conta, a Izabel com certeza esteve lá, ela participou ela vai saber contar direitinho.

AA – ela levou um tiro.

E – se ela levou um tiro, então depois a gente vai ver. Daí a gente vai confirmar pra ver o que é o que não. Então daí o Keno pulou pela janela, correu, na angústia de se defender, na angústia de procurar socorro, correu até próximo dos companheiros, e acabou caindo e morrendo na presença dos companheiros. E segundo informações que eu ainda não sei se é verdade ou não é, mas segundo informações, a Celinha chegou quando o Keno ainda tava vivo, segundo dizem algumas pessoas, eu não sei até onde que...

AA- a Izabel que chegou, achavam que era a Celinha, mas não era, era a Izabel,

E – aí ... então tá, depois você conta. Então segundo o que me contaram a Celinha chegou, pegou na mão do Kenu, aí ele falou para que se cuidem, tomar muito cuidado, porque a Celinha é dirigente, pra ela tomar muito cuidado, e pra ajudar cuidar da família dele, então isso eu não sei se é verdade, isso é especulação, mas eu vou buscar informações, assim que tiver uma reunião da coordenação do acampamento, eu vou procurar todas as informações possíveis pra nós saber o que é verdade o que não é. Daí nisso eles atiraram também na Izabel, eles estavam arrastando ela, bateram tanto nela que parece que machucaram ela, quebraram braço, tiro no olho que ela perdeu o olho, confundindo ela com a Celinha que é dirigente, parecida com ela.

AO – ela perdeu o olho?

Do parágrafo 16 ao 18 está presente clímax da história que é o momento da morte do militante. Verifica-se que a maneira como é descrita, verídica ou não, apresenta um aspecto até mesmo romântico, do herói que ao ser baleado pelos inimigos, morre na presença dos companheiros fazendo a eles dois pedidos: para que tomem cuidados e para que ajudem a tomar conta de sua família que ficaria desprotegida sem ele. O discurso contido nestas falas, que não eram somente do educador ali presente, mas que remetem ao discurso dos outros companheiros que a ele relataram este fato: “E segundo informações que eu ainda não sei se é verdade ou não é, mas segundo informações”.

Durante a narrativa do educador é possível vislumbrar, além do tema central que é o de relatar a tragédia da Syngenta, a maneira como as falas são distribuídas na sala de aula. O educador busca elucidar para os alunos como os fatos ocorreram e junto a isso, como já citado, busca revelar o conceito de verdade, e faz isso mostrando os fatos de acordo com o que ouviu dos companheiros que estiveram no local juntamente com o que os alunos também ouviram no âmbito do acampamento.

E - presta atenção, pra adiantar um pouco o acontecido, pra adiantar um pouco o comentário, eu vou falando um pouco do que eu sei de como foi que aconteceu, de como me contaram que aconteceu, depois nós vamos ter mais uma ou duas declarações.

Sobre o conceito de verdade, cabe ressaltar o que Foucault (2006) discorre acerca da *verdade* e dos *jogos de verdade*. Para este autor, trata-se de reconstituir uma verdade produzida pela história e isenta de relações com o poder, identificando ao mesmo tempo as coerções múltiplas e os jogos, de forma que cada sociedade possui seu próprio regime de verdade.

Para Foucault (2006), o que tem relevância não é a descoberta do que é ou não verdadeiro, mas das regras segundas as quais aquilo que um sujeito diz a respeito de um certo objeto decorre da questão do verdadeiro e do falso. Dessa forma, é possível afirmar que as vozes as quais são autorizadas as verdades seriam acima de tudo aquelas detentoras do discurso científico e das instituições que os produzem. No caso do MST como grupo não

hegemônico, as vozes autorizadas da verdade não seriam aquelas da sociedade em geral, ou seja, as universidades ou a mídia. Para eles, entendendo que formam sua própria sociedade, o discurso verdadeiro é aquele que vem dos dirigentes que encabeçam as massas do Movimento, e conseqüentemente, o educador, como sendo a autoridade maior na sala de aula, é, neste espaço de interação, a voz autorizada da verdade. Nota-se que ao permitir que as crianças também façam seus relatos, constrói, junto com eles, a versão verdadeira que será aceita pelo grupo. Mas o que não está dito é que ele, como autoridade maior neste espaço, é quem irá “filtrar” o que é ou não aceitável.

A distribuição das falas em sala de aula remete aos jogos de poder que existem neste espaço, em que a interação *face a face* faz com que os participantes da interação sofram a influência uns dos outros. Existe nesta influência um trabalho social contínuo com princípios organizacionais próprios, explícitos e implícitos. Cajal (2001) trata deste assunto ao evidenciar de que maneira a interação face a face, na sala de aula, regula as ações dos sujeitos conforme o contexto. Para essa autora “uma pessoa investida da função de professor adquire poder de determinar as ações aos alunos. Estes, por sua vez, legitimam este poder, pois trazem de casa ou adquirem, rapidamente, na escola, a imagem do professor como autoridade” (CAJAL, 2001, p. 128)

O objetivo em demonstrar de que maneira a interação em sala de aula ocorre, variando obviamente a cada contexto, era o de ressaltar que as relações em sala de aula não são simétricas, mas demonstram jogos de poder nos quais o educador, como sendo o detentor do poder naquele local, negocia com os alunos, através do discurso, as falas e regula também, no discurso, o que pode ser considerado verdadeiro ou não. Os papéis representados por professor e alunos em sala de aula parecem estar definidos, mas são negociados por ambos a todo tempo, pois, no trecho em questão, as crianças interrompem o educador para contarem o que sabem sobre o ocorrido, como em:

AA- a Izabel contou diferente,
 E – ah então depois você conta, a Izabel com certeza esteve lá, ela participou ela vai saber contar direitinho
 AA – ela levou um tiro.
 AA- a Izabel que chegou, achavam que era a Celinha, mas não era, era a Izabel,
 E – aí ... então ta, depois você conta.

Neste exemplo, a aluna que possuía informações externas sobre o ocorrido (Izabel é amiga da mãe da aluna e contou o que aconteceu à família da garota), interrompe o educador para modificar ou aprimorar o relato, o que representa alteração na distribuição das falas autorizadas pelo educador. Mas este, rapidamente interrompe a garota para continuar sua fala.

Cajal (2001) aponta que em sala de aula os alunos convivem com dois tipos de interlocutores. O professor e os outros alunos. As relações com o primeiro são sempre assimétricas, como já citado. Com os outros, as relações de poder são geralmente simétricas, já que estão todos em iguais condições. Isso ocorre no âmbito analisado, já que os alunos que participaram da narrativa eram aqueles que possuíam maior ou menor informação sobre a tragédia. O que pareceu conferir status sobre os demais.

Vai morrer ajoelhada: as narrativas das crianças e a violência.

E - E agora vamos prestar muita atenção que a colega vai contar o que a Izabel contou pra mãe dela. Pode contar:
 AA –olha, diz que eles chegaram atirando, daí eles estavam conversando dentro da casinha, estavam em oito. Tava a Celinha, tava o Keno, tava o

Celso, tava a Izabel, tava um homem lá da Syngenta, tava o Edson, tava o João Guilherme, tava um monte...

E – e o Brizola, já passou de oito

AA – e daí alguns estavam com arma e alguns não. Daí diz que eles chegaram atirando, daí o Celso né, foi o primeiro a correr, passou pela porta, daí diz que ele passou uma bala perto dele assim né. Daí ele disse: Sai! E passou pela porta, e tinha uma janela lá, e daí eles começaram a correr, os únicos foi a Izabel que ficou e foi o Keno né. Daí eles estavam defendendo né. Atirando. Daí o Brizola tava com uma arma, diz que foi pular a janela, daí chegou um pistoleiro e tomou a arma dele né. E mandou ele correr se não ele ia morrer né! Daí o (...) que era da Syngenta correu atrás do pé de bananeira, correu e se escondeu atrás, dentro da casinha né. E daí o Keno tava atirando né, e a Izabel também, a Izabel arrumou uma arma lá, ela também descarregou uma arma. E daí eles atiraram no Kenu, atiraram e o Keno caiu, e foi se arrastando atrás do carro do Celso, que tava tudo atirado o carro do Celso. Daí tinha um homem dentro do carro também, não sei, eu esqueci o nome dele, daí a Izabel foi defender o Kenu, foi pegar o Kenu, daí veio um pistoleiro e falou assim: - larga ele, daí pegou a Izabel pelo cabelo e arrastou até no meio do asfalto, e falou assim: - vai morrer ajoelhada! Daí um pistoleiro deu uns tiro, deu três tiro no Keno e o Keno morreu né, daí a Izabel pegaram pelos cabelo né, falaram pra ajoelhar, ela ajoelhou, (... incompreensível) daí ela abaixou e veio nos zóio. Daí ela fingiu de morta pra ele não matar ela né. Daí ele chutou as costa dela e machucou né. E ela não gemeu pra ele não matar ela, já que ele errou, ele achou que ela não tinha morrido, daí ele chutou ela, daí o coisa, o marido da Izabel né, ele pegou duas faca. Sabe que aquele dia do encontro tinha a cozinha né, daí tinha duas facas, ele pegou duas facas, daí o João Guilherme falou, não pega as duas facas, não vai adiantar nada, daí ele foi, eles não queria matar ele, daí ele foi correndo naquele campo assim, daí a bala perdida veio no pé dele. Daí ele deitou no chão assim, e começou sangrar e se arrastar, daí ele pegou o Keno e a Izabel se arrastando, colocou dentro do carro e veio embora, dirigindo não sei como.

E – o Edson veio dirigindo?

AA – veio dirigindo,

AO – o educador, eles estavam contando que tinha dois trinta e oito dentro da casinha da disciplina, daí o Keno pegou um e a Izabel pegou outro,

E – vamos lá, então vamos lá.. o Kleber.

AA – daí depois dele é eu.

AO – (...) contou pra nós. Diz que tava tudo eles dentro da guarita né, daí chegou um microônibus e uma van, daí eles estavam atirando né, e diz que estavam com arma tudo pesada né, daí chegaram atirando já, daí o (...) uns saíram pela porta e os outros tudo pela janelinha, daí a Izabel ficava bem assim ali perto da janelinha, e os pistoleiros só atirava, só atira, eles atirava daí ela abaixava (...) daí os homem pegou ela pelo cabelo e atirou no zóio dela.

AA – eles achava que era a Celinha, daí diz que eles falavam: - não é você Celinha, e ela dizia, não é eu, não é eu!

AO – daí eles estavam chamando até a Izabel de Celinha, estavam lá (... inaudível) ..daí acertou bem na perna dele, um diz que pegou assim no peito e outro bem nas costas. Daí diz que ele falou bem assim pra Izabel, que era pra ela cuida da mulher dele e dos filhos dele,

AA- é .. diz que passou no “batatinha”

E – é passou no “batatinha”⁹, mas vocês sabem que a gente não pode acreditar em conversa que vê na televisão,

Ao iniciar a análise deste texto, a princípio pensou-se em destacar-lhe a posição que essas crianças, como sujeitos, se colocam no discurso, ou, de onde aprendem o vocabulário que utilizam, ou ainda destacar os discursos entrelaçados que formaram, no imaginário destas crianças, tais narrativas. O que parece, afinal, merecer destaque, não é somente o aspecto linguístico presente ali, ou as relações de poder que se formam neste espaço social, mas sim o conteúdo central desta narrativa, que choca a primeira vista, já que se trata de crianças da escola primária que discutem naturalmente sobre mortes e armas. Crianças que louvam heróis mortos em confronto. Heróis esses que não são aqueles dos desenhos animados nem os de *Hollywood*, mas seus vizinhos, pessoas com quem conviveram ou que ainda convivem. A maneira como essas crianças aprendem o que é ser um Sem-Terra não está especialmente na sala de aula, nas palavras do educador que relê histórias dos mártires ou faz com que decorem símbolos e hinos. Está sobre tudo no dia a dia, na convivência, no sofrimento debaixo da lona preta, nos enfrentamentos, nas mortes, nas marchas, nas invasões. A escola parece ser um espaço em que esses alunos têm a oportunidade de refletir sobre tudo o que está acontecendo em suas vidas e dividir com seus pares as experiências que têm no acampamento. Isso tanto em relação à luta, como também em relação ao cuidado com a terra, ao trabalho e etc. O que tem sido afirmado até agora é que a escola, como âmbito de interação, seria uma das principais responsáveis pela formação da identidade Sem-Terra neste contexto. No entanto, não se deve entender que essas crianças vão para a escola para aprender a serem Sem-Terra, mas aprendem isso em todos os ambientes do acampamento.

Martins (1997), quando trata da figura da criança no ambiente da luta pela terra, destaca que, geralmente, nas ciências sociais, não se tem dado muito valor ao testemunho das crianças. Os pesquisadores, em regra, preferem colher os depoimentos dos líderes, daqueles que parecem mais importantes. Mas a gente miúda, aquela sem voz (velhos, mulheres, crianças e agregados da casa) tem tido muito pouco espaço nos estudos sociológicos para dar também seus depoimentos. São os “mudos da história”, conforme destaca o autor. Em consonância com Martins (1997), acredita-se, neste trabalho, que as crianças não são débeis ou sujeitos que não sabem do que falam. Elas sabem muito porque ouvem muito dos adultos. Estão sempre curiosas e atentas, principalmente aos assuntos dos quais são excluídas. No caso específico do MST os infantes não parecem estar excluídos dos assuntos que na sociedade comum seriam chamados “coisa de gente grande”, como no exemplo do trecho acima, em que a morte e a violência são discutidos com naturalidade em sala de aula e as crianças têm a oportunidade de falar abertamente sobre o que ouviram do assunto.

Dar oportunidade para que as crianças possam expurgar seus medos ao falarem abertamente das tragédias parece ter aspecto positivo, já que quanto mais falarem no assunto, menos medos terão. No entanto, não parece nada positivo que essas crianças sejam expostas a tais eventos de pura violência gratuita, tais como cenas de execução como a narrada: “vai morrer ajoelhada”.

Não são e não podem ser consideradas naturais ou normais. O que foi narrado ali pode ser considerado um dos piores lados da crueldade humana, que é assassinar o outro seu semelhante proferindo palavras como “Vai morrer ajoelhada”. No Brasil, em ambiente de conflitos como as favelas dominadas pelo tráfico, onde meninos são bandidos e assassinos antes dos dez anos de idade, ou nos ambientes de conflito de terra em que as crianças são testemunhas oculares da morte e da violência, é comum que meninos e meninas tenham familiaridade com estes assuntos e que já não se assustem ao falar de tais coisas. Na

⁹ “Batatinha” diz respeito a um programa diário de televisão que dentre seus assuntos, divulga notícias policiais.

sociedade em geral, nos contextos da modernidade tardia, a falta de acesso aos bens de consumo, bem como aos bens sociais, produz sujeitos frutos da exclusão, que por estarem à margem social envolvem-se em situações de violência, tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais.

No entanto, o que pode ser visualizado nas entrevistas é que, para essas crianças, o mundo exterior ao acampamento é que é sinônimo de morte e violência. Morar na cidade significa estar exposto a todo o tipo de perigos. Ao serem questionados sobre às diferenças entre o campo e a cidade, a violência foi apontada como sendo a principal delas:

Trechos das entrevistas:

1 – AO - lá tem morte, tem violência, e lá pra ir pra aula era muito longe, tem vez que tinha que ir de a pé quando perdia o ônibus também, (...), que nós ia de ônibus sempre.

2 – P - Você gosta da cidade?

AA- não

P – não gosta? E o que você acha que tem de ruim lá?

AA- porque é muito violento

P – que mais

AA- é muito violento, tem muito acidente, mata muita pessoa

P – e aqui no campo, o que tem de bom? Por que é bom morar aqui?

AA – é porque aqui não tem violência, aqui não mata ninguém. Só quando vai fazer ocupação né.

P – e morre gente quando vai fazer ocupação?

AA- só de vez em quando.

P – e você fica com medo?

AA – sim

3 - P – e o que mais que tem de diferente?

AO – varias coisas

P – tipo o que?

AO – tipo, ah na cidade tem muito ladrão, tem muita violência,

4 - P – e o que você acha que é melhor aqui?

AO- aqui não tem muita violência, na cidade tem,

Para Silva (2000), as comunidades são inventadas. Assinala que como não existe nenhuma ‘comunidade natural’ na qual as pessoas possam se reunir, as quais constituem um determinado agrupamento nacional, essa comunidade precisa ser inventada, imaginada. Segundo o autor, “é necessário criar laços imaginários que permitam ligar pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum sentimento de terem qualquer coisa em comum” (SILVA, 2000, p. 85).

O que pode ser observado, segundo o autor, é que o objetivo das comunidades que se juntam seria a “escavação de trincheiras profundas, possivelmente intransponíveis, entre o dentro e o fora de uma localidade territorial categórica” (*Ibidem*, p. 65). Entenda-se que dentro seria o lugar de aconchego, e fora, o local das tempestades. O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra pode ser tomado como um exemplo claro disso, pois num momento em que o Estado já não supre as necessidades do cidadão, o MST ajunta pessoas com o intuito de suprir essas necessidades que o Estado nega. Os participantes têm a organização do Movimento como uma grande mãe, e que somente por meio dele será possível que suas necessidades sejam supridas. O aconchego que essas pessoas sentem dentro dos espaços comandados pelo Movimento é semelhante a o de uma criança perto dos pais. Para eles, conforme foi observado durante a pesquisa, o lugar bom, em que se pode confiar em todos, o melhor lugar para viver é, no caso estudado, dentro do acampamento. Fora do acampamento tudo pode acontecer. A distinção entre “nós” e “eles” é muito acentuada.

Entre pistoleiros e heróis: a imagem do “eu” e do “outro”

Na mesma aula analisada no item anterior, como tarefa para o próximo encontro, o educador solicitou que os alunos produzissem um “grito de ordem” em homenagem ao “companheiro Keno”. Grito de ordem pode ser traduzido como sendo uma mensagem de apoio. Os alunos deveriam produzir duas ou três linhas escritas que contivessem alguma mensagem para a família do companheiro morto ou para compartilhar com os colegas.

A aula do dia seguinte, na qual as tarefas solicitadas pelo educador foram concluídas, será apresentada aqui conforme as anotações do caderno de campo e dos trabalhos xerocados dos alunos.

Anotações do caderno de campo: Dia 05 de novembro de 2007:

O educador inicia a aula lendo um texto de jornal sobre a morte de dois trabalhadores Sem-Terra em Pernambuco. Logo após vai até a carteira dos alunos auxiliando-os a concluir os trabalhos da aula anterior, já que alguns não haviam feito a tarefa em casa. Dos que já haviam feito, ele corrige e pede para que passem a limpo. Solicita também que os alunos não façam enfeites nas folhas, pois o assunto, que era a morte do companheiro, não remetia a enfeites. Busca as régua na secretaria e as distribui entre os alunos para que façam os cartazes. A turma está curiosamente dividida em duas filas, uma só de meninos e outra só de meninas. Enquanto os alunos terminam suas tarefas, o educador faz, ele próprio, um grito de ordem, segundo ele, uma frase que o próprio Keno proferiu dias antes de ser assassinado. As crianças terminam suas tarefas e o educador lê em voz alta o grito de ordem feito por uma das alunas.

Este trecho do caderno de campo foi apresentado para exemplificar de que maneira foram feitos os gritos de ordem que serão apresentados a seguir. Foram selecionados alguns dos trabalhos dos alunos, já que a maioria tinha as mesmas frases. O objetivo desta parte da análise é demonstrar o que representa para essas crianças, a figura do militante que foi assassinado.

Gritos de ordem:

- 1 – Keno lutou até morrer, e juntos nesta história lutaremos por você
- 2 – Keno lutou até morrer, e juntos nesta luta nós vamos até vencer / Keno lutou até morrer, seu nome será lembrado no MST.
- 3 – Keno lutou, lutou até morrer, e esses fazendeiros nunca vão vencer. / mataram o Keno, mas não mataram tudo, ainda tem nós para conquistar o mundo.
- 4 – Keno lutou até morrer, em nosso coração, lembraremos de você. / Valmir morreu lutando por nós do MST, agora somos nós que lutaremos por você.
- 5 – Keno morreu, mas não foi em vão, seu nome está gravado em nosso coração. / Keno lutou, lutou até morrer, e juntos nesta terra lutaremos por você. / Keno, você morreu lutando por nós, mas nós não esquecemos a sua luta./ Keno, temos um grande orgulho de ter uma luta organizada.
- 6 – Keno lutou pela liberdade, e junto nesta luta, lutaremos por você. Keno, você foi um grande lutador pelo MST./ Keno, um sonho interrompido, sua vida acabou nas mãos de um bandido. / Keno, você foi um grande guerreiro e está muito guardado no nosso coração.
- 7 – 21 de outubro, não esqueço um só momento, porque tombou por terra um lutador do Movimento. / Keno, não esqueço sua imagem, porque perdeu a vida nas mãos de um covarde.

É possível contemplar aqui de que maneira as crianças edificam, por meio da construção da imagem do outro, a imagem de si mesmas como Sem-Terra. Resende e Ramalho (2006) apresentam uma categoria analítica, que consideram importante para acessar o significado representacional de um texto que seria a representação dos atores sociais. Para as autoras, “as maneiras como atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e a suas atividades” (RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 72).

É possível vislumbrar nos exemplos de 1 a 7 a presença de três personagens centrais: Keno, como sendo o herói, que lutou até a morte por todos. O assassino que aparece também como “bandido” e “covarde” e nós, que representa as próprias crianças. Um quarto personagem aparece como à margem, que é o próprio MST, ou o grupo do MST. Como citado acima, Keno representa tudo o que aqueles alunos desejam ou devem ser no futuro. Um “lutador do povo”. Observe-se que ele não era somente mais um membro do grupo, mas alguém que lutava pelo povo. Ao proferirem “e juntos nesta história lutaremos por você”, em que a palavra “juntos” significaria “nós as crianças” e “você” significaria “o povo do MST em geral”, é possível perceber que o que essas crianças desejam não é somente serem “povo” do MST, mas serem aqueles que lutam pelo povo, que assim como Keno defendem os fracos. No trecho: Valmir morreu lutando por nós do MST, agora somos nós que lutaremos por você. Percebe-se que os alunos têm consciência de que estão sendo preparados, não só para ocuparem as massas do Movimento, mas para as encabeçarem, para serem eles os próximos heróis. Ou seja, “agora somos nós que lutaremos por você” quer dizer, é a nossa vez. Como em: mataram o Keno, mas não mataram tudo, ainda tem nós para conquistar o mundo. As crianças percebem que devem ser elas os que farão, a seu turno, as frentes do Movimento. Acerca disso, na entrevista com o educador tem-se o trecho:

P – e você acha que é uma das bandeiras do MST investir na educação justamente por isso? Porque é mais fácil de conscientizar as crianças?

E – é, com certeza o Movimento sempre se preocupou com o futuro da juventude do Movimento, das crianças, da juventude, por que, pra ser hoje o Movimento que nós somos sempre precisa renovação, e pra gente ter renovação a gente precisa militância que vem da base né, já vem, nasce, cresce, se cria, se educa dentro do Movimento e vai ter a visão de Movimento pra contribuir também,

P – e você sente que há interesse nas crianças, por mais que eles sejam pequenos, existe esse interesse

E – a com certeza a criança vai aprimorando esse interesse né, a gente tem aqui, como você sabe, a gente tem até ensino médio, você ir hoje nessas crianças, esses jovens que estão no ensino médio, eles tem com certeza uma expectativa muito boa sabe, de contribuir com a militância do Movimento e adentrar esses cursos né, até no exterior e também com a visão de retornar e contribuir na organização

Meninos e meninas estão sendo preparados, já na escola, para serem os próximos dirigentes, os próximos militantes. Não para serem meros coadjuvantes, mas para preencher os quadros de militância. A função da escola, neste sentido, é preparar o indivíduo para o futuro que é a militância.

No entanto, nas entrevistas com as crianças, quando questionado acerca do que gostariam de fazer no futuro, as respostas que esses deram não remetem ao que mostravam na sala de aula. Dos seis entrevistados, apenas um coloca o trabalho no Movimento como sendo sua prioridade para o futuro:

- 1 - P - que profissão que você quer ter no futuro? O que você quer fazer?
AO – estudar bastante e ser alguém pelo Movimento
2 - P – e .., no futuro você quer fazer o que? Que profissão você quer ter?
AA – modelo
P – modelo? (...) e no Movimento , você quer ser alguma coisa no Movimento ?
R - (silêncio)
P – não sabe?
R – ah, os meus pais querem né, mas eu quero ser modelo.
3 - P – e o que você quer ser no futuro? O que você sonha para o futuro?
A – o que eu quero ser? Eu quero ser um ... um dono de carreta...
P – um caminhoneiro// e aqui no Movimento , você quer continuar no futuro? Gosta daqui?
A - (silêncio) ... gosto
4- P – e que profissão você quer ter no futuro?
E – ser cantora
5 - P - quando você crescer, o que você quer fazer no futuro? Que profissão você quer ter?
A – trabalhar fora e ajudar a minha família
P – trabalhar fora de que? O que você quer fazer
A – qualquer trabalho que aparecer é bom. Emprego com carteira.
P – e no Movimento? O que você quer ajudar no Movimento?
A – na disciplina
P – igual ao seu pai? Por quê? Você acha legal?
A – aham
P – o que ele faz,
A – a, tem que cumprir as tarefas e ele faz regras, cumpre as regras e tem que sempre dar o exemplo.
6 - P – e o que você sonha para o teu futuro? O que você quer fazer no futuro?
L – eu quero trabalhar pra ser uma pessoa na vida.
P – uma pessoa na vida? Do que você quer trabalhar?
L – eu quero trabalhar de veterinária
P – você quer ajudar alguma coisa aqui no Movimento?
L – quero

O que se observa nesses trechos das entrevistas é que, apesar do esforço daqueles que dirigem o Movimento ou que idealizaram o modelo de educação proposto pelo MST de preparar as crianças desde as séries iniciais para a militância nos quadros do Movimento, nem todas consideram prioridade para o futuro o engajamento e a militância. Isso indica que ainda não estão bem internalizadas as características da identidade Sem-Terra. Inclusive respostas como “ah, os meus pais querem né, mas eu quero ser modelo” e ainda “qualquer trabalho que aparecer é bom. Emprego com carteira” mostram uma identidade que vai além das fronteiras de militância do MST, primeiro a menina que quer ser modelo, mesmo contra a vontade dos pais que desejam vê-la militante e segundo do menino que deseja a segurança de um emprego com carteira assinada, característica que faz parte do imaginário do homem capitalista urbano.

De volta à análise da aula, é possível vislumbrar que o terceiro personagem de significância presente na narrativa é o assassino, ou bandido. Esse certamente se opõe à imagem do herói, representado por Kenô. Silva (2005) e Woodward (2005) apontam que as dicotomias são uma forma de dividir ou agrupar para se ordenar e distinguir aquilo que é bom, daquilo que é ruim, o que é certo e o que é errado, o que sou e o que o outro é. Assim, de um lado: o bandido, que mata sem piedade; de outro: a imagem do herói, que resiste, que é

corajoso, que enfrenta os inimigos. As crianças identificam-se com a imagem positiva do herói.

No episódio ocorrido na fazenda experimental, a pessoa que formalmente acusada pela morte do dirigente do MST era um dos seguranças particulares contratados pela Syngenta. Mas no ambiente do acampamento, os grandes culpados pela morte de Keno não eram os seguranças, aquilo não havia sido um acidente, mas uma execução a mando da Sociedade Rural de Cascavel. Então, o grande bandido e covarde citado pelas crianças não era ali o próprio assassino, ou o que puxou o gatilho. Esse sequer era lembrado na sala de aula. O vilão é representado pela figura dos fazendeiros, que são os inimigos declarados do Movimento. Constroem assim a imagem do outro seu par, que é o dirigente, corajoso que morre pelo povo, do outro seu inimigo, que é a figura do fazendeiro, personagem que não deve ser temido, mas deve ser combatido com todas as forças, e constroem a imagem de si, ou seja, de que devem ser os próximos corajosos. Serão, no futuro, responsáveis por defender o povo.

Considerações finais

O que pode ser observado no âmbito deste trabalho foi que, principalmente no que diz respeito à formação das identidades dos militantes, o MST tem buscado cada vez mais a busca pela unificação. Faz assim o caminho contrário ao da sociedade em geral, que é caracterizada pela fragmentação das identidades. Na esfera do Movimento, busca-se uma identidade única, a de Sem-Terra.

Afirmar que essas crianças estão sendo formadas como militantes pode ser uma visão errônea, já que, como tantas outras crianças moradoras de áreas rurais, elas são somente crianças, com sonhos e desejos próprios. No entanto, cercadas pelas ideologias do Movimento por todos os lados, é possível pensar na formação de um contingente militante muito maior do que o já existente nos quadros do MST.

As conclusões possíveis acerca do tema abordado neste artigo dizem respeito principalmente às relações de poder que se exercem no espaço estudado. Os sujeitos que atuam uns sobre os outros, a construção das identidades é recíproca.

Os aspectos mais negativos que puderam ser observados no presente trabalho dizem respeito principalmente à violência que aquelas crianças têm sido expostas e que não aparece somente nos contextos de luta pela terra, mas que tem assombrado o homem moderno em todos os sentidos. Não só neste contexto, mas em vários outros setores, a questão da violência neste país se agrava a cada dia, e as consequências disso em relação a emancipação dos sujeitos, seria, em tese, a formação ou deformação de cidadãos cada vez mais à margem social.

A luta pela terra no Brasil demonstra certamente um problema maior: o da desigualdade social, que seria o principal causador das dificuldades relacionadas à violência no país. Assim, o MST, como grupo não hegemônico, tem buscado, por meio de uma abordagem a qual chamam de socialista, diminuir o desnível social. No entanto, parecem se utilizar abordagens extremistas. Os sujeitos oprimidos pela desigualdade social, pela falta de tudo, moradia, saneamento básico, saúde, escola e tantos outros pré requisitos de cidadania cobram cada vez mais do Estado, e da sociedade como um todo, seus direitos. Fazem isso por meio muitas vezes da violência, da invasão. A responsabilidade não pode ser atribuída somente aos governos, mas a todos. A educação ou a formação das crianças e dos jovens é de responsabilidade social. Portanto, somente tecer críticas as aos problemas do Brasil não passa de pura falácia, assim como criticar os modelos educacionais do MST pode tornar-se tarefa inútil, se juntamente a isso não estiver presente uma proposta de melhora.

Neste sentido cabe ressaltar o objetivo central deste trabalho, que era o de verificar como se constroem as identidades das crianças Sem-Terrinha, quais os tipos de identidades ali

formadas e como os sujeitos atuam uns sobre os outros. O que ficou claro após as reflexões foi que a maneira como são formadas essas identidades está intrinsecamente ligada a formação militante. Os tipos de identidades ali formadas são infinitamente fragmentadas, o que é característica da modernidade, apesar da tentativa de unificação apresentada pelo Movimento. Ficou claro nas análises das falas da sala de aula que não só o educador, como formador de opinião, atua ou exerce poder sobre os alunos, mas também os alunos atuam sobre a formação identitária do educador que acaba por vezes adequando suas falas conforme o que é dito pelos alunos, ou conforme a reação deles. Também os alunos atuam uns sobre os outros. Assim, o que encerra este trabalho seria a afirmação que deu início a ele. Os homens como seres sociais, atuam uns sobre os outros, se educando mutuamente.

Referências

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2004.
- ARENHART, Deise. **Infância, Educação e MST: Quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10ª ed. brasileira, São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- BRANDAO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRENNEISEN, Eliane Cardoso. **Relações de Poder, Dominação e Resistência: o MST e os assentamentos rurais**. Cascavel, Edunioeste, 2002.
- ERIKSON, Frederick. Prefácio – IN: COX, Maria Inês Pagliarini / PETERSON, Ana Antonia de Assis (orgs) **Cenas da sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005;
- _____. A função política do intelectual. In: **Ditos e escritos**. vol 3, organização e seleção dos textos Manoel Barros da Motta; trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro – Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Guaracira Lopes Louro – 11 ed – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MARTINS, Jose de Souza. Regimar e seus amigos – a criança na luta pela terra e pela vida. In: **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MST. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: acompanhamento às escolas. Boletim da Educação, São Paulo, n.8, 2001.

NAVARRO, Zander. Mobilização sem emancipação – as lutas sociais dos sem-terra no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza. [org]. **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2002.

RESENDE, Viviane de Melo. RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo, Contexto, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(org) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Maria Antonia de. Assentamentos rurais, cidadania e educação: projetos possibilidades e desafios. IN: VENDRAMINI, Célia Regina (org). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórico conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PROFESSORA, EU POSSO SER PRINCESA? A LITERATURA E O PRECONCEITO NAS PRÁTICAS COTIDIANAS DA ESCOLA

Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das Chagas¹

Resumo

A tese principal da minha pesquisa é buscar entender a importância das publicações de vários álbuns sobre as mulheres; alguns sobre os negros, de uma maneira geral; e outros apenas sobre mulheres negras, na formação dos docentes, na constituição do currículo, e conseqüentemente para a Educação. Esse aumento de produções de álbuns, conjugado a uma forte vertente editorial visando à publicação de literatura que resgata a história da África, reforçado por uma linha voltada para o público infanto-juvenil e, ainda, pelos movimentos sociais, reforçou a necessidade de um comprometimento governamental, através de leis, decretos e reformas educacionais. Sabemos que a escola é um espaço facilitador para a produção e reprodução de valores. Logo, a Lei, tendo esse perfil de razão do Estado, abrange todos os espaços, ou deveria assim ser. Ela serve de apoio na desconstrução de representações e imagens que durante anos constituíam os livros no ensino fundamental, que falavam de uma história única e que sabemos não verdadeira. Logo, se faz necessária uma política que inclua, no currículo da escola básica, diretrizes que busquem os caminhos e as possibilidades, o que acontece com o Parecer 003/2004, que levou à instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, oficializando a necessidade de se refazer um currículo que contemple o cumprimento da Lei nº 10.639.

Palavras-chave

Mulheres negras; formação de professores; currículo.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/CNPq).

A tese principal da minha pesquisa é buscar entender a importância das publicações de vários álbuns sobre as mulheres; alguns sobre os negros, de uma maneira geral; e outros apenas sobre mulheres negras, na formação dos docentes, na constituição do currículo, e consequentemente para a Educação.

Esse aumento de produções de álbuns, conjugado a uma forte vertente editorial visando à publicação de literatura que resgata a história da África, reforçado por uma linha voltada para o público infanto-juvenil e, ainda, pelos movimentos sociais, reforçou a necessidade de um comprometimento governamental, através de leis, decretos e reformas educacionais.

Para tanto, trago para discussão no meu trabalho o significado da Lei 10.639/03², que surgiu em um contexto marcado pelos movimentos sociais nacionais - influenciados desde a criação dos quilombos e quilombolas e sua luta por liberdade e justiça, em defesa dos seus costumes, saberes e religiosidade, até as cotas e os pré-vestibulares para negros - e internacionais - movimentos contra o *apartheid* e a independência de países africanos de suas colônias, e por políticas públicas.

A Lei traz aos espaços públicos questionamentos relacionados às mudanças de alguns valores, na medida em que questiona mitos e ideologias marcados por anos de práticas discriminatórias sob o véu de uma sociedade democrática, onde todos são iguais e têm os mesmos direitos, o que sabemos não ser verdade; e aponta para a necessidade da busca de perspectivas não hierarquizantes de relação entre as diferenças marcadas nessas práticas.

Sabemos que a escola é um espaço facilitador para a produção e reprodução de valores que formam identidades locais, regionais e nacionais. Logo, a Lei, tendo esse perfil de razão do Estado, abrange todos os espaços, ou deveria assim ser. Ela serve de apoio na desconstrução de representações e imagens que durante anos constituíam os livros no ensino fundamental, que falavam de uma história única e que sabemos não verdadeira.

Logo, se faz necessária uma política que inclua, no currículo da escola básica, diretrizes que busquem os caminhos e as possibilidades, o que acontece com o Parecer 003/2004, que levou à instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, oficializando a necessidade de se refazer um currículo que contemple o cumprimento da Lei nº 10. 639.

O estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana não se restringe à população negra. Ao contrário, diz respeito a todos a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (Parecer 003/2004³).

A escola nos leva a pensar no currículo, lugar onde a Lei vai interferir diretamente. É necessário reconhecer o currículo como um artefato que possibilita a formação de novos significados históricos e sociais do conhecimento, proporcionando uma educação de diferentes possibilidades de linguagens (imagéticas, sonoras etc.), organização, usos de materiais didáticos e a garantia da dimensão ética e política. O currículo envolve valores culturais e propicia a formação de novos significados, que estão diretamente ligados às relações sociais de poder e desigualdade, potencializando-as.

Faz-se imperativo problematizar a questão racial, deixando a escola de ser o espaço que autentica a subordinação dos negros, para transformar-se em um espaço de afirmação positiva do negro. Nesse momento, precisamos contar com as faculdades de formação de professores

² Lei nº 10.639/03 - sancionada em 9 de Janeiro de 2003, pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio das escolas públicas e particulares.

³ O parecer 003/2004 foi elaborado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. É nele que se baseia a Resolução 01/04 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

que necessitam rever sua visão política de formação e seu currículo.

Partindo da ideia de que mais da metade da população de nossa sociedade é composta por afrodescendentes, e que nem eles nem a outra parcela, dita branca, tiveram acesso ao estudo da História da África e dos africanos, de seus costumes, valores e culturas, podemos abrir um espaço, através das Diretrizes Curriculares (2004), para inserir vários temas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, MEC, 2004), esse ensino se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não. As Diretrizes destacam a inclusão da discussão da questão racial como parte integrante curricular, tanto nos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como dos processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior.

Nesse espaço aberto pelas Diretrizes é que penso na importância da minha pesquisa. Os álbuns pesquisados e outros que, ainda não encontrados, de alguma maneira, tentam contar uma história diferente, agregando valores através da literatura que traz seus personagens negros, outro artefato fundamental na formação de docentes e discentes, que utilizaremos para complementar as nossas aulas e a formação de nossos alunos.

Mais importante que a publicação dos mesmos é a utilização que vamos fazer. Não tenho a pretensão de dizer como fazer, mas vou mostrar como farei. Outras maneiras, melhores ou piores, surgirão, mas trago a minha colaboração com este trabalho.

Ainda percebemos em alguns discursos a perspectiva da escola como lugar de redenção, como se ela sozinha fosse capaz de resolver todos os problemas da sociedade. Mas antes é preciso fazer uma revisão profunda nos livros didáticos, que durante anos foram reprodutores de racismo, ao trazer a imagem do negro ligado à subordinação. E a princesa negra, onde encontrá-la? Faz-se urgente trazer para a escola um currículo que amplie a visão de mundo, que facilite outras possibilidades à perspectiva eurocêntrica, patriarcal e cristã, que ainda é muito forte na Escola.

Desnaturalizar esse discurso, acredito que seja fator importante, principalmente nos cursos de formação de professores, para que os mesmos possam aprender para ensinar. Ainda hoje, quando converso com meus alunos⁴ sobre a minha pesquisa, vejo-os perplexos com o fato de falar de mulheres negras, de religião de origem africana, dos belos cabelos “ruins” e dos coloridos cordões de santo. A primeira atitude é a do silêncio, como se eles não acreditassem que uma professora, aparentemente branca, pudesse se declarar uma umbandista. No curso de Pedagogia, percebo também esse comportamento, pelo novo perfil de graduandos, de grande maioria declaradamente evangélica e que sequer aceita o fato de uma professora ser espírita. O que será de seus futuros alunos? A preocupação aumenta quando vemos nos noticiários a movimentação de alguns políticos pela volta do ensino religioso nas escolas. Fica a pergunta: qual será esse ensino? Que religiões serão trabalhadas? Serão dadas às crianças as opções de escolha? Quem dará essas aulas? E o currículo, qual será seu papel?

Para além da figura do negro ser mostrada de uma maneira torta nos livros didáticos, questiono também o papel da mulher, sempre em segundo plano, mostrando às meninas que ser do lar e mãe é o que lhes cabe. Se for uma menina negra, então, será uma doméstica. E isso se perpetua no imaginário social até os dias de hoje.

Na contramão da Lei e das Diretrizes, deparamo-nos com questionamentos sobre a falta de material didático e de pesquisa que auxilie a colocar em prática o que a lei exige. A resposta para essa demanda chega com a relevante produção bibliográfica sobre as relações raciais e um número significativo de autores negros contando suas histórias. Entre eles, trago

⁴ Sou professora contratada do curso de Pedagogia e Licenciaturas, na Faculdade de Educação da UERJ.

o exemplo de Alice Walker, que enfoca em seus livros a trajetórias das mulheres negras. Há grande investimento em obras infantojuvenis, onde seus personagens são negros, seus cabelos são trançados e suas roupas, coloridas.

Outro fato marcante é o aumento de pesquisas no campo racial e de gênero, que proporcionou a organização do GT 21- Educação e Relações Étnico-Raciais; e o GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Outros grupos surgiram para discutir a questão, mas trago esses dois porque acredito que, sendo eles integrantes de uma reunião de vinte e quatro GTs, onde se discute sobre todos os assuntos ligados à Educação, a troca de ideias seja mais interessante.

Como pensar em um currículo que possa dar conta disso? Reafirmo que não estou prescrevendo ‘receitas’, ditando regras nem ensinando metodologias. Durante esse tempo de pesquisa, no início somente sobre o gênero e agora sobre as mulheres negras, tenho percebido a importância da mulher negra na constituição da sociedade brasileira e na preservação dos povos de origem africana. Cabe a elas, segundo dados do IBGE, a fatia mais desprivilegiada da população brasileira. Elas têm os menores salários, engrossam a faixa maior no nível de analfabetismo e, ao mesmo tempo, são as responsáveis por educar, cuidar e preservar a memória comum de um povo. Esse é um dos pontos que mostra a relevância da minha pesquisa, por tentar contar uma história diferente dessas mulheres.

Outro dado que precisamos discutir na sala de aula é a questão territorial da África como continente formado por vários países, com costumes, religiões e línguas diferentes. Mostrar que essas tantas organizações políticas e econômicas contribuíram, de alguma maneira, como matrizes na constituição do nosso povo. Ao recuperar isso, recuperaremos também a nossa história.

A discussão da Lei é necessária também, na medida em que, desde a sua promulgação, trata-se de um assunto polêmico, que provocou reações de todos os tipos, desde um suposto ‘autoritarismo’ imposto às escolas, já que, segundo algumas pessoas, estaria sendo quebrada a autonomia dada às escolas, a partir da LDB/96⁵.

Outros questionamentos vêm de encontro à Lei. Um que chamou minha atenção foi quando alguns levantaram a bandeira de que todos os imigrantes e seus descendentes também poderiam reivindicar ações afirmativas para os mesmos. O que podemos contra-argumentar, com dados que mostram que o grupo afrodescendente, apesar de constituir uma maioria demográfica no país, forma simultaneamente uma minoria sociológica e está sub-representado nas esferas da sociedade.

Esses movimentos de políticas públicas e ações afirmativas nos permitem contar outra história e nos dão outras possibilidades de pensar os cursos de formação.

Vou contar uma história

Era uma vez, um professor chamado Jan Amos Comenius (1592- 1670), que escreveu “A Didática Magna” e que foi, talvez, a primeira pessoa a se preocupar em ensinar a aprender, de modo sistematizado, de uma maneira que todos tivessem acesso a tudo,

sem que docentes e discentes se molestem ou se enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda (2006:14).

Primeiro, acredito que suas reflexões, que romperam na época com padrões medievais

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

estabelecidos, sejam desafios enfrentados até hoje por educadores. Muito do que foi escrito nos leva a pensar sobre nossas práticas cotidianas e em inúmeros teóricos que utilizaram suas propostas didáticas, mas, nos dias de hoje, o ignoram, além de outras tantas práticas pedagógicas que não foram concretizadas.

Diante dessa provocação, dediquei-me à leitura e fiquei surpresa com o caráter revolucionário do autor, que levanta a bandeira em defesa de uma educação para todos, no capítulo IX: “*Toda juventude, de ambos os sexos, deve ser enviada à escola*”, onde ele diz que:

devem ser confiados à escola não só os filhos dos ricos ou das pessoas mais importantes, mas todos em igualdade, de estirpe nobre ou comum, ricos pobres, meninos e **meninas**, em todas as cidades, aldeias, povoados, vilarejos (2006:89).

Ele argumenta que nenhum filho de Deus deve ficar impossibilitado do uso da leitura, a não ser os desprovidos de sentidos e inteligência, como assim Deus os quis, explicando que quanto mais ocupada estiver a mente das crianças menor será o espaço destinado à imprudência.

Mas, o que me despertou para uma leitura mais cuidadosa foi a inclusão dessa possibilidade para as mulheres. Percebo que as indicações de leitura limitavam àquilo que permitisse que se tornassem virtuosas e boas donas de casa, e não o que as levasse a alimentar suas ‘*curiosidades, mas a honestidade e a bem aventurança*’. Acrescento que essa escolha era feita por homens. Comenius diz, ainda, que:

As mulheres devem ser instruídas, não certamente por meio de uma mistura indiscriminada de livros (...), mas por meio dos livros que permitam adquirir para sempre virtudes verdadeiras e verdadeira piedade, com o verdadeiro conhecimento de Deus e de suas obras (2006:91).

No capítulo XXX, sobre a Escola latina, Comenius fala que a escola tem a missão de esgotar toda a enciclopédia das artes e que os jovens depois estarão aptos a ser: Gramáticos, Dialéticos, Retóricos, Músicos, Astrônomos, Físicos, Geógrafos, Cronologistas, Historiadores, Éticos e, finalmente, Teólogos. Nesse momento, percebi, mais uma vez, seu espírito revolucionário, quando ele fala que os jovens devem ser Éticos:

Capazes de entender com exatidão **os gêneros e as diferenças das virtudes e dos vícios**, fugindo destes para seguir aquelas, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, e seu uso específico na vida familiar, política, eclesiástica etc. (2006:343-344).

Minha surpresa é identificar em seu texto uma referência à questão do gênero e às diferenças, que, durante anos, séculos, foram silenciadas em nome de uma hegemonia patriarcal, ocidental e branca.

Dialogando com Louro (1997), percebo que o discurso continua o mesmo, em meados do século XIX. Ela fala do grande número de analfabetos existentes no Brasil nesse período e da preocupação dos legisladores, nos idos de 1827, com a criação das escolas de primeiras letras. Mas a realidade de uma sociedade escravocrata e predominantemente rural tecia tramas, silenciando agregadas, mulheres e crianças. Segundo a autora, as poucas escolas existentes tinham como tarefa ensinar a ler, escrever e contar. Saber as quatro operações, além da doutrina cristã, nisso consistia a educação para ambos os sexos, mas logo surgiram as

distinções: para os meninos, noções de geometria, e às meninas, bordado e costura. Louro diz que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas e fala que:

Na opinião de muitos, não havia porque **mobiliar** a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisava ser, em primeiro lugar; a mãe virtuosa, o **pilar de sustentação do lar**; a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos (LOURO: 1997).

Dois séculos se passaram e o papel da mulher para a sociedade parece ser o mesmo. Digo ‘parece’ porque, através de um olhar atento a algumas imagens de mulheres, acreditando que sejam representações da realidade, vê-se que elas não se silenciaram, que as relações de poder se constituíram, e que cada uma construiu sua identidade, sua subjetividade.

Então, como eram realmente as mulheres? Submissas, elas liam apenas o que lhes era permitido? Ou através de táticas cotidianas elas faziam outras leituras?

Peço ajuda a Michel de Certeau (1994) para falar dessas táticas e para ler nas entrelinhas. Segundo Luce Giard (CERTEAU, 1994:9-10):

Certeau era um historiador conhecido, respeitado por sua produção científica sobre a mística e as correntes religiosas nos séculos XVI e XVII, e também temido por sua crítica exigente e lúcida da epistemologia que governa em silêncio a profissão de historiador. E censurado por relativizar a noção de verdade, por suspeitar da objetividade das instituições do saber, por sublinhar o peso das dependências e das conivências hierárquicas e, enfim, por colocar em dúvida modelos recebidos que fazem a fama da escola francesa de história.

E, nessas suspeições da objetividade das instituições, pondo em dúvida os modelos recebidos, que baseio meus estudos. Quando Certeau fala da leitura (1994:266), argumenta que o texto só tem sentido, qualquer que seja, a partir de seus leitores, que organizam sua leitura através de seus próprios códigos de percepção; chama o livro de cofre-forte do sentido, onde não evidencia a produtividade do leitor, mas a instituição social que determina a sua relação com o texto.

Certeau fala na crescente criatividade do leitor, na medida em que decresce a instituição que controlava a sociedade, falando dessa visibilidade desde a Reforma, com a inquietação dos pastores do século XVII, e como, nos dias de hoje, existem outros dispositivos sócio-políticos: da escola, da imprensa ou da TV, que isolam o texto do seu leitor. Mas ressalta que:

por trás do cenário teatral dessa nova ortodoxia se esconde (como já acontecia ontem) a atividade silenciosa, transgressora, irônica ou poética, de leitores que sabem manter sua distância da privacidade e longe dos ‘mestres’ (1994:268).

E nessa ação transgressora encontro o espaço para as leituras de mulheres, quando ele diz que a leitura fica na conjunção das relações de classes e da construção do texto por seus praticantes. Ele fala da hierarquização social que se encarrega de distribuir a informação ao leitor, a partir do que eles querem que seja apreendido, mas que os leitores trapaceiam essa leitura, lendo as entrelinhas e fazendo suas interpretações dentro do seu contexto cultural.

E no distanciamento do outro, buscando sua autonomia, o leitor consegue seu *habeas corpus*, termo que Certeau utilizou da noção central do direito inglês (século XVII), que garante a liberdade do indivíduo e o protege de uma prisão arbitrária (1994: 272), servindo para a utilização da busca da autonomia, principalmente das mulheres.

A leitura, na minha percepção, funciona como um fenômeno social. Ela, durante algum tempo, era uma *leitura ouvida*, termo que foi usado por Manguel (1997), como título de um dos capítulos de seu livro, significando que qualquer sujeito desprovido de poder, e, por conseguinte, sem acesso à escrita e a leitura, 'lia' aquilo que ouvia das leituras feitas pelos homens que tinham o poder, o que consistia numa espécie de lugar de encontro com a palavra pública. Esse grupo desfavorecido era formado pelas mulheres, pelas crianças e escravos. Fico pensando na situação específica das mulheres, mas, principalmente, das mulheres negras, ou melhor, das meninas negras.

Através da oralidade, grande foco de resistência, dentro do qual, através da narrativa, perpetuavam/perpetuam as experiências vividas, cria-se sua maneira de olhar o outro. Certeau fala de outra arte, a de conversar, dizendo:

as retóricas da conversa ordinárias são práticas transformadoras 'de situações de palavra', de produções verbais, onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém (1994:50).

A partir dessas leituras ouvidas é que muitas mulheres aprenderam a ler e escrever. No caso da mulher negra e escrava, a dificuldade era ainda maior. Os escravos não tinham acesso à educação porque seus 'donos' temiam que, através dos livros, eles tivessem ideias revolucionárias, segundo Manguel (1997:312). Mas algumas escravas trabalhavam no interior da Casa Grande, cuidando das crianças, e participavam da leitura ouvida da Bíblia. Algumas, de tanto ouvir as mesmas frases e palavras, foram decorando e, por associação, aprendendo. Outras, participavam, com as crianças, das aulas com seus preceptores e, em alguns momentos, tinham acesso às cartilhas. Manguel (idem: 313) explica que:

aprender a ler, para os escravos, não era um passaporte imediato para a liberdade, mas uma maneira de ter acesso a um dos instrumentos poderosos de seus opressores: o livro. Os donos de escravos (tal como os ditadores, tiranos, monarcas absolutos e outros detentores ilícitos do poder) acreditavam firmemente no poder da palavra escrita.

Para esses senhores, quem lia uma frase poderia ler todas e, mais que isso, teria condição de pensar e refletir sobre o que estava escrito, surgindo assim ideias perigosas. Mas, mesmo com todo esse cuidado, eles aprendiam a ler.

Para falar, hoje, sobre a cultura escrita e lida, precisamos recorrer a alguns poucos estudos. Graña Cid (2001) fala das estatísticas que dizem que as mulheres são em maior número nos quadros de analfabetismo nos países subdesenvolvidos. E, quando se fala na história da cultura escrita, forma-se um círculo vicioso: se as mulheres não escrevem, elas não leem, porque então incluí-las nos estudos da cultura escrita? Se as mulheres, segundo os homens, não liam, por que escrever para elas ou sobre elas? Se escreviam, seu trabalho era tido como de menor importância, desqualificado, porque a eles não interessava que elas pensassem, para não serem questionados. E eu pergunto: elas realmente não escreviam e não liam? E, hoje, questiono: vale a pena escrever para as crianças negras, elas lerão? Claro, elas precisam ver suas histórias contadas.

A autora fala da necessidade de estudar a história social da cultura escrita, levando-se em conta a questão do gênero, não dissociada das relações de poder, entendendo-a não apenas

por sua vertente biológica, mas a partir de identidades culturalmente construídas. E, a partir das leituras da cultura africana, suas identidades serão mais facilmente construídas.

Manguel (1997: 255) fala da *Leitura Intramuros* e relembra a sua infância, onde os livros eram diferenciados pela cor da capa. As novelas, escritas para as mulheres, tinham, por exemplo, a capa cor de rosa, o que causou constrangimento ao autor, quando, para adquirir um desses exemplares, teve que mentir para o vendedor, dizendo ser um presente para uma amiga. Podemos garantir que algumas mulheres também não usaram desse artifício para ler o que era escrito para os homens? Manguel (idem: 256-257) conta que:

desde as primeiras linhas, os livros destinados às mulheres estiveram associados com o que mais tarde seria chamado de amor romântico. Lendo essa literatura permitida, desde a sociedade patriarcal da Grécia do século I até a Bizâncio do século XII (quando o último desses romances foi escrito), as mulheres de algum modo devem ter encontrado estímulos intelectuais nesse mingau: nas labutas, perigos e agonias de casais amorosos, as mulheres às vezes descobriram alimento insuspeitado para o pensamento.

Voltamos para o início da nossa história, ou melhor, para Comenius, quando falamos de uma leitura restritiva para mulheres. Continuamos, nos dias de hoje, a tratar as mulheres como um ser menor, que precisa provar, a todo instante, sua capacidade para assuntos mais sérios.

Comenius provoca quando pergunta: *Por que permitimos que se alfabetizem e depois as afastamos dos livros? Temos medo da sua falta de reflexão? Mas quanto mais ocupada estiver a mente menor será o espaço destinado à imprudência, que nasce das mentes vazias* (2006: 91). Provocando um pouco mais, por que alfabetizar e não contar às meninas negras a sua verdadeira história, por que permitir a elas uma leitura preconceituosa, com modelos de beleza e identidade que não correspondem ao delas? O próprio Comenius sabia da impossibilidade de afastar as mulheres dos livros. Mesmo que fosse uma leitura escolhida e permitida, ele sabia que a leitura levaria a mulher a pensar, logo à reflexão e caminhos outros que elas iriam percorrer para se tornarem visíveis.

Mais uma vez, recorro a Comenius, quando, no capítulo XXVIII, escreve sobre como devemos proceder na Escola Materna, alertando para a impossibilidade de estabelecer regras rígidas para as crianças, já que o desenvolvimento de cada um tem seu tempo diferenciado. Assim, argumenta que seria possível fazer duas coisas: a primeira seria um guia prático para pais e amas, a fim de ajudá-los na conscientização de suas tarefas; e a segunda seria a utilização de um livro ilustrado com figuras, posto que nessa idade seria necessário ajudar a aguçar todos os sentidos das crianças.

Acrescento que hoje precisamos pensar em ilustração que represente uma sociedade multicultural, em uma história que retrate a todos os praticantes de seu cotidiano.

Conhecimentos que são incorporados cotidianamente a partir das contínuas mudanças sociais e da luta pelas políticas afirmativas dos movimentos sociais (mulheres, negros, gays, sem terra, etc.), como também pelos novos espaços acadêmicos que paralelamente começam a colocar novas formas de tentar entender ‘cientificamente’ essas manifestações. No meu texto quero falar do movimento negro do ponto de vista político e social, ressignificando o que o próprio negro aprendeu como cultura ao longo de nossa história. Gomes (2003: 79) explica que:

a cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade.

Vou contar outra história

Durante algum tempo, a literatura infantil era, quase na sua totalidade, voltada para um grupo de crianças brancas, bonitas e com uma família dentro dos padrões considerados ideais, com o pai sendo o provedor da casa, e a mãe, a dona de casa dedicada ao lar e aos filhos. Nesse modelo os negros não tinham espaço, quando muito apareciam como ‘seres exóticos’, como o saci pererê, ou como escravos, em situações de inferiorização, principalmente as mulheres, que, quando aparecem nos livros infantis, estão com lenço na cabeça e avental, representando a empregada ou a babá.

As identidades das crianças são formadas, modificadas, a partir do grupo cultural a qual estão inseridas e passa a ressignificar, recriar e transformar, apesar da escola, instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento, ter a pretensão de uniformizá-las, tratando-as como iguais, sem levar em consideração se são meninos ou meninas, brancas ou negras. A escola é um espaço importante para superarmos os preconceitos. Para Gomes:

no Brasil, a construção da(s) identidade(s) negra(s) passa por processos complexos e tensos. Essas identidades foram (e têm sido) ressignificadas, historicamente, desde o processo de escravidão até às formas sutis e explícitas de racismo, à construção da miscigenação racial e cultural e às muitas formas de resistência negra num processo - não menos tenso - de continuidade e recriação de referências identitárias africanas (2006:21).

A autora destaca ainda o cabelo como ícone identitário, quando diz que a origem africana pode ser afirmada através de penteados africanos ou ser ignorada através do branqueamento dos cabelos alisados. Ela afirma que:

o cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo (2006:21).

Escolhi falar do cabelo por ser um ícone identitário visível a todos e principalmente às crianças, que, desde cedo, são ditas feias por terem seus cabelos “pixaim” e receberem os mais diferentes apelidos maldosos, levando-as à busca de uma identidade que não é a sua. Por esse motivo, trouxe para discussão o mercado editorial, que, agora, percebendo o empenho dos movimentos e as discussões sobre políticas públicas de incentivo à inserção dos afrodescendentes em todos os espaços da sociedade, resolve publicar um grande número de livros voltados para esse público.

Como exemplo, trago para meus leitores três livros publicados pela Mazza Edições, que retratam o orgulho da raça. O primeiro livro é “Betina”, escrito por Nilma Lino Gomes e ilustrado por Denise Nascimento. O livro conta a história de Betina, uma menina negra que conta como era fazer seus penteados. Sua avó era quem os fazia e durante esse processo as duas conversavam, trocavam confidências, ela fala de como ficava bonita e cheirosa, porque sua avó passava um creme, ela relata que todas as pessoas da escola elogiavam seus cabelos e suas amigas pediam para fazer igual, outras torciam o nariz, mas a ela não incomodava, dizia ser inveja de seus belos cabelos.

Mostra sua preocupação com o dia em que sua avó não puder mais fazer seus penteados, e ela explica que vai ensiná-la, e que mais tarde ela mesma fará, dando

continuidade à cultura de seu povo. Betina aprende e passa a trançar o cabelo de todos de sua família e de seus amigos, até que resolve fazer disso sua profissão, montando seu salão de beleza. Na história, Betina conta que foi convidada por uma diretora de uma escola municipal para falar da importância do seu trabalho, pois ajudava as pessoas a se sentirem bem consigo mesmas. E ela fala para as crianças como aprendeu a arte de trançar:

Na história da minha família, a arte das tranças foi ensinada de mãe para filha, de tia para sobrinha, de avó para neta (...) é uma forma muito comum de ensinar e aprender, presente na história de muitas famílias brasileiras (e também de outros países), principalmente, as negras. Em nosso país, muito do que sabemos hoje, tem sido comunicado dessa maneira - explicou a cabeleireira emocionada.

O segundo livro tem o seguinte título: “Meninas Negras”, da autora Madu Costa, com ilustrações de Rubem Filho. A autora fala do cotidiano de três meninas: Mariana, Dandara, e Luana e de como elas dançam, sonham, brincam e resistem, o tempo todo, sendo elas mesmas.

O terceiro livro é “Que cor é minha cor”, de autoria de Martha Rodrigues, também com ilustrações de Rubem Filho. No livro, a autora conta a história de uma menina negra que, curiosa pelo mundo, procura tudo que seja da sua cor, mostra sua família negra com orgulho e fala das diferentes etnias que formam o povo brasileiro multicolorido.

Os três livros são apenas o mínimo do número de publicações voltadas para ajudar os educadores e a sociedade, de maneira geral, a como acabar com os preconceitos, como mostrar a beleza de todas as raças, sem trabalhar com livros que corroborem com a naturalização, perpetuando a ideia de que não somos racistas. Como Gomes (2003:83) ressalta:

para entender esse processo de recriação da memória, que afeta a maneira como a beleza é vista e construída pelos negros, o estudo dos penteados e do simbolismo do cabelo torna-se uma necessidade e uma condição (...). Este é um estudo que envolve história, geografia, estética e cultura negra e que pode ser desenvolvido pelos educadores.

Permanentemente, são tecidas novas redes, não importa se falamos de um educador do século XVII ou do século XXI, redes nas quais se dá a apropriação, reprodução, criação e ressignificação de conhecimentos teóricos e práticos, tornando o espaço/tempo educacional maior e mais abrangente para além do que hegemonicamente é entendido como “escola”. Trazer para escola a história dos afrodescendentes é contar a nossa história, é buscar entender a nossa origem, é respeitar o outro.

Referências

BRASIL. MEC. CNE. Parecer CNE/CP 03/2004. Brasília, 2004.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COMENIUS. *Didática magna; aparelho crítico*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA, Madu. *Meninas Negras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, Seppir/MEC, 2004.

GOMES, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. In: Revista Brasileira de Educação. 2003, nº 23, pp. 75-85.

_____. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GRAÑA CID, Maria del Mar. *?Leer com el alma y escribir com el cuerpo? Reflexiones sobre mujeres y cultura escrita*. In: CASTILLO GÓMEZ (cood). *Historia de la cultura escrita – Del próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada*. Astúrias (Espanha): Ediciones Trea, S. L., 2001, p.385- 431.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In: PRIORE, Mary Del. *Historia das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RODRIGUES, Martha. *Que cor é minha cor?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

A PROPOSTA HEGEMÔNICA IMPULSIONADA PELA INDÚSTRIA CULTURAL: UM DOS MAIS PERVERSOS IMPASSES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR

Priscila Monteiro Chaves¹

Resumo

Focando-se na formação estética do sujeito leitor, o presente trabalho traz como objetivo central analisar as reflexões de Walter Benjamin e Theodor Adorno no que competem à *arte e sua reprodutibilidade técnica* a fim de relacionar as consequências da industrialização da cultura aos textos trabalhados correntemente no ensino de literatura, bem como aqueles lidos fora do contexto escolar, questionando a função social dos textos que, segundo Adorno, sofreram com as consequências dos *avanços* de seus tempos. Uma vez que, a Indústria Cultural – conceito introduzido pela teoria adorniana - não deixa espaço à subjetividade do leitor e não contribui para sua formação estética, entendido seu caráter invasivo, autoritário e tecnicamente preestabelecido, prenhe de clichês e detentor de *uma* leitura em seu sentido único. Concluindo que, se a promessa de uma formação de leitores não poderá ser oportunizada com elitização da literatura como arte, tampouco se dará pela sua reprodução descompromissada em série, de fácil assimilação e reprodução.

Palavras-chave

Leitura; Indústria Cultural; literatura.

Résumé

En se concentrant sur la formation esthétique du sujet lecteur, ce travail a pour principal objectif analyser les réflexions de Walter Benjamin et Theodor Adorno qui touche à *l'art et sa reproduction technique* pour rapporter les conséquences de l'industrialisation de la culture aux textes travaillés actuellement dans l'enseignement de la littérature, ainsi que ceux lus en dehors de l'école, interrogeant a propos de la fonction sociale de textes qui, selon Adorno, ont souffert avec des conséquences des *développements* de leur temps. De façon que, *l'Industrie Culturelle* - concept introduit par la théorie d'Adorno - ne laisse aucune place à la subjectivité du lecteur et ne contribue pas à sa formation esthétique, compris son caractère invasif, autoritaire et techniquement prédéfini, pleine de clichés et détenteur d'une lecture de une direction seulement. En concluant que, si la promesse d'une formation de lecteurs ne pourra pas être nourris avec l'élitisme de la littérature en tant que l'art, pas non plus pour sa reproduction sans compromis en série, de assimilation et reproduction faciles.

Mots-clés

Lecture ; de l'Industrie Culturelle ; littérature.

¹ Graduada em Letras Port-Francês e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Pelotas, mestranda do PPGE da mesma universidade, sob orientação de Gomercindo Ghiggi. Bolsista CAPES.

A partir das preocupações governamentais de trazer parte dos clássicos da literatura para os livros didáticos de língua portuguesa, bem como do fácil acesso aos textos originais em rede nos tempos atuais, entende-se a necessidade de uma democratização da literatura, e um melhor acesso das massas a essa, em prol de uma formação estética do leitor. Preocupação semelhante à de Walter Benjamin (1994), quando na década de 1930 tece suas reflexões acerca da reprodução da arte.

Ainda que seus objetos de análise centrais fossem o cinema e a fotografia, os ápices da técnica em tempos de industrialização, havia em seus escritos uma preocupação claramente expressa de politizar a arte, permitindo que ela tomasse outras funções sociais, tornando mais próximo o distante vínculo da massa com a arte: “A reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. Retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin” (BENJAMIN, 1994, p.187). Para Benjamin, a obra de arte deixaria de ser limitada à noção idealista de estreitar a atividade de produção da cultura a poucos homens, pois não mais se descreveria a cultura como uma esfera superior, atingível somente por aqueles dotados de um *dom*, de uma habilidade excepcional de produzir cultura.

Prenhe de notórias divergências às ideias de Benjamin e estreitamente relacionado ao fetiche pela técnica no que concerne à carência de autonomia do sujeito e a perda da subjetividade, em coaturia com Max Horkheimer, Thaodor W. Adorno introduz em seu legado a expressão *Indústria Cultural*, em que ele denuncia que a solução peculiarmente materialista dos problemas postos na obra de seu interlocutor não resolvem de fato os problemas trazidos pela arte na concepção burguesa do século 20. Uma época em que a industrialização se estendeu de tal maneira que torna-se dominante da produção da inclusive da cultura, condicionando toda produção cultural daquele tempo (HARVEY, 2004).

Assim surge o conceito de Indústria Cultural, da tentativa de fazer uma análise do fenômeno das sociedades de massas, em que a cultura converte-se em mercadoria. Criou-se uma indústria que planeja bens para o consumo cultural, levando a sociedade a um mundo dominado, uma vez que não passa de mera repetição, sempre fabricando o mesmo modelo e o multiplicando com o exclusivo objetivo de consumo.

O que reflete significativamente no processo de formação leitor, mais especificamente no que concerne ao ensino de literatura e ao contato com diferentes portadores de texto que o sujeito tem, tanto na instituição escolar quanto fora dela. Pois, quais seriam as hipóteses se rapidamente solicitadas fossem as respostas para as seguintes questões: Por que os adolescentes, na maioria das vezes, não gostam de ler as obras clássicas geralmente solicitadas nas aulas de literatura? Por que alguns romances e trilógias fazem tanto sucesso entre os leitores enquanto outros nem tanto? O que faz com que determinado texto *se torne*² um *best-seller*? Qual é a função política e social que estes carregam consigo?

Como Benjamin, Adorno também preocupou-se em explorar o inevitável emaranhamento de arte e política que, sempre, já fora incitado. Todavia, é mais importante perceber que o pensamento de Adorno é estético no sentido de estar interessado no singular. O que neste momento é de suma importância para que se compreenda a crítica à Indústria Cultural e em que aspecto esta trabalha a serviço do *iletrismo*.

Um dos alvos críticos radicais de Adorno é apontá-la como *indústria do divertimento*, uma vez que “le rire des spectateurs de cinéma (...) n’a rien de bon ni de révolutionnaire, il est rempli du

² O verbo tornar-se encontra-se grifado pois, segundo a teoria em questão, o funcionamento da Indústria Cultural acontece de maneira perversamente predeterminada. Estes textos já trazem consigo uma repetitiva fórmula, constituída por uma tese (geralmente algum tema pertencente ao senso comum), seguida de uma antítese (responsável por prender a atenção do leitor) e por fim uma síntese.

pire sadisme bourgeois”³ (ADONRO; BENJAMIN, 1994, p.149). Maquinaria que procura trazer uma falsa felicidade ao leitor, a fim de manipulá-lo sem que o mesmo perceba seus artifícios, deixando-o inativo no ato de leitura, como mero objeto de tal processo. O fruto da *Indústria* procura acalmar e cegar os homens da sociedade moderna, tomando e preenchendo o tempo vazio destinado para o lazer, a fim de que a injustiça do sistema capitalista seja menos perceptível, o que faz com que o leitor esqueça a exploração sofrida nas relações de produção.

Não somente os tipos das canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente como invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência. (...)A breve sequência de intervalos, fácil de memorizar, como mostrou a canção de sucesso; o fracasso temporário do herói, que ele sabe suportar como *good sport* que é; a boa palmada que a namorada recebe da mão forte do astro; sua rude reserva em face da herdeira mimada são, como todos os detalhes, clichês prontos para serem empregados arbitrariamente aqui e ali completamente definidos pela finalidade que lhes cabe no esquema. Confirmá-lo, contrapondo-o, eis aí sua razão de ser (1985, p. 117).

Com esse perfil, a Indústria Cultural proporciona ao leitor fins instantâneos, pois superestima a cientificidade, a busca momentânea da dominação da natureza pelo homem, porém o mesmo abdica da liberdade de reflexão, e através de um processo mecânico torna-se escravo de um processo de deveria ser fruto de seu próprio trabalho, para somente assim construir sua própria identidade. Para Adorno, ela é caracterizada pelo entretenimento, pois o prazer que ela oferece não demanda esforço algum de seu consumidor, já que o produto gerado por ela prescreve o que está por vir, dispensando sua reflexão. Assim permanece sendo objeto da autonomia de outro: “Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme” (p.118).

Logo, o consumidor dessa indústria nunca permanece livre do controle de seus dados exatos, assim como acontece com os livros ditos preferidos pelos adolescentes. E se assim o é, qual seria a função da arte se não proporcionar uma formação ética e estética, e uma emancipação do sujeito que somente pode ser oportunizada através da auto-reflexão crítica? Se esta espécie de arte não forma questionadores culturais, não deixa o sujeito insatisfeito com a sua cultura, qual seria então a sua função?

Ao que tudo indica a réplica a tais demandas seria o acalentamento da sociedade, amputando sua *perigosa leitura múltipla*, e lhe impondo uma leitura única.

Referências

ADORNO, T.W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Th. BENJAMIN, Walter. **Correspondence**. Gallimard, Paris, 1994.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica**. In: *Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo, brasiliense, 1994.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

³Tradução livre: O riso dos espectadores do cinema não tem nada de bom nem de revolucionário, ele está repleto do pior sadismo burguês.

ENTRE MANGUEIRAS, QUINTAIS E REIS: UMA LEITURA DE “O MENINO ÓRFÃO E O MENINO REI”, DE IVENS CUIABANO SCAFF

Rosemar Eurico Coenga¹

Resumo

A realização deste estudo surgiu, portanto, do meu interesse por adaptações e recriações de textos literários destinados ao público infantil e juvenil e nele destaco a importância da utilização destes textos escritos a partir de obras clássicas da literatura universal, avaliando que tais leituras são relevantes para promover a leitura e a consequente formação de pequenos e jovens leitores. O Objetivo nesta comunicação é traçar uma leitura da obra “O Menino órfão e o menino rei”, de Ivens Cuiabano Scaff, cuiabano, poeta, escritor, autor teatral, professor universitário e médico, tendo publicado nove livros, sendo quatro de poesias e cinco infantis, entre eles: Mamã, sonhei que era um menino de rua, A fábula do quase frito, Papagaio besteiro e a velha cabulosa, Uma simples maneira de voar e O menino rei e o menino órfão, na qual o autor utiliza as lendas e histórias do Ciclo Arturiano. Refletindo sobre a necessidade de conduzir as crianças e jovens a lerem os clássicos, apoio-me em outros autores dentre eles: Ana Maria Machado (2002) e Ítalo Calvino (1995) que discutiram sobre o valor da leitura clássica.

Palavras-chave

Leitura; literatura; livros clássicos.

¹ Doutor em Teoria Literária e Literaturas pela Universidade de Brasília. (UnB).

Nas últimas décadas inúmeras editoras tem-se preocupado em adaptar obras dos cânones literários nacionais e estrangeiros destinados ao público infantil e juvenil. As adaptações, na tradição estrangeira, recontam as aventuras de heróis como *Robin Hood*, *Rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda*, *O Conde de Monte Cristo*, *Os Três Mosqueteiros*, *Robinson Crusoe* e outros. Personagens que se tornaram mais inesquecíveis e admiráveis do que as narrativas onde surgiram. Objetivo nesta comunicação traçar uma leitura da obra *O Menino órfão e o menino rei*”, de Ivens Cuiabano Scaff, na qual o autor utiliza as lendas e histórias do Ciclo Arturiano.

A realização deste estudo surgiu, portanto, do meu interesse por adaptações e recriações de textos literários destinados ao público infantil e juvenil e nele destaco a importância da utilização destes textos escritos a partir de obras clássicas da literatura universal, avaliando que tais leituras são relevantes para promover a leitura e a consequente formação de pequenos e jovens leitores.

As reflexões aqui apresentadas sobre adaptação serão feitas no sentido de estabelecer um diálogo com os estudos de Diógenes Buenos Aires de Carvalho sobre a *A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoe no Brasil*, tese defendida em 2006, na Faculdade de Letras da PUCRS. O trabalho apresenta um panorama da adaptação literária brasileira, a partir de um levantamento bibliográfico, realizado em diversas fontes documentais, abrangendo catalogação por editoras, obras e temas, no período de 1882 a 2004. Sua pesquisa é fundamental para todos aqueles que pretendem incursionar o terreno das adaptações para a literatura infantil e juvenil.

Refletindo sobre a necessidade de conduzir as crianças e jovens a lerem os clássicos, apóio-me em outros autores dentre eles: Ana Maria Machado (2002) e Italo Calvino (1995) que discutiram sobre o valor da leitura clássica.

Calvino (1995), estudioso que examina a relação literatura clássica com a escola sugere que ela seja responsável pela apresentação dos clássicos aos leitores infantis e juvenis e destaca que nesse, percurso, poderá germinar o prazer da leitura:

As leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiências das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser, (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escala de valores, paradigmas de beleza: todas as coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem já havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente. [...] Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. Livro que, quanto mais pensamos em conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. [...] A escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos. A escola é obrigada a dar-lhes instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois da escola. (CALVINO, 1995, p. 10-11).

Ana Maria Machado, em sua obra *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* (2002) também tem destacado a importância de propiciar um primeiro contato com os clássicos na infância, através de textos adaptados e acessíveis a essa faixa etária. Para ela, esses:

são livros que conseguem ser eternos e sempre novos e que ao serem lidos no começo da vida, são fruídos de uma maneira muito especial, porque a juventude comunica ao ato de ler, como a qualquer outra experiência, um sabor e uma importância particulares. (MACHADO, 2002, p. 24).

Com essa declaração, a autora estimula a leitura de autores canônicos da literatura mundial por parte de jovens leitores. Menciona seu exemplo, como leitora iniciante, quando leu *Dom Quixote das Crianças*, uma adaptação feita por Monteiro Lobato. Este foi responsável por inúmeras traduções/adaptações de autores clássicos endereçadas ao público infantil e juvenil. Ana Maria Machado elenca outros autores que tiveram sua iniciação como leitores na infância de obras adaptadas, como é o exemplo, de Carlos Drummond de Andrade, Paulo Mendes Campos, Clarice Lispector e outros.

O começo da literatura infantil e juvenil no Brasil é caracterizado por inúmeras traduções/adaptações de Perrault, Grimm e Andersen, segundo Arroyo (1988), Carlos Jansen, Abranches Lobo e Antonio Teixeira Machado adaptaram para o Brasil, obras que tinham recebido a aceitação de crianças de quase todo o planeta. Jansen traduziu e adaptou *Robinson Crusoe*; adaptou *As viagens de Gulliver, Mil e uma noites, D. Quixote de La Mancha*, Abranches adaptou *Os desastres de Sofia*; Teixeira Machado adaptou *As férias e As meninas exemplares*. Já os textos de Júlio Verne e Daniel Defoe também foram fonte de prazer de muitos leitores e inspiração para escritores. No entanto, Monteiro Lobato é quem de fato consagra o que se poderia chamar de inventividade literária dentro da literatura infantil e juvenil brasileira.

Lobato foi um notável adaptador. Por crer que os textos que o haviam surpreendido na infância mereciam ser lidos pelas novas gerações, promoveu, a reescritura de diversas obras clássicas. Em suas adaptações Lobato adequou-as, fez cortes, supressões, simplificações, com a intenção de facilitar a recepção.

Há ainda, Ana Maria Machado que, além de ser um das pioneiras no gênero infantojuvenil, tem traduzido e adaptado muitos clássicos da literatura universal para esta faixa etária. Nessa mesma direção, Ruth Rocha conta a *Odisséia* uma adaptação juvenil baseada na narrativa clássica atribuída a Homero, publicada pela Cia das Letrinhas, tem cento e quatro páginas e muitas ilustrações informativas. Essas autoras têm provado, ao longo dos anos, o poder de sedução em suas prosas, que tanto tem cativado milhares de pequenos e jovens leitores.

Pensando sobre a necessidade de levar os adolescentes e jovens a lerem os clássicos, editores, autores e professores tem procurado por meio da adaptação conduzi-los a uma melhor relação com as obras adequando-os ao leitor contemporâneo.

Ivens Cuiabano Scaff e a literatura infantil mato-grossense.

A pesquisa *O Outro lado de uma mesma história: a produção literária destinada ao público infantojuvenil no Estado de Mato Grosso* (2009), de Angela Teresinha Fontana de Sousa, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação, objetiva, portanto, traçar um panorama da literatura infantil mato-grossense desde a sua gênese, no início dos anos 1980, até as produções recentes.

Para tanto, a produção literária foi dividida em períodos. A primeira fase inicia-se com a publicação das obras teatrais voltadas ao público infantojuvenil, seguida da obra publicada em 1987, *As meninas e o sabiá*, de Maria das Graças Campos, nascendo, dessa forma, uma inovação da história literária no Estado.

A segunda fase é aquela em que o gênero vai se consolidando gradativamente a partir dos anos 90, a partir de uma série de obras de Antônio de Pádua e Silva, publicadas pela Atual Editora, de São Paulo. Suas quatro obras tiveram uma grande aceitação junto à crítica

especializada. Confirmando a alta produtividade desde período de 1991 a 2000, foram registradas e analisadas cerca de cinquenta obras, ultrapassando, em muito, a produção da primeira fase. Dentre os livros analisados constatou-se uma variedade expressiva de temas e autores, abrangendo textos poéticos, narrativos e teatrais.

A terceira fase da produção literária infantojuvenil em Mato Grosso traz a marca de profundas transformações políticas, econômicas e culturais pelas quais o Estado passa. A partir do ano 2000, as publicações destinadas ao público infantojuvenil começam a se avivar surgindo novos nomes no rol de escritores. Aparecem com grande incidência vários temas humanísticos, existenciais, sentimentais e míticos. Destacam-se, ainda, no modelo emancipatório, os temas lúdicos e fantásticos, como a valorização da fantasia infantil, do contador de histórias e da leitura. Além dos temas citados, nota-se, ainda a ocorrência de temas paradidáticos, com o intuito pedagógico e informativo.

Desses escritores, sobressai Ivens Cuiabano Scaff, cuiabano, poeta, escritor, autor teatral, professor universitário e médico, tendo publicado nove livros, sendo quatro de poesias e cinco infantis, entre eles: **Mamãe, sonhei que era um menino de rua, A fábula do quase frito, Papagaio besteirente e a velha cabulosa, Uma simples maneira de voar e O menino rei e o menino órfão. A história do pobre menino órfão que se tornou um grande rei distribuidor de justiça fascina jovens há séculos.** Segundo Ivens o livro nasceu das reminiscências da infância quando assistia aos domingos nas matinês do Cine São Luiz *O Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda*, que inspirava as lutas de espadas, sob as mangueiras dos quintais do bairro do Porto, em Cuiabá.

O Menino órfão e o menino rei, de Ivens Cuiabano Scaff, é uma adaptação juvenil e tem setenta e seis páginas, trata-se de uma narrativa-fábula (baseada na fábula) e forma para o leitor um panorama do que seria o mundo arturiano. Os outros quatro livros de Ivens se passavam todos em Mato Grosso. Agora, nesta história, em que pela primeira vez o cenário não é regional. Em seu depoimento o adaptador infantil Ivens Scaff utiliza as lendas e histórias do ciclo arturiano para falar de educação, aprendizado e formação de personalidade. Enfatiza a importância de um ideal de justiça, heroísmo e defesa dos fracos e oprimidos que sempre esteve associado à obra que ele fez questão de preservar.

É um ótimo livro, bem humorado, muito bem escrito. Seu compromisso, entretanto, é informar o leitor juvenil sobre Arthur, Merlin, Lancelot, Guinevere, Gauois, Gawain, Morgana etc. Porém, além da lenda arturiana, Ivens colocou um pouco de brasilidade na história. “O livro era uma peça de teatro, por isso tem muitos diálogos. Quando inseri textos entre os diálogos, incluí algumas ‘brincadeiras’ sobre o Brasil na lenda de Arthur”, conta.

Ivens soube definir as cenas principais do enredo para atualizá-las, sem descuidar da linguagem empregada. Seu texto está simples e acessível ao leitor juvenil. O autor deixou sexo e violência fora de sua adaptação e assim selecionou as informações pertinentes dentro destes parâmetros. Fez o possível para manter a força dos personagens e o impacto dos acontecimentos narrados.

O livro foi ilustrado com as marionetes de Carlão dos Bonecos, através de foto-ilustrações do designer gráfico Helton Bastos com cenários do artista plástico Marcelo Velasco (que também modelou o rosto das marionetes de Ivens e Carlão). As marionetes tiveram como figurinista Juarez Compertino. As ilustrações da obra possuem um grande valor estético estimulador do pensamento, uma leitura criadora. Enriquecem as possibilidades de leitura da obra que foi impressa em papel leve de agradável contato.

Através da análise parcial realizada neste trabalho, verifiquei que Ivens Cuiabano Scaff ao duplicar a obra original de *O rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda*, o autor procurou atender aos princípios básicos da literatura infantojuvenil, como a de promover a recreação dos indivíduos com personalidade em formação. Estimulou o espírito e o raciocínio

e pode enquadrar seu texto entre os bons livros editados com destino ao público leitor formado por crianças e jovens.

Ao concluir o trabalho destaco as seguintes avaliações a de que a leitura do texto original das grandes obras universais em língua estrangeira, representa dificuldades mesmo a leitores proficientes. O ato de ler a recriação, neste contexto, não representa perdas para o leitor em formação. Ressalto que a democratização da cultura, através da adaptação e da recriação de textos, é um procedimento fundamental para contribuir com o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Ao propiciar a ampliação do contato entre obra clássica e público infantojuvenil através de recriações e adaptações, pode-se contribuir de maneira sistemática e produtora na pedagogia do ensino de literatura no Brasil.

Referências

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires. **A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusóé no Brasil**. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras da Pontifícia Católica Universidade do Rio Grande do Sul, 2006.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

SCAFF, Ivens Cuiabano. **O menino órfão e o menino rei**. Cuiabá: Entrelinhas, 2008.

VELHO, Angela Fontana. A literatura infantojuvenil que brota no cerrado mato-grossense: panorama histórico. In. COENGA, Rosemar (Org.). **A leitura em cena: literatura infantojuvenil, autores e livros**. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2010.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: EMPIRISMO, SOCIOINTERACIONISMO E ECLETISMO CONCEITUAL

Luciano Nunes Sanchez Cores
Tatiana Platzer do Amaral
Fernanda Conceição Fontanelli Torraga

Resumo

O presente trabalho aborda como tema central a formação inicial de professores alfabetizadores. Constitui-se de um recorte e análises feitos ao conjunto de dados produzidos em uma pesquisa de inspirações etnográficas, realizada durante o ano de 2011, em escolas da rede pública de ensino em dois municípios da região do Alto Tietê. Tem como objetivo analisar o processo de apropriação e mobilização de saberes acerca do trabalho de ensino da leitura e da escrita em sua fase inicial, desenvolvidos por alunos dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes. Para tanto foram analisados seus relatos escritos produzidos no âmbito de um amplo projeto de formação inicial de professores alfabetizadores, junto à essas mesmas escolas, em classes do segundo ano do ensino fundamental. Tais registros consistiam da descrição e reflexão acerca de práticas alfabetizadoras observadas. A análise de dados permitiu observar as relações presentes entre diferentes concepções de ensino e aprendizagem, baseadas fundamentalmente nos pressupostos empiristas e sociointeracionistas, resultando muitas vezes em um ecletismo conceitual, demonstrado ora por parte dos professores regentes das classes, ora pelos alunos universitários participantes. Outro elemento presente nos relatos dos universitários é a dissociação entre aspectos teóricos e práticos dos trabalhos em alfabetização, visível a partir dos modos de apropriação e mobilização dos diferentes saberes da profissão, fornecendo pistas ao desenvolvimento de estratégias mais eficazes para a formação inicial dos mesmos.

Palavras-chave

Formação inicial de professores; saberes docentes; alfabetização inicial.

Debates importantes no processo de formação de professores alfabetizadores é a questão da fundamentação teórico-metodológica e das concepções contemporâneas sobre como se dá o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto é relativamente insípida a discussão em torno do tema quando referido à formação inicial de professores, feita no âmbito dos cursos de graduação.

O presente trabalho constitui-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla, produzida no âmbito da Universidade de Mogi das Cruzes, envolvendo alunos graduandos dos cursos de Pedagogia e Letras atuantes em um projeto desenvolvido em parceria com a rede pública de ensino, cujo objetivo é o desenvolvimento de um perfil mais qualificado de professor alfabetizador, no caso, pautado por concepções construtivistas de aprendizagem da leitura e escrita. Objetiva discutir as relações entre os diferentes saberes sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita, apresentados por futuros professores em seu processo de formação inicial.

O trabalho toma pressupõem as ideias acerca da mobilização e apropriação dos saberes de profissão, descritas por Zibetti e Proença (2007) que apregoam os saberes docentes como produzidos ao longo de diferentes momentos ou ciclos da formação, passando por testagem, verificação, aprovação e/ou negação. Assim os professores são mais que meros reprodutores do saber. Tomado isto por base, se poderiam produzir propostas formativas mais efetivas, valorizando-os como produtores conscientes de saberes.

A coleta ocorreu ao longo do ano de 2011¹, e adotou os princípios da etnografia escolar crítica, o da descrição densa dos fenômenos (EZPELETA e ROCKWELL, 1986). Esta visa documentar o não-documentado das relações entre os diferentes sujeitos e permite uma interpretação dos significados da ação humana. (GEERTZ, 1989). Enfoca-se identificação das concepções acerca do processo de alfabetização apresentados por um total de oitenta alunos dos cursos de Pedagogia e Letras participantes do projeto, que desenvolveram seu trabalho de observação das práticas de ensino em classes do 2º ano do ensino fundamental, na rede pública de ensino em dois municípios da região do Alto Tietê.

A análise permitiu identificar os diferentes saberes acerca do processo de alfabetização apresentados por tais alunos e também pelos professores-regentes. Verificou-se o enfrentamento de saberes de origens distintas e que se constituem como ferramentas para a ressignificação do processo de ensino da leitura e da escrita em sua fase inicial.

Alfabetização: empirismo, sociointeracionismo e ecletismo conceitual

A primeira evidência, quando nos debruçamos sobre os relatórios escritos produzidos pelos alunos, foi a perceptível adoção de formas discursiva que remetem ao modelo empirista de ensino, presentes ora nas propostas feitas por professores regentes das classes, ora nas próprias concepções de alfabetização evidenciadas nos textos escritos pelos alunos da graduação. O trecho de relato abaixo foi produzido por uma graduanda que já participavam do projeto desde o ano de 2010.

Ao voltarem para a sala a professora esperou mais uns dez minutos até que todos copiassem. Logo voltou para a lousa e começou a escrever “TA-TE-TU-TO-TU” de quatro formas, ou seja: de letra de forma maiúscula e minúscula e de letra cursiva, maiúscula e minúscula. Logo abaixo fez uma lista de palavras que continham a letra T, também em letra de forma e em

¹ Importante mencionar que o referido projeto é realizado na instituição desde o ano de 2008. Entretanto, foram considerados aqui apenas os dados preliminares produzidos ao longo do ano de 2011. Dos oitenta alunos participantes naquele momento da pesquisa, vinte e três atuavam desde o ano de 2010.

letra cursiva. As palavras eram respectivamente: TEIA, TIO, OITO, TOCA, TUBO, TELA, BATATA, TOMATE, BOTA e TUCANO. Após escrever a lista na lousa ela disse:

- Agora nós estamos na letra T, olha as palavrinhas aqui. (nesse momento ela começou a ler as palavras da lista, indicando cada uma com o dedo)

Na sequência a professora disse à sala:

- Pessoal, agora vou entregar uma lição na folhinha... ela tem um trava-língua:

“ALÔ, O TATU TA AÍ?
NÃO, O TATU NUM TÁ
MAS A MULHER DO TATU TANDO
É O MESMO QUE O TATU TÁ.”

Esse trava-língua estava no alto da folha de atividade, embaixo tinha a letra T de quatro formas [...] Na frente de cada letra “T”, havia três linhas na horizontal, imitando as folhas do caderno, então logo a professora solicitou que os alunos copiassem até o fim cada letra T da maneira indicada. [...] Algumas crianças acabaram muito rápido, então ela deu a próxima comanda:

- Crianças, agora eu quero que vocês circulem todas as palavras que comecem com T, presentes no trava-língua.

(AP-02)

Evidencia-se a percepção da existência, em sala de aula, de concepções acerca da apropriação da linguagem ainda pautadas em modelos empiristas. A aluna em questão faz uma escolha não-neutra em sua descrição: foi solicitado ao grupo que relatasse uma situação didática de ensino da leitura e da escrita, preferencialmente pautada nos princípios adotados no projeto. Impedida disto, em virtude do fato de presenciar situações não pautadas em tais pressupostos, narram o que observam. O trecho do relato, a descrição apresenta três situações em profundo contraste: a presença da família silábica, a utilização de listas cujo único critério de elaboração é a presença da letra “T” e, ao mesmo tempo, a presença do trava-língua, texto de circulação social e nomeado como “texto que se sabe de memória”, gênero muito presente em propostas sociointeracionistas. O relato apresenta uma decisão da graduanda em demonstrar a convivência entre dois modelos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. No caso consideramos que o olhar de uma aluna universitária mais experiente identifica o problema e o toma como elemento a ser discutido, sendo um saber acerca da profissão possivelmente apropriado e mais do que isso: mobilizado analiticamente, fruto de saber produzido.

Algumas enunciações, por outro lado, evidenciam a forma como as mesmas pensam a relação entre os dois modelos didáticos distintos, influenciada pela coexistência entre o modelo empirista e a concepção do projeto.

[...] as crianças usaram o livro de atividades em cima da parlenda na qual eles deveriam recortar e colar na ordem, percebi que todos conseguiram terminar rápido. Mas percebi também que muitos copiam a lição do amigo do lado, trabalhar em dupla pode ajudar muito, um amigo consegue ajudar o outro e mostrar seus erros, mas há momentos que os alunos que terminam primeiro acabam conversando e atrapalhando.”

(AP-03)

Evidentemente a aluna não apregoa a adoção de premissas empiristas, entretanto, demonstra não compreender a importância da interação em sala de aula como desencadeadora

da aprendizagem. A interação e o trabalho em grupo não são negativados, mas questiona-se seu funcionamento. Não há questionamento, porém, se o problema imposto pela professora aos alunos, do ponto de vista de seus propósitos didáticos, foi adequada aos agrupamentos. Também não se explicita se a proposta podia ou não ser resolvida e o que ocorre é, de certo modo, a culpabilização do aprendiz pelo não-êxito na realização da atividade. Não se questiona o porquê dos alunos “copiarem a lição do outro” ou terminarem primeiro e “ficarem conversando”. Evidencia-se a necessidade de se pensar criticamente a respeito do estudo do referencial teórico que embasa o trabalho.

[...] Os alunos estavam fazendo uma atividade em que tinham que ligar os animais aos respectivos nomes. A maioria dos alunos conseguiu fazer a atividade com facilidade, [...] Mas um determinado aluno, durante a atividade, demonstrou bastante dificuldade. Então a professora aproximou-se dele e começou a orientá-lo. Ela perguntou:

- Qual letra é essa? – e o aluno respondeu qual era a letra (G). Depois ela perguntou:

- E a segunda letra, qual é? – e ele respondeu novamente (A). A professora então direcionava o raciocínio do aluno:

- Então a letra “G” com a letra “A” tem o som de...

E o aluno, de acordo com esse raciocínio direcionado, respondeu:

- Tem o som de GA.

Ela o elogiou dizendo:

- Muito bem! – Logo em seguida ela perguntou:

- E o restante, como se lê? – ele fez uma associação à figura, dizendo:

- É galinha!

A professora perguntou:

- Tem certeza de que está escrito GALINHA?

O aluno olou passou o dedo sob a palavra e empolgado continuou lendo:

- GA... LO... Ah! Professora, é GALO! [...]

(AP-04)

Embora exista, no caso deste terceiro relato, uma atitude da professora voltada para provocar a reflexão acerca do sistema alfabético, se evidencia que o tipo de reflexão provocada versa mais sobre a composição da sílaba de forma isolada. Não se mostra, pelo professor regente, a preocupação em levar o aprendiz ao desenvolvimento de estratégias de leitura. A aluna-pesquisadora considera a intervenção feita pela regente como uma boa situação de aprendizagem – e, naquele momento em particular, mas a observadora inexperiente não percebe o ecletismo conceitual evidente. Mesmo a professora parece não notar as diferentes concepções que regem a intervenção, porque talvez não tenha consciência dela.

Algumas considerações

Diante dos dados, ainda que preliminares, é possível refletir acerca da necessidade de proporcionar, no caso de professores em processo de formação inicial, modos de apropriação e mobilização dos saberes de formação que atentem aos aspectos teóricos e práticos do trabalho de alfabetizar. Evidencia-se a necessidade de se desenvolver propostas formativas atentas à indissociabilidade entre formação técnica e formação teórico-científica do futuro alfabetizador.

Referências

EZPELETA, J. & Rockwell, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

ZIBETTI, M. L. T.; Souza, M. P. R. de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, Ago 2007, vol.33, no.2, p.247-262

ALAVANCAGEM DA PROFICIÊNCIA NA LEITURA COM O USO DE AMBIENTES VIRTUAIS: “JÁ E AINDA NÃO”

Carla Lima Massolla Aragão da Cruz¹

Resumo

O cenário global evidencia a emergência de uma civilização, que envolve uma nova maneira de viver, marcada por uma revolução tecnológica, na qual os sistemas de computação e as telecomunicações têm um papel importante. Entretanto, a velocidade, a amplitude e a profundidade do avanço tecnológico ocorrido nas últimas décadas não permitem que se tenha o tempo suficiente de apropriação dos benefícios advindos desse progresso. As mudanças na abordagem tradicional da linguagem causaram um grande impacto na linguística, principalmente pelo desenvolvimento da informática. Conforme refere MAINGUENEAU (1987, p.74), surgiram novas possibilidades na relação dos sujeitos da linguagem, e, conseqüentemente um novo meio de interação e uma nova dimensão do contexto sociocognitivo. A facilidade de acesso, a diversidade de fontes, o volume dos textos digitais e as possibilidades de leituras hipertextuais disponíveis na internet privilegiam um leitor ativo e produtor. Assim, o foco deste artigo é demonstrar, a partir da pesquisa realizada com leitores em ambientes virtuais, a evidência de um paradoxo, pois embora o uso de Ambientes Virtuais já seja uma realidade social, a prática de utilização dos recursos disponíveis nas tecnologias modernas de leitura ainda não foi incorporada à cultura dos usuários e, portanto, não produzem o impacto esperado de contribuir para uma alavancagem no processo de construção da proficiência do leitor.

Palavras-chave

Leitura; texto digital; ambientes virtuais.

Abstract

The global picture highlights the emergence of a civilization, which involves a new way of life, marked by a technological revolution in which computing systems and telecommunications have an important role. However, the speed, breadth and depth of technological advances in recent decades has not let up long enough to appropriate the benefits from this progress. The changes in the traditional approach of language caused a great impact on language, especially the development of information technology. As regards MAINGUENEAU (1987, p.74), new possibilities in the relation of the subjects of language, and thus a new means of interaction and a new dimension of sociocognitive context. The ease of access, diversity of sources, the volume of digital texts and the possibilities of hypertext readings available on the internet a favor active reader and producer. Thus, the focus of this paper is to demonstrate, from the survey of readers in virtual environments, evidence of a paradox, because although the use of virtual environments will become a social reality, the practice of using the resources available in modern technologies reading has not yet been incorporated into the culture of the users and therefore do not produce the expected impact of contributing to a leverage in the process of building the expertise of the reader.

Keywords:

Reading; digital text; virtual environments.

¹ Universidade Cruzeiro do Sul.

O usuário de ambientes virtuais dispõe de possibilidades de leituras hipertextuais que transcendem o texto, favorecidas pelos *links* e pela intermedialidade. O leitor conectado, por meio de diversas interfaces, pode se apropriar de diferentes usos da linguagem, com diferentes formas de ler e interagir.

Com o objetivo de identificar o impacto do uso das novas tecnologias na construção da proficiência do leitor, realizamos uma pesquisa com leitores em ambientes virtuais. Cujos participantes eram concluintes de um curso de Operador de Computadores, que contemplava cento e vinte horas de aulas práticas, em um conteúdo de nível intermediário, nas ferramentas do MS Office, Windows Vista e Internet. Esperava-se que de posse do conhecimento necessário para acessar bibliotecas, dicionários e imagens, e, situados em um ambiente virtual com acesso rápido à internet, os usuários explorassem as possibilidades da navegação pelos hipertextos e ampliassem o potencial de interpretação dos textos. Evidenciamos, porém, que embora o uso de Ambientes Virtuais já seja uma realidade social, a utilização dos recursos disponíveis nas tecnologias modernas para leitura ainda não está incorporado à prática do leitor. Constatou-se que os mesmos usuários de redes de comunicação, acervos de filmes, músicas, imagens e jogos, quando assumem o papel de leitor no ambiente virtual, mesmo diante das modernas ferramentas tecnológicas, mantêm a postura antiga de limitarem-se as informações explícitas no texto e ao seu conhecimento prévio no assunto.

Para demonstrar este quadro, a partir dos dados coletados na pesquisa, este artigo discorrerá sobre o tema em três tópicos: no primeiro serão abordados os impactos da era digital na esfera linguística, no segundo apresentaremos as evidências da necessidade de incorporação hábitos pertinentes ao ambiente virtual e no terceiro a análise do paradoxo entre o impacto esperado e o resultado obtido, no que tange a pesquisa de dados e os sentidos construídos no processo de interatividade.

Impactos da era digital na esfera linguística

Na atual conjuntura, verificamos que a sociedade descobriu as potencialidades das novas mídias e as integrou às mídias tradicionais. Percebe-se também que a pressão para adequação às mudanças e o volume de novas variáveis no processo de interação dificultam a análise da relevância dos conteúdos e a assertividade da metodologia de uso. As pessoas são facilmente seduzidas pelas imagens e sons, e, as informações imediatas são privilegiadas. Tais fatores podem, em determinadas situações, contribuir para a deformação no comportamento do indivíduo, tanto no seu ambiente social como no espaço virtual, já que o usuário pode se tornar um centro de disseminação cultural que obstrua o desenvolvimento intelectual.

Conforme a abordagem da Kleiman (2001, p.11), a leitura é entendida como um processo por excelência cognitivo, cujo leitor desponta como usuário de seus conhecimentos linguístico, sociocultural e enciclopédico. Assim, existem subentendidos quanto às condições de leitura (acordos implícitos que norteiam as escolhas lexicais entre outras) e quanto à estrutura e forma do texto. Por isso, os leitores que não partilham deste universo demonstram desentendimento e até resistência. Assim, adverte que as crescentes exigências da sociedade quanto ao letramento tornam a familiaridade com a escrita um fator de sobrevivência.

Ao considerarmos que as tecnologias da informação e da comunicação permeiam cada vez mais todas as nossas ações e têm promovido novas formas de disponibilização do texto, a apropriação do leitor das condições de uso se torna *sine qua non*; para a interação do indivíduo com outro e com o meio. Já que o impacto gerado modificou a cultura social, o modo de vida, o ensino, e o aprendizado, principalmente no que tange à leitura dos textos verbo-visuais disponíveis em hipermídias.

Concernente a este panorama de comunicação intermediada pelas novas tecnologias, Berti (2010) alerta para necessidade de formação de leitores críticos e capazes de interagir com a sociedade.

Nos dias atuais, a noção de texto se ampliou muito. Vivemos em sociedades nas quais a informação circula por diversos meios e por diversos gêneros discursivos, em tempo real, viabilizada pela informatização e pelos meios multimídias de circulação, além dos convencionais. A formação de leitores críticos, capazes de interagir com a sociedade, pode ser aprimorada a partir da observação de diferentes níveis de leitura de gêneros discursivos que compõem sua realidade, contribuindo para a construção de seu conhecimento. (BERTI-SANTOS, 2010).

O hipertexto emerge desta mudança paradigmática e proporciona outras formas de leitura que transcendem o texto escrito impresso e disponibiliza uma diversidade de caminhos, segundo Gomes (2009), é a “passagem da leitura linear para a leitura multimodal”, ou como refere Pinheiro (2005), “uma leitura totalmente singular e multissemiótica”.

Incorporação de hábitos pertinentes ao ambiente virtual

Diante desse cenário, o desafio é utilizar as ferramentas eletrônicas como uma alavanca produtiva para interatividade com o meio, uma vez que para tanto é preciso desenvolver uma nova maneira de aprender a aprender para responder às necessidades e exigências contemporâneas, que contribua para o desenvolvimento da criatividade e facilite a aquisição de capacidade para a auto-aprendizagem. De fato, verifica-se uma iminente adequação à cultura digital, ou, a um novo contexto sociocognitivo, como denomina Koch (2000, p.17 e 23):

A concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. [...] Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos devem ser, ao menos em parte, compartilhados (visto que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos). Numa interação, cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva – ou seja, já é, por si mesmo, um contexto.

Kleiman (1989) observa que neste processo de interação a compreensão e o processo cognitivo são recursos e estratégias mentais. E como tal, evidencia a prevalência do intertextual sobre o textual, o que segundo a perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN,2002,p.144) se explica pela própria decorrência da interação social. Já que é essencialmente dialógica e implica na construção conjunta de sentidos, a ação de linguagem é significada na atividade de interação e também reflete a questão das forças sociais (marcadas ideologicamente e em constante tensão), nas vozes dissonantes que transparecem em meio às relações dialógicas que se estabelecem nas interações.

Kleiman (2001, p.10) previne para a falta de homogeneidade nessa interação em função dos diversos estágios de desenvolvimento dos sujeitos. E, concernente as estas diferenças, no âmbito literário, Iser (1996, p.56) também observa que a formação de uma representação significativa das relações entre os signos não está contida na memória de um texto em si, mas em um processo dialético que permite a identificação das relações entre os signos e a formação de uma representação. Conseqüentemente, a apreensão dos sentidos é fruto da

experiência progressiva do leitor, que por sua vez se constituem independente da sua observação consciente, razão pela qual foram referendadas por Husserl (apud ISER, 1996, p.56) como sínteses passivas.

O caráter imagístico das sínteses passivas acompanha a experiência da leitura, sendo que essas sequências das imagens não se tornam objeto da nossa atenção, mesmo quando elas formam todo um panorama. (ISER, 1996, p.56).

No exercício da leitura, Kleiman (2001, p.31-34) refere que o leitor apresenta duas estratégias, as quais sejam: *cognitiva*, no caso das operações realizadas inconscientemente pelo leitor; e, *metacognitiva*, quando essas operações são realizadas com um controle consciente, para alcançar algum objetivo do leitor. Alerta também para os possíveis obstáculos na compreensão do texto e o desenvolvimento de estratégias adequadas para o processamento, já que lidamos com os aspectos cognitivos da leitura. Pois na relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, o processamento do material escrito inicia com a percepção e interpretação no momento do contato visual. Depois, com os princípios da gramática implícita, o sujeito aciona sua memória de trabalho, que irá agrupar e analisar o material em unidades significativas. Na sequência, ocorre a análise do contexto e identificação das características textuais dos gêneros, na qual a inferência lexical pode ser utilizada. O significado de algumas palavras desconhecidas pode ser revelado no decorrer da leitura, ou por meio de um exemplo, de uma comparação, de um contraste, ou até de uma experiência pessoal.

O leitor, principalmente em textos digitais, tem a possibilidade de somar às suas estratégias tradicionais de leitura o uso de ferramentas pertinentes ao ambiente virtual, que propiciam agregar, quase que de imediato, maior variedade e quantidade de fontes de consulta. O que, por sua vez, possibilita uma leitura mais apurada e contribui para formação de leitores mais proficientes.

Paradoxo: impacto esperado x resultado obtido

Murano (2011) relata na *Revista Língua Portuguesa*, na matéria intitulada “O texto na era digital”, que o Brasil hoje conta com 37 milhões de usuários de internet e que o alto crescimento de 35%, apresentado entre 2008 e 2009, deve manter-se no mesmo patamar nos próximos anos. Todavia, também adverte para o risco da superficialidade ante o “oceano de palavras” disponíveis.

O ambiente virtual possibilita o acesso imediato a uma diversidade de acervos (dicionários, enciclopédias, dados histórico-geográficos e imagens entre outros), que compreendem diferentes níveis de complexidade. No entanto, o fato de estas opções serem oferecidas não garante que serão apropriadas pelos usuários, como podemos constatar nos dados da pesquisa realizada com 17 alunos de diferentes escolaridades e faixa etárias, que pertenciam ao curso de “Operador de computador” e participaram da pesquisa após 120 horas de aulas práticas sobre a operação física de computadores e a utilização dos aplicativos: Windows Vista, Internet Explorer e o pacote MS Office 2007. Também receberam orientação prévia para a participação em redes sociais, uso de e-mails e o envio e recebimento de arquivos.

A pesquisa foi realizada em uma sala de aula, com o auxílio de *datashow* e a disponibilização de um computador por participante, todos com acesso a banda larga *wireless*. O formulário de perfil e os textos para leitura foram enviados anexos às respectivas questões, para o e-mail dos participantes. E, foi solicitado que eles reenviassem o questionário pelo

mesmo canal, após o preenchimento em ambiente virtual, com o auxílio das ferramentas do MS Office 2007.

Para a análise do perfil e do desempenho dos participantes, os dados coletados foram tabulados e demonstrados em gráficos da Figura I.

Podemos constatar que o perfil dos participantes denota equilíbrio em relação ao gênero, e diversidade quanto à faixa etária, a escolaridade e ao tempo como usuário de computador.

Foram também apuradas informações que sinalizassem o perfil leitor dos participantes, cujos resultados podem ser observados na Figura II, apresentada na sequência.

PERFIL DOS PARTICIPANTES

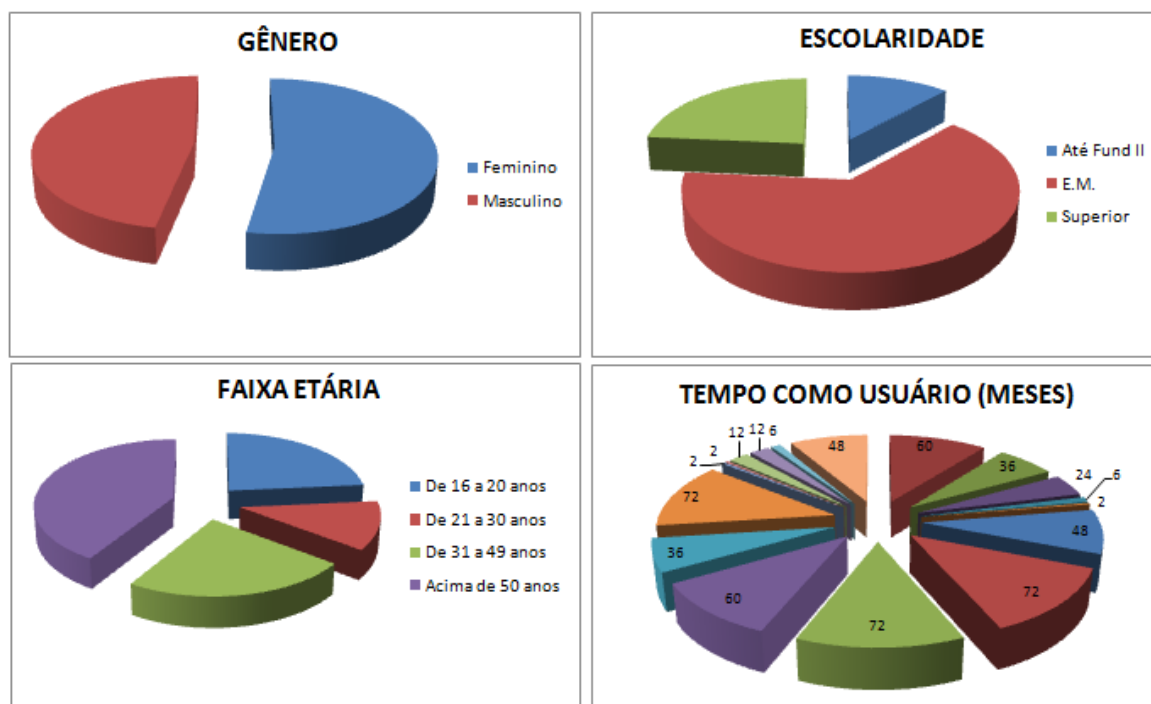


Figura I – Gráficos do perfil dos participantes

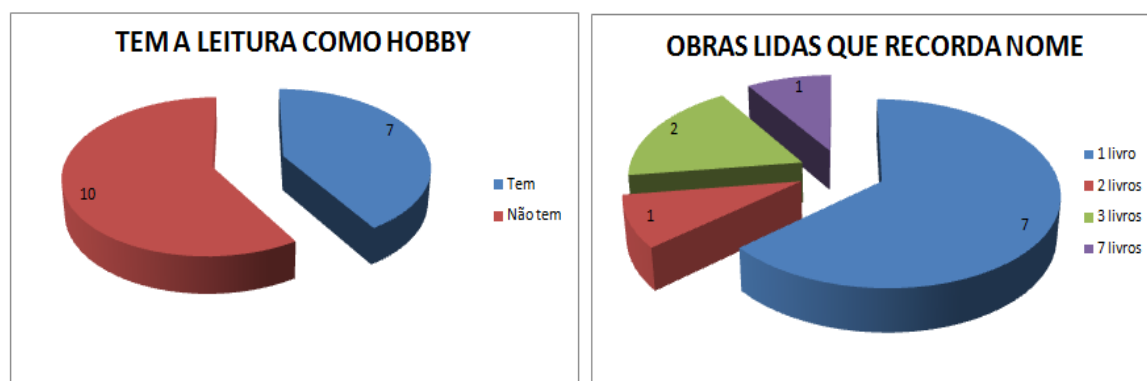


Figura II – Gráficos do perfil leitor dos participantes

Notamos, na Figura II, que embora sete participantes declarassem possuir a leitura como *hobby*, somente três participantes recordaram do nome de mais de três obras lidas.

Baseados nas informações anteriores, podemos inferir que é provável que apenas três dos participantes possuíssem de fato uma formação leitora e, portanto, apresentariam uma leitura mais proficiente em relação aos demais, isto é, como detentores de uma bagagem maior, apresentariam maior facilidade para identificação das diferenças semânticas que envolvem este processo interativo, principalmente porque a leitura foi realizada em “texto digital”, que, segundo Souza (2009) exige também a compreensão dos processos envolvidos nos sistemas simbólicos de representação da linguagem e das tecnologias presentes na sua difusão.

O que torna um texto “digital”, de fato, não é simplesmente a técnica de registro do sistema simbólico, mas fundamentalmente a tecnologia envolvida na construção das correspondências entre símbolos e informação linguística: há uma diferença lógica, para além da material, entre o texto no meio digital e os outros textos. O processamento digital inclui uma etapa adicional de codificação de informação - e essa etapa, notemos, é externa à mente do produtor e do receptor do “texto”, algo inédito frente à tecnologia anterior. (SOUZA,2009).

Concernente a este aspecto é relevante lembrar que, segundo Koch (1996, p.29), o texto é um “lugar de interação de sujeitos sociais e da construção de sentidos”. E, como observa Bakhtin (2002, p.144), as forças sociais estão marcadas, ideologicamente e em constante tensão, nas vozes dissonantes que transparecem em meio às relações dialógicas que se estabelecem nas interações. Deste modo, a prevalência do intertextual sobre o textual decorre, na perspectiva bakhtiniana, de que a interação social, que é essencialmente dialógica e implica a construção conjunta de sentidos, depreende da atividade de linguagem, ou seja, a ação de linguagem é significada na atividade de interação.

Para identificar a significação produzida no processo de interação dos participantes com os textos propostos foram avaliadas as respostas de duas questões referentes a um excerto da obra “O crime do Padre Amaro” de Eça de Queiroz, conforme segue:

Foi no domingo de Páscoa que se soube em Leiria, que o pároco da Sé, JoséMiguéis, tinha morrido de madrugada com uma apoplexia. O pároco era um homem sanguíneo e nutrido, que passava entre o clero diocesano pelo comilão dos comilões. Contavam-se histórias singulares da sua voracidade. O Carlos da Botica - que o detestava - costumava dizer, sempre que o via sair depois da sesta, com a face afogueada de sangue, muito enfartado:

- Lá vai a jibóia esmoer. Um dia estoura!

Com efeito estourou, depois de uma ceia de peixe - à hora em que defronte, na casa do doutor Godinho que fazia anos, se polcava com alarido. Ninguém o lamentou, e foi pouca gente ao seu enterro.

Em geral não era estimado. Era um aldeão; tinha os modos e os pulsos de um cavador, a voz rouca, cabelos nos ouvidos, palavras muito rudes.

Nunca fora querido das devotas; arrotava no confessionário, e, tendo vivido sempre em freguesias da aldeia ou da serra, não compreendia certas sensibilidades requintadas da devoção: perdera por isso, logo ao princípio, quase todas as confessadas, que tinham passado para o polido padre Gusmão, tão cheio de lábia![...] Dois meses depois soube-se em Leiria que estava nomeado outro pároco. Dizia-se que era um homem muito novo, saído apenas do seminário. O seu nome era Amaro Vieira. Atribuía-se a sua escolha a influências políticas, e o jornal de Leiria, A Voz do Distrito, que estava na oposição, falou com amargura, citando o Gólgota, no favoritismo

da corte e na reação clerical. Alguns padres tinham-se escandalizado com o artigo; conversou-se sobre isso, acicamente, diante do senhor chantre [...] (QUEIROZ, 1998, p.4)

- 1ª Questão: Com suas palavras escreva o que você entendeu do texto.
- 2ª Questão: Como era o Padre Amaro?

Com o intuito de considerar outras variáveis exógenas que poderiam interferir nos resultados das respostas, foi solicitado aos participantes que colocassem também se já conheciam a obra, se já haviam realizado algum curso a distância e, ainda, se tiveram dificuldades na interpretação do texto.

Os resultados apurados foram analisados e sinalizados na Figura III, apresentada a seguir:

Tabela 1 - Resultados da pesquisa: "Práticas de Leituras em Ambientes Virtuais"

Análise do desempenho na interpretação do 1º texto : Excerto da obra "O crime do Padre Amaro"

DESCRIÇÃO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
NOME	E.V.B.C.	E.S.B.	J.J.	M.S.A.M.	J.B.R.	D.A.F.F.	J.J.S.	J.A.P.C.	L.H.L.	V.O.	R.R.C.	S.A.L.	T.M.S.	V.A.E.	V.P.A.	E.A.D.P.	M.A.M.		
Observações:																			
CONHECIA O TEXTO PROPOSTO	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	5	29%
APRESENTOU DIFICULDADES C/VOCAB.	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	11	65%
REALIZOU PESQUISAS	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	0	0%
Questão nº 1																			
COERÊNCIA DAS RESPOSTAS	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1			1			11	73%
COMPREENDEU HISTÓRIA BÁSICA	1	1	1	1				1	1	1	1	1			1			10	67%
CAPTOU INTENCIONALIDADE		1	1	1		1			1	1	1	1						7	47%
PERCEBEU INTERTEXTUALIDADE																		0	0%
ESTABELECEU RELAÇÕES			1					1	1		1							4	27%
Questão nº 2																			
COERÊNCIA DAS RESPOSTAS		1	1	1				1			1	1	1	1	1			9	60%
COMPREENDEU HISTÓRIA BÁSICA		1	1	1				1			1	1	1	1	1	1		8	53%
CAPTOU INTENCIONALIDADE		1	1	1				1			1	1						6	40%
PERCEBEU INTERTEXTUALIDADE											1							1	7%
ESTABELECEU RELAÇÕES			1					1			1	1						4	27%

1 = SIM
 = NÃO

Figura III – Tabela 1 dos resultados da interpretação do excerto da obra “O crime do Padre Amaro”

Esperava-se como resposta a menção das informações explícitas nos textos, que basicamente seriam a morte do pároco que não era muito apreciado pelos fiéis e a chegada do vistoso e jovem padre Amaro para substituí-lo.

Dos 17 participantes, somente 15 participaram da análise, porque dois não conseguiram enviar suas respostas (J.B.R e J.J.S). Entre os participantes 11 apresentaram dificuldades de interpretação do 1º texto em função do vocabulário, mas nenhum realizou pesquisas para esclarecimentos. Embora cinco participantes declarassem que já conheciam a obra proposta, só quatro conseguiram estabelecer algum tipo de relação com o conteúdo, e ainda assim, todas periféricas ao tema principal.

Outros dados significativos são de que a história básica não foi entendida por todos e menos da metade dos participantes conseguiram apontar algum tipo de intencionalidade do autor, sendo que somente um reconheceu um aspecto de intertextualidade.

Entre as habilidades linguísticas necessárias para a compreensão global de um texto, Kleiman (2001, p.83) destaca a capacidade para atribuir uma intenção do autor. No entanto, adquirir a capacidade de inferir sobre as intenções do autor não impossibilita o surgimento de

divergências, pois, como lembra Ducrot (apud CABRAL, 2010, p.15), o jogo de intenções na interação dos personagens do texto nem sempre produz o efeito desejado.

Nem sempre, o jogo de intenções que comanda a interação entre os personagens dos textos, produz o efeito desejado sobre aqueles a quem ou por quem ele fala [...] Muitas vezes, as divergências de sentidos surgem em razão dos diferentes topos que regem as relações entre a qualidade e as conclusões que ela determina no discurso. (DUCROT, apud CABRAL, 2010, p.15).

Considerando que onze participantes reconheceram que tiveram dificuldades de interpretação do texto em função do vocabulário, causa estranheza o fato de que nenhum deles se utilizou dos recursos de busca para sanar as dúvidas, que aliás, foi a intenção na escolha do texto. No entanto, devemos lembrar que embora o significado de algumas palavras-chave seja indispensável para compreensão de um texto, em certos casos, o sentido não é literal, mas de uma inferência lexical, baseada no contexto e nas pistas linguísticas.

No exercício de análise do contexto e identificação das características textuais dos gêneros, a inferência lexical pode ser utilizada. O significado de algumas palavras desconhecidas pode ser revelado no decorrer da leitura, ou através de um exemplo, de uma comparação, de um contraste, ou até de uma experiência pessoal. Pois, “a capacidade para perceber a função do contexto é de fundamental importância na leitura” (KLEIMAN, 2001, p.70).

O segundo texto, no caso: a crônica “Viagem a Paris” de Carlos Drumond de Andrade, oferecia um vocabulário familiar, o que contribuiu para que todos os participantes conseguissem identificar a palavra-chave e que 14 identificassem características coerentes com a dos dois personagens, como podemos observar no excerto a seguir:

[...] - Mas tenho de dizer alguma coisa.
- Não.
- O senhor é notícia.
- Não.
- Pode dizer que não, mas é sim.
- Não.
- Puxa vida, o senhor hoje está medonho. Resolveu responder não a tudo que é pergunta minha?
- Não.
- Ah, é? Então vamos recomeçar: o senhor vai a Paris?
- Vou.
- E que é que vai fazer em Paris?
- Ver.
- Ver o quê?
- O Último Tango em Paris.
- E por que é que não me disse isso logo, homem de Deus?
- Você não me perguntou, por que eu havia de responder?
(ANDRADE, 1954)

Esperava-se como resposta a menção das informações explícitas nos textos, isto é, diálogo entre dois personagens, no qual um procura saber o motivo pelo qual o outro viajará à Paris. Neste texto há sucessivas repetições de “não”, que denotam a intenção do autor de produzir humor.

Os resultados demonstram que até um texto que retrata uma situação casual requer do leitor certa proficiência na língua para reconhecer as intenções do autor. É o que Kleiman

(2001, p.65-67) define como habilidades linguísticas necessárias à construção de estratégias cognitivas que permitam a aquisição de competência textual para lidar com os textos, e, contempla: capacidade para usar conhecimento gramatical implícito; capacidade para identificar palavras com reconhecimento visual instantâneo; e, capacidade para apreender o tema e a estrutura global do texto, identificar vozes, inferir intenções e estabelecer relações que garantam sua compreensão.

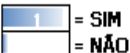
Em um exercício de interpretação de texto a identificação das características textuais dos gêneros e a inferência lexical podem ser utilizadas. O significado de algumas palavras desconhecidas pode ser revelado no decorrer da leitura, ou através de um exemplo, de uma comparação, de um contraste, ou até de uma experiência pessoal. Desta maneira, a capacidade para construir a estrutura do texto, também é destacada por Kleiman (2001, p.84), e refere-se à construção de um significado que está diretamente ligada ao assunto, a *macroestrutura*, e, a construção uma armação sustentadora do assunto, a *superestrutura*.

A Figura IV demonstra que a ausência da proficiência leitora favorece uma compreensão superficial do conteúdo. Pois o único participante que identificou a intenção do autor de produzir humor foi o que declarou os títulos de sete obras lidas, no caso W.O.

Tabela 2 - Resultados da pesquisa: "Práticas de Leituras em Ambientes Virtuais"

Análise do desempenho na interpretação do 2º texto : Conto "Viagem a Paris" de Carlos Drummond de Andrade

DESCRIÇÃO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
NOME	EV.B.C.	E.S.B.	J.J.	MS.A.M.	J.B.R.	D.A.F.F.	J.J.S.	J.A.P.C.	L.H.L.	W.O.	R.R.C.	S.A.L.	T.M.C.	V.A.E.	V.P.A.	E.A.D.F.	M.A.M.	
IDENTIFICOU PALAVRA CHAVE	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
IDENTIFICOU ETHOS DOS PERSONAGENS	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1		1	14
COMPREENDEU HISTÓRIA BÁSICA		1			1	1	1		1	1	1		1	1	1			10
CAPTOU INTENCIONALIDADE DE HUMOR										1								1
PERCEBEU INTERTEXTUALIDADE										1								1
ESTABELECEU RELAÇÕES																		0



 1 = SIM
 = NÃO

Figura IV – Tabela 2 dos resultados da interpretação do excerto da obra “O crime do Padre Amaro”

Sob esta perspectiva, um leitor proficiente é o que apresenta a capacidade para parafrasear o texto e demonstrar uma interação que só emana da apreensão das outras capacidades mencionadas. Considerando as possibilidades de leituras hipertextuais, o leitor conectado pode ampliar os usos da linguagem, e isso traria diferentes formas de ler e interagir, de acordo com os diferentes percursos escolhidos. Entretanto, barreiras advindas dos hábitos adquiridos principalmente por intermédio da alienação veiculada nos meios de comunicação, que nos estimula ao imediatismo, ao consumo e adequação aos modismos impedem a motivação e disponibilização de tempo para leitura. Assim, o ato de ler tornou-se uma atividade secundária, superficial e resistente as novas tecnologias.

É mister que os recursos sejam alinhados à prática, pois como refere Freire (2008) aprendemos muito com a prática, ou seja, a nossa prática nos ensina. Por isso precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.

Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos ter e interpretar um

texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade, se desistimos da leitura quando encontramos a primeira dificuldade. (FREIRE, 2008, p.59).

Enfim, o ambiente virtual já esteja acessível a uma grande parte da sociedade e ofereça uma infinidade de possibilidades que podem contribuir na potencialização da proficiência na formação leitora, contudo o usuário ainda não se apropriou dos benefícios advindos desta ferramenta e reproduz seus hábitos tradicionais de leitura marginal do texto. Isto é, o ambiente e as ferramentas são novos, mas os usuários ainda estão arraigados aos hábitos antigos.

Referências

ANDRADE, C.D. de. **Contos Plausíveis**, Viagem a Paris, Rio de Janeiro: José Olimpio Editora, 1954. Disponível no site: www.paralerepensar.com.br/drummond_cronicas.htm.

BERTI-SANTOS, S.S. **Análise do verbo-visual de textos em hipermídia: a charge**. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/19_Sonia_Sueli_BS.pdf. Acesso em junho de 2010.

CABRAL, A.L.T. **A força das palavras**. São Paulo: contexto, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**, ed.49, São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES,V.S. **Caderno de Resumos do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. A história do editorial aplicada ao ensino: leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística. Org. Marcos Antonio Rocha Baltar [et al.]. Caxias do Sul. RS: Educus, 2009. Disponível no site: <http://www.uces.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais>. Acesso em junho de 2011.

KLEIMAN, Â.B. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria & prática**. 8. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KOCH, I. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Cortez, 1996.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: O Real o Possível e o Imaginário**, Porto Alegre: Artemed, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Introdução à Linguística**. Lisboa: Gradiva, 1997.

MURANO, E. O texto na era digital. **Revista Língua Portuguesa**. São Paulo, ano 5, n. 64, p. 28-33, 2011.

PENNAC, D. **Como um Romance**; (trad.) Leny Werneck, Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PINHEIRO, R. C. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. ARAÚJO, J. C. RODRIGUES, B. B. (org) **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

QUEIRÓS, Eça de. **O Crime do Padre Amaro**. 12ª ed., São Paulo: Ática, 1998, p.4. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000082.pdf>.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**, Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, M.C.P. **Conceito de Texto digital: um ensaio**. Revista Texto Digital, ano 5,n.2, 2009. Disponível em: <http://www.textodigital.ufsc.br/>. Acesso em: 14/03/2011.

TOFFLER, A., **A Terceira Onda**, São Paulo: Record, 1981.

ZABALA, A. **A prática Educativa**, Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**, São Paulo: Ática, 2003.

LEITURA E ESCRITA COMO ELEMENTOS DE RESGATE IDENTITÁRIO E DA CULTURA LOCAL

Úrsula Nascimento de Sousa Cunha

Resumo

As práticas sociais de leitura e de escrita devem consistir no eixo norteador das atividades de letramento nas instituições de ensino, na atualidade, funcionando não como um mecanismo que promova a adaptação social do sujeito ao mundo e às exigências sociais, mas como elementos que gerem o resgate identitário e construção de identidades fortes, para a consolidação da autoestima, para o empoderamento, em sua cultura local, de vozes que são silenciadas não apenas na agência escolar, mas em outros contextos sociais. A partir desse enfoque, esta comunicação, um recorte de minha dissertação de mestrado, defendida em 2011, na Universidade do Estado da Bahia, pretende apresentar prática de leitura e de escrita desenvolvida por alunos da 3ª e da 4ª série, da Escola Estadual Régis Bittencourt, em Feira de Santana, Bahia, moradores de regiões periféricas da cidade e filhos de pescadores que, através de uma escrita com caráter autobiográfico, refletem sobre a poluição do rio e dos riachos que circundam suas moradias, e os prejuízos que isso causa à cultura local. Espera-se com esta apresentação suscitar o debate sobre a função social da leitura e da escrita em grupos minoritarizados, os impactos que esses mecanismos de representação exercem sobre seus interlocutores, compreendendo as diversas oportunidades de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vivem e como essas práticas leitoras e de escrituração podem ajudar a preservar as identidades locais, valorizando a heterogeneidade discursiva.

Palavras-chave

Projeto literário; leitura e escrita; letramento social; Identidade.

Introdução

A leitura e a escrita constituem-se o centro das práticas educativas em nossa cultura escolar, transformando-se em verdadeiros instrumentos para a promoção do aluno ou para legitimar o seu fracasso. Sabemos, no entanto, que em uma sociedade letrada, em que a escrita se tornou um fator de interação entre os sujeitos, e a leitura uma forma eficaz de entendimento do mundo, é importante que as instituições acadêmicas percebam que esses instrumentos podem ser utilizados no espaço escolar não como elementos de repressão, mas como forma de garantir um desenvolvimento sociocultural e cognitivo do sujeito aprendiz (BAZERMAN, 2007).

Assim, a escola, como agência cosmopolita e uma das agências mediadoras das práticas letradas entre o sujeito e o meio social, deve instaurar novas funções, não apenas as que vêm reproduzindo desde a época industrial, baseada em uma educação fabril, que visa à produtividade e à automação do ser aprendente, para um modelo de educação em que a autonomia do sujeito, seus discursos e enunciações e suas potencialidades de aprendizagem passem a ser valorizados, pois, nesse contexto, evidencia-se o aprender a aprender e o aprender a ser. Para Sousa (2004), a escola, na atualidade, não pode ignorar todo o potencial em relação à cultura, saber, interesse, necessidade e possibilidade de leitura e de escrita que a enorme diversidade dos seus alunos lhe apresenta. Então, é importante agora não apenas alfabetizar o aluno e instrumentalizá-lo com conhecimentos voltados apenas para a própria escola, mas torná-lo apto a, além da decodificação de textos, atribuir significados a eles, dentro da escola e, principalmente, fora dela, de forma consciente e reflexiva, isto é, possibilitar o letramento.

Para Kleiman (2005, p. 6), “letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares.” Essa ideia deixa claro que, nas sociedades industrializadas, a escrita faz parte de diversas situações do cotidiano da maioria das pessoas, não apenas em momento escolar. O letramento representa um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita não apenas em contextos formais (a exemplo de contextos escolares), como informais.

Ser letrado, nessa perspectiva, “é participar de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados” (BUZATO, 2010, p. 53). Dessa forma, a unidade escolar, como agência de letramentos e de multirreferencialidades, não terá apenas o papel de ensinar o indivíduo a ler e a escrever, mas implementar um conjunto de práticas de leitura e de escrita com função social, sendo essas valorizadas ou não, locais ou globais, abrangendo contextos sociais diversos, numa perspectiva sócio-cultural.

O letramento apresenta consequências sociais e culturais que são coletivas e “abrange o processo de desenvolvimento e o uso do sistema da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas” (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Inserir a agência escolar em um contexto coletivo de práticas de letramento (conjunto de atividades que envolvem a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação) seria promover pela escola a valorização de outras agências e eventos de letramentos cotidianos dos sujeitos (a exemplo do letramento familiar, religioso, comunitário, tecnológico etc), que afetam além das questões sociais e culturais, a memória coletiva, a autoimagem, a participação político-econômica e o repertório cultural dos sujeitos,

Leitura e escrita enquanto práticas sociais significativas nas agências escolares?

Recentemente estudiosos descreveram as condições de uso da escrita em grupos minoritários, que começam a integrar a escrita como “tecnologia” e, dessa forma, não mais se

pressupõe apenas efeitos universais do letramento, mas que esses efeitos estejam relacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usam a escrita, visão essa que ainda não atingiu muitas unidades escolares, entre elas a Escola Estadual Régis Bittencourt, pelo menos nas práticas pedagógicas que fazem parte da rotina da escola.

As instituições públicas de ensino, por se tratarem de uma agência social gerida pelo estado que, por sua vez, é governado e controlado pelos setores economicamente dominantes, são utilizadas como agência de difusão de interesses, prioritariamente, ideológicos: a ideologia dominante, do sujeito homogêneo, branco, elitizado; por sua vez, compõem a noosfera da didatização da leitura, do currículo escolar fechado e homogêneo, logo, tende também a compor eventos de letramento escolares padronizados, incluindo os eventos de sala aula e as imagens que parte dos professores manifestam sobre o ensino da escrita nas escolas de periferia, que segue um paradigma universal.

Mesmo que teoricamente tenha se notado avanço em relação à valorização das práticas letradas de grupos minoritarizados, muitos eventos de leitura e de escrita que acontecem nessa agência ainda destoam dessa significação, representando uma ruptura nas formas de fazer sentido para diversos alunos, principalmente àqueles que fazem parte de classes sociais menos prestigiadas e, por isso, não acreditam ser capazes de construir “textos” eficientes, sem perceber que suas falas diárias fazem parte de um emaranhado de ideias que ultrapassam os limites linguísticos estruturados, ou seja, configuram-se como textos (NASCIMENTO, 2008).

Conforme destaca Kleiman (2005), as práticas de letramento em diversas esferas extra-escolares têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação, mesmo que esses, muitas vezes, não as percebam como eventos de uma cultura letrada. Entretanto, as práticas de letramento escolar visam “ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante” (p. 33). Assim, é possível pensar que muitas atividades escolares partem da ideia de um sujeito abstrato, atemporal, com realizações de escrita individual, que tem como finalidade a metalinguagem.

Mediante essas abordagens, fica evidente que o papel da escola, na atualidade, é refletir o dialogismo, não isento de conflitos, polifonias em relação aos enunciados, textos, discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas por essa agência, para que a escola possa formar cidadãos democráticos e protagonistas, que sejam multiculturais em sua cultura e discursivamente eficientes. Conforme destaca Sousa (2004, p. 15) “a escola não pode [...] silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio.”

Ao desenvolver a pesquisa com os alunos, professores, pais e/ou responsáveis na Escola Estadual Régis Bittencourt, percebi que muitas práticas escolares não levam em conta essas mudanças provocadas nos sujeitos que frequentam a agência, muitas vezes, devido a seus atores (principalmente os professores) não se sentirem preparados para desenvolver outras ações de letramento e a alguns pais até reforçarem a atuação da escola como legitimação de práticas elitistas.

A leitura e a escrita passam a ser procedimentos que têm como modelo as instâncias escolares, que não conseguem promover um intercâmbio com diversos eventos de letramento que ocorrem na vida diária de qualquer pessoa, considerados pelos próprios sujeitos como letramentos menores ou não autorizados. Isso significa, conforme observam Barton e Hamilton (2000), que muitas práticas de letramento são modeladas por instituições sociais e relações de poder e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis, legitimados, influenciáveis que outros.

Há diferenças na maneira como diversas sociedades e culturas usam o letramento, e os tipos de organizações e ações que se constroem através da interação discursiva em uma cultura letrada dependem da especificidade e intenção comunicativa de que se servem os sujeitos em suas práticas diárias (BAZERMAN, 2007; BARTON e HAMILTON, 2000).

Apesar de o fator interação social ser um afluente relevante para as questões de legitimação de práticas letradas, algumas comunidades ainda creem que há tipos de letramento que são legítimos (geralmente os ligados às esferas mais altas da sociedade e às atividades que circulam no âmbito escolar) e aqueles que não são verdadeiros ou importantes.

Práticas sociais de leitura e de escrita devem funcionar, nas agências escolares, não como um mecanismo que promova a adaptação social do sujeito ao mundo e às suas exigências sociais, mas para o resgate identitário e construção de identidades fortes, para o resgate da autoestima, para o empoderamento, em sua cultura local, de vozes que são silenciadas não apenas na agência escolar, mas em outros contextos sociais, e para uma contra-hegemonia global. Para isso, deve-se levar em conta os múltiplos letramentos – que deveriam ser a base dos eventos de letramento escolar –, sendo eles valorizados (ou não). É preciso conhecer outras práticas discursivas de grandes grupos que se inserem precariamente nas sociedades letradas, particularmente os participantes dos grupos com pouca escolarização (KLEIMAN, 2008).

A noção de sujeito, nesse contexto de letramento relevante, é a que considera o indivíduo como um ator social, que deseja dar um sentido a suas experiências de vida, valorizar sua criatividade e singularidade na cultura de massa, que está no cerne das questões sócio-históricas. Assim, formar-se-ia um sujeito que “luta contra a lógica da dominação, reivindicando sua liberdade pessoal, afirmando seu particularismo e seu desejo de liberdade” (ANADÓN, 2009, p. 265). É o que Touraine afirma quando ele diz que “o sujeito é a vontade de um indivíduo de agir e de ser reconhecido como ator” (TOURAINÉ, 1992, p. 267 *apud* ANADÓN, 2009, p. 266).

Dentro da perspectiva da escrita enquanto elemento de enunciação discursiva, uma das ações da Escola Estadual Régis Bittencourt, que ocorre há dois anos, é a produção de um livro de poesias, como parte de um projeto literário que tem o meio ambiente como enfoque principal, organizado pelas professoras da 3ª e da 4ª séries.

As poesias foram escritas após o estudo da temática com os alunos, quando se focalizou a problemática do meio ambiente e da devastação ambiental, além das constantes queimadas provocadas por moradores, principalmente da zona rural, com o objetivo de revitalizar o solo para o plantio, mas, na verdade, acontece justamente o oposto: o solo torna-se infértil e a poluição prejudica a vida de muitas pessoas. O problema do lixo urbano também foi um assunto mencionado durante a aula, conforme depoimento da professora da 4ª série.

Embora muitos alunos da 4ª série residam em regiões com grandes problemáticas ambientais, as professoras não solicitaram que eles escrevessem sobre os seus locais de moradia, mas apresentou como exemplo uma reportagem da Revista Veja, que falava sobre a devastação da Amazônia. Mesmo assim, alguns alunos utilizaram-se da escrita desses textos para promover o debate e a denúncia de problemas locais, lançando mão dessa ferramenta como elemento de significação social.

Apesar de existir uma representação da cultura local nesses escritos que, a meu ver, seria um princípio para a formação de uma função social da escrita para modificação do *status quo*, de uma realidade existente e, assim, a escrita pauta-se em um enfoque ideológico de letramento, que manifesta um pertencimento a um grupo identitário, a uma realidade social, em primeira instância os textos tiveram um fim em si mesmos, sendo apenas uma atividade de metalinguagem e, muitos poemas, foram burilados pelas professoras, pois, em alguns casos, segundo as mesmas, os escritos não se adequavam ao padrão de escrita da agência escolar, por não estarem em acordo com alguns elementos gramaticais, a exemplo da grafia de palavras, acentuação gráfica, pontuação e por não evidenciarem rimas que, segundo elas, seriam uma das principais características de um texto poemático.

Entretanto, é importante mencionar que essa preocupação em relação à linguagem dos escritos também ocorreu, pois os livros seriam entregues aos pais desses alunos que, em

algumas reuniões pedagógicas e em momentos de conversa informal, externalizaram a importância desses registros formais da língua e o desejo de que seus filhos dominassem essa variação linguística. Além disso, teríamos, no recital de lançamento do livro, a presença de representantes educacionais da esfera estadual, da prefeitura municipal e da câmara de vereadores.

Ao ler as poesias que compõem o projeto literário “O mundo que temos, o mundo que queremos”, percebi que alguns desses poemas evidenciam subjetividades grupais: dos 33 textos do livro, sete deles, aproximadamente 22% dos textos escritos pelos alunos, manifestam uma problemática local, não apenas em relação às questões de saúde e/ou de prejuízo ambiental; mas abordam a questão de como a não preservação desse habitat gera transformações no cotidiano dos moradores dessas regiões periféricas, principalmente nos Três Riachos, sendo que esses alunos escritores destacam situações que põem em risco a sobrevivência econômica dos moradores e da tradição local, a pesca, e a utilização do rio para atividades rotineiras, como tomar banho, lavar roupa e local de brincadeiras.



Figura 1: Capa do livro do Projeto Literário, 2010, da 3ª e da 4ª séries

Para uma das professoras organizadoras do livro, com esse projeto, ela percebeu que os alunos sentiram prazer em ler e em escrever textos, pois os poemas refletiam os contextos de vida de muitos alunos-autores, além de isso melhorar a autoestima desses sujeitos.

OS TRÊS RIACHOS

Minha mãe me reclamou
para eu não tomar banho
porque tem muita sujeira
e uma grande poluição.

Moro nos Três Riachos
mas ele é muito poluído.
Quando vou pegar água
Fico triste com o que vejo.

Aluno 1, 4ª série

SUJEIRA NO RIO

Fui ao rio mais minha amiga
tomar banho e brincar.
Mas ele estava sujo e poluído
e não conseguimos mergulhar.

Eu moro perto de um rio
onde a população joga lixo.
Nós dependemos dele para viver,
porque ele sustenta a gente.

Aluno 3, 4ª série

Quadro 1: Poema os Três Riachos

Quadro 2: Poema Sujeira no rio

O RIO

Fui ao rio com meus amigos
Tomar banho e brincar.
Mas ele estava muito poluído
e nós não conseguimos
mergulhar.

Quando estava indo para o rio,
passamos por um bairro feio,
que tem cheiro desagradável,
parecendo mais um lixão.

Voltei no outro dia,
ele estava todo limpo.
Quem foi esse bondoso,
que gosta tanto da gente?

Aluno 2, 4ª série

Quadro 3: Poema O rio

Esse evento de letramento, representado por uma escrita quase que autobiográfica (ou biografia local) e que reflete uma das maiores demandas sociais dessa periferia, apenas legitimou uma prática escolar de produção de textos: a escrita pela escrita, baseando-se em um letramento autônomo, sendo que poderia constituir-se em ferramenta de conscientização de massas e, assim, instrumento emancipatório de um grupo que, através de seu discurso, teria a possibilidade de mudança local.

Apesar de as professoras afirmarem que os textos demonstraram uma consciência ecológica dos sujeitos-aprendizes, ficou evidente, em relação à mudança de conduta de muitos alunos em relação às demandas ambientais, tanto na escola (como muitos ainda continuam a jogar papéis no chão, fazer ponta de lápis fora da lixeira de suas salas, por exemplo) como em suas comunidades (a preocupação com a poluição do rio não se perpetuou na maioria dos alunos com os quais conversei, após a publicação do livro) que a maioria dos discentes

estavam preocupados apenas com a nota que havia tirado com seus escritos, e os professores com as condições ortográficas de escrita e a organização do recital de poesias para o lançamento do livro.

Conclusão

Assim, percebe-se que, conforme destaca Kleiman (2008, p. 47),

A concepção de ensino da escrita como o desenvolvimento das habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata está em contradição com outros modelos que consideram a aquisição da escrita uma prática discursiva.

Para Freire (*apud* KLEIMAN, 2008, p. 47), a aquisição da escrita revela uma enunciação discursiva proficiente

na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate de cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam para melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.

Assim, essas práticas são uma forte evidência de que as agências escolares devem, de forma efetiva, implementar em suas atividades curriculares não apenas elementos do letramento dominante (verificação ortográfica dos poemas como fator principal de sua construção, por exemplo), mas também acolher os letramentos vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas tanto valorizadas na sociedade letrada quanto àquelas não valorizadas e, portanto, pouco agenciadas no espaço acadêmico.

LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TECLAS, LEITORES E ESCRITORES

Handherson Leylton Costa Damasceno¹

Resumo

Estamos diante de uma crise dos paradigmas da educação. A ampliação do fenômeno da globalização, o desenvolvimento de novas tecnologias, a intensificação da velocidade da produção e veiculação das informações, bem como a necessidade de se estar apto a manusear os mecanismos de apropriação de conhecimento, causam no homem a sensação de estar quase sempre desatualizado. Logo, faz-se prudente lançar um olhar sobre o indivíduo professor e sua práxis, no que concerne à sua formação, à formação de sujeitos leitores e escritores competentes e aptos a usar os aparatos tecnológicos e midiáticos que hoje a sociedade exige de maneira tão assertiva. O estudo que ora apresento é fruto de um recorte da pesquisa de mestrado em Educação que atualmente desenvolvo na Universidade Federal da Bahia, intitulada “Tessituras Cibernéticas e Formação de Professores: Entremeados de Teclas, Leitores e Escritores”, na qual discuto a interface entre formação docente e letramento digital em escolas da região do interior da Bahia.

Palavras-chave

Letramento digital; formação de professores; cibercultura.

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Linha de Pesquisa: Currículo e (In)Formação. Pesquisador do GEC: Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias. E-mail: handhersondamasceno@gmail.com.

Com o advento da globalização, sobretudo da intensificação das tecnologias da comunicação e informação, é latente as novas formas de pensar, se comportar e produzir conhecimento. Tais aparatos tecnológicos influenciaram sobremaneira o modo de como essa sociedade lida com esse amálgama de informações que ora lhes é apresentada.

As maneiras de produzir, de viver, de se relacionar perpassam certamente por uma revolução: mudam-se as estruturas familiar, social, intelectual. Mudam-se as maneiras de produzir saberes, posturas leitoras e escritoras. E nessa oscilação da sociedade moderna, a escola, instituição à qual foi legitimada a função de transmitir os conhecimentos socialmente produzidos por sociedades outras, se depara diante de questionamentos: Com quais dispositivos se instrumentalizar, a fim de promover uma educação de qualidade? Quais caminhos trilhar a fim de se chegar à formação lectoescritora digital?

Parece que esses fatores interferem de maneira decisiva na maneira como a escola direciona sua práxis pedagógica referente aos processos de formação de lectoescritores digitais e um estudo aprofundado, à guisa de reflexões, parece fértil e pertinente.

Assim, se “na atualidade, quando o mundo é traduzido em informação, tempo real e ciberespaço, o processo simbiótico da cultura está vinculado às tecnologias do virtual” (COUTO, 2009) e se se pretende efetivar uma política de formação de leitores e escritores de textos digitais, não se pode negar essa premissa: é preciso se criar uma rede de discussão sobre prática docente, que não esteja desconexa dessa realidade e considere esse neo leitor enquanto “um transgressor de fronteiras construídas, destruídas e vencidas” (COUTO, 2001), quer sejam barreiras de conhecimento, quer sejam barreiras hipertextuais.

Se “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época” (JOUVE, 2002, p.22), parece-nos salutar uma reflexão sobre o processo de apropriação dessa leitura como elemento de “processos simbólicos resultantes de um contexto sociocultural produzido por falantes e ouvintes”. (DIJK, 1999, p.17), uma vez que, conforme Couto (2007) endossa, os aparatos tecnológicos colonizaram nossas vísceras e o próprio organismo se torna residência vívida das tecnologias.

Contudo, se lançarmos um olhar sobre esses novos paradigmas, bem como refletirmos acerca de toda a transformação de ideias por que temos passado, chegaremos à assertiva que,

com o passar do tempo e o desenvolvimento dos recursos, os suportes e as ferramentas para escrever e ler mudam. A prática do leitor fornece subsídios para que os produtores de material escrito e/ou de dispositivos para leitura possam repensar, reprojeter e reinventar materiais e recursos, de acordo com a demanda constante do leitor, que busca conforto, eficiência, eficácia, portabilidade e compreensibilidade. E o leitor vai se conformando ao objeto de ler, num ciclo retroalimentado e retroalimentador. (RIBEIRO, 2007: p.127)

Desse modo, pensar nesse novo leitor é fator *sine qua non* considerar

“a condição humana expandida pelas tecnologias, que diz respeito ao agir e sentir de um homem cada vez mais acoplado a ambientes artificiais e digitais. Diz respeito à vida que se alimenta e configura estreitas e criativas interfaces com as tecnologias, pois as interfaces ampliam a sensorialidade, a inteligência e a memória, potencializa a cognição e a ação de pessoas em situações antes inalcançadas.” (COUTO, 2009, p. 08)

E salubre pensar que, se mudanças de paradigmas, de sujeitos, de posturas, de ideologias foram intensificadas pelos aparatos tecnológicos e midiáticos, faz-se necessário

interpelar e asseverar que a prática da lectoescritora virtual não deva ser reduzida, no sentido de comparação, aos mesmos procedimentos do livro impresso. Isso por que

Ler um artigo em um banco de dados eletrônico, sem saber nada da revista na qual foi publicado, nem dos artigos que o acompanham, e ler o “mesmo” artigo no número da revista na qual apareceu, não é a mesma experiência. O sentido que o leitor constrói, no segundo caso, depende de elementos que não estão presentes no próprio artigo, mas que dependem do conjunto dos textos reunidos em um mesmo número e do projeto intelectual e editorial da revista ou do jornal. Às vezes, a proliferação do universo textual acabou por levar ao gesto da destruição, quando devia ser considerada a exigência da conservação. (CHARTIER, 1998, p. 128)

Sendo assim, é importante vislumbrar que, no mundo midiático, o texto assume uma função que extrapola a linearidade do papel: o hipertexto, e que, desse modo, corrobora Chartier (2002), quando afirma que o livro obriga o leitor a ler linearmente, a se submeter a uma ordem preestabelecida.

Logo, partirmos do pressuposto de que

Um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmo ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou na maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, 1993, p.33)

Isso implica afirmar que, para que tais mecanismos sejam de fato aprendidos e apreendidos pelos estudantes, somente oportunizar espaços em frente ao computador, sugerir pesquisas ou meras leituras, digitação de textos não garante uma formação lectoescrita fecunda, sobretudo no que concerne à característica do hipertexto. Há que se pensar em novos “gestos de leitura e escrita” (CHARTIER, 1998, p.81).

Isto posto, se todo o processo de formação docente, sobretudo o que tange às práticas lectoescritoras encontra-se amalgamado, “isto quer dizer que nada acabou e por outro lado, nada é mais também do jeito que era” (COUTO, 2009), urge, pois, que se repense numa efetiva formação docente que se vista de tais conhecimentos, a fim de oportunizar aos sujeitos implicados no processo educacional, condições didáticas que potencializem tais aprendizagens e possam interagir de maneira consubstancial e proficiente nos mais diversos ambientes virtuais de aprendizagem.

Referências

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998b. (Prismas)

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Trad. Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2 ed. Belho horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.124 – 150.

COUTO, Edvaldo Souza. **A filosofia ciborgue do corpo**. Revista Margem. São Paulo: PUC-SP, 2001. No. 13, p.85-99.

COUTO, Edvaldo Souza. **Uma estética para corpos mutantes**. In: COUTO, Edvaldo Souza e GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). *Corpos mutantes. Ensaio sobre novas (d)eficiências corporais*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2007.

COUTO, Edvaldo Souza. **Políticas do pós-humano: interfaces dos corpos, das sexualidades e das tecnologias digitais**. Trabalho encomendado do “GT 13 – Gênero, sexualidade e Educação”. 32ª. Reunião anual da ANPED, Caxambu-Minas Gerais. 2009.

DIJK, Teun Adrianus Van. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1999. In: CRUZ, Maria de Fátima Berenice da e MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. *Leitura literária: uma escolarização possível*. Salvador: Revista da Faced, UFBA. Nº. 10, 2006. Pp.152/139.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

LÉVY, Piérre. **As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LÉVY, Piérre. **O que é p virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: 34, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

NÓVOA, António (Coord.) **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA 2002.

RAMAL, Andrea Cecília: **Ler e escrever na cultura digital**. Porto Alegre: Revista Pátio, ano 4, agosto-outubro 2000, p.21-24.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita**. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2 ed. Belho horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.124 – 150.

SILVA, Marilda. **O habitus professoral: objeto dos estudos sobre o ato de ensinar**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2005. Nº 29.

“NENHUM LUGAR ME QUER”
CLARICE LISPECTOR E A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE
DESLOCADA: O GRITO SUFICADO

Prof^ª. Dr^ª Juliana Gervason Defilippo¹

Resumo

O presente artigo examina as cartas (passivas e ativas) da escritora (ucraniana e brasileira) Clarice Lispector, reunidas nas publicações "Correspondências" e "Cartas perto do coração". A proposta deste trabalho é detectar, nesta não-ficção, aspectos que confirmem a construção de uma identidade deslocada, propondo que em Clarice há gritos pessoais abafados. Estes gritos, que refletem uma deslocada identidade em construção, acabam também por se estender na formação literária de suas personagens, tão deslocadas quanto a autora - para isto citamos alguns exemplos. Para esta breve análise, sem negar a existência de teorias psicanalíticas que também suportariam esse percurso, lançamos mão, por hora, do conceito da diáspora, discutido por Stuart Hall, em seus livros: "A identidade cultural na pós modernidade" e "Da diáspora". Em poucas palavras, pretendemos discutir a questão da ausência de uma terra na formação da identidade de uma autora cuja voz foi abafada por conta de sua formação pessoal e social.

Palavras-chave

Clarice Lispector; identidade; literatura.

¹ Estudos Literários – UFJF.

Introdução ou “Eu não pertencço a nenhum lugar”

“Mas, o que há enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”
(Michel Foucault)

Joana perdeu a mãe, em seguida perdeu o pai, foi enviada para a casa de uma tia e por ser impenetrável demais levada para um internato. Lory, a mulher-sereia que se deixou encantar pelas palavras masculinas, saíra de Campos para buscar um certo tipo de liberdade no Rio de Janeiro. Virgínia, após isolar-se na Granja Quieta, foge da família para a cidade. G.H. era uma estranha dentro de sua própria casa e no quarto que menos conhecia, encontrou a experiência maior. Martin foge por ter cometido um crime. Macabéa não pertencia ao Nordeste, foi buscar algo no Rio de Janeiro, acabou atropelada por uma estrela.

Em quase todos os romances de Clarice Lispector encontramos deslocados personagens que ora fogem do lugar de origem, ora trafegam em caminhos tortuosos à procura do lugar de origem.

Fazer uma incursão nas obras da autora para analisar as personagens e suas motivações não é, por hora, intenção deste ensaio. Pretende-se, no entanto, desvendar nas correspondências da autora rastros de uma mulher tão deslocada quanto estes personagens.

Para tanto, sem negar a existência de teorias psicanalíticas que suportariam esse percurso, lançaremos mão, por hora, do conceito da diáspora, discutido por Stuart Hall, propondo reflexões sobre a ausência de uma terra na formação da identidade de uma autora que, em carta ao amigo Fernando Sabino, em julho de 1956, afirma: *“está me acontecendo uma coisa tão esquisita: com o tempo passando, me parece que não moro em nenhum lugar; e que nenhum lugar me quer”*. (LISPECTOR, 2001, p. 133)

I. Um certo sujeito imaginado

Clarice nasceu na Rússia, aos dois meses de idade foi carregada pelos pais em um navio que desembarcou no Brasil, mas que, como ela mesma afirma, poderia ter parado nos Estados Unidos. Quando seu pai tomou a decisão de sair da terra natal o país estava sob o impacto da Primeira Grande Guerra, além disso, penava as consequências da Revolução de 1917. Não havia condições de manter uma esposa e três meninas na Ucrânia. Este mesmo caminho foi repetido por familiares da escritora, quase todos vindo parar no Brasil.

Assim, aos dois meses de vida, Clarice é retirada da terra de origem, carregada nos braços por pais que fogem em busca de melhores condições, seguindo viagem para lugar algum, parando, por acaso, no Brasil. Um bebê recém nascido que não tivera tempo de confrontar o mundo, mas que tem, aí, sua primeira ruptura com a terra:

Essencialmente, presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes, seja constitutiva de nosso eu mais interior. É impermeável a algo tão “mundano”, secular e superficial quanto uma mudança temporária de nosso local de residência. A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades – os legados do Império em toda parte – podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento – a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor. (HALL, 2003, p. 28)

O que dizer de um retorno que não acontece? De uma família que na fuga desfaz os laços com a terra natal, que em seguida enfrentará os horrores das perseguições aos judeus? A mãe de Clarice, após o nascimento da filha, e, portanto, já durante a viagem, enfrenta difíceis condições de saúde e morre quando a escritora ainda era menina. O legado da culpa será carregado pela autora como percebe Claire Varin em seu livro *Línguas de Fogo*:

Se soubesse não teria nascido. É o que Clarice Lispector nos revela logo de entrada em “Brain Storm”. Faz alusão, nessa crônica, à sua fama de personagem misterioso: “O monstro sagrado morreu: em seu lugar nasceu uma menina que era órfã de mãe”. Ao republicar o texto, suprime o inglês do título e também a menção a mãe morta. Lê-se, de fato, na segunda versão chamada “Tempestade de almas”, que se trata de “uma menina que vivia sozinha”. Uma menina isolada em busca de sua identidade, prisioneira de sua dualidade: uma alma junto à mãe judia, outra à terra brasileira. Uma alma errante entre línguas. O texto atormentado traz estigmas de palavras evocadoras de uma língua materna recalcada – algumas palavras em francês e em inglês. (VARIN, 2002, p. 63)

Esforça-se para conversar com a mãe em iídiche e torna-se, mais tarde, exímia tradutora do inglês, além de dominar o italiano e o francês. Em função da língua presa toma um certo “ar de estrangeira”. Na babel das línguas encontra sua melhor forma de expressão no português, mas da terra em que o aprende afasta-se, após o casamento.

Perde a mãe no Recife, o pai no Rio de Janeiro e vai morar com o recém marido em Belém do Pará. E é nessa cidade que perde a língua portuguesa, quando parte para Nápoles, em seguida África, Portugal, África novamente, retornando a Nápoles.

O percurso será contado, pela escritora, ao amigo Fernando Sabino em carta datada de abril de 1946:

Na verdade nem sei direito o que contar. Aquela minha carinha alegre da despedida resolveu-se em lágrimas no avião. Os americanos felizes ficam olhando enquanto a gente não sabe onde botar tanta lágrima e nem tem lenço suficiente. (...) Depois que chorei bastante no avião fiquei cheia de Saudade, Amizade, Amor, Esperança, Tristeza, Vontade de Trabalhar, e o pior, era a Vontade de Dar Tudo Isso. Agora eu estou rindo, mas estava séria. Talvez estejam me achando excessiva, mas não faz mal, corro o risco e até perco. (...) Passei uns três dias em Natal, passei pela ilha de Ascensão, Libéria, Dakar (...) Casablanca; aí tinham cortado a linha para Roma e então fui simplesmente para o Cairo, onde passei uns dois dias. (...) Do Cairo tomei um avião para Roma, passando por Atenas (...). Aqui em Berna já estou tentando trabalhar. Não quero pensar em saudades, não quero pensar em gritos, nem sequer em Berna eu quero pensar. (LISPECTOR, 2002, p. 9)

Clarice, agora não mais Lispector, mas Gurgel Valente, desloca-se por terras desconhecidas, o que a mantém ligada ao Brasil é a correspondência que troca com os poucos amigos e a família.

Ela não volta, e nem pretende, à Rússia. Quando esteve próxima de “conhecer” sua cidade natal relutou. Talvez porque carregava consigo o que Heidegger chamou de *unheimlichkeit*, ou seja, “não estamos em casa”:

Não podemos jamais ir para casa, voltar à cena primária enquanto momento esquecido de nossos começos e “autenticidade”, pois há sempre algo no meio. Não podemos retornar a uma unidade passada, pois só podemos conhecer o passado, a memória, o inconsciente através de seus efeitos, isto é,

quando este é trazido para dentro da linguagem e de lá embarcamos numa (interminável) viagem. Diante da “floresta de signos” (Baudelaire), nos encontramos sempre na encruzilhada, com nossas histórias e memórias (“reliquias secularizadas”, como Benjamin, o colecionador, as descreve) ao mesmo tempo em que esquadrimos a constelação cheia de tensão que se estende diante de nós, buscando a linguagem, o estilo, que vai dominar o movimento e dar-lhe forma. Talvez seja mais uma questão de buscar estar em casa, aqui, no único momento e contexto que temos. (HALL, 2003, p. 27)

Por isso Clarice renega a tradição e grita pelo Brasil, o cordão umbilical que a une à Rússia, sua fidelidade às origens, a autenticidade de seu sangue estrangeiro são negados pela escritora que se atrapalha em identificar-se:

Nasci na Rússia, mas não sou russa não. (GOTLIB, 1995, p. 64)

Eu sou judia, você sabe.

Eu, enfim, sou brasileira, pronto e ponto. (GOTLIB, 1995, p. 65)

O que se percebe não é só uma escritora desorientada ao imaginar uma biografia, é uma biografia, documentalmente, difícil de ser imaginada:

Data do embarque (*em branco*) – Embarcação (*em branco*) – Porto (*em branco*) – Passaporte nº (*em branco*) – Expedido em (*em branco*) – Visado pela autoridade consular brasileira em (*em branco*) sob nº (*em branco*) no ano (*em branco*). Rio de Janeiro, 18 de outubro de mil novecentos e quarenta – Assinatura ilegível do Chefe de Serviço – Ministério da Justiça e Negócios Interiores Polícia Civil do Distrito Federal – DGI – Instituto de Identificação. (GOTLIB, 1995, p. 57)

Nasceu na Ucrânia, em uma aldeia pequena chamada *Tchechelnik* que nem figura no mapa, mas também pode ser *Zerneneck* e também pode ser *Chechelinick* (como apontam seus biógrafos). Uma certidão de nascimento datada de novembro de 1920 afirma que em 10 de dezembro de 1920 nascia Clarice Lispector. Mas também pode ser 1921, 1926, 1927... O que acontece com a escritora, em função destes desvios de identidade é produzir novos sujeitos, não é só uma questão do que o passado faz dela, mas o que ela faz do passado.

Com dados tão vagos e documentos em branco, em junho de 1942 dirige-se ao então Presidente da República:

Senhor Presidente Getúlio Vargas:

Quem lhe escreve é uma jornalista, ex-redatora da Agência Nacional (Departamento de Imprensa e Propaganda), atualmente n’A Noite, acadêmica da Faculdade Nacional de Direito e, casualmente, russa também.

Uma russa de 21 anos de idade e que está no Brasil há 21 anos menos alguns meses. Que não conhece uma só palavra de russo mas que pensa, fala, escreve e age em português, fazendo disso sua profissão e nisso pousando todos os projetos do seu futuro, próximo ou longínquo. Que não tem pai nem mãe – o primeiro, assim como as irmãs da signatária, brasileiro naturalizado – e que por isso não se sente de modo algum presa ao país de onde veio, nem sequer por ouvir relatos sobre ele. Que deseja casar-se com brasileiro e ter filhos brasileiros. Que, se fosse obrigada a voltar à Rússia, lá se sentiria irremediavelmente estrangeira, sem amigos, sem profissão, sem esperanças. (...)

Se trago a V. Ex.^a o resumo dos meus trabalhos jornalísticos não é para pedir-lhe, como recompensa, o direito de ser brasileira. Prestei esses serviços espontânea e naturalmente, e nem poderia deixar de executá-los. Se neles falo é para atestar que já sou brasileira.

Posso apresentar provas materiais de tudo o que afirmo. Infelizmente, o que não posso provar materialmente – e que, no entanto, é o que mais importa – é que tudo que fiz tinha como núcleo minha real união com o país e que não possuio, nem elegeria, outra pátria senão o Brasil.

Senhor Presidente. Tomo a liberdade de solicitar a V. Ex.^a a dispensa do prazo de um ano, que se deve seguir ao processo que atualmente transita pelo Ministério da Justiça, com todos os requisitos satisfeitos. Poderei trabalhar, formar-me, fazer os indispensáveis projetos para o futuro, com segurança e estabilidade. A assinatura de V. Ex.^a tornará de direito uma situação de fato. Cria-me, Senhor Presidente, ela alargará minha vida. E um dia saberei provar que não a usei inutilmente. (LISPECTOR, 2002, p. 33)

Sentindo-se tão mais brasileira quanto possível e, ainda, “*estrangeira por acaso*”, Clarice pleiteia o direito de naturalizar-se, como já fizeram o pai e as irmãs. Em 1944 casa-se e segue para o exterior, mencionado acima, cinco anos fora do Brasil e começa a sentir o peso da distância:

Desde que saí do Brasil para ir a Nápoles minha vida é um esforço diário de adaptação nesses lugares áridos, áridos por que vocês não estão comigo. (...) Desde então, tudo que faço é um esforço, minha apatia é tão grande, passo meses sem olhar sequer meu trabalho (...)

Querida, quase quatro anos me transformaram muito. (...) Você já viu como um touro castrado se transforma num boi? Assim fiquei eu... em que pese a dura comparação... Para me adaptar ao inadapável, para vencer minhas repulsas e meus sonhos, tive que cortar meu agulhões – cortei em mim a forma que poderia fazer mal aos outros e a mim. E com isso cortei também minha força.

Berna é uma cidade livre, porque então eu me sentia tão presa, tão segregada? (MANZO, 2001, p. 33)

Em 1959, mãe de dois meninos, separa-se de Maury e retorna para o Brasil definitivamente. Foram duas décadas de permanência no exterior, em função do marido que era diplomata. Clarice retornara ao Brasil algumas vezes, mas em todas apenas de passagem. Mais uma vez precisa começar tudo de novo. Escritora, mulher, mãe, separada, e como se não bastasse, Clarice. Precisava de todo o apoio que os amigos, poucos, pudessem dar. Brasileira até os 20 anos, agora brasileira depois dos 40.

Porém Clarice já não era mais a criança ou a adolescente prontas para serem tocadas por uma nação, prontas para serem germinadas por uma identidade e uma cultura. O que de pronto se mostrava para os amigos era uma mulher hermética, exilada, afastada do próprio centro, em eterno estado de urgência, uma prolongação do que fora por todos os anos; a estrangeira:

Clarice era uma estrangeira. Não porque nasceu na Ucrânia, Criada desde menininha no Brasil, era tão brasileira quanto não importa quem. Clarice era estrangeira na terra. Dava a impressão de andar no mundo como quem desembarca de noite numa cidade desconhecida onde há uma greve geral de transportes. Mesmo quando estava contente ela própria, numa reunião qualquer, havia sempre, nela, um afastamento. Acho que a conversa que mantinha consigo mesma era intensa demais. (...) Sempre achei, e disse

mesmo a Clarice, que era a pessoa mais naturalmente enigmática que eu tinha conhecido. Depois li num livro dela, póstumo, *Um Sopro de Vida*: “Sou complicada? Não, eu sou simples como Bach”. (GOTLIB, 1995, p. 52)

Durante os 20 anos de “exílio” Clarice permaneceu ligada, necessariamente ligada, ao Brasil graças às correspondências que trocava com amigos e familiares, nessas cartas percebemos como a escritora sentia o “choque” do confronto com outras culturas, nunca a sua.

Em 1977 em um táxi a caminho do hospital, onde enfrentaria 45 penosos dias até falecer de câncer, Clarice programa uma viagem à Paris, num necessário desespero de não pertencer novamente a lugar nenhum para, enfim, não morrer.

Preclaríssima conclusão ou “Eu sou uma pergunta”

Ucrânia, Recife, Rio, Nápoles, Berna, Washington, Rio. 1921, 1926, 1927. Clarice, Gurgel, Lispector, Valente. Filha, irmã, órfã, esposa, amiga, mãe, escritora, jornalista, hermética, mulher. Virgínia, Macabéa, G.H., Lory, Martin, Rodrigo, Joana, Tânia, Hellen, Clarinha, C.L.

No deslocar-se pro mundo, no deslocar-se pra dentro, Clarice foi tantas em uma. Uma quase russa, uma quase brasileira, uma quase estrangeira; uma.

Como aponta Janice Theodoro, a identidade existe porque a pessoa sabe contar quem ela é, independente de serem informações verdadeiras ou falsas, toda identidade é resultado de uma construção.

Se o primeiro movimento de fuga engendrado por seus pais deu-lhe a sina de fugir pra sempre, não nos é possível, ainda, afirmar. O que percebemos é uma mulher que deslocando sempre, tornou-se deslocada, e deslocou para seus livros a necessidade de criar uma memória, de coisificar uma história: “*e eu? Será que não serei meu próprio personagem? Será que eu me invento?*” (LISPECTOR, 1999, p. 143).

Se o passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Se somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes, se as vozes que escutamos e os ecos das vozes que emudeceram continuam pulsando em nossa vida (BENJAMIN), a história transformada em coisa sua, a história recontada por Clarice, em cartas e em ficção, mostra-se reflexos de um sujeito imaginado, um eu que não pertence a nenhum lugar e que nenhum lugar quer.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

GOTLIB, Nádia Batella. *Clarice Lispector: uma vida que se conta*. São Paulo: Ática, 1995.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Da diáspora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LISPECTOR, Clarice. *Correspondências*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

_____. *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MANZO, Lícia. *Era uma vez: eu. A não ficção na obra de Clarice Lispector*. Curitiba: Editora UFJF, 2001.

SABINO, Fernando. *Cartas perto do coração*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VARIN, Claire. *Línguas de fogo: ensaio sobre Clarice Lispector*. São Paulo: Limiar, 2002.

ESCRITA E LEITURA – UM PROCESSO DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS

Helen Cristine Bido Brandt Delloso¹
Márcia Regina de Oliveira Savian²

Resumo

Este texto tem por finalidade compreender os processos de produção de sentidos. Trazendo reflexões produzidas ao longo de um projeto de pesquisa mais amplo que se propõe a analisar nas relações de ensino materializadas na sala de aula, as atividades de leitura e de escrita envolvidas na articulação que se processa entre as escolhas relativas aos modos de organização e de circulação dos sentidos produzidos pelos professores, com as réplicas ativas produzidas pelos alunos. Pensando no lugar que ocupamos enquanto professoras e de pesquisadoras, recorreremos à linguagem, uma vez que ela é constitutiva do sujeito e mediadora dos processos educativos. É na interação com o outro, mediado pelo texto, que os conteúdos escolares vão sendo trabalhados e significados pelos alunos. Principalmente em uma sociedade letrada na qual estamos inseridos.

Palavras-chave

Interação; linguagem; significação.

¹ PPGE/UNIMEP – Piracicaba, SP.

² PPGE/UNIMEP – Piracicaba, SP.

No que diz respeito ao trabalho com a linguagem na escola, tanto para Geraldi (1997) quanto para Possenti (1996) o trabalho com leitura e escrita deve pautar-se em uma perspectiva dialógica, não ignorando, no entanto, as atividades metalinguísticas, visto que saber ler e escrever corretamente, na materialidade da língua, também possibilita ao sujeito processos de significação das diferentes ideologias em circulação na sociedade, o que o insere num caminho de acesso a outros conhecimentos, bem como ao *poder*.

A padronização da língua emerge de uma pressão da escrita por resistir às determinadas mudanças na linguagem oral em um processo dinâmico de mudanças contínuas em um tempo histórico. (CAGLIARI, 1999, p.71)

As intenções do autor/locutor, deixadas em pistas no texto, na sua materialidade linguística, entram em relação com os conhecimentos e sentidos já produzidos anteriormente por aquele que lê/ouve o texto. Neste sentido, o texto é o próprio lugar da interação. É na interação com o outro que aprendo, que conheço, apropriando-me e criando os signos e instrumentos que permitiram agir no e sobre o mundo, atribuindo sentido.

Assim, é na escola que se oportunizam os processos mediadores e interlocutivos sistematizados de aprendizagem que garantirão o acesso a muitos outros conhecimentos que a princípio são ingênuos e ao logo do processo de escolaridade, segundo Geraldi, serão substituídos por saberes organizados.

Cabe à escola não a função de transmissão de conhecimentos, mas a função de permitir a circulação entre duas instâncias diversas de produção de saberes [...] a aprendizagem da escrita se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita. (GERALDI, 1997, p.44.46)

Portanto, a atividade em sala de aula envolve necessariamente a compreensão e interpretação da realidade e dos conteúdos ensinados por meio de diferentes estratégias de trabalho com os alunos, os quais afetam a forma como o professor instaura, propõe e desenvolve as atividades de sala de aula bem como os processos de significação destas atividades pelos alunos.

Para compreender o trabalho com a linguagem há, fundamentalmente, por parte do professor a necessidade de compreensão das concepções de linguagem que envolve o ensino de português, uma vez que não é qualquer concepção de linguagem que permite a apreensão da dinâmica discursiva na qual estamos inseridos.

Ao se questionar como ensinar, quando, o quê, e para quê, inevitavelmente há que se considerar as concepções de linguagem. Segundo (GERALDI, 1997), são três as concepções de linguagem, a saber: a *linguagem é a expressão do pensamento*, a *linguagem é instrumento de comunicação* e a *linguagem é uma forma de inter - ação*.

Esta primeira concepção também é tratada por Koch e Elias (2010) que o sujeito definem como psicológico, individual, sendo dono de sua vontade e de suas ações, ou seja, o sujeito constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo outro, da maneira como mentalizou. Segundo Geraldi (1984), tal concepção é baseada nos estudos tradicionais. Tais estudos acreditam que quem não consegue se expressar é porque não é capaz de pensar.

Com relação à segunda concepção, Geraldi (1984) a define da seguinte maneira: "esta concepção está ligada a teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem".

Esta forma de conceber a linguagem é vê-la como estrutura, sendo o sujeito caracterizado por uma espécie de “não consciência” (KOCH; ELIAS, 2010, p.10), pré-determinado pelo sistema. A língua, como descreve Koch e Elias (2010), é vista como código e a linguagem é entendida como um simples instrumento de comunicação, portanto, é o

produto da codificação do emissor que deve ser decodificado pelo receptor, tendo como necessário somente o conhecimento do código que está sendo usado. Como consequência, a leitura passa a ser uma atividade que exige o foco do leitor no texto, devendo ser do leitor o reconhecimento do sentido das palavras e da estrutura do mesmo.

Analisando as duas concepções citadas – a língua como representação do pensamento e a língua como estrutura – é possível caracterizar o leitor por realizar atividades de reconhecimento, de reprodução (KOCH; ELIAS, 2010), diferentemente da terceira concepção a ser abordada: a língua como instrumento de interação.

A linguagem é uma forma de inter - ação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica as ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala. (GERALDI, 1984, p.43)

Esta última concepção percorre a postura educacional visto que a linguagem é tida como o lugar de constituição de relações sociais onde os falantes se tornam sujeitos.

Para Geraldi (1984, p.44) “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação.”

De acordo com Koch e Elias (2010), nesta concepção, nas atividades de leitura e escrita, a produção de sentido sobre o texto é orientada pela bagagem sociocognitiva de cada interlocutor: os conhecimentos que se tem sobre a língua e sobre as coisas do mundo. Isso nos mostra que a significação pode ser vista como uma formação dinâmica que se modifica a medida que o sujeito se desenvolve.

Pensar a respeito da produção e circulação de sentidos, em um movimento intersubjetivo nos remete às ideias de Vigotski (2005). Para este autor a produção de sentido que é atribuída ao texto, depende muito do sentido que se dá a palavra, uma vez que, “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável” (p.150), do mesmo modo “que o sentido de uma palavra está relacionado com toda a palavra [...], o sentido de uma frase está relacionado com toda a frase, e não com palavras isoladas” (p.182).

Essa abordagem faz com que se retome o pensamento sobre ‘produção de sentidos’, visto que nessa incansável busca de significações o sujeito ativa todos os conhecimentos para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido.

Neste mesmo sentido, Geraldi (1997) nos ensina que no processo de compreensão das operações discursivas, os sujeitos realizam ações que se entrecruzam o tempo todo *da* linguagem, *com* a linguagem e *sobre a* linguagem, isso porque segundo o autor a reflexividade é uma característica essencial da linguagem, já que ela pode se remeter a si mesma.

A aprendizagem da língua é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma de diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras fazem compreender uma série de palavras suas. (GERALDI, 1997, p. 17).

Segundo Bakhtin (2004) é na interação entre os sujeitos que, mediados pela linguagem, o sentido se produz, portanto, a língua não é um mero instrumento de comunicação, um produto acabado. Como o lugar de interação, oportuniza a reflexão acerca dos processos de produção textual e dos sentidos que os alunos atribuem aos conteúdos privilegiados na escola.

Referências

BAKHTIN, M.M. **Marxismo, Filosofia e Linguagem – problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. SP: Hucitec, 11ª ed. 2004.

CAGLIARI, Gladis Massini-; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras – a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ABL; São Paulo: FAPESP, 1999 (Coleção Leituras do Brasil)

GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto Na sala de aula – Leitura e produção de texto**. 4ª ed. Cascavel – PR: ASSOESTE, c1984.

_____. **Portos de Passagem – texto e linguagem**. 4ªed. SP: Martins Fontes, 1997.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender o texto: os sentidos do texto**. 3ª ed., 4ª reimpressão. SP: Contexto, 2010.

POSSENTI, Sírio, **Por que (não) ensinar Gramática na escola**. 4ª reimpressão. Campinas,SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil,1996. (coleção Leituras do Brasil)

VIGOTSKI, Les Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

UM TEXTO, DUAS LINGUAGENS: A EDIFICAÇÃO DE OBJETOS DISCURSIVOS EM UM TEXTO MULTIMODAL

Karina Menegaldo Dias¹

Resumo

O objetivo deste texto é promover uma reflexão a respeito da construção de objetos de discurso em textos que contém linguagem não verbal, à luz das teorias de referenciação e dos atuais estudos de textos multimodais, ambos filiados à Linguística Textual, através de uma análise na qual se procurou demonstrar que os objetos de discurso se constroem, em textos com linguagens distintas, da junção entre os elementos e as informações que elas acarretam à edificação do objeto. Para isso, foi recortada uma propaganda impressa de uma campanha publicitária de lingerie da marca *Valisere*, retirada de um total de dez textos publicitários que compuseram o corpus de uma pesquisa sobre do tema, para explicar através de sua análise o conceito de construção de um objeto discursivo em um texto de natureza multimodal. Espera-se ao final conseguir demonstrar, que a construção de um objeto discursivo pode emergir da conexão entre a linguagem verbal e não verbal que compõem um texto.

Palavras-chave

Texto; objetos de discurso; multimodalidade.

¹ Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Introdução

Esta pesquisa propõe analisar como foram construídos os objetos de discurso centrais em um texto publicitário impresso de uma marca de lingerie, *Valisere*, veiculado na década de 1980. Por tratar-se de um texto no qual linguagens distintas, visual e verbal, se articulam de maneira não hierarquizada, oferece-se o exame da edificação dos objetos discursivos do texto e, trabalha-se com a hipótese de que sejam construídos pelas linguagens visual e verbal intrinsecamente.

O estudo discutido neste texto utilizou-se de pressupostos teóricos pertencentes ao escopo da Linguística Textual no tocante a teoria de referenciação, que concentra seus estudos aos elementos textuais verbais e, de estudos sobre o texto, especialmente no que se refere à abordagem recente de seu caráter multimodal. Na abordagem à teoria de referenciação, foram utilizados conceitos compartilhados por Koch (2009; 2004), Koch e Elias (2009; 2003), Mondada e Dubois (2003) e Marcuschi (2008). E, no que concerne aos estudos do texto multimodal, tomou-se como base os pressupostos de Ramos (2011), Bentes, Ramos e Filho (2010) e Cavalcanti e Filho (2010).

Alguns Conceitos

Ao proceder à explicação do estudo, faz-se necessário explicar que todos os textos possuem objetos de discurso, que são construídos dentro do texto em representação aos objetos de mundo e não caracterizam uma transposição do real para dentro do texto, mas uma recriação. Ao utilizar o termo recriação não se diz que as informações são dissociadas do real, mas que os elementos utilizados na construção dos objetos discursivos são escolhidos e trazidos para o texto pelo autor com um propósito discursivo. Nos textos publicitários analisados, por exemplo, a construção do objeto mulher não constitui a passagem exata das mulheres de uma determinada época ou de uma mulher específica, mas a representação icônica do objeto mulher e, para isso, elementos representativos do que seria este objeto foram inseridos no texto para sua edificação.

Os elementos inseridos para construção desses objetos podem agregar informações, sumarizar ou simplesmente promover a coesão através da progressão. Deste modo, a referenciação textual representa a inserção de componentes lexicais no texto, como estratégia discursiva de introdução e caracterização de um assunto e ou indivíduos de um discurso. Para Mondada e Dubois (2003), a introdução do objeto funciona como uma primeira categorização. Sendo assim, a referenciação é a estratégia discursiva que consiste na introdução e retomada de referentes para a construção, dentro do texto, de objetos de discurso.

Baseando-se na explicação apresentada pelos autores citados, as retomadas dos objetos dentro de um texto caracterizam a progressão textual de cada um, mantendo-os em foco e promovendo sua continuidade, sendo construído ao longo de suas caracterizações.

É possível notar que ao aludir à teoria de referenciação a abordagem restringe-se aos elementos verbais de um texto, conforme já colocado anteriormente, não considerando outros elementos utilizados. No entanto, por tratar-se de um texto no qual os elementos visuais e, portanto, não verbais constituem conjuntamente aos elementos verbais uma estratégia de persuasão, na qual todos os elementos que compõem a peça publicitária são indispensáveis e não suportam uma hierarquização, adotar-se-á a visão de equivalência da aplicação verbal ao caráter multimodal do texto. Baseando-se para isso no que diz Bentes, Ramos e Filho (2010):

“A nosso ver, é possível afirmar que um determinante visual equivale ao que, na LT, se chama de “objeto de discurso”. Sendo assim, o determinante visual seria entendido como uma categoria referencial construída e reconstruída no processo de progressão do texto multimodal.” (op.cit.p.402)

Em sua pesquisa voltada aos quadrinhos e as tiras cômicas, Ramos (2011), explica que há uma articulação entre elementos verbais e não verbais no processo natural de leitura de um texto multimodal, suscetível a cada texto.

Cavalcanti e Filho (2010) colocam que a comunicação pode ser estabelecida, não somente pelo uso da linguagem verbal, mas também através de “outros recursos semióticos” (op.cit., p.64). Muitas vezes, ressaltam os autores, os recursos verbais e não verbais constroem o objeto de maneira tão complementar que uma linguagem preenche um espaço deixado pela outra. Fundamentando-se nos pressupostos discutidos, expõem-se, então, as análises do objeto central no texto que se segue.

A construção dos objetos na propaganda

O texto analisado pertence à campanha publicitária, da década de 1980, da marca de lingerie *Valisere*. Nele, a construção do objeto mulher é edificada conjuntamente à do objeto lingerie. O objeto de desejo que se vende não é a lingerie, mas a imagem que a mulher deseja ter, proporcionada ou viabilizada pelo objeto lingerie, produto comercial da marca. O objeto discursivo central do texto é, portanto, *mulher que usa lingerie da marca Valisere*.

Para alcançar o objetivo publicitário de construção da imagem do objeto mulher como obtentora das características transmitidas, e do objeto lingerie como proporcionador, subordina-se irreversivelmente a construção do objeto mulher à do objeto lingerie e, constrói-se o objeto de discurso *mulher que usa lingerie da marca Valisere*, para a promoção do produto comercial. Observe, no texto a seguir, que a construção do objeto citado ocorre da junção de duas linguagens, visual e verbal.



Disponível em: <http://valiserefloripa.blogspot.com/2011/11/evolucao-das-propagandas-valisere.html>. Acesso em 12 março 2012.

A ideia transmitida na propaganda é a de que a mulher está passando um final de semana romântico sozinha com o namorado. A fotografia indica a liberdade sexual e autonomia da mulher através da falta de subordinação e recato como ela se relaciona com o namorado e, da maneira como ela se sente a vontade estando com a lingerie. Porém, a informação de que se trata de um casal de namorados passando um final de semana juntos é construída a partir da conexão entre a informação contida na frase e a imagem dos dois juntos, sugerindo intimidade.

Ao ler apenas a frase “Cristina passando o final de semana com o namorado e os pais dele”, presume-se que uma mulher, Cristina, esteja passando um final de semana com o

namorado e a família dele, o que construiria o objeto mulher atrelado à imagem de subordinação, ao conceito de família e lar. Porém, os elementos visuais, a fotografia de Cristina em pose descontraída e revelando uma intimidade sexual com o namorado, proporcionada pelo fato de estar de lingerie e, a informação veiculada pela presença de porta-retratos com a fotografia de um casal mais velho, que conforme o texto escrito infere-se que sejam os sogros, demonstra que a frase é uma ironia em relação ao papel da mulher da década de 1980, não mais dedicada ao lar e a família, mas a si mesma, desfrutando de sua liberdade.

Considerações Finais

Segundo Cavalcanti e Filho (2010), uma relação referencial pode ser estabelecida entre o plano verbal e não verbal, apontam também a obtenção de proveitos ao considerar os aspectos multimodais nos “fenômenos da referenciação” (op.cit., p.66). A construção do objeto de discurso do texto analisado acontece em contexto multimodal, entre a mescla de duas linguagens. A hierarquização ou descarte de uma delas altera o objeto construído e o transforma em outro. E é através da conexão entre o visual e o verbal que o leitor obtém informações sobre como o texto deve ser lido e obtém o conhecimento do objeto discursivo. Sendo assim é possível colocar que o objeto central é introduzido e construído pela conexão entre a linguagem visual e verbal. Observou-se na propaganda analisada, a impossibilidade de construção de um objeto de discurso pertencente a um texto multimodal, como o publicitário, partindo da consideração ou da separação entre os elementos visuais e verbais do texto, confirmando a visão postulada pelas novas discussões a respeito do texto expostas.

Referências

BENTES, Anna Christina; RAMOS, Paulo; FILHO, Francisco Alves. Enfrentando os desafios no campo dos estudos do texto. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Orgs.). *Linguística de textos e análise da conversação – Panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; FILHO, Valdinar Custódio. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do Gelne*, Piauí, v.12, n.2, p.56-71, 2010. Disponível em: <http://www.gelne.org.br/Site/RevistaGelne/revistas>. Acesso em: 29 fev. 2012.

_____; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; _____. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; MORATO, Edwiges & BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MONDADA, Lorenza e DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

RAMOS, Paulo. *Faces do Humor*. São Paulo: Zarabatana, 2011.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES DE LEITURA ESCOLAR: UMA POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO ENTRE SABERES

Alline Laís Schoen Diniz¹

Resumo

Neste trabalho apresentamos breves considerações sobre a relevância de um trabalho apoiado em práticas de letramento para a construção cooperativa de saberes docentes e de práticas interdisciplinares de ensino. Faremos uma revisão teórica sobre os fatores que têm conduzido as práticas de ensino e pesquisa da fragmentação disciplinar ao diálogo entre os saberes. Tais considerações são resultantes de pesquisas e reflexões realizadas no âmbito do curso de Mestrado em Língua e Literatura (MELL), ofertado pela Universidade Federal do Tocantins. Este trabalho é parte integrante de uma proposta de investigação científica, em andamento, intitulada “Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado”, Tal investigação tem como objetivo identificar e descrever o que professores em formação inicial, nas diferentes licenciaturas da Universidade Federal do Tocantins – UFT, no Campus Universitário de Araguaína, propõem como atividade de leitura nas aulas por eles ministradas durante os estágios supervisionados.

Palavras-chave

Interdisciplinaridade; letramento; formação do professor.

¹ UFT/Capes.

Introdução

Desde os tempos mais remotos, o ser humano tem refletido sobre o conhecimento, o mundo e sobre si mesmo. A linha do tempo é testemunha das muitas rupturas na visão cosmológica, antropológica e epistemológica. A epistemologia tradicional no século XII, a racionalista no século XVII e a empirista no século XIX, levaram a Educação do Ocidente “a uma perspectiva disciplinar, hiperdisciplinar e unidimensional, que transformou o sujeito em objeto” (Sommerman, 2006, p. 6). Embora a ciência moderna tenha contribuído muito para o grande desenvolvimento tecnológico,

a fragmentação como princípio de organização do conhecimento em disciplinas estanques ou em especializações e hiperespecializações, sem conexões um com o outro e com o todo, redundou, também, na visão de um mundo igualmente segmentado e estanque (Santos, 2003, p. 44).

No contexto atual, marcado por crises econômicas e ambientais noticiadas diariamente, percebemos o surgimento de inúmeros problemas que demandam um modo diferente de organização de conhecimento, diferente das posições reducionistas da ciência moderna. Percebemos a necessidade de um “pensamento complexo” (Morin 2011, p. 13), que supere da mentalidade disjuntiva. Que na tentativa de “resgatar a interconexão das partes”, assuma “um modo de pensar que trabalhe com o todo e com as partes sem os separar” (Santos, 2003, p. 70).

Conforme Fazenda (2003, p. 42 e 43), é através da interdisciplinaridade, que todo especialista é levado a “reconhecer os limites de seu saber para acolher as contribuições das outras disciplinas”, o que torna uma ciência “complemento da outra, e a dissociação, a separação entre as disciplinas é substituída pela convergência e objetivos comuns” (p. 43).

Práticas interdisciplinares de leitura

Ao refletir sobre a formação do leitor e a relevância de uma “pedagogia da leitura” para tal, Correa & Saleh (2009, p. 11) apontam, entre outros fatores, para a necessidade de um esforço adicional no sentido de criar condições para a leitura na educação escolar.

Apesar de o trabalho com o ensino de leitura estar frequentemente associado à disciplina de Língua Portuguesa, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhecem a necessidade de um trabalho integrado no tocante à leitura na escola. Dentre os objetivos gerais de história para o ensino fundamental o documento prevê que, “ao longo do ensino fundamental, os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente”. Nesse sentido, os alunos deverão ser capazes de “organizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros” (BRASIL, 1997, p. 41).

No estudo da geografia, como objetivos gerais da área, espera-se que, ao longo dos oito anos do ensino fundamental, os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à geografia, que lhes permita ser capazes de “orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço” (BRASIL, 1998, p.34 e 35).

Na área de Matemática, as orientações curriculares para o terceiro e quarto ciclos ressaltam a relevância da leitura (de plantas, croquis, mapas, tabelas, gráficos...) para a interpretação e resolução de situações-problema. Também é importante salientar que, no

tocante à construção e exercício da cidadania, o documento considera necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente etc. sendo que, a compreensão e a tomada de decisões diante de questões políticas e sociais são vistas como ações dependentes de uma “leitura crítica e interpretação de informações complexas, muitas vezes contraditórias, que incluem dados estatísticos e índices divulgados pelos meios de comunicação”. (BRASIL, 1998, p. 27).

Compreendemos, como Sauthier & Prochnow (2003, p. 198), que se as atividades de leitura estiverem associadas à aulas de outras disciplinas que não apenas Língua Portuguesa, a responsabilidade do ensino da leitura e da escrita deixa de ser exclusiva do professor desta disciplina, pois, “parte-se da premissa de que os outros professores não são meros informadores, e sim, formadores e também responsáveis pelo ensino da leitura”.

Conforme Green (2001, p. 10), “o modo de desenvolver leitores críticos é através da escrita”. A autora argumenta ainda que, “a justaposição de textos”, ou melhor, “a leitura de uma série de textos sobre um determinado assunto ou tópico capacita os estudantes a perceberem uma série de pontos de vista e a considerar cada um de modo crítico” (p. 11). Desse modo, “os estudantes têm a oportunidade de fazer *links* entre o que é novo e o que é familiar, o aprendizado se torna mais significativo e o conhecimento escolar é transformado em conhecimento ativo” (*ibid,ibid*) (tradução nossa).

Porém, não é nosso intuito afirmar aqui que tal metodologia por si só resolva todos os problemas e angústias encontrados na sala de aula. Ainda que se possa contar com projetos de letramento num planejamento interdisciplinar, sabemos que não existe uma receita pronta sobre a forma de encaminhar os conteúdos de modo que os tornem mais interessantes para os alunos, mas existe uma gama de recursos didáticos e tecnológicos que o professor poderá utilizar para tornar suas aulas mais práticas e produtivas para alcançar os objetivos esperados.

Considerações finais

Acreditamos, assim como Sauthier & Prochnow, (2003, p. 198). “que a leitura interdisciplinar é uma forma de romper com a fragmentação das disciplinas e de proporcionar ao aluno uma visão do todo através da interação de vários saberes”. Conscientes da importância dos conteúdos específicos para cada área e da necessidade do equilíbrio entre o disciplinar e o interdisciplinar, compreendemos que,

a leitura, por sua natureza integradora de saberes e constitutiva da construção de novos saberes, pode vir a exercer o papel da escola, pois oferece os instrumentos necessários para que o aluno consiga compreender as informações tão complexas do mundo atual. (*ibid., ibid.*).

Muitas são as possibilidades para desenvolver habilidades e construir competências em leitura: o trabalho com notícias, a construção e uso de mapas, tabelas e gráficos, música, jogos, imagens, livros paradidáticos, mídia. Enfim, uma gama de recursos que poderiam contribuir para o aprimoramento das habilidades do aluno no uso da linguagem; para ampliar seu conhecimento de caráter científico e reflexivo no processo de construção da sua identidade social; para desenvolver a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade em que estão inseridos.

Referências

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História / primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia / terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática / terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORREA, D. A.; SALEH, P. B. de O. Instituição escolar, método e ensino de leitura e escrita. In: _____, **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 9-18.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido?. São Paulo: Paulus, 2003. (Coleção Questões fundamentais da educação:2 - Coordenação Ecleide Cunico Furlanetto)

GEE, J.P. Critical Literacy/Socially. Perceptive Literacy: A Study of Language in Action. In: FEHRING, H.; GREEM, P. **Critical literacy**. Canada: International Reading Association, 2001.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SAUTHIER, ÂNGELA Maria Loreizoni e PROCHNOW, ANA Lúcia Cheloti. O ensino da leitura numa perspectiva interdisciplinar: uma proposta de aplicação. **Disciplinarum scientia**. Santa Maria, V. 04, n.1, p. 185-201, 2003. Disponível em: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:6qStsuqIocMJ:sites.unifra.br/Portals/36/ALC/2003/ensino_literatura. Acesso em: 10 ago 2010.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2006.

O MENINO ESCRITOR

Marcos Falchero Falleiros¹

RESUMO

O percurso biográfico que acabou por conduzir Graciliano Ramos à autoria literária nasceu de uma alfabetização infeliz e do conseqüente incitamento para decifrar as letras, sob a promessa de uma colheita do mundo à maneira de os astrônomos lerem estrelas do céu, tal como a imagem que a doce prima Emília lhe sugeriu para apaziguar as agonias em busca de sentido confessadas pelo menino semianalfabeto. Era o sentido que vislumbrara, a luzinha quase imperceptível, como diz o texto de *Infância*, que surgia longe, apagava-se, ressurgia, vacilante, nas trevas do seu espírito. As letras gaguejadas, estrelas que acenavam com fascinação, vinham de um livro cuja estória falava de uma família perdida, à qual o menino se irmanava, na prefiguração dos deserdados de *Vidas secas*. Era o sentido que procurava, para, como demonstra Alcides Villaça a respeito de um Fabiano encantado, desvendar nas palavras, num intervalo de felicidade, a poesia dos nexos lógicos.

Palavras-chave

Graciliano Ramos; literatura brasileira; iniciação à literatura.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

A cronologia de produção dos textos de Graciliano Ramos só se firma com precisão relativamente a seus dois relatórios como prefeito de Palmeira dos Índios, AL. Entretanto tais relatórios foram produções de um escritor devotado à literatura desde menino, após alfabetização martirizada com a inauguração do mundo, como relata *Infância* a respeito do que passou desde o aceno do pai, “o Tentador”, com a oferta “pérfida” de uma “arma terrível” a ser adquirida: “adivinhar os sinais pretos de um papel amarelo”. Depois de muita palmatória caseira, na escola infligiram à criança leituras moralizantes enjoativas em impressos borrados com letras manuscritas, sobre os quais o menino suava – que fizeram dele um semianalfabeto:

E achava-me inferior aos Mota Lima, nossos vizinhos, muito inferior, construído de maneira diversa. Esses garotos, felizes, para mim eram perfeitos: andavam limpos, riam alto, frequentavam escola decente e possuíam máquinas que rodavam na calçada como trens. (Ramos, 1984: p. 199)

Os vizinhos, filhos do então renomado farmacêutico de Viçosa, “Dr.” Mota Lima, é que se tornariam seus mais permanentes interlocutores da iniciação literária, particularmente um deles, o amigo “Pinto dos pés compridos”, Joaquim Pinto da Mota Lima Filho, companheiro de aventura na viagem ao Rio de Janeiro em agosto de 1914.

A publicação de seu primeiro romance aos 41 anos, criou o equívoco de que Graciliano fosse um autor temporão. De *Infância* a múltiplos informes biográficos daí provindos, soube-se depois que estreou aos 11 anos de idade no jornalzinho *O dilúculo*, que o novo agente do correio em Viçosa, Mário Venâncio, propôs que os pupilos fundassem. Então o diretor-mirim do periódico, que depois do primeiro número se transformaria em “Ramos Oliveira”, ali publicou o conto “Pequeno pedinte”:

Tinha oito anos.

A pobrezinha da criança sem pai nem mãe, que vagava pelas ruas da cidade pedindo esmolas aos transeuntes caridosos, tinha oito anos.

Oh! Não ter um seio de mãe para afogar o pranto que existe no seu coração.

[...]

É domingo.

O pequeno está à porta da igreja, pedindo, com o coração amargurado, que lhe dêem uma esmola pelo amor de Deus.

Diversos indivíduos demoram-se para depositar uma pequena moeda na mão que se lhes está estendida.

Terminada a missa, volta quase alegre, porque sabe que naquele dia não passará fome.

Depois vêm os dias, os meses, os anos, cresce e passa a vida, enfim, sem tragar outro pão a não ser o negro pão amassado com o fel da caridade fingida.

G. Ramos (apud Cristóvão, 1977: p. 38).

Graciliano avisa que Mário Venâncio, além de pressagiar, para alarme, soberba, orelhas vermelhas e atarantamento do menino, bom futuro aos seus escritos, onde via sinais de Coelho Neto e Aluísio Azevedo, impunha uma literatura encrocada, Zola, Victor Hugo, de cuja insipidez e obscuridade ele fugia secretamente para retornar à capa e espada dos folhetins. O “amável profeta”, que antes de tomar ácido fênico transformou sua casa-agência do correio em “asilo de doidos”, mostrando-se “fecundo em palavras raras”, reduzia os discípulos a simples testas-de-ferro, refazendo suas “artes” com tantos arrebiques e interpolações que do original pouco se salvava, nos termos do Graciliano envelhecido de *Infância*: “Envergonhava-me lendo esses excessos de nosso professor: toda a gente compreenderia o embuste.” (Ramos, 1984: p. 222)

Entretanto, esse parece ser o caso de textos como na edição de *O dilúculo*, de 11 de agosto de 1904:

Paisagem

(Ao professor Jovino)

Na eminência, muito branca, com o seu vasto alpendre povoado pelo rumor das colmeias, surge a campesina habitação, dominando a várzea. O sol, flamejante, mergulha por trás das altas serranias, refletindo seus derradeiros raios nas quietas águas do açude, onde os palmípedes deslizam entre os nenúfares. Não longe, despida de reboco, com a sua elevada chaminé, de onde se desprende um vapor negro, destaca-se a casa do engenho, do verde pérola da colina. As senzalas distendem-se mais à distância. [...]

Pela ladeirinha que conduz ao mais alto da colina, desce um velho africano com grande feixe de lenha à cabeça. Miseró! Tão velhinho já, e ainda condenado àquele penoso trabalho!

[...]

Branca, como a prece da infância, a lua sobe para o azul translúcido.

Ramos Oliveira (apud Sant'Ana, 1992: p. 71)

E, posteriormente, na publicação do novo jornal que o menino Graciliano reinventou em fevereiro de 1906, nas férias do internato de Maceió: o *Eco viçosense*, que mal passou do primeiro número, traumatizado pelo suicídio de Mário Venâncio (Ramos, 1979: p. 31):

Dolente

I

[...]

— Perdi o meu amor! morreu aquela a quem tanto amava, sim morreu em meu coração! ... Novas lágrimas orvalharam-lhe os olhos que se fixavam em um ponto do horizonte onde as trevas da noite se amontoavam. O peito do mísero arfava com força; um tremor convulso se apoderava dele, sua cabeça ardia, tinha horror de si próprio! [...]

II

Amanhecia.

[...]

Ah! mas bem depressa um frêmito percorre-lhe os membros. Todo ele tremia.

A aragem fresca da manhã trouxera-lhe aos ouvidos perfeitas gargalhadas argentinas e ela, ela, a cruel, passara em um grupo de crianças, passara altaneira sem ao menos lançar-lhe um olhar de compaixão! Ele, no entanto, com um olhar súplice, implorava a piedade daquela a quem amava tanto!

— Morreu, morreu para o meu coração que já não tem vida, morreu a minha última esperança! soluçava sentido.

Viçosa, 16 de janeiro de 1906

Feliciano (apud Sant'Ana, 1992: p. 71)

Pois se observarmos estilo e conteúdo de Mário Venâncio no texto “Simão Pedro”, de sua autoria explícita, publicado em *O dilúculo* de 26 de julho de 1904 e dedicado “Ao Ramos Oliveira”, notaremos a diferença entre o texto, ainda que corrigido, do “Pequeno pedinte” e o do professor aficionado de Coelho Neto:

Jerusalém, a deícida, dormia sossegadamente à luz pálida das estrelas. Sobre as colinas pairava uma tênue neblina, como se fosse o hálito da grande cidade adormecida. Fazia um frio intenso; e a brisa que vinha do lado do monte das Oliveiras, atravessando a fria torrente do Cédron, trazia o

suavíssimo perfume dos brancos lírios e das rosas silvestres. Nos campos, à soleira da porta dos cabreiros, cães de vigília ululavam lugubrememente; e, no silêncio da grande noite calma, de quando em quando, uma ovelhinha tresmalhada balia sentidamente.(apud Cristóvão, 1977: p. 229)

Daí podermos presumir que a autoria se efetivou com mais iniciativa que a modéstia de Graciliano confessa e, assim, reconhecer em o “Pequeno pedinte”, à maneira de “A pequena vendedora de fósforos” de Hans Christian Andersen, ou da literatura de Dickens, ou ainda de *Cuore* de Edmondo De Amicis, o teor de sensibilidade que levaria os olhos adultos do anjo ateu a acompanhar compungidamente os espoliados da História em *Vidas secas*, na expectativa aflita e desolada de que pelo menos os filhos alcançassem seus papéis na luta de classes, rumo à proletarização no Sul industrializado.

O percurso biográfico que acabou por conduzir precocemente Graciliano Ramos à autoria literária nasceu de uma alfabetização infeliz e do conseqüente incitamento para decifrar as letras, sob a promessa de uma colheita do mundo à maneira de os astrônomos lerem as estrelas do céu, tal como a doce prima Emília lhe sugeriu para apaziguar as agonias em busca de sentido confessadas pelo menino semianalfabeto. Era o sentido que vislumbrara, a luzinha quase imperceptível, como diz o texto de *Infância*, que surgia longe, apagava-se, ressurgia, vacilante, nas trevas do seu espírito (Ramos, 1984: p. 201, 203). As letras gaguejadas, estrelas que acenavam com fascinação, vinham de um livro cuja estória, oferecida e logo negada pelo pai impaciente, falava de uma família perdida, à qual o menino se irmanava, na prefiguração dos deserdados de *Vidas secas*. Era o sentido que procurava, para, afinal, como demonstra Alcides Villaça a respeito de um Fabiano encantado, desvendar nas palavras, num intervalo de felicidade, a poesia dos nexos lógicos (Villaça, 2007: p. 241-246). Graciliano encerra esse capítulo sob o peso da distância de um demorado percurso:

Os astrônomos eram formidáveis. Eu, pobre de mim, não desvendaria os segredos do céu. Preso à terra, sensibilizar-me-ia com histórias tristes, em que há homens perseguidos, mulheres e crianças abandonadas, escuridão e animais ferozes. (1984: p. 204)

Referências

CRISTÓVÃO, Fernando Alves. *Graciliano Ramos: estrutura e valores de um modo de narrar*. Rio de Janeiro: Brasília/Rio, 1977.

RAMOS, Clara. *Mestre Graciliano – confirmação humana de uma obra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

RAMOS, Graciliano. *Infância*, Rio de Janeiro: Record, 1984.

SANT’ANA, Moacir Medeiros de. *A face oculta de Graciliano Ramos*. Maceió: Arquivo Público de Alagoas, 1992.

VILLAÇA, Alcides. Imagem de Fabiano. In: Revista *Estudos Avançados*, 21(60) maio-agosto. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados-USP, 2007. p. 235-246.

O PAPEL DAS LINGUAGENS NO RESGATE DA MEMÓRIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INDIVIDUAL E COLETIVA: RELATO DE UM PROJETO DESENVOLVIDO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS COM CRIANÇAS DO CICLO I

Margarete Regina de Faria
Ana Cláudia Sousa Rodrigues

Resumo

Este trabalho tem como propósito relatar o Projeto “Identidade e Memória”, desenvolvido em uma Escola da Rede Municipal de Educação de Campinas - EMEF Prof. André Tosello - nos 2ºs e 3ºs anos do Ciclo I, cujo enfoque foi a utilização de diversas linguagens (verbal, gráfica, gestual, visual) no resgate da memória e construção da identidade individual e coletiva, em lugares de relações sociais e afetivas como a família e a escola, conduzidos pela mediação da professora como participante ativa do processo. O desenvolvimento do Projeto ocorreu em duas grandes etapas nos anos de 2010/2011 iniciou-se a partir dos livros: A Árvore da Família; Felpo Filva e a Colcha de Retalhos, que propiciaram o trabalho com vários gêneros textuais, imagens e objetos, como fontes de memória, problematizando temas, como: quem sou, minha origem, história da origem do povo brasileiro, diversidade cultural das regiões do Brasil, atrelando ao processo de alfabetização.

Palavras-chave

Identidade; memória; linguagens; leitura; escrita.

O mundo grita em diferentes linguagens, em meio à diversidade sociocultural. E eu? Quem sou? O que grito? Como grito?

Somos seres sociais e a linguagem nos permite o relacionamento com o mundo. Falamos de todas as formas de linguagem, os gestos, os olhares, a postura corporal, artística, verbal, escrita, por meio dela fazemos história. E o que sabemos da nossa própria história?

Essas questões motivaram o projeto Identidade e Memória com crianças do ciclo I, entre 7 e 9 anos, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. André Tosello, localizada na Vila Aeroporto, região sudoeste da cidade de Campinas, no período de maio a setembro de 2010 (primeira etapa) e maio a setembro de 2011 (segunda etapa). Os objetivos do trabalho foram de criar um espaço de reflexão histórica, investigando a realidade, refletindo o passado, buscando compreender a historicidade das representações culturais e um conhecimento mais amplo da realidade em que os alunos vivem em um trabalho interdisciplinar, atrelado ao processo de alfabetização e letramento conceitos de História como: memória, tempo cronológico e tempo histórico, documentos históricos (fotografia, materiais impressos, digitalizados e objetos pessoais), exercitando a memória para compreensão do presente, como comenta Arroyo (2004):

“O exercício da memória é sempre uma atividade social de comunicação e confirmação. As imagens permanecem por tê-las comunicado a alguém. As lembranças dos tempos vividos adquirem sentido nos tempos posteriores nossos e dos outros, quando os comemoramos e celebramos coletivamente” (p.310).

As crianças foram convidadas a comemorar e celebrar o tempo. O tempo passado, o tempo presente, para desvendar a própria história.

Na primeira etapa do trabalho partimos da leitura do livro “A árvore da família” de Maísa Zakzuk (2007), em que a autora conta a própria história e contribui para que as crianças iniciem a pesquisa de suas origens.

A partir da proposta do livro iniciamos as pesquisas com as famílias, relatos orais e escritos, com as seguintes questões: quem escolheu o nome de seu filho, por que escolheu, onde e quando nasceu, nome completo do pai, da mãe, dos avós e as histórias das famílias. Na socialização das pesquisas pudemos conhecer um pouco da história do outro.

Outra entrevista foi direcionada a gestação e nascimento. Como foi a gravidez, o pré-natal, os cuidados com o recém-nascido. Essa etapa do trabalho foi a que causou maior emoção, pois as crianças tiveram uma conversa com as mães que talvez nunca pudessem ter. Ao perguntar sobre a gravidez as mães contaram se haviam planejado, se foi tranquila, como foi o momento do parto, e os primeiros cuidados com o bebê. Na socialização da pesquisa estávamos sentados em roda e um aluno pediu para que eu lesse as respostas de sua mãe, por que se falasse talvez se esquecesse de algo. Ao passar os olhos pela escrita fiquei em dúvida se deveria ler, mas aquela criança tão pequena, mas tão grande em sabedoria disse: *“leia professora já conversei com minha mãe, ela me ama muito”*, com a voz embargada de emoção li. A mãe relatava que a gravidez não tinha sido planejada, que ela por algum tempo havia rejeitado o filho, mas que ao dar a luz sentiu uma felicidade grande, um amor que não se define em palavras, que o amava muito, que ele é a coisa mais importante de sua vida e pedia perdão.

Ao terminar a leitura as crianças estavam emocionadas, comentaram que a história do colega era linda e de amor.

Nesse momento percebemos que o projeto iria além do trabalho com conteúdos escolares, iria trabalhar sentimentos, pois o processo ensino-aprendizagem não se limita à dimensão cognitiva, a afetividade é parte integrante do processo. De acordo com Leite (2006)

“no estrito entrelaçamento entre afetividade e cognição, as conquistas do plano afetivo são absorvidas pelo plano cognitivo, e vice-versa” (p.21).

Acreditamos que essa mãe talvez não tivesse outra oportunidade de falar de seus sentimentos com o filho, e de tirar uma culpa que a feria.

Passamos a ser cúmplices das histórias relatadas, começando a compreender o outro em sua essência. “Cumplicidade que se constrói nas interações, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do outro” (Tassoni, 2000, p.157). Já não precisávamos utilizar somente a linguagem verbal, o corpo, o olhar, o silêncio gritavam sentimentos.

Seguindo com os trabalhos passamos a pesquisar o sobrenome e o brasão das famílias. Atividade bastante interessante, contamos com a participação de alunos do 6ºano que auxiliaram as crianças na pesquisa, realizada na internet. Ressaltamos aqui, a importância do trabalho coletivo, integrando os diferentes ciclos e toda a comunidade escolar, pois “trabalhar em equipe permite compartilhar os tempos, os espaços e as tarefas de modo mais “inteligente”, sem exigir que cada um faça milagres diariamente” (Perrenoud, 2004, p.145).

As crianças descobriram que seus sobrenomes tiveram como origem lugares que as pessoas habitavam, no que plantavam e derivado de outro nome. Cada nova informação era muito festejada. Mas o que mais gostaram foi a descoberta dos brasões, fizeram até um concurso para eleger o mais bonito.

Já que no livro da “Árvore da família”, a autora contava sua história com fotos combinamos de organizar uma roda de imagens, todos inclusive a professora deveriam levar fotos para contar histórias.

Assim fizemos, a roda de imagens aconteceu com grandes histórias. Cada criança mostrou suas fotos e foi narrando a época, o contexto, o grau de parentesco. Quando todos haviam falado, chegou a vez da professora, que levou para a roda fotos antigas, em que as vestimentas, os cortes de cabelo, as casas, os meios de transportes não eram conhecidos pelas crianças, foi um momento rico de muitas perguntas e descobertas. Houve maior proximidade entre professora e alunos.

Passamos a construção da árvore genealógica, combinamos que não precisava ser convencional, cada um poderia fazer a sua maneira. A organização das crianças surpreendeu, alguns fizeram utilizando peixes, outros barquinhos, sol, flores, corações. As árvores genealógicas ganhavam a diversidade da vida.



Fig. 1 – Árvores Genealógicas

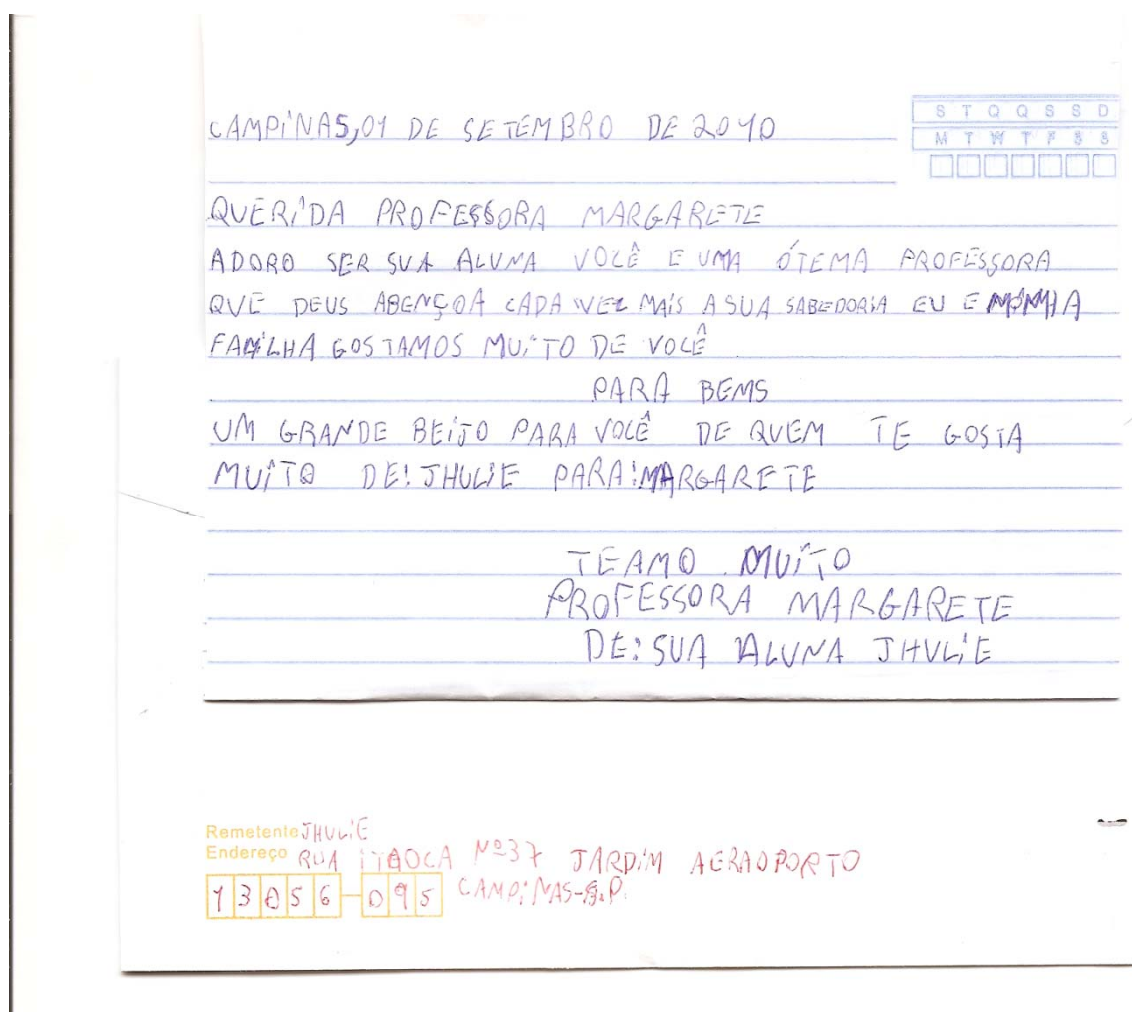
As crianças já sabiam suas origens, como foi o nascimento, precisávamos falar um pouco do jeito de ser de cada um, para isso recorremos ao livro “Felpe Filva” de Eva Furnari (2006), que além de contar a vida de um coelho, que como todos nós tem suas limitações, inquietudes, trabalha com vários gêneros textuais.

Discutindo a história de Felpe refletimos sobre nossos medos, sentimentos, sobre o respeito que devemos ter com o outro, afinal cada um tem um jeito, uma história, uma cultura. Como Felpe se comunicava com uma fã por cartas, perguntei se as famílias tinham o costume de enviar e receber cartas, a resposta foi unânime: “só de conta para pagar”. Então sem que soubessem a professora escreveu de próprio punho uma carta para cada criança dizendo da satisfação que sentia em tê-los como alunos e falando das impressões que tinha de cada um.

Nesse momento trabalhamos com a função social da escrita, tendo a carta como importante instrumento de comunicação, lembrando que as crianças estavam em pleno processo de alfabetização, tornando fundamental desenvolver atividades e experiências que envolvessem a leitura e a escrita numa perspectiva crítica e não como simples codificação e decodificação do código escrito, sendo necessário promover a reflexão das funções sociais da escrita presentes no cotidiano.

É inenarrável a emoção que essas crianças sentiram em receber a carta, levaram para a escola para socializar com os colegas.

Algumas crianças enviaram cartas para a professora, eis uma delas:



Chega a hora das crianças escreverem cartas contando aos pais o andamento do projeto, foram dias de escrita, reescrita até que chega o dia de ir ao correio postar a carta.

A ida até o correio foi um momento de grande aprendizado, isto porque fomos caminhando, tivemos a companhia da Orientadora Pedagógica que acompanhou e colaborou muito com o trabalho, pois além de orientar o trabalho pedagógico é professora de história e muito contribuiu com seus conhecimentos, criando um laço afetivo com as crianças. Voltando a nossa caminhada, as crianças foram nos contando a história do bairro mostrando os lugares, as casas, as pessoas, até as árvores eram fontes de memórias.

Os pais receberam as cartas e se orgulharam dos filhos, relataram o quanto as crianças estavam empolgadas e envolvidas no projeto.

Passamos a escrever sobre nós mesmos, um pouco de quem somos, preferências, medos, personalidade.

Foi apresentado para a turma o livro “Colcha de Retalhos”, que conta a história entre avó e neto que a cada pedaço de tecido lembram de pessoas e acontecimentos. As crianças se identificaram muito com a história e contaram as lembranças dos avós, uma das alunas disse: *“como eu queria que minha avó estivesse aqui para ver todo esse trabalho que estamos fazendo, ela morreu, mas tenho muitas coisas que deixou como lembrança, fotos, móveis, enfeites, até roupas que me deu de presente”*.

Decidimos fazer uma colcha de retalhos em que cada um iria escrever um pouco de si, e assim foi feito, a colcha ficou linda repleta de histórias, as crianças perceberam que cada ser é único, mas que na escola também estávamos construindo uma história juntos. Nossas histórias como nas tramas dos tecidos foram se entrelaçando.



Fig. 2 – Aluna escrevendo sua história na colcha de retalhos



Fig. 3 – Colcha de retalhos confeccionada pelas crianças

Depois de conhecer a própria história, e a dos colegas, retomamos o assunto do sobrenome, já sabíamos as origens, então já podíamos discutir a formação do povo brasileiro. Para isso contamos com a participação da Orientadora Pedagógica que nos deu uma belíssima aula de história.

Por meio de um vídeo, com músicas e imagens foi explicando para as crianças como foram chegando outros povos no Brasil.

Após a aula as crianças se organizaram em grupos e fizeram cartazes explicando o que haviam aprendido.

Finalizamos essa etapa do trabalho com uma produção de texto e exposição dos trabalhos para os pais.

Texto produzido por Larissa (7 anos):

DATA: 17/09/2010
NOME: LARISSA

TUDO FOI ASSIM...

NO PROJETO DE MEMÓRIA A PROFESSORA LEU UM LIVRO DA ÁRVORE DA FAMÍLIA E O NOME DA AUTORA É MAISA ZAKZUK ÉLA LEU O LIVRO DO FELPO FILVA O NOME DA ESCRITORA É EVA FURNARI E QUANDO TERMINOU O LIVRO NÓS DEIXAMOS ALGUMAS SEMANAS PASSAREM E POR ENQUANTO NÓS PESQUISAMOS SOBRE A NOSSA FAMÍLIA E O NOSSO SIMBULO E DEPOIS NÓS COMEÇAMOS A FAZER A ÁRVORE DA FAMÍLIA E NÓS COMEÇAMOS ESCRIVENDO A NOSSA HISTÓRIA NA FOLHA QUE A PROFESSORA ENTREGOU E DEPOIS ESCRIVEMOS MAS NÓS CONSERTAMOS OS ERROS NÓS CONVERSAMOS SOBRE O PROJETO E NÓS FIZEMOS O PROJETO COM MUITO CARINHO E A ATIVIDADE DO NOSSO PROJETO FOI BEM LEGAL E TUDO ISSO QUE EU ESCRIVI → A CONTESEU UM DIA ATRAS DO OUTRO E ACONTESEU DE VERDADE.

A segunda etapa do trabalho aconteceu entre maio e setembro de 2011, agora estudando as regiões do Brasil. As crianças já sabiam suas descendências, mas ainda não sabiam de que localidade do Brasil eram seus avós e pais, iríamos trabalhar a herança cultural trazida das diferentes regiões.

A primeira etapa foi pesquisar com os pais de que lugar do Brasil originavam. Socializamos e tabulamos os dados da pesquisa.

Passamos a estudar as regiões, sempre partindo de um texto, narrativa popular, lendas, contidas no livro: “Viagem ao Brasil em 52 Histórias”.

Fizemos pesquisas em livros e na internet sobre a cultura de cada região, além dos preciosos relatos das famílias sobre sua terra natal.

Todos os dados das pesquisas foram socializados e discutidos, enfocando as influências dessas culturas no cotidiano da comunidade local.

Na sala tínhamos descendentes de todas as regiões brasileiras, fato que tornou o trabalho mais rico. Uma das alunas morou no Pará, narrou detalhes de sua vivência, ao contar das comidas típicas dizia que até sentia o cheiro.

Outra aluna encantada pela história dos seringueiros fez uma viagem nas férias de julho e foi conhecer um seringal, nos trouxe fotos, folhas, sementes e até um pedaço da borracha produzida. Deu uma aula para a turma, aprendemos muito.

Foram três prazerosos meses de trabalho, de muitas pesquisas, discussões, apreciações das diferentes culturas. Estudamos danças, festas, comidas típicas, vocabulário, aspectos ambientais, sociais, artesanatos, literatura, contamos mais uma vez com a Orientadora Pedagógica que havia feito uma viagem ao nordeste e nos contou as características das regiões que conheceu, ensinou a dança “coco de roda” e nos presenteou com livros de cordel.

Foi um tempo de buscas e inquietações que gerou aprendizado, nas palavras de Cortella (2006):

“Buscar ‘enxergar’ o outro não implica de forma alguma aceitá-lo como é; não há prática educativa coerente se não houver inconformidade, dado que a própria palavra ‘educação’ significa conduzir para um lugar diferente daquele em que se está. No entanto, a incompreensão da gênese e desdobramentos dos valores e conhecimentos daqueles com os quais convivemos é um obstáculo brutal para uma relação pedagógica autônoma e produtiva”. (p.50/51)

A relação entre os alunos tornou-se mais harmoniosa, respeitosa, pois passamos a compreender o jeito de ser de cada um.

Para encerrar o trabalho decidimos fazer um desfile, para que através de fantasias, expressões corporais e músicas pudéssemos socializar tudo que havíamos aprendido.

Confeccionamos as fantasias, fizemos os ensaios e apresentamos a diversidade cultural brasileira aos pais e colegas.



Fig. 4 - Desfile das regiões brasileiras (Região Norte – Festival de Parintins)

Esse trabalho possibilitou a construção conjunta com as crianças de uma aprendizagem significativa, em que todos fomos aprendizes e ensinantes. Conseguimos mediar a aprendizagem fazendo com que houvesse a participação de todos.

Nossos gritos foram expressos de várias formas, na fala, no olhar, no gesto, na escrita, no silêncio, nossos sentimentos abriram as portas para a aprendizagem, isso porque,

“a relação entre educadores e educandos é ao mesmo tempo afetiva e de progresso cultural – progresso na conquista da cultura – é afirmar que o

elemento intelectual está apto a se unir aos elementos de sentimentos. Dizer que essa relação escolar pode proporcionar alegria é garantir que o elemento intelectual contém como que um apelo à junção com os elementos de sentimento – quando ambos são vividos com bastante profundidade. Reciprocamente, o afetivo dá acesso ao intelectual (...)” (Snyders, 1993 apud Tassoni, 2000, p.25).

Na certeza de que nossos alunos desvendaram suas origens e que compreendem que continuam fazendo história cumprimos com nossos objetivos.

Conseguimos realizar um trabalho coletivo no sentido de envolver alunos, pais e toda a comunidade escolar; interdisciplinar ao envolver todas as áreas de conhecimento e, sobretudo afetivo.

Referências

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2006.

FURNARI, E. *Felpe Filva*. São Paulo: Moderna, 2006.

LEITE, S. A. S. (org). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALERMO, S. *Viagem ao Brasil em 52 histórias*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

SILVA, C. C., SILVA, N. R. *A colcha de retalhos*. São Paulo: Editora do Brasil, 1995.

TASSONI, E. C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP, 2000.

ZAKZUK, M. *A árvore da família*. São Paulo: Panda Books, 2007.

O MUNDO GRITA. ESCUTA?: EDUCAÇÃO, TRABALHO E A BUSCA PELA HUMANIZAÇÃO

Edson Fasano¹
Maria Leila Alves²

Resumo

Convidados pelo SENAC-Osasco para desenvolver com os professores da instituição, em 2011, encontros mensais de formação continuada em serviço e considerando as dificuldades enfrentadas por professores e professoras no exercício do ofício docente nestes tempos de globalização hegemônica, como também levando em conta a complexidade do fazer pedagógico e os desafios no exercício profissional, apresentamos ao SENAC/Osasco uma proposta de desenvolver três círculos de cultura, com o intuito de procurarmos juntos, caminhos que favoreçam a realização profissional, cujo principal sentido centra-se, na nossa forma de entender, na construção de aprendizagens significativas pelos alunos, de forma que, os mesmos, em seu cotidiano, incorporem conhecimentos que possibilitem uma vida profissional competente, mas acima de tudo, a realização humana. Nossa proposta foi aceita e tendo como patamar a epistemologia de Paulo Freire, assumimos para o desenvolvimento dos círculos de cultura a reflexão antropológica como fundante de toda a prática pedagógica. O texto que estamos propondo a apresentar neste 18º COLE “O mundo grita. Escuta?” foi elaborado para ser debatido em nosso último círculo de cultura com os professores do SENAC/Osasco.

Palavras-chave

Educação e trabalho; cursos profissionalizantes; busca pela humanização.

¹ UMESP.

² UMESP.

Introdução

Fundamentados na epistemologia construída por Paulo Freire, destacamos a importância da reflexão antropológica como fundante de toda a prática pedagógica.

O século XX foi marcado e o desenvolvimento científico e tecnológico, jamais observado em épocas anteriores. Tal desenvolvimento não foi capaz de produzir uma vida melhor para todas as pessoas. Acirrou-se a desigualdade, a destruição da vida e do planeta, instaurando nas sociedades humanas uma espécie de crise de identidade. Surgem questionamentos sobre a suficiência da ciência para gerir sentido e compreensão à vida humana.

A pós-modernidade crítica necessita de um novo paradigma científico e subjetivo que nos permita rever o sentido da nossa existência, do nosso estar no mundo e com o mundo, das nossas produções materiais e culturais.

Ser professor e professora nesse contexto, não tem se caracterizado como um trabalho fácil. A escola que historicamente se centrou em um currículo escolar voltado ao que denominamos de um tempo de longa duração, se vê às voltas, com uma geração formada por tecnologias interativas, com rapidez e intensidade de informações, e contraditoriamente com certo isolamento temporal, decorrente de um falso conceito do imediatismo e do fim da história.

Não há como negar o tempo histórico e seus condicionantes. A compreensão crítica da realidade permitirá que possamos agir para a viabilização de outra realidade humana. Para isso ao nos perguntamos – Quem somos nós, seres humanos? O que nos faz ser o que somos? – compreendemos que existe uma identidade antropológica, que na condição humana nos faz igual.

A busca por respostas, a procura em compreender e interpretar o mundo e as relações humanas se constitui no que denominamos de curiosidade epistemológica. Afirmar que os alunos e alunas estão perdendo a sua curiosidade representa um erro antropológico, pois caso essa afirmação fosse verdadeira, o que estaria acontecendo é que o ser humano estaria abandonando a sua vocação: estaria deixando de ser humano. Filosoficamente, precisamos realizar outra pergunta: O que move e estimula a curiosidade humana?

Ao contrário de outros seres vivos, o ser humano, não se constitui como um ser da adaptação aos condicionamentos, mas como um operador de transformações e de produção da sua própria existência. A curiosidade epistemológica está diretamente vinculada à ação e a transformação.

Está se configurando a concepção antropológica que defendemos: homens e mulheres que em uma relação dialética no mundo e com os outros seres humanos, são formados e formadores da sua existência material e imaterial. A leitura do mundo que elaboram e reelaboram, fundamenta-se na práxis, que se configura no trabalho.

O trabalho enquanto ação objetiva do homem, não se desvincula da subjetividade. Está intrinsecamente relacionado aos projetos humanos. Projetar como ato criativo, exige um exercício reflexivo que ao mesmo tempo em que está mergulhado no real, no material, na ação, enfim em uma prática produtiva, alimenta a subjetividade, por meio da construção da consciência humana.

Configurando a existência humana

Para Antonio Joaquim Severino (1994), a existência humana se configura em três esferas inter-relacionadas: Prática produtiva – que objetiva a produção da sua existência, por meio do trabalho, sendo que pelo trabalho os seres humanos transformam o seu meio natural; Prática social – que leva os seres humanos, ao desenvolver a sua prática produtiva a romper

com o isolamento individual, pois diante da exigência das relações técnicas, instauram relações interindividuais, criando as estruturas sociais e Prática Simbolizadora - que constituem-se nas formas de representação da leitura de mundo construídas pelos sujeitos, a partir das suas relações econômicas e sociais. As práticas simbólicas representam a cultura imaterial, sendo o principal elemento constitutivo da prática educativa.

Nesse sentido, o ser humano é um ser histórico-social, um ser da práxis, produtor de cultura, que se utiliza de diferentes linguagens para representar a sua percepção do real. Sua consciência é resultado da interação com a vida que o produz e que é produzida por ele. A consciência humana é um processo construtivo, dinâmico que procura dar sentido à experiência.

A intencionalidade da prática pedagógica: um breve histórico

Nenhuma sociedade humana prescindiu de práticas pedagógicas, bem como de processos educacionais. A educação se caracteriza como um processo social, intimamente ligada às organizações estruturais das sociedades, constituindo-se no que Antonio Gramsci denominava de superestrutura.

A compreensão do fenômeno educacional exige do professor a compreensão do contexto sócio histórico em que o referido processo foi desenvolvido.

As sociedades humanas organizadas de forma comunitária, caracterizadas pela inexistência de classes sociais, desenvolveram suas práticas educacionais centradas na oralidade e na tradição. A igualdade social propiciou uma educação espontânea, sem uma intencionalidade de inculcação de valores que viessem legitimar interesses diferenciados. Não existia qualquer fragmentação entre educação e trabalho.

Essas sociedades comunitárias estiveram presentes em diferentes tempos da história, desde o período denominado como pré-homérico (Grécia Antiga), passando por algumas tribos africanas e até mesmo por povos ameríndios, sem falar das civilizações do oriente. Inexistia a intenção de dominação entre grupos sociais, uma vez que os interesses eram comuns. O conhecimento presente em tal processo educacional centrava-se no pragmatismo, bem como em uma concepção mágica do mundo.

As transformações que as sociedades começaram a enfrentar se deram em razão da apropriação do excedente produtivo por parte algumas pessoas, bem como pela apropriação das terras coletivas. A privatização levou ao aparecimento das classes sociais.

O objetivo da educação em uma sociedade hierarquizada passa a não ser o mesmo para todas as pessoas, uma vez que os interesses de classes se tornam distintos. As classes dominantes procuram fazer com que os trabalhadores aceitem a desigualdade como uma imposição natural.

As civilizações da antiguidade clássica ocidental, guardadas as especificidades históricas, passaram por semelhanças na constituição de uma proposta educacional que procurou docilizar os dominados, entre eles os escravos.

Com a extensão das terras e propriedades, a aristocracia foi paulatinamente afastando-se do trabalho direto e conseqüentemente ampliando o número de escravos.

Ao afastar-se do trabalho, passaram a defender a ideia de virtude, não com um conceito moral, mas ligada a origem social e a propriedade.

Junto ao conceito de virtude se reorganiza a utilização do tempo, em que para os gregos, a ociosidade, fortemente ligada à virtude, deveria ser um tempo para cultivar o espírito, ou seja, filosofar. O tempo dedicado a essas ocupações e as próprias ocupações foram qualificados com uma palavra intraduzível – diagogos – que significa algo como ócio elegante, jogo nobre, repouso distinto. (PONCE, 2001, p.48) Foi a partir do conceito de

diagogo, que surge em Atenas, a ideia de que os filhos dos nobres necessitavam de uma Instituição, destinada ao cultivo do espírito.

A escola, concebida a partir do “ócio digno”, nasce fragmentada com o trabalho, diferentemente do conceito mais amplo de educação, especialmente das sociedades comunitárias.

Segundo Aristóteles e Platão, a sociedade centrada no trabalho escravo, não poderia assegurar cultura para todos, assim, caberia aos filósofos a direção da sociedade.

A crise do sistema escravista, que por volta do século V colocou fim as civilizações da antiguidade ocidental, deu início ao que denominamos de feudalismo.

A educação feudal manteve a fragmentação entre pensamento e trabalho. Resignificou o conceito platônico do cultivo ao espírito associando ao conceito cristão da verdade divina. Por essa razão a educação formal, durante a Idade Média estabeleceu-se nos mosteiros, sob o controle da Igreja: os mosteiros medievais, a partir do novo contexto socioeconômico, substituíram as escolas pagãs, ressignificaram seu currículo, mas mantiveram o mesmo objetivo, o controle do espírito.

O objetivo de tais escolas não era instruir os servos, mas doutriná-los à fé católica, docilizando seus corpos em mentes. É importante destacar que em uma sociedade agrária, estamental, pouco se preocupava com a escolarização, delegando para a Igreja tal intento e domínio.

Transformações em relação a educação monástica foi sentida com as transformações que começaram a ser observadas no declínio da Idade Média, a partir do século XI: o ensino sai das mãos dos monges e se instala no clero secular.

O ressurgimento do comércio, bem como a indicação de uma nova ordem social que estava por surgir, levou a criação das chamadas corporações de ofício. Tais corporações começaram a reaproximar as questões tecnológicas e científicas.

A universidade surge inspirada nas corporações de ofício, em que o estudante necessitava ir galgando diferentes graus até chegar a sua titulação. Um artesão para trabalhar em um determinado ofício, por exemplo, deveria se inscrever em uma “escola”, que primeiro experimentava o trabalho como aprendiz, depois como oficial e finalmente como mestre de ofício.

A educação burguesa

As transformações sociais e econômicas vividas na Europa a partir do final da Idade Média levou a constituição de uma nova classe social, a burguesia. Esse novo grupo social, durante o período histórico que denominamos de Idade Moderna (séculos XVI, XVII e XVIII), ao ampliar a sua participação econômica começou a impor um novo modo de vida, bem como a exigir maior participação política, culminando na chamada Revolução Francesa (1789).

Tais mudanças foram marcadas por Movimentos Artísticos e Culturais, como o Renascimento e o Iluminismo. A principal marca dos movimentos referidos voltou-se ao individualismo burguês, bem como na centralidade da razão: nasceu nesse contexto o que conhecemos hoje como escola. Um espaço específico para a educação, coordenado e dirigido por especialistas, procurando individualizar e “enclausurar” a educação. A ideia do isolamento do processo educacional esteve voltada ao controle e legitimação do conhecimento.

Luis Antonio Cunha (1970), em sua obra Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, apresenta-nos a seguinte síntese sobre a organização da escola burguesa: a Escola do Tipo I foi o primeiro formato que a sociedade capitalista apresentou de escolarização. Voltada exclusivamente para atender as camadas sociais privilegiadas, centrava-se em um currículo

propedêutico. Nesse tipo de escola, as camadas populares, não tiveram qualquer acesso à escola.

A Escola do Tipo II nasceu com o desenvolvimento da industrialização, na medida em que os operários exigiam que seus filhos tivessem algum tipo de escolarização, por outro lado, a burguesia identificava que com uma educação elementar, os operários poderiam se tornar mais produtivos. Dessa forma, a escola do tipo II, caracterizou-se com um currículo diferenciado entre as classes sociais, ou seja, uma escola de curta duração e com um currículo elementar e profissionalizante para as classes populares e uma escolarização de longa duração e com um currículo propedêutico para as classes privilegiadas.

Segundo esse estudioso, a centralidade da escolarização liberal está na ideologia de que a educação deve ser um elemento para reclassificação social dos sujeitos, no entanto, diante da inobservância de tal preceito, as camadas populares exigiram a constituição de uma escola com base comum para todos.

Surgiu, então, a Escola do Tipo III, uma proposta comum de currículo, bem como organizada com a mesma temporalidade. Em tal escola, as únicas diferenças admitidas estariam na ordem individual e no mérito. No entanto, em uma sociedade marcada pela diversidade social e pela divisão social do trabalho, a proposta da escola do tipo III se constitui apenas como retórica, apesar de apresentar-se em textos legais.

Outra educação possível: Antonio Gramsci

Na primeira metade do século XX, um intelectual italiano conhecido como Antonio Gramsci, a partir de uma perspectiva marxista, escreveu vários textos em que procurou analisar a importância da escolarização como elemento propiciador da transformação do indivíduo, não em uma perspectiva individualista, mas inserido em seu contexto social.

Gramsci criticou o modelo de escolarização burguesa, que segundo ele, tinha por objetivo a acomodação e a conformação dos indivíduos em suas classes sociais, bem como a reprodução do modelo econômico capitalista.

Enquanto superestrutura, a escolarização deveria partir das condições materiais de existência das classes sociais, de forma que, por meio da relação entre educação e trabalho, os alunos pudessem construir sua consciência de classe. Ao identificarem-se com sua classe social, esses estudantes trabalhadores, iriam se constituir no que Gramsci denominou de intelectuais orgânicos.

Antonio Gramsci afirmava que a educação não poderia estar dissociada do trabalho, mas apresentava uma concepção de trabalho que não se limitava a empregabilidade, mas a consciência da existência material dos sujeitos, bem como uma ação de transformação das condições materiais.

O sistema escolar brasileiro

Nossa colonização, bem como a constituição do Estado Brasileiro, foi fortemente marcada por políticas patrimonialistas, em que o conceito do público se confundiu no imaginário e nas representações sociais com o particular, com o privado.

A polêmica entre educação laica e religiosa, entre educação das primeiras letras e educação de longa duração, entre interesses privados e públicos, marcou as descontínuas e desarticuladas tentativas de organização da educação no Brasil.

Apenas nos anos 30 do século passado, no período que denominamos de Era Vargas, que de fato, se iniciou a organização do Sistema Educacional Brasileiro. Período marcado pelas transformações no Estado Oligárquico, em um movimento inicial de tentativa de

modernização política e econômica de tal Estado, procurando dar ao mesmo uma dimensão desenvolvimentista, em que a industrialização começou a ganhar força.

O movimento escolanovista, influenciado pelo educador norte-americano John Dewey, caracterizado pelos princípios educativos liberais, foi de grande importância para a definição legal do sistema educacional no Brasil, que apesar de apregoar a escola do tipo III, mantinha-se altamente seletivo e excludente.

Foi nesse período que se iniciou a implantação dos primeiros cursos profissionalizantes no Brasil. A educação profissional surgiu associada à formação de mão de obra, isso significa dizer que não esteve fundamentada no trabalho em um sentido mais amplo, pois ao invés de desenvolver um processo de conscientização, constituiu-se como um elemento ideológico de alienação.

Durante o Estado Novo, em 1942 entrou em vigor a Lei Orgânica de Educação Nacional. Tal lei afirmava que o ensino secundário e normal deveria voltar-se para uma formação humanística, ou seja, para a formação da elite pensante, enquanto que o ensino profissional deveria formar “adequadamente” os filhos dos operários.

Nascia uma educação profissionalizante marcada pela fragmentação e pela divisão social do trabalho, com a ideia da definição de papéis voltados à execução e outros ao planejamento.

Com o final da ditadura de Vargas, o Brasil passou por um processo de democratização, em que os princípios liberais de educação defendidos pelos Pioneiros da Educação Nova (1932), foram retomados pelo Estado, bem como polemizados pelos intelectuais que os defendiam, bem como pelos que criticavam tais princípios.

Na perspectiva da educação popular, se retomam as ideias defendidas por Gramsci, no sentido de que a educação para se constituir como libertadora precisa estar vinculada e ao mesmo tempo problematizar as questões voltadas a materialidade da produção da vida (trabalho), bem como as representações culturais resultantes de tal materialidade a cultura.

Dessa forma, para que a Educação Profissional se constitua como uma proposta pedagógica que possibilite a construção da consciência dos sujeitos, rompendo com práticas de alienação é necessário que o diálogo entre as questões de estrutura e superestrutura esteja colocado.

Tais discussões foram interrompidas com o Golpe de Estado de 1964 que instaurou no Brasil a ditadura militar. O debate sobre a educação popular voltada a emancipação dos sujeitos foi silenciado, impondo a ideia do milagre econômico, da formação de mão de obra especializada para a indústria, por meio de um ensino profissional tecnicista.

A crise econômica não demorou a surgir, decorrente do endividamento externo e do modelo econômico sustentado no capital internacional. Com a crise, o desemprego, a carestia e a denúncia de que a educação profissional tecnicista por si só, não era capaz de garantir a empregabilidade, por mais técnica que os sujeitos dominassem.

As políticas neoliberais não tardaram a aparecer. Nos anos de 1980, os governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, impuseram ao mundo a concepção de um capitalismo para além das fronteiras territoriais, um processo de um capital volátil, mais especulativo do que produtivo.

Observamos a partir daí a revisão da proposta da educação profissionalizante. Começava a se discutir a necessidade da formação de profissionais flexíveis, adaptáveis as permanentes mudanças que o “novo” mercado exigia, mais uma vez, apresentando a dissociação entre trabalho e empregabilidade. No entanto, não é a formação profissional, ou mesmo a escolarização que se constituem como fatores determinantes da empregabilidade, mas a lógica do mercado, imposta pelo sistema capitalista.

Considerações finais

Ao analisarmos dados estatísticos voltados à escolarização no Brasil e na América Latina, identificamos que nas últimas décadas houve um significativo crescimento das pessoas escolarizadas, mas contraditoriamente, também observamos períodos de crescimento do desemprego. A educação profissionalizante, voltada apenas para o domínio de técnicas e procedimento, não foi capaz de inserir as pessoas no mercado de trabalho, muito menos de que estes sujeitos identificados com a sua classe social, pudessem lutar pela cidadania e pela humanização.

Como nos afirmava Karl Marx, os homens não constroem a história a partir de circunstâncias de sua escolha, mas herdadas histórica e socialmente. Por outro lado, os seres humanos, são os únicos capazes, inseridos em seus contextos, de realizarem as transformações sociais necessárias: para isso a educação e o trabalho devem possuir lugar privilegiado na busca pela consciência transformadora.

Referências

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1975.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. São Paulo: Círculo do Livro. _____, Cartas do Cárcere – volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MARX, Karl e ENGELS, F. A ideologia alemã, 5 ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

PONCE, Anibal. *Educação e Luta de Classes*. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 7 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

LIVROS NA SALA, AO ALCANCE DA MÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO PROEJA

Fabiana Cardoso Fidelis¹

RESUMO

Esta comunicação apresenta os projetos Literatura na Mão e Livro na Sala, desenvolvidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Câmpus Canoas, com objetivo de aproximar os alunos adultos do curso integrado ao ensino médio, modalidade Proeja, do objeto livro. Debate-se a inserção do livro na sala de aula e questionam-se as falas dos adultos, pais e educadores, que promovem a leitura como um remédio para a cura de todos os males. Entende-se que o livro como objeto deve ser conhecido e admirado para que, depois disso, outras leituras sejam possíveis. Este “depois” não diz respeito a uma cronologia linear. Não é necessário que haja etapas de letramento em que apenas livros sejam oferecidos ao leitor em desenvolvimento, e etapas posteriores em que outros materiais, especialmente os que envolvem novas tecnologias de leitura, sejam disponibilizados. O “depois” diz respeito a aprender a amar e valorizar os livros como objetos ainda não ultrapassados e, para isso, o acesso ao livro e à leitura no espaço da sala de aula deve ser garantido.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRS - Campus Canoas.

Muito se tem falado do computador na sala de aula. Há iniciativas governamentais, como, por exemplo, o PROUCA (Um Computador por Aluno)², para que as escolas se tornem cada vez mais informatizadas e para que os professores aprendam a lidar com as tecnologias a fim de não ficarem para trás no acompanhamento do ritmo dos alunos. Talvez estejamos iniciando neste momento uma educação da geração em que as crianças começam a ler diretamente na tela dos aparelhos digitais. Recentemente, por exemplo, uma editora britânica tenha lançado o primeiro aplicativo direcionado a bebês a partir de três meses.³ Além disso, está próximo o momento em que teremos o fácil acesso a livros eletrônicos (*e-readers*).⁴ Neste momento, contudo, a cultura e a formação dos adultos e de nossa sociedade ainda estão encravadas na tecnologia da prensa.

Os leitores de livros eletrônicos (*e-readers*) são aquelas pessoas que já tiveram a experiência de ler um livro em papel, pois, apesar de todo o avanço da tecnologia, a diagramação dos textos, monocromática e pouco variada, em tais aparelhos é menos atrativa visualmente do que a dos livros impressos. As principais vantagens da leitura nos *e-readers* envolvem a praticidade ao guardar informações, a dinâmica de ida e vinda no texto e maior interação entre leitor e outros leitores por meio de marcações e comentários compartilhados, mas quem não lê livros em papel não terá condições e habilidades de leitura, muito menos desejo, para valorizar os inúmeros textos eletrônicos disponíveis nos mais diferentes formatos (computadores, e-books, tablets, entre outros que ainda surgirão).

A educação formal escolar está tentando acompanhar tais inovações na forma de ler e na formação de leitores, mas a escola tem intrinsicamente uma relação estranha com a tecnologia. O professor Henrique Sobreira (2012) salienta que até mesmo a relação com o “velho e gutenberguiano livro” não é tranquila. Ler aparece no discurso do ensino como a solução para todos os males, mas o livro está ausente, como um fantasma, da sala de aula:

A gente não costuma perceber isso porque o livro é a ausência mais presente nas salas de aula cotidianas. “Ler é importante”, “ler previne a gravidez na adolescência”, “Ler previne o crime”, “Ler previne tudo”, “Ler de forma geral arruma emprego”, “Ler de forma consciente...” Tudo que a escola faz de modo geral envolve leitura, mas você vê que essa leitura viva, dinâmica, não está presente. (SOBREIRA, 2011)

Sendo assim, mesmo nesta época em que tanto se discute sobre os chamados “suportes de textos”, “portadores de textos”, quando o “suporte livro” deixa de ser a estrela da cena, o livro como objeto deve ser conhecido e admirado para que, depois disso, outras leituras sejam possíveis. Este “depois” não diz respeito a uma cronologia linear. Não é necessário que haja etapas de letramento em que apenas livros sejam oferecidos ao leitor em desenvolvimento, e etapas posteriores em que outros materiais, especialmente os que envolvem novas tecnologias de leitura, sejam disponibilizados. O “depois” diz respeito a aprender a amar e valorizar os livros como objetos ainda não ultrapassados.

² O Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) é uma iniciativa da Presidência da República e do Ministério da Educação, tendo iniciado em 2007 com escolas-piloto. Instituído lei n. 12.249, de 14 de junho de 2010, prevê computadores portáteis para alunos e professores, infraestrutura para acesso à internet, capacitação de gestores e professores no uso da tecnologia. Em 9 março de 2012, conforme dados do site <<http://www.uca.gov.br/institucional/escolasBeneficiadas.jsp>>, havia 369 escolas beneficiadas.

³ O *Baby Touch Peekaboo App* promete ajudar as crianças a desenvolver habilidades visuais, sonoras e motoras. Anna Rafferty, diretora da Penguin Digital, que lançou o aplicativo, afirma que bebês com mais de seis meses conseguem operar o programa sem ajuda dos pais. (G1, 2011).

⁴ Conforme notícias publicadas em diversos jornais em fevereiro e março de 2012, há a previsão de que seja lançada uma loja brasileira da Amazon Kindle em junho de 2012.

Considerando estas questões sobre a leitura e as relações com o objeto livro, desenvolvi os projetos Literatura na Mão⁵ e Livro na sala⁶ na instituição de ensino em que atuo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Canoas. Tais projetos sugeriram em 2010, quando ministrei a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura para os alunos da turma do curso técnico na modalidade Proeja – e iniciou-se a criação de uma minibiblioteca de livros de literatura, estimulada pelo coordenador do curso, Romir Gonçalves, visto que, em fase de implantação, ainda não havia livros literários na biblioteca do câmpus. Em 2011, ligando-me ao projeto Escriteiras: um modo de ler e escrever em meio à vida, coordenado pela professora Sandra Corazza, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, propus a oficina e projeto Livro na Sala, a ser desenvolvida nas aulas da disciplina Língua Portuguesa e Literatura.

Em 2011, a biblioteca do câmpus passou a ter livros literários e técnicos em seu acervo, mas, independentemente disso, os projetos mencionados têm como objetivo que os livros se tornem objetos valorizados em aula por alunos e professores. Tornem-se presentes na vida escolar e familiar. Tornem-se fontes de consulta. Tornem-se fontes de amor e, no caso de ódio, que se busquem as causas para o rancor. A proximidade do livro e a tomada do livro literário como objeto de estudo e pesquisa permitirão uma reflexão sobre o espaço do livro e da leitura de literatura nas salas de aula e das casas..

Roland Barthes (2003, p. 22) diz que a biblioteca de um indivíduo revela dele tanto quanto os remédios que toma, sua farmacopeia. Não ter na bolsa remédios para dor de cabeça nem antiácidos diz bastante de um indivíduo isento de tensões comuns à maioria das pessoas. Não ter um livro de literatura brasileira em casa, tampouco algum clássico universal, revela a não necessidade de estéticas da narrativa. Seja um estudante ou um profissional já formado, não possui livros aquele que não precisa, não possui porque não faz falta. Sabe-se, contudo, que alguns objetos culturais ou de consumo só passam a ser necessidade depois de conhecidos e incorporados ao convívio. Como diz Gabriel Perissé (1998, p. 10), “[...] se existe gente que gasta mais dinheiro com refrigerantes do que com livros, é pelo simples fato de que gosta mais de refrigerante, de que sente um grande prazer em bebê-lo.”

Tivemos no Brasil o projeto Literatura em Minha Casa, promovido pelo Ministério da Educação em 2003, que prescrevia livros para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental como uma cesta básica. Tentava-se garantir uma mínima nutrição de leitura e letramento. O projeto foi bastante aplaudido, embora nem todas as escolas tenham recebido os *kits* a serem oferecidos aos alunos, ou os tenham recebido em número insuficiente, o que fez com que algumas delas tivessem que dar outra finalidade aos livros que às residências das crianças (COPE, 2011). Não houve continuidade. Tratava-se de uma pequena prescrição imposta pelos médicos sanitaristas da leitura. Fornecer o remédio não significa que será ingerido, ainda que o livro seja uma pílula que geralmente atrai por si só.

Os livros lidos por uma pessoa completam o seu retrato de formação, mas quem conta e fala de seus livros no dia a dia? Quem pretende seduzir por meio da faceta de leituras que realizou? Quando muito há uma enumeração de livros dos quais se diz “gostaria de ler” ou “li quando criança” ou “conheço o autor”. Uma pesquisa na Grã Bretanha em 2008⁷ revelou que os cidadãos britânicos, entre eles adolescentes, usam falar de suas leituras como forma de causar uma boa impressão em uma paquera amorosa. Este não é o único assunto, é claro, mas

⁵ Projeto de extensão aprovado pelo Edital n. 01/2011 Extensão/CAN do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) do IFRS - câmpus Canoas.

⁶ Projeto de pesquisa aprovado pelo Edital 19/2011 de Fomento interno para projetos de pesquisa e inovação/canoas IFRS.

⁷ Britânico mente sobre livros para impressionar, diz estudo. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2008/12/081211_leitura_mentira_mv.shtml>. Acesso em: 3 abr. 2011.

é um dos recursos utilizados para parecer “mais inteligente”. Ao que se sabe, esta prática não é corriqueira entre os jovens brasileiros.

Ao falar dos livros que cita no curso *O neutro*, Roland Barthes (2003) diz ter se apoiado na biblioteca de sua casa de férias, a biblioteca de leituras livres, eleitas pelo prazer, sem compromisso com o rigor metodológico imposto a quem elabora um discurso científico ou um texto acadêmico dissertativo. Essa biblioteca, como qualquer outra, estará repleta de ausências, e o curso que Barthes ministra no Collège de France repetirá tais ausências. Da mesma forma, a nossa biblioteca pessoal, seja a de formação de leituras ao longo da vida, sejam os livros que guardamos em casa, terá lacunas a serem preenchidas na medida em que houver desejo por mais leituras ou vidas de livros e textos.

As pessoas, estudantes ou não, têm diferentes relações e contatos com os livros. A relação com o livro depende também da forma como o indivíduo dele se apropria. O livro pode ser comprado, emprestado da biblioteca ou de um amigo, roubado, achado, tomado... Tais possibilidades sinalizam para formas diferentes de convívio com o livro, em espaços diversos, que geram, por sua vez, diferentes leituras. O espaço da biblioteca pública (escolar, municipal ou de alguma instituição) é o que permite o contato com um maior número de livros. Entretanto, para Roland Barthes (2004, p. 37):

A biblioteca é um espaço que se visita, não um espaço que se habita. Seria preciso ter em nossa língua, que no entanto dizem ser tão bem feita, duas palavras diferentes: uma para o livro de Biblioteca, outra para o *livro-em-casa* (ponhamos hífens, é um sintagma autônomo que tem por referente um objeto específico); uma para o livro “emprestado” – o mais das vezes através de mediação burocrática ou magistral –, outra para o livro tomado, agarrado, atraído, escolhido, como se já fosse um fetiche; uma para o livro-objeto de uma dívida (é preciso devolvê-lo), outra para o livro-objeto de um desejo ou de uma demanda imediata (sem mediação).

Sendo assim, embora a biblioteca, com todas as suas funções sociais, escolares e profissionais, seja um direito do cidadão e do estudante, constituindo-se como um espaço institucional que prioritariamente media o acesso ao livro, é importante que o contato e a relação com o livro sejam estimulados em outros espaços físicos, entre eles a sala de aula e o ambiente doméstico.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2009, que avalia o desempenho de estudantes de 15 anos em 70 países, mostra que os alunos brasileiros possuem pouco contato com livros fora da escola: 69,93% têm menos de 25 livros ao todo em suas residências, e apenas 8% têm mais de cem livros. Esta quantidade de livros diz respeito ao número de exemplares total no ambiente familiar, e não apenas aos destinados ao público infantil ou juvenil.⁸ Dos livros que possuem em casa, quase todos os estudantes brasileiros (95%) têm um dicionário e livros para auxiliá-los nos deveres da escola, provavelmente didáticos (89%), enquanto mais da metade dos alunos (51%) não têm nenhum livro de literatura clássica em casa, embora bem mais da metade (64,29%) tenha algum livro de poesia.⁹ Em um levantamento de dados da turma do Proeja 2011, na qual está sendo realizado

⁸ Todos pela educação. Levantamento sobre a posse de livros e o desempenho dos estudantes no Pisa 2009. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1383/levantamento-sobre-a-posse-de-livros-e-o-desempenho-dos-estudantes-no-pisa-2009>>. Acesso em 3 abr. 2011.

⁹ Todos pela educação. Que tipos de livros os estudantes que realizaram o Pisa 2009 possuem? Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1384/que-tipos-de-livros-os-estudantes-que-realizaram-o-pisa-2009-possuem>>. Acesso em 3 abr. 2011.

o projeto Literatura na Mão, verificou-se que os dados estatísticos divulgados pelo Pisa confirmam-se, visto que a maioria dos alunos (57%) assinalou possuir até 25 livros em casa.

Não temos no Brasil a nítida imposição de “clássicos” que deveriam ter sido lidos, aos quais Roland Barthes (2004, p. 34) se refere como

[...] injunções, sociais ou interiorizadas por mil processos de substituição, que fazem da leitura um dever em que o próprio ato de ler é determinado por uma lei: o ato de ler, ou melhor, se assim se pode dizer, o ato de ter lido, a marca quase ritual de uma iniciação.

Então nossa biblioteca, quando a temos, é quase sempre livre, ainda que ligeiramente condicionada pela escola que apresenta determinados livros como leitura obrigatória em algumas séries escolares.

Parte-se do pressuposto de que ter livros em casa é algo positivo a ser valorizado. Os livros são objetos valorosos por si mesmos, independentemente do que contêm. Impõem prestígio a um ambiente, dizem do seu dono, são bonitos e decoram uma sala. Mas não é sempre assim que são vistos em uma casa pequena com móveis não adequados para acondicioná-los. Carregar livros em uma mudança de residência, por exemplo, é oneroso e desgastante para quem não tem casa própria. É nesse momento que os livros são um dos primeiros objetos a passar por uma rigorosa triagem: os obsoletos, os que nunca mais vão ser lidos, os muito velhos, os úteis e aqueles pelos quais se tem uma estima pessoal suficientemente forte para conservá-los. Há leitores cujo projeto tem sido o de digitalizar todos os seus livros e se desfazer de seus volumes físicos. Não infringem desta forma direitos autorais e evitam pesos desnecessários. Também já há escolas que recentemente adotaram iPads¹⁰ como instrumento cotidiano de aula, em vez de livros didáticos, alegam a facilidade das crianças para carregar um objeto pequeno e com todas as informações necessárias para a sua formação cognitiva, intelectual e cultural.

Independentemente do transtorno que possa causar, se o livro foi parar na biblioteca de um indivíduo é porque foi visto nele um indício, uma indicação de que suas páginas merecem ser lidas ou pelo menos folheadas. Um livro pode servir como apoio de objetos, como decoração, mas algo dentro dele deve haver algum valor (e sempre há), ainda que o valor seja imputado pelo dono que diz: “É um lixo!” Somente reconhecer e criticar um livro já dá a ele o valor de permitir a seu dono que o avalie e julgue e o mantenha como comparação para os que verdadeiramente merecem sua estima. Perissé (2005, p. 43) relaciona etimologicamente as palavras “livro” e “legal”, imputando o legal do livro à capacidade do leitor de encontrar nele indícios, sinais, traços de algo que vale a pena. O valor do livro não está no livro em si, mas no leitor.

Quando o leitor vê no livro um indício começa a gostar de tê-los e de lê-los. Pode ser um pequeno amor, uma relação casual, mas frequentemente se torna uma paixão, como o caso do bibliófilo brasileiro José Mindlin¹¹. Trata-se de caso extremo, quase sempre relacionado a pessoas que utilizam os livros como instrumento de trabalho ou meio de cultura: escritores e professores, por exemplo. Para a maioria das pessoas, o livro não é um objeto amado a este ponto, e a paixão por livros geralmente faz parte de um discurso arrogante, ou seja, da doxa de professores e na mídia, uma fala pública que quer imputar às novas gerações o amor pela

¹⁰ Em 2011, a escola Webb School of Knoxville, nos Estados Unidos, adotou o iPad como material obrigatório para as crianças entre 4 e 12 anos. No Brasil, o Centro Educacional Sigma diz ser a primeira escola a adotar o iPad como material obrigatório. A adoção começou em 2012 nas turmas de primeiro ano do ensino médio.

¹¹ Empresário e advogado, depois de sua aposentadoria, em 1996, José Mindlin dedicou-se integralmente a colecionar livros raros e a promover a leitura. Faleceu em 2010.

fabulação, o amor por histórias, o interesse pelo letramento, como a solução para todos os problemas.

Querer que alguém tome um remédio que lhe fará bem, ainda que com uma atitude de compaixão pelo outro que merece ser mais feliz, é uma das formas do discurso da arrogância, uma das figuras de Roland Barthes (2003, p. 317) no curso *O neutro*: “[...] todas as obrigações positivas (\neq proibições, de que sempre se fala): obrigar a comer, a falar, a pensar, a responder etc.” O discurso arrogante, da defesa da leitura como solução para todos os males, prega: “Devore livros, não seja anoréxico, queremos que você tenha sede e fome de saber!” Não importa se os sujeitos responsáveis por defender e incutir tais discursos não são eles mesmos leitores efetivos – o que importa é impor o discurso arrogante do faz bem para você. Gabriel Perissé (1998, p. 8), ao referir-se a como a leitura pode trazer resultados positivos, ressalva: “De qualquer forma, não terá sentido forçar alguém a fazer algo, mesmo que seja algo maravilhoso e fundamental para a sua felicidade.”

A leitura como um bem valorizado torna-se um estereótipo pesado, que afunda e pesa nos ombros de quem, na verdade, não tem um direito de escolha. É quase inevitável aprender a ler nas sociedades em que vivemos, mas o direito de não gostar de livros e de não lê-los é cada vez mais reivindicado em salas de aulas. Os alunos replicam: “Por que ler se há tudo nos filmes? Por que ler se posso ver uma animação? Ler dá tanto trabalho...” Com a internet, a leitura se tornou mais atrativa devido às infinitas possibilidades de informação de fácil acesso, mas esta informação e sua leitura devem ser igualmente rápidas e consumíveis com facilidade, quase instantâneas. Não há tempo para ler textos mais densos, não há vontade, há um cansaço antes de começar e um ódio quase explícito aos livros que aborrecem e entediam porque não têm imagens nem interação e muitas descrições.

Enquanto os pais leem para os filhos contos infantis, as crianças tendem a naturalmente serem atraídas por livros, com suas figuras coloridas, seu aspecto divertido, mas, algum tempo depois de seus filhos entrarem na escola regular, os pais cansam do papel de leitores coadjuvantes e querem que seus filhos demonstrem resultados como leitores independentes. Corta-se se a interação oral de leitura, e o leitor entra na fase “aborrescente” de tudo e de livros. Resgatar a capacidade de contar histórias e interagir com a leitura poderia ser uma possibilidade de impedir o ódio ao livro ou, em geral mais explicitado, o cansaço do livro e da leitura.

O leitor que cansa antes mesmo de começar a ler é aquele que não tem a capacidade de fazer as letras miúdas e pretas dançarem no fundo branco da página como se fossem marionetes. Estando falha esta capacidade, por deficiências de alfabetização ou por falta de acesso a práticas efetivas de leitura de textos mais extensos, ficará falha a interpretação e reconstituição do imaginário que envolve a leitura. Uma das alegações que leitores iniciantes fazem é a de que “ler dá sono”. Ora, ninguém fica com sono (a menos que esteja muito cansado) em situações que dão prazer ou que desafiam. Para tais leitores, ler não dá prazer nem desafia e, conseqüentemente, dá sono. Além disso, o livro se torna quase um calmante – juntar as letras em um texto que não faz sentido estimula o cérebro a reduzir suas sinapses e conseqüentemente o corpo relaxa, o sono vem, o livro cai. Há fórmulas garantidas para isso, utilizadas por muitos leitores. Adler e Doren (2001, p. 58) dão a receita:

Las normas para conseguir dormirse leyendo son más fáciles de seguir que las normas para permanecer despierto mientras se lee. No hay más que adoptar una postura cómoda en la cama, poner una luz poco adecuada que produzca cierta fatiga ocular, elegir un libro terriblemente complicado o terriblemente aburrido – en definitiva, uno que realmente no nos interese – y nos quedaremos dormidos a los pocos minutos. Los expertos en relajarse con un libro no necesitan esperar la noche: les basta con una silla cómoda en la biblioteca a cualquier hora del día.

Os mesmos autores dizem que uma leitura ativa e desperta diz respeito a uma postura corporal de atenção, mas não basta sentar diante de uma escrivaninha, manter a coluna ereta e pôr-se a ler como uma atividade de trabalho e esforço. Segundo os autores, para ler ativamente é necessário fazer ao livro, durante a leitura, algumas perguntas: Sobre o que se trata o livro em seu conjunto? O que diz o livro de forma detalhada e como o diz? O livro é verdadeiro, total ou parcialmente? Que importância tem este livro? Tais perguntas se dirigem diretamente a livros ensaísticos, mas podem ser adaptadas a livros ficcionais e também à poesia.

Tais perguntas são válidas como sugestão para um leitor principiante, afinal é preciso fórmulas para aprender a falar um idioma estrangeiro (conversar com a escrita é quase um novo idioma), mas limitarão muito a conversa se o leitor se detiver apenas nelas. Ler levantando a cabeça, que Roland Barthes preconiza, ou como uma varinha de *rabdomancia*, que procura no livro indícios de identificação, indícios de novos horizontes, de novas leituras e escritas, é mais divertido, instrutivo e derivará novos conhecimentos, sentimentos e afetos. Quantas perguntas poderíamos fazer ao livro:

- Você acredita que acreditarei em você?
- Você quer me convencer de algo ou quer me levar para ver novas posições sem julgamentos?
- O que de inverso encontro em sua escrita?
- Que mundo igual ao meu aparece aí?
- O que não poderia suportar neste mundo descrito?

Brincar de perguntar e de responder é uma boa estratégia de leitura.

Nas perguntas feitas anteriormente, o livro é personalizado com um “você”. Transforma-se em um ser com quem conversamos. Para além da ideia de que estejamos conversando com o “autor” do livro, é comum termos uma ligação afetiva e corporal com os livros que lemos. O livro da biblioteca, emprestado, é um corpo que não se pode tocar direito, não se pode devassar, nem mesmo se poderá fazer anotações que são o rastro da conversa. O livro próprio, possuído, corre o risco de se tornar um objeto ou um ser tão íntimo que por ele perdemos todo o respeito e consideração física. Neste caso, vale e é imprescindível fazer anotações nas margens dos livros, que confirmem o diálogo que se estabelece durante a leitura.

Respeitar um livro não é manuseá-lo com cuidado, e sim abrir suas páginas para de fato lê-lo. O medo de profanar o livro à vezes envolve o zelo pelo objeto. A seguir, o relato de uma situação ambivalente de amor ao livro objeto ou ao livro como um amante:

Quando eu tinha onze e meu irmão treze anos, nossos pais nos levaram à Europa. No Hotel d'Anglaterrre, em Copenhague, como havia sempre feito todas as noites desde que fora alfabetizado, Kim deixou um livro aberto e virado para baixo sobre a mesa de cabeceira. Na tarde seguinte, ele retornou e encontrou o livro fechado, um pedaço de papel inserido para marcar a página e o seguinte bilhete, assinado pela camareira, repousando sobre a capa:

SENHOR, NUNCA FAÇA ISSO A UM LIVRO.

Meu irmão ficou estarecido. Como podia ter acontecido que ele - um leitor tão dedicado que levava escondidos um livro e uma lanterna para baixo das cobertas, no colégio interno, toda noite após as luzes serem apagadas, um

crime punível com palmadas aplicadas com remo de madeira - tivesse sido rotulado como alguém que não amava os livros? Compartilhei de sua mortificação. Não conseguia imaginar uma família mais bibliólatra do que os Fadiman. Contudo, com exceção de minha mãe, aos olhos da jovem camareira dinamarquesa teríamos todos sido considerados culpados de maltrato violento dos livros.

Durante os trinta anos seguintes, vim a me dar conta de que, da mesma forma como existe mais de uma maneira de se amar uma pessoa, há mais de uma também de se amar um livro. A camareira acreditava no amor cortês. O ser físico de um livro era sacrosanto para ela, sua forma inseparável do conteúdo; seu dever como amante era a adoração platônica, uma tentativa nobre, mas condenada ao fracasso, de conservar para sempre o estado de castidade perfeita no qual havia deixado a livraria. A família Fadiman acreditava no amor carnal. Para nós, as palavras de um livro eram sagradas, mas o papel, o tecido, o papelão, a cola, a linha e a tinta que se continham eram um mero receptáculo, e não significava nenhum sacrilégio tratá-los de qualquer forma, como ditassem o desejo e o pragmatismo. A rispidez no uso não era um sinal de desrespeito, mas de intimidade. (FADIMAN, 2002, p. 43-44).

Neste excerto, fala-se do amor ao livro, mas é comum o medo do livro, especialmente quando é emprestado da biblioteca. Na educação de jovens e adultos, o medo do objeto livro é muito comum. Primeiro, a instabilidade que os alunos vivem diante da escola, geralmente com uma frequência irregular às aulas, leva-os a terem medo de se comprometer com o empréstimo de um livro da biblioteca. Segundo, por vezes suas condições de habitação não são as mais adequadas para guardar um livro em casa: uma criança pode pegar o livro, usá-lo, estragá-lo. Mesmo o transporte gera riscos, como uma chuva inesperada que o empene, por exemplo, ou o esquecimento do exemplar no trabalho.

Para diminuir e começar a resolver as dificuldades de relacionamento com o objeto livro é que estão sendo desenvolvidos os projetos Literatura na Mão e Livro na Sala. O projeto Literatura na Mão direciona-se aos alunos do Proeja e suas famílias. Em dezembro de 2012, foi inaugurada a primeira minibiblioteca de sala de aula, com livros livres, com cem exemplares, entre livros usados e novos, mediante doação ou aquisição por compra. Os alunos tiveram oportunidade de escolher os títulos para compra, e os livros agora estão presentes na sala de aula, em uma estante, podendo ser lidos a qualquer momento, bem como levados para casa. Não há restrições, não há imposições. Basta ler.

Referências

ADLER, Mortimer J; DOREN, Charles Van. *Como leer um libro*: un guía clásica para mejorar la lectura. Editorial Debate: Madrid, 2001.

BARTHES, Roland. *O neutro*: anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France, 1977-1978. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITÂNICO mente sobre livros para impressionar, diz estudo. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2008/12/081211_leitura_mentira_mv.shtm>. Acesso em: 3 abr. 2011.

COPE, Regina Janiaki. "Literatura em minha casa": da intenção à prática efetiva. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas. Anais do 17º COLE,

Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/cadernodeatividades.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2011.

FABRE, Daniel. O livro e sua magia. In: CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

FADIMAN, Anne. *Ex-libris: confissões de uma leitora comum*. Tradução Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

G1. *Editora britânica lança 1º aplicativo de iPad para bebês de 3 meses*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2011/01/editora-britanica-lanca-1-aplicativo-de-ipad-para-bebes-de-3-meses.html>>. Acesso em: 7 abr. 2011.

PERISSÉ, Gabriel. Primeiros elogios. *Elogio da leitura*. Barueri, SP: Manole, 2005.

PERISSÉ, Gabriel. O lugar da leitura. In: _____. *Ler, pensar e escrever*. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho; SILVA, Roosevelt Lins. *Biblioteca, luta de classes e o posicionamento da biblioteconomia brasileira: algumas considerações*. Disponível em: <<http://ow.ly/42yHH>>. Acesso em: 9 fev. 2011.

SOBREIRA, Henrique. *A educação, a criação e o humano nos tempos de UCA*. [Conferência] Faculdade de Educação da UFRGS, Projeto Escriteiras do Observatório da Educação, 25 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/13551788>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Levantamento sobre a posse de livros e o desempenho dos estudantes no Pisa 2009*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1383/levantamento-sobre-a-posse-de-livros-e-o-desempenho-dos-estudantes-no-pisa-2009>>. Acesso em 3 abr. 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Que tipos de livros os estudantes que realizaram o Pisa 2009 possuem?* Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1384/que-tipos-de-livros-os-estudantes-que-realizaram-o-pisa-2009-possuem>>. Acesso em 3 abr. 2011.

FORMAÇÃO DE LEITORES: PRAZER ESTÉTICO EM SALAS DE AULA DE ENSINO FUNDAMENTAL I

Marina Pontes Filandra¹

Resumo

A pesquisa de mestrado à qual este texto se vincula investiga estratégias utilizadas para a formação de leitores literários em salas de aula do Ensino Fundamental I. Aqui, o objetivo é identificar teorias que possam fundamentar esse trabalho, principalmente no que se refere aos pressupostos que subjazem à noção de “formação de leitor”. Desse modo, o leitor se apresenta como objeto central da pesquisa, o que nas últimas décadas tem sido questão de base de importantes teorias voltadas para a recepção da obra literária. Entretanto, a implicação dessa perspectiva para a formação do leitor na escola, que supõe atender a objetivos pedagógicos, ao repertório do próprio professor e vinculações ao currículo, ainda merece estudo no âmbito da escola brasileira de educação básica, em especial no ensino fundamental de primeiro ciclo. Consideramos de grande relevância os estudos que Zilberman (1982), Lajolo (1982), Aguiar (1982) e Soares (2006) realizaram no sentido de refletir sobre a escolarização da literatura infantil. Nesta comunicação, preocupamo-nos em distinguir conceitos e noções que constituem a nosso ver passos essenciais para discutir de forma mais atualizada a perspectiva de um leitor em formação. Nesse sentido, nossa investigação se situa na trajetória da estética da recepção (Jauss, 1979, Iser, 1999) até os estudos sobre o leitor empírico (Jouve, 2002, Tauveron, 2004, Rouxel, 2004), bem como do russo M. Bakhtin (2003).

Palavras-chave

Leitura; formação de leitores; literatura; sala de aula.

¹ Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

O tema da formação de leitores literários está presente em meio a muitos profissionais da educação básica. Entre professores é comum a ideia de que essa é uma fase da escolaridade em que o trabalho com leitura em sala de aula deve ser frequente para que os alunos se formem como leitores desde muito pequenos, muitas vezes até mesmo antes de saber ler. Estudos dessa temática e orientações práticas como sugestões de leitura e estratégias a serem utilizadas fazem parte do cotidiano das escolas. No meio acadêmico, entre diversos estudiosos e pesquisadores, a teoria dos gêneros do discurso, de Mikhail Bakhtin, bem como a da estética da recepção, difundida por Hans Robert Jauss, os estudos de Wolfgang Iser e de franceses como Vincent Jouve e Catherine Tauveron, trazem para o debate da Linguagem e Educação aspectos importantes para se pensar a respeito da leitura e formação de leitores.

Nas últimas décadas, pesquisas científicas divulgaram amplamente a ideia de que a relação que o leitor estabelece com o texto não é de mero receptor. Além disso, o leitor é considerado elemento essencial para a situação de leitura, já que esta só se concretiza com ele. Zilberman (1989, p. 49), em estudo realizado a respeito da teoria da estética da recepção, destaca que Jauss “sugere que o foco deve recair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e a produção.” Encontra-se nesse aspecto o grande avanço que a teoria desse pesquisador representa, pois é uma das primeiras a difundir a ideia de que o leitor deve ocupar o mesmo patamar que o texto na situação de leitura.

Segundo a perspectiva trazida por Jauss, Iser (1999, v. 2, p.10) analisa os efeitos do texto no leitor. Para ele, a leitura é uma “interação dinâmica entre texto e leitor. (...) O autor e o leitor participam (...) de um jogo de fantasia”. Essa perspectiva abre a possibilidade de variações de interpretação e recepção da obra dependendo do público, da sociedade e da época em que é lida. Ainda segundo Iser (v.1, p. 73), “os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos”. “A obra literária se realiza (...) na convergência do texto com o leitor (...) é só na leitura que a obra enquanto processo adquire caráter próprio” (Ibidem, p. 50).

Jouve (2002, p. 123) também traz contribuições importantes sobre os efeitos dos textos literários nos leitores: “Se a leitura é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor.”

Os estudos de Bakhtin, anteriores aos de Jauss e Iser, também são referência para a análise das situações de formação de leitores literários. Brait (2008, p. 16) faz as seguintes colocações a respeito dos conceitos bakhtinianos:

Não se prestam a aplicações mecânicas, têm a vantagem de valorizar o corpus e despertar no leitor/ analista/ fruidor a capacidade de dialogar com esse corpus e, a partir de sua materialidade, de suas particularidades, surpreender nas incontáveis formas assumidas pela língua, no caso, a Língua Portuguesa, o interdiscurso, as memórias aí contidas e em constante movimento, graças às interações textos/ leitores.

Segundo Bakhtin, o texto é considerado como plural e produto da diversidade. As interpretações feitas a respeito de seus estudos e levadas para a prática pedagógica defendem a ideia do uso do texto como unidade básica de ensino. A partir da teoria dos gêneros do discurso – que, ao contrário da perspectiva clássica, entende como “gêneros” não só os literários como também os infindáveis textos produzidos nas diferentes esferas das atividades humanas –, o contexto de produção tem extrema importância, bem como seu portador e seus destinatários. Assim, Zilberman (1989, p. 110), fazendo referência à teoria de Jauss, também comenta o contexto de leitura literária:

A valorização da experiência estética, que confere ao leitor um papel produtivo e resulta da identificação deste com o texto lido, enfatiza a ideia de que uma obra só pode ser julgada do ponto de vista do relacionamento

com seu destinatário. Os valores não estão prefixados, o leitor não tem de reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescindir de seu julgamento. Pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. Ignorar a experiência aí depositada equivale a negar a literatura enquanto fato social, neutralizando tudo que ela tem condições de proporcionar.

Outros conceitos trazidos por Jauss e advindos da estética da recepção, como de horizonte de expectativa e de fruição estética também merecem destaque ao referir-se à temática da formação de leitores literários. O próprio Jouve (2002, p. 27), citando Jauss, faz menções a respeito desse conceito:

O horizonte de expectativa é definido por Jauss por normas essencialmente estéticas: o conhecimento que o público tem a respeito do gênero a que pertence a obra, a experiência literária herdada de leituras anteriores (que familiarizaram o público com certas formas e certos temas) e a distinção vigente entre linguagem poética e linguagem prática.

Segundo Jauss, o horizonte de expectativa do leitor é ampliado na medida em que o texto se distancia dele, permitindo assim responder a novos desafios e preparar-se para novas leituras ou experiências, desde que as realizadas rompam com esquemas já estabelecidos.

A noção de prazer estético também é de extrema importância, já que a leitura literária é frequentemente atrelada à ideia de prazer, considerando-o muitas vezes elemento essencial para a formação de leitores. Nessa perspectiva, os conceitos de *efeito* (determinado pela obra que transmite orientações prévias e, de certa forma, imutáveis) e *recepção* (dependente do leitor, influenciada por suas experiências pessoais e códigos coletivos, dá vida e dialoga com a obra) são aqui considerados.

Partindo do princípio de que texto, leitura e leitor estão intimamente unidos, as concepções de leitor implícito e leitor explícito trazidas por Iser também merecem destaque. O leitor implícito é prefigurado pelo texto, não tem existência real, por isso, está diretamente ligado à ideia de efeito. Segundo o próprio Iser, (1999, v. 1, p. 73) “A concepção do leitor implícito designa (...) uma estrutura de texto que antecipa a presença do receptor”; já o leitor explícito engloba elementos de ordem histórica, social e biográfica, relacionando-se assim, à ideia de recepção.

Mais recentemente, as pesquisas de Tauveron a respeito dos direitos do texto e dos leitores, evidenciaram os leitores “reais” e possibilitam pensar sobre o papel dos professores na formação dos alunos como leitores de literatura. Segundo a autora,

“a garantia simultânea dos direitos do texto e dos leitores é uma operação bem delicada, para a qual professores não estão muito bem preparados” (2004, p. 2).

Tauveron coloca em discussão algumas estratégias utilizadas em sala de aula em que direitos dos leitores se sobrepõem a direitos do texto e vice-versa. Uma delas é a prática de antecipação a partir das capas dos livros e das imagens interiores ou de parte do texto fragmentado, que parte do princípio de que ler é antecipar a intriga a partir de nada ou muito pouco, “podendo levar ao infinito de antecipações” (Ibidem, p. 1). Outras estratégias colocadas em discussão pela autora dizem respeito à interpretação múltipla (Ibidem p. 3)

“uma operação que parece problemática para os professores; por outro lado, sobre um texto que apresenta um problema de compreensão, mas só se faz

entender de uma forma, é sem dificuldade que os erros de leitura são apontados e corrigidos tendo como referência as informações do texto.”

Por considerar o leitor como sujeito central dessa relação, a temática da “interpretação” aparece, de certa forma, nas pesquisas de todos os teóricos aqui citados. Iser (1999, v. 1, pp. 53 - 54) traz elementos a esse respeito que merecem destaque:

É que a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer nossas capacidades. Sem dúvidas, há limites de tolerância para essa produtividade (...) Se o texto ficcional existe graças ao efeito que estimula nas nossas leituras, então deveríamos compreender a significação mais como um produto de efeitos experimentados, ou seja, de efeitos atualizados do que como uma ideia que antecede a obra e se manifesta nela.

Tauveron, ao final de seu artigo argumenta: “O que importa, portanto, é menos a pertinência, a coerência e a elegância do produto da leitura que o processo mesmo que é gerado.” (2004, p. 5).

Os estudos acima permitem uma análise do trabalho com formação de leitores literários e a recepção de obras literárias em salas de aula do Ensino Fundamental I, considerando a estética da recepção e os estudos sobre o leitor implícito. Tendo em vista estes conceitos, preocupamo-nos em distingui-los de outros que constituem a nosso ver passos essenciais para discutir de forma mais atualizada a perspectiva de um leitor em formação, a fim de estabelecer um diálogo com os estudos que Zilberman (1982), Lajolo (1982), Aguiar (1982) e Soares (2006) realizaram no sentido de refletir sobre a escolarização da literatura infantil.

Os estudos difundidos na década de 80 a respeito da importância do trabalho com leitura na sala de aula e, mais especificamente da literatura infantil, tiveram Zilberman como uma de suas representantes. A autora trouxe reflexões que auxiliam a compreensão do trabalho com leitura até os dias de hoje. Com a democratização da escola, a ideia de que cabe a essa instituição a formação de leitores é disseminada tanto entre pais e professores, quanto no meio acadêmico e nos documentos oficiais. Martins (1994, p. 27) destaca esse aspecto:

O volume de exemplares vendidos em edições populares cresce, revelando que, mesmo em termos de leitura de livros, a “crise” não se dá tanto devido à falta do que ler, aos preços altos, à pouca qualidade do material, ou mesmo pela inexistência de leitores. A questão é mais ampla e complexa: vem da precariedade de condições sócio-econômicas e se espalha na ineficiência da instituição escolar, determinando e limitando opções”.

Além das reflexões acerca do contexto social do país e, conseqüentemente, das condições de desenvolvimento intelectual dos indivíduos em fase escolar, aparece uma preocupação com a grande difusão dos meios de comunicação de massa como sendo um fator de possível agravamento da dificuldade da escola na formação de leitores, levando a crer que a “crise” propalada de leitura deve-se à emergência e sedução da tevê, hoje sofrendo forte concorrência das mídias digitais entre as crianças e jovens. Segundo Zilberman (1982, p. 12) a escola vive “uma revolução cultural, assinalada pela expansão das oportunidades de acesso ao saber” que generaliza a “habilidade de ler, consequência da ação eficaz da escola” operando “uma gradativa, mas irreversível, democratização do saber. Por outro lado, aparecem as primeiras expressões de cultura massificada, devido à explosão de uma literatura popular” (Ibidem, p. 13).

A autora traz à tona outras questões, que, segundo ela, contribuem para a geração de problemas nessa formação. Segundo Zilberman (Ibidem, p. 16), a escola “tem interpretado esta tarefa de modo mecânico e estático”, de forma que a criança aprende a ler, mas não se converte em um leitor. Ao fazer considerações e críticas à forma como a escola tem tratado a questão da leitura e da formação de leitores, a autora traz, já naquela época, ideias que nos remetem à estética da recepção – aqui já apresentadas -, uma vez em que colocam o leitor como sujeito central na relação com a obra. Lajolo (1982, p. 52) também faz referências à importância da relação que se estabelece entre livro e leitor, defendendo que “um texto existe apenas na medida em quem se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor”. Expõe Zilberman (Ibidem, p. 19 - 20) a respeito da leitura:

“sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche estas lacunas dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Deste modo, à tarefa de deciframento se implanta outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação (...) exigindo simultaneamente a participação ativa do destinatário, percebe-se que, no decorrer desta mediação, os dois seres acham-se comprometidos e entrelaçados. De um lado, o leitor, que decifra um objeto, mas que não pode impedir que parte de si mesmo comece a se integrar ao texto, o que relativiza para sempre os resultados de sua interpretação, abrindo, por conseguinte, espaço para novas e infundáveis perspectivas. De outro, a criação literária, que, imobilizada pela escrita e aspirante à eternidade, não consegue escapar à violação procedida pelo olhar de cada indivíduo, que é tanto mais indiscreto quanto mais penetrante e inquiridor”.

As críticas da autora à forma como a escola tem tratado a leitura, remetem ao uso do livro didático que, segundo ela, é um portador que não possibilita a formação de leitores, pois “O livro didático exclui a interpretação e, com isto, exila o leitor” (Ibidem, p. 21). Dessa forma, não estabelece um diálogo com o destinatário, impedindo uma experiência pessoal e igualitária do leitor com o texto. A autora ainda prossegue defendendo que se busca, portanto, recuperar o contato do aluno com a obra literária, “pois é deste intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, que emerge a possibilidade de um conhecimento do real” (Ibidem, p. 21).

Soares (2006) apresenta ideias importantes a respeito da escolarização da literatura, defendendo esta como necessária, porém, também faz críticas à forma como essa literatura se apresenta nos livros didáticos. Lajolo (1982) apresenta a ideia da “artificialidade” trazida por Soares, pois não há como fugir deste aspecto na rotina de sala de aula; entretanto, ele não justifica um uso artificial e, por que não dizer, inadequado, do texto. A autora defende que é necessário respeitar a natureza específica do texto, construindo um ponto de encontro entre autor e leitor.

A pesquisa realizada por Soares (2006) em livros didáticos identificou problemas na forma como os textos literários são usados. Segundo a autora, há a predominância de gêneros narrativos e poemas e de poucos autores, em detrimento de outros. Além disso, os textos apresentados nos livros didáticos são, em geral, fragmentos de textos maiores ou até mesmo, o que a autora define como “*pseudotextos*” (Ibidem, p. 30), produzidos pelo próprio autor do livro didático com o objetivo de ensinar conteúdos sobre a língua. Outros problemas mencionados por Soares dizem respeito à modificação de características essenciais da obra no momento em que ela é transportada do livro – seu suporte literário – para o livro didático,

sejam elas na estrutura, forma ou até mesmo no vocabulário e gênero. Para finalizar (Ibidem, p. 43), a autora menciona o fato de que

“ao ser transferido do livro de literatura infantil para o livro escolar, o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto *para ser estudado*.”

Seja com exercícios de compreensão – que, em geral, reduzem-se à localização de informações -, metalinguagem ou até mesmo moralizantes, esta é, segundo Soares, “uma forma de escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura” (Ibidem, p. 47).

As ideias acima apresentadas também estão presentes no estudo apresentado por Aguiar, que ressalta a importância da seleção do material para a formação do hábito da leitura, destaca alguns critérios que devem ser levados em conta para que essa seleção seja feita, define fases de leitura e dá sugestões de obras para serem utilizadas em cada uma delas. A autora defende que a qualidade do material é “fator decisivo para a eficácia do trabalho com a literatura infanto-juvenil na escola” (1982, p. 87).

Podemos concluir que, ainda que necessário o estudo da teoria da estética da recepção na esfera do Ensino Fundamental I no Brasil, podemos identificar em teorias amplamente difundidas em nosso país não só a preocupação com a formação do leitor na escola, mas referências ao leitor como objeto central desse processo, buscando atender objetivos pedagógicos e repertoriar o professor para o trabalho em sala de aula.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leituras para o 1º grau: Critérios de seleção e sugestões**. In: **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth. **Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores – uma apresentação**. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula : praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

DIETZSCH, Mary Julia Martins (Org.). **Espaços da Linguagem na Educação**. São Paulo: Humanitas, 1999.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert (org.). **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Paz e Terra, 1979.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**. In: **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo, 1994.

ROUXEL, Annie. **A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: Reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade.** Tradução realizada por Marcelo Bulgarelli. No prelo. In: TAUVERON, Catherine. **Le subject lecteur – lecture subjective et enseignement de le littérature.** Rennes: PUR, 2004.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In : **A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

TAUVERON, Catherine. **Direitos do texto e direitos dos jovens leitores : um equilíbrio instável.** Tradução realizada por Marcelo Bulgarelli, a partir do texto *Droits Du texte et droits des jeunes lecteurs: un équilibre instable.* No prelo. In: TAUVERON, Catherine. **Le subject lecteur – lecture subjective et enseignement de le littérature.** Rennes: PUR, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e a história da literatura.** Porto Alegre: Ática, 1989.

_____. **A leitura na escola.** In: **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre. Mercado Aberto, 1982.

O PRAZER DA LEITURA E A IMPORTÂNCIA DO USO DA BIBLIOTECA EM UMA ESCOLA PÚBLICA PARTICIPANTE DO PIBID DE ALFABETIZAÇÃO

Renata Pereira Fonseca¹

Elizabeth Mendonça Nery²

Valéria Rodrigues Souza³

Waldinéia Aparecida Rodrigues da Rocha⁴

Resumo

O presente artigo foi elaborado a partir de estudos realizados que enfoca a importância da utilização da biblioteca escolar na motivação da leitura nas séries iniciais e na formação de leitores. A biblioteca tem grande influência no caráter de uma criança, principalmente quando esta não tem oportunidade de ter acesso a livros em outros ambientes. Ela é, portanto, o lugar de acesso aos mais variados tipos e alternativas de gêneros textuais. A sua organização e seu uso são fatores preponderantes e necessários para que muitas crianças possam ter contato com o livro. É um espaço usado para a aquisição do conhecimento, um lugar onde é possível respirar e produzir cultura. Em nossos estudos pôde-se concluir que a leitura é de extrema importância na formação do indivíduo, tornando-o crítico e capaz de exercer e reconhecer seus direitos e deveres na sociedade. No âmbito educacional, temos a biblioteca como recurso rico no processo de aprendizagem, despertando no educando o prazer pela leitura, onde o mesmo possa conhecê-la e utilizá-la da melhor maneira possível. Ficou claro que toda escola deve ter uma biblioteca. Mesmo que a escola tenha limitações, ela deve possuir um lugar apropriado para armazenar os livros, onde sejam realizadas consultas, pesquisas, além da prática da leitura. E esse espaço deve ser utilizado de maneira satisfatória. Assim nossos alunos se sentiram familiarizados com o mundo da leitura, não apenas para se tornarem bons leitores, como também escritores, facilitando a execução do processo ensino/ aprendizagem.

Palavras-chave

Aprendizagem; biblioteca; leitura; espaço.

Abstract

This present paper was done based on studies that show the importance of the use of the school library in the motivation of reading at elementary school and in the education of readers. The library has a great influence in children's character, principally when they don't have the access to books in other places. Therefore, the library is where they can find many different kinds of textual genre. So, the organization and the use of this place are very important and necessary conditions in order to assure children's access to books. The library is a place used to the acquisition of knowledge where it is possible to breathe and make culture. In the research it was realized that reading is extremely important in the education of the individuals. Helping them to be more critical and conscious about their rights and duties in the society. Talking about education, the library is considered a rich resource in the learning

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, bolsista do PIBID – UNIMONTES.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia, bolsista do PIBID – UNIMONTES.

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia, bolsista do PIBID – UNIMONTES.

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia, bolsista do PIBID – UNIMONTES.

acquisition, arousing student's interest in reading in a pleasant way. It's clear that every school should have a library, even if it's difficult, it's necessary to make an effort to keep the books organized where they can be used by students of all social backgrounds. So, students will familiarize with reading, not only to become good readers but also writers, easing the teaching and learning process.

Keywords

Learning; library; reading; space.

Introdução

O processo de globalização tem provocado profundas e rápidas transformações em nossa sociedade. A informação é um recurso valioso, pois é a partir da mesma que os indivíduos ampliam seus conhecimentos e compreendem seus papéis na sociedade, o que os possibilita exercer sua cidadania, no entanto esta tem afetado o modo de estruturar a educação escolar e de desenvolver o trabalho docente. E, pensando nesse momento tão complexo, temos a educação como maior espaço de transformação dessa estrutura, o que exige profissionais reflexivos e críticos.

Nesse contexto, construir o hábito da leitura, o conhecimento dos diferentes tipos de fontes informacionais (livros, revistas, dicionários, entre outras) e a utilização de vários métodos para aquisição de material bibliográfico são fatores que influenciam o aprendizado nos seus diversos momentos da vida. A escola, a partir da prática da leitura, pode contribuir de maneira efetiva para formação de cidadãos como agentes da própria história, daí a necessidade de que a escola se aproprie dessa possibilidade, proporcionando o máximo de leitura.

A leitura é um passo fundamental no processo de alfabetização. É a partir da leitura que o aluno passa a decodificar símbolos, entender a formação de palavras, ou seja, passa a ter conhecimento de um mundo sistematizado. De acordo com Colomer (2002):

Ler é mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio no sentido de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação propiciada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor, é ao mesmo tempo, iniciar uma série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura. (COLOMER, 2002, p.31).

Nessa percepção, a leitura é um fator de grande importância no processo de aprendizagem. É através dela que o aluno passa a interpretar, criar imaginações o que o levará a compreender o sistema de escrita e se situar em um determinado lugar.

Quando indagamos sobre o processo de leitura, faz-se necessária a utilização de seus recursos. Dentre eles, torna-se imprescindível o uso e a exploração da biblioteca, tendo em vista que ela pode ser um elemento que contribui para melhorar a compreensão dos alunos. Este espaço diz respeito ao acesso à cultura, aos bens simbólicos e materiais criados pelos mais distintos grupos sociais ao longo da história da humanidade. A biblioteca pode ser, portanto, um lugar em que se possa respirar cultura. Como educadores, precisamos intervir nesse espaço, criando situações nas quais o educando possa se sentir motivado a pesquisar diversos gêneros textuais de maneira dinâmica e espontânea.

Nesse contexto, Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que:

A prática da leitura deve ser sempre um meio e não um fim. Para isso, a participação da biblioteca é fundamental, devendo possuir um ambiente confortável, com acervo variado, de onde o professor possa indicar livros, mas que também os alunos possam escolhê-los por conta própria, e até mesmo levá-los para casa. (BRASIL, 2000, p.39)

No desenvolvimento de tais habilidades, a escola tem papel fundamental, pois é o primeiro espaço legitimado de produção da leitura e da escrita de forma consciente e planejada. Portanto, é dela a responsabilidade de promover estratégias e condições para que ocorra o crescimento individual do leitor, despertando-lhe interesse, aptidão e competência.

Desenvolvimento

Nos últimos tempos, o hábito de leitura tem se perdido não apenas por parte dos alunos, mas também por parte dos docentes. É sabido que o ato de ler possui significados diferentes para as pessoas. Uns concebem a leitura como ato prazeroso e indispensável à formação intelectual, enquanto muitos, principalmente em idade escolar, vêem essa atividade como obrigação e necessidade de obtenção de nota. Acredita-se que o gosto pela leitura é despertado desde a infância. Na concepção de Lisboa (1991):

Se fizéssemos um levantamento entre adultos que lêem e procurássemos descobrir os motivos que os levaram ao interesse pela leitura iríamos encontrar os mais variados motivos [...] presença de livros em casa; livros nas mãos de pais; parentes e professores, comentários sobre leitura no ambiente de vida. (LISBOA, 1991, p.35)

Nesse sentido, é possível inferir que os estímulos recebidos, principalmente em casa, desde cedo são facilitadores no processo de aquisição do hábito de ler.

Sabemos que o processo de aprendizagem da leitura não é um trabalho fácil, também não é executado espontaneamente, embora várias pessoas aprendam essas capacidades em ambientes e situações informais. No entanto, não podemos deixar de considerar que a maioria das crianças só irá ter contato com os livros no ambiente escolar devido a falta de recursos financeiros da mesma e também a falta de acesso as bibliotecas e devido ao valor exclusivo dado aos livros por aqueles que fazem parte do convívio social de determinadas crianças.

O ato de ler não se dá de maneira relativa, como um processo, tranquilo e sem interrupções. Ao contrário, é um processo complexo que exige esforço mental e físico, marcado por limitações. E como tudo que dá trabalho, muitas vezes tendemos a abandonar. Por isso, em uma sala de aula, o esforço dos professores deve ser imprescindível. As práticas de leitura escolar não nascem do nada, nem por meio de pressões em relação à tarefa, mas sim de uma programação planejada, que reúne no seu projeto de execução as necessidades, as inquietações e os desafios de alunos- leitores.

Lajolo (1993) defende a ideia de que, para trabalhar a leitura com crianças, o professor deve lançar mão de estratégias que sirvam como desempenho dessa tarefa, a fim de melhores resultados seja objetivo. Ela sugere que sempre que possível os encontros com os livros devam ser experiências realmente dinâmicas. Acredita-se que tais experiências podem ser: o desenvolvimento de projetos de leitura, visitas constantes à biblioteca, espaço que, inclusive, deveria estar a disposição não só dos estudantes das instituições, como também da comunidade. Infelizmente, o que percebemos na maioria dos casos é que nem mesmo os alunos da escola são bem recebidos em suas bibliotecas, talvez por uma preocupação equivocada dos responsáveis em zelar pelo material ali existente. Observa-se também que geralmente os profissionais da biblioteca são professores que estão em ajustamento funcional, ou seja, um profissional que já está cansado, esperando ansiosamente a sua aposentadoria.

Na concepção de Perroti (1990):

Sem formação que atende para a complexidade nas relações da criança com a leitura na vida social, aos vínculos profundos existentes nas práticas de leituras, cultura e sociedade, sem conhecimento profundo dos materiais de leitura a serem oferecidos, é difícil imaginar uma situação decisiva de agentes diversos na busca de reversão do quadro atual. (PERROTI, 1990 p.98).

As bibliotecas representam um recurso importante para o interesse das crianças pela leitura. Embora em alguns países as bibliotecas sejam de uso explorativo, dando ênfase ao público infantil, sendo permitido a livre escolha do leitor, já em outros países seu acesso é restrito, o que dificulta a motivação pela leitura.

Com isso, o espaço bibliotecário diversificado se torna importante não somente como lugar em que seja realizada o processo de leitura, mas que também seja voltado para a pesquisa e consulta, onde a literatura seja utilizada, sendo este elemento essencial para a formação do leitor, facilitando assim o trabalho com a leitura. Podemos também encontrar em muitas escolas o espaço da biblioteca sendo utilizado como sala de aula, por causa do número elevado de alunos na escola e da falta de estrutura necessária para atender a clientela, sendo necessário estabelecer prioridades, como nos mostra o relato de Luciana, aluna do curso de Letras, no livro *Pró-Letramento, Alfabetização e Linguagem* :

Quando eu estava na quarta-série, nossa turma foi transferida para o período da tarde, e a sala por ela ocupada era a antiga biblioteca. Não fiquei sabendo onde os livros que estavam lá foram parar, mas sei que senti pelo fato de aquele lugar, onde antes cabiam todos os meus sonhos e fantasias, ser transformado em sala de aula, além de tudo apertada... Felizmente aquele arranjo durou apenas um ano, sendo que no ano seguinte os livros voltaram para lá, magicamente! Na segunda escola, onde fiz o colegial, hoje chamado Ensino Médio, tive outra vez o problema da falta de biblioteca. O espaço, em meu terceiro ano, foi desocupado para dar lugar a uma sala de aula. Isso me deixou triste, pois os livros foram empilhados no final do corredor e separados por um tapume, sem ninguém para tomar conta do acervo. Falei com o diretor da escola sobre o problema, mas este não foi resolvido naquele ano. Como não pude pegar os livros da escola para estudar para o vestibular, fui à biblioteca municipal, que ficava ao lado. Depois que entrei na faculdade, visitei aquela escola e, com alegria, descobri que os livros haviam voltado à biblioteca. (Depoimento de Luciana, VIEIRA (Org.), Fascículo 4, 2008, p. 13-14).

De acordo com Sanches Neto (1998):

O papel da escola é criar estruturas, através de uma biblioteca muito bem equipada, para que o eventual leitor se forme numa relação livre com os livros fazendo por conta própria as escolhas que lhe forem mais adequadas. Uma destas escolhas é justamente não ler. Não devemos querer transformar todos os leitores profissionais. Isto é uma utopia rivísel. O fundamental é facultar àquele que é um leitor em potencial as condições para que desenvolva o potencial que traz consigo. (SANCHES NETO 1998 p. 02).

Assim, é importante que as crianças saibam para que serve uma biblioteca e que sejam orientados por seus professores como utilizar a mesma, como o conhecimento de regras de funcionamento, com acervo, procedimentos para inscrição, consulta ou retirada de um trabalho.

Uma breve consideração

Pode-se concluir que a leitura é de extrema importância na formação do indivíduo, tornando o mesmo crítico e capaz de exercer e reconhecer seus direitos e deveres na sociedade. Embora a leitura seja considerada um processo amplo, como educadores precisamos aprimorar e utilizar estratégias para atrair o educando de maneira criativa e

dinâmica. No âmbito educacional, temos a biblioteca como recurso rico no processo de aprendizagem, despertando no educando o prazer pela leitura, onde o mesmo possa conhecê-la e utilizá-la da melhor maneira possível. Ficou claro que toda escola deve ter uma biblioteca. Mesmo que a escola tenha limitações, ela deve possuir um lugar apropriado para armazenar os livros, onde sejam realizadas consultas e pesquisas, além da prática da leitura. E este espaço deve ser utilizado de maneira satisfatória, atendendo crianças independentemente das suas condições sócio-econômicas. Assim, nossos alunos se sentirão familiarizados com o mundo da leitura não apenas para se tornarem bons leitores, como também escritores, facilitando a execução do processo ensino/aprendizagem.

Cagliari (2004) enfatiza uma importante questão: “Para ensinar a criança ler, é preciso em primeiro lugar, que os professores saibam como se faz para ler”.

Nesse enfoque, a criança deve sentir momentos em que tenha prazer pela leitura e não entendê-la como uma mera obrigação. De acordo com Lisboa, vários são os caminhos a serem seguidos quando o assunto é tentar envolver os alunos na busca de uma prática prazerosa de leitura.

Desta forma, podemos concluir com os nossos estudos que a leitura é a base da alfabetização e fundamental na formação da cidadania.

Referências

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito pela leitura**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 1995.

BARBOSA, Ana Maria Dos Santos, MORAIS Alciene dos Santos, ORLANDO, Laura da Silva Augusto. **A importância da leitura no desenvolvimento do aprendiz**. Disponível em: <http://cefaprocaceres.com.br/>, acesso em 14 de fev. 2012.

BRASIL Nº 12 244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Diário oficial [da]. República Federativa do Brasil, poder executivo, Brasília, DF. 25 maio 2010. Seção 1. Disponível em: <[http://www. Cfb. Org.br/Userfiles/legislação/lei/02012244.pdf](http://www.Cfb.Org.br/Userfiles/legislação/lei/02012244.pdf)>, acesso em 28 de fev. 2012.

CAGLIARI, Luis Carlos, Caderno do Professor. **Alfabetização e seus desafios**- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerai, nº 12, 2004.

CLARETO, Maurilo. **Como despertar na criança o interesse pela leitura**. Disponível em: [http:// miniweb.com.br/literatura/artigos/leitura](http://miniweb.com.br/literatura/artigos/leitura), acesso em 14 de jan. 2012.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 36ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Ática, São Paulo: 1993.
LISBOA, Alaíde de. **Da Alfabetização**. Belo Horizonte. Imprensa oficial, 1991.

PEREIRA, Izaides. **A importância da leitura nas séries iniciais**. Disponível em [HTTP://www. Webartigo.com/](HTTP://www.Webartigo.com/), acesso em 14 de fev. 2012.

PERROTI, Edmir. **Confinamento Cultural, infância e leitura**. São Paulo: Editora Escala Educacional, 1990.

VIEIRA, Adriana Silene (Org.), FERNANDES, Célia Regina Delácio, SILVA, Márcia Cabral da, MARTINS, Milena Ribeiro. **Pró-Letramento, Linguagem e Alfabetização**. Fascículo 4 – Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura. Brasília, p. 160-183. 2008.

SANCHES NETO, Miguel. **Desordenar uma biblioteca: Comércio e Indústria na Escola**. **Revista Literária Blau**, Porto Alegre; V. 4, n. 20, p-20-24, mar. 19

LETRAMENTO ACADÊMICO: DEMARCAÇÃO DO CAMPO E PESQUISAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Raquel Aparecida Soares Reis Franco¹

Resumo

O campo de pesquisa acerca do Letramento Acadêmico é recente em termos de pesquisa nos Brasil. Desta forma, este texto tem como objetivo realizar uma revisão da literatura acerca dos estudos em torno do Letramento Acadêmico. Para isto, tomamos como referência os seguintes autores Lea e Street (1998), Lillis (2003), Scott e Lillis (2008), Street (2009; 2010) e outros. Procuramos, em primeiro lugar, conceituar Letramento Acadêmico e discutir acerca das distinções entre os modelos de habilidade acadêmica, socialização acadêmica e letramento acadêmico. Abordamos, também, nesta parte, acerca da abordagem etnográfica, pois esta metodologia é que fundamenta os estudos acerca do Letramento Acadêmico. Na segunda parte, realizamos uma pesquisa no Banco de Teses da Capes com o objetivo de verificar em que medida a perspectiva do Letramento Acadêmico tem sido tratada no Brasil. Por último, fizemos algumas considerações finais.

Palavras-chave

Letramento acadêmico; perspectiva etnográfica; modelo ideológico de letramento.

Abstract

Field research on Academic Literacy is new in terms of research in Brazil. Thus, this paper aims to present a literature review on studies about Academic Literacy. We point out that this research is mainly based on the studies of Lea and Street (1998), Lillis (2003), Scott and Lillis (2008) and Street (2009, 2010). First, we conceptualize Academic Literacy and discuss the distinctions among models of academic ability, academic socialization and academic literacy. We also discuss the ethnographic approach, since it is the basis of academic literacy studies. Second, we present the result of a survey on the Capes Dissertation Database in order to ascertain to what extent the perspective of Academic Literacy has been carried out in Brazil. Finally, we make some final remarks.

Keywords

Academic literac; ethnographic perspective; ideological model of literacy.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

1. Introdução

O campo estudos sobre Letramentos Acadêmicos² tem se desenvolvido ao longo dos últimos 20 anos como uma área significativa de estudo que se baseia em uma série de campos disciplinares e subcampos, tais como: linguística aplicada, sociolinguística, antropologia, teorias sociocultural da aprendizagem, novos estudos do letramento e estudos do discurso.

Conforme Lea e Street (1998), Letramento Acadêmico é um campo de investigação com uma epistemologia específica e com uma posição ideológica. Privilegia o modelo ideológico de letramento defendido por Street (2010). Modelo, esse, que compreende o letramento como uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra. Em outras palavras: trata-se de uma concepção sustentada por princípios epistemológicos socialmente construídos em que as habilidades de leitura e escrita são consideradas a partir das práticas sociais, no que toca à inserção social das pessoas, seja em suas experiências pessoais, seja no cotidiano da sala de aula.

Ao se referendar pelo modelo ideológico de letramento, o campo nega as perspectivas apontadas pelo modelo autônomo de letramento (em que a alfabetização é vista como um único e universal fenômeno com cognitiva assumida, bem como benefícios econômicos), na medida em que se discorda de uma concepção de déficit no contexto de um sistema de Educação Superior.

Notamos, então, que a partir da perspectiva apontada por esta percepção, há uma mudança significativa na medida em que os estudantes que ora eram invisíveis, passam a ser percebidos, pois nesta tendência consideram-se: i) o impacto das relações de poder na escrita dos alunos; ii) a natureza controvertida das convenções de escrita acadêmica; iii) a centralidade da identidade e da identificação na escrita acadêmica; iv) escrita acadêmica como construção do conhecimento ideologicamente inscrito; v) a natureza acadêmica genérica, bem como disciplinar específica; vi) as práticas de escrita; vii) um interesse em uma arqueologia das práticas acadêmicas. (LILLIS e SCOTT, 2008).

2. Letramento acadêmico: principais perspectivas

Para Lea e Street (1998), como já dito anteriormente, a escrita na academia é entendida em nível de epistemologia, devendo, então, o letramento nesses contextos ser conceituado a partir de três perspectivas, a saber: modelo de estudo de habilidades, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramento acadêmico.

O modelo de estudo de habilidades, segundo Lea e Street (*apud* Cruz, 2007, p.8), entende que “a escrita e o letramento são habilidades individuais e cognitivas e focaliza as características linguístico-discursivas, presumindo que o estudante possa fazer transferências desse conhecimento de um contexto para outro”. É um conjunto de habilidades atomizadas em que os estudantes têm que aprender e que depois são transferíveis para outros contextos. O foco é sobre as tentativas de “consertar” problemas com a aprendizagem do aluno que são tratados como um tipo de patologia. Baseia-se na teoria da linguagem que enfatiza as características da superfície, gramática e ortografia. Suas fontes se encontram na psicologia

² As pesquisas em torno do Letramento Acadêmico são oriundas do grupo de pesquisadores denominados The New Literacy Studies (Novos Estudos do Letramento). Tais estudiosos que concebem o letramento como prática social, conclamam ser o letramento mais do que o conhecimento do código da língua *per se*, mas que refere aos usos e às funções da escrita dentro das práticas sociais em que se insere. Por tanto, o letramento é a relação do indivíduo com a escrita, permeada de crenças, valores, ideologia e da cultura dos grupos sociais. (Cf. Cruz, 2007)

comportamental e nos programas de treinamento que conceituam a escrita do estudante de modo tecnicista, ou seja, meramente instrumental. (LEA e STREET, 1998).

O modelo de socialização acadêmica, de acordo Oliveira (2009), trata acerca da aculturação dos discursos e dos gêneros específicos das disciplinas e dos conteúdos. Desta forma, o professor é o principal responsável por introduzir os alunos na cultura universitária a fim de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da Universidade. Parte da concepção de que os gêneros discursivos acadêmicos são relativamente homogêneos e, sendo assim, uma vez que o aluno aprende as convenções que regulam esses gêneros; estará habilitado a se engajar nas práticas letradas que permeiam essa instância. O foco, então, está na orientação de estudantes para a aprendizagem e interpretação de tarefas de aprendizagem; fundamentando-se assim na psicologia social, na antropologia e na educação construtivista. A tarefa do professor, então, é inculcar nos alunos uma "cultura" nova, o da academia.

O terceiro modelo está estreitamente aliado aos Novos Estudos do Letramento e diz respeito ao fazer sentido, à identidade, ao poder, à autoridade e aos princípios de natureza institucional, logo políticos e ideológicos, do que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico. Neste modelo, a atenção é centrada nos adequados e efetivos usos do letramento como questões epistemológicas mais complexas, dinâmicas, situadas e que envolvem processos sociais como as relações de poder entre pessoas e instituições, além de questões de identidades sociais. (Cf. CRUZ, 2007).

Salientamos que estas perspectivas não se excluem, pelo contrário, hibridizam-se e encapsulam-se, pois privilegiam eixos de trabalho por cujo intermédio, os professores compreenderiam as práticas de escrita necessárias para transitar no contexto acadêmico.

3. Letramento Acadêmico: Perspectiva Etnográfica

O campo de estudos sobre Letramento Acadêmico interessa-se pelas práticas situadas de letramento. Isto envolve um compromisso de permanecer enraizado nas experiências que as pessoas viveram e uma tentativa de explorar o que pode estar em jogo para eles em contextos específicos, ou seja, um olhar etnográfico.

Uma perspectiva etnográfica de reflexão sobre a escrita e leitura acadêmica, conforme Marinho (2010a, p. 384), “permite ultrapassar o nível da análise dos textos, para se adentrar nas razões que explicam determinados comportamentos, atitudes e crenças que cercam o universo das relações com a escrita no ambiente acadêmico”. Nesta mesma direção, Castanheira, Green e Dixon (2007, p.10) afirmam que para entender o que é letramento e como estudantes aprendem a ser letrados em uma determinada sala de aula, “é preciso examinar como membros de um grupo em particular (uma cultura) constroem e reconstróem práticas de [...] escrita e leitura como parte de sua vida cotidiana”.

Assim sendo, a principal metodologia empírica inerente ao modelo ideológico de letramento no campo do Letramento Acadêmico é a etnografia, pois esta privilegia a observação das práticas em torno da produção de textos - ao invés de focar apenas na escrita e na leitura de textos. Além disto, privilegia as perspectivas dos participantes sobre os seus textos e suas práticas.

Até aqui realizamos uma síntese dos principais pressupostos acerca dos estudos do Letramento Acadêmico que subsidiarão a análise da pesquisa realizada no Banco Teses da Capes.

4. Letramento Acadêmico: pesquisas no contexto brasileiro

O campo de pesquisa acerca do Letramento Acadêmico no Brasil é extremamente recente. Marinho (2010a, p.365-366) afirma que “são inúmeros os trabalhos que discutem o

ensino-aprendizado [...] da escrita e da leitura no ensino fundamental e médio no Brasil.”. Ao contrário, a escrita e a leitura acadêmica não tem recebido a merecida atenção na universidade, seja do ponto de vista do ensino, seja como objeto de pesquisa.

Para corroborar com a afirmativa anterior, buscamos no Banco de Teses da Capes e encontramos oitenta e sete trabalhos, partindo do critério adotado: Letramento Acadêmico. Após a leitura dos títulos das pesquisas, evidenciamos que, de modo geral, estas tratam de diversos temas, a saber: linguagem, dislexia, recepção e uso de material escrito, currículo, inclusão, modos de ler, inclusão digital, formação de professores, valor argumentativo da oração relativa no discurso, referenciais epistemológicos da prática, processo de significação da experiência museal, práticas de escrita como expressão da escolarização da infância, memórias e saberes de alfabetizaras, educação física escolar, relatos significativos de professores e alunos; Educação de Jovens e Adultos (EJA), autoimagem e autoestima, processo de significação do professor, desenvolvimento profissional e outros.

Logo após a identificação dos temas pelos títulos, produzimos uma nova seleção da qual se descartaram aquelas pesquisas que não se aproximavam da temática deste texto. Seleccionamos seis pesquisas. Os trabalhos analisados (50% teses e 50% dissertações) foram produzidos, em sua maioria, nas regiões sudeste e nordeste do país, sendo que 50% na região sudeste, 33% na região sul, 17% na região sul, 17% na região centro-oeste e 0% nas outras regiões não citadas.

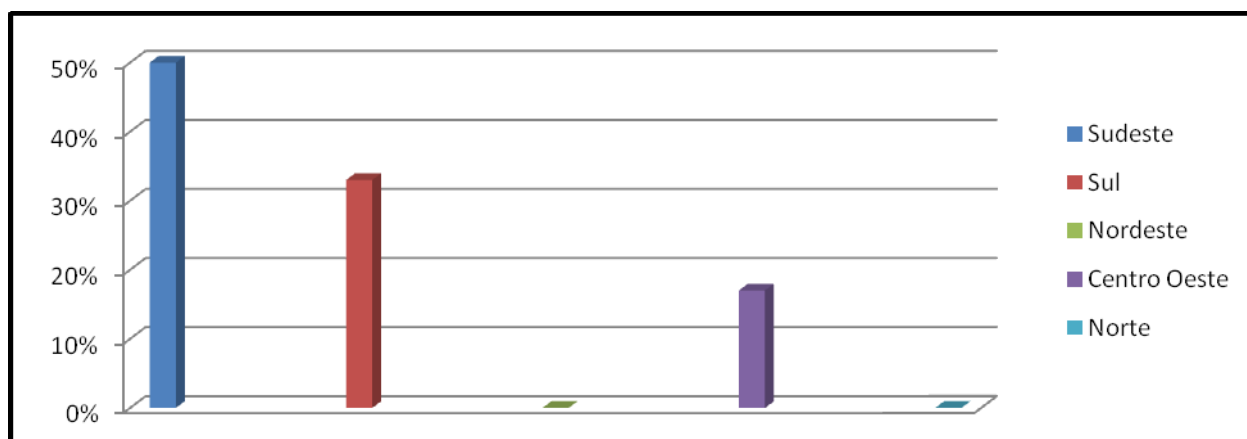


Gráfico Nº1- Percentual de pesquisas sobre Letramento Acadêmico por região do Brasil de 2001 a 2011.

Fonte: Dados sistematizados pela autora a partir da pesquisa bibliográfica de teses e dissertações constantes no Banco de Teses da Capes.

Em relação ao tipo de instituição onde o trabalho foi realizado, percebemos que 67% das pesquisas foram realizadas em universidades públicas. Outro aspecto relevante quanto às pesquisas, referiu-se ao ano de publicações das mesmas. Constatamos que nos anos de 2007 e 2010 houve o maior número de pesquisas realizadas nesse campo. Notamos, ainda, que, embora tenhamos feito uma pesquisa nos últimos dez anos, a temática é recente, pois nos anos anteriores a 2007, não houve nenhuma pesquisa no campo em discussão.

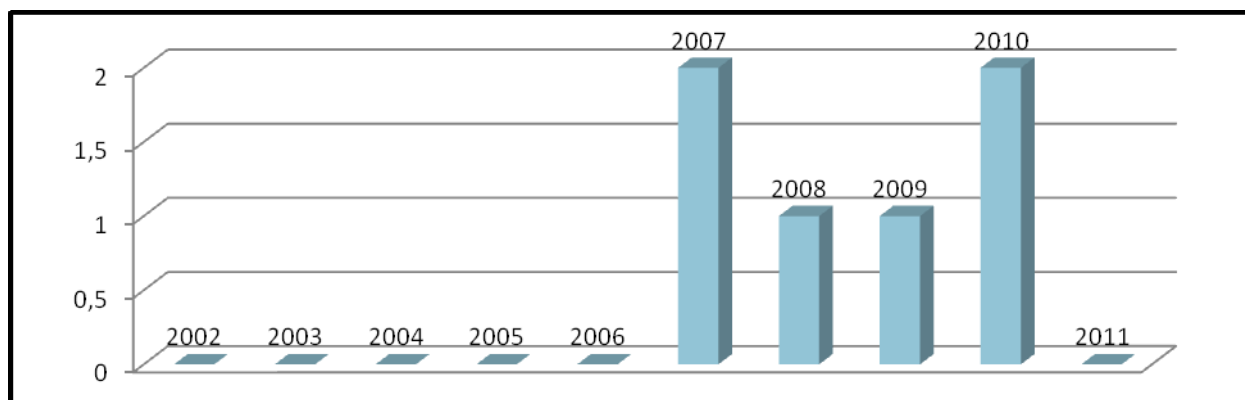


Gráfico Nº2 – Frequência de pesquisas sobre letramento acadêmico por ano de defesa de 2001 a 2010.
 Fonte: Dados sistematizados pela autora a partir da pesquisa bibliográfica de teses e dissertações constantes no Banco de Teses da Capes.

Analisando os trabalhos, a partir da leitura dos resumos das teses e dissertações, evidenciamos que a pesquisa de Almeida (2007) objetivou analisar, a partir das percepções dos alunos, o perfil de letramento dos universitários. Procurou-se identificar as dificuldades de leitura e escrita desses alunos, a relação que eles declaram ter com a prática de leitura e com os livros, bem como as percepções que eles têm dos métodos didáticos do professor e das dificuldades de ajustamento e adaptação às exigências de leitura e escrita no ensino superior. As perspectivas teóricas que orientaram o estudo foram distribuídas em cinco tópicos: concepção de letramento; o que é leitura; processos de construção da habilidade do ato de compreender; a importância da participação do outro na vivência de leitura e à produção escrita, por fim o ato de ler: experiência individual e o princípio de natureza dialógica. A pesquisa foi de cunho qualitativo e de natureza descritiva.

O trabalho de Fischer (2008) objetivou compreender como se dá a constituição letrada de alunos ingressos no curso de Letras da Unifebe (Brusque-SC), em práticas de letramento na esfera acadêmica. Teve como hipótese que a reprodução do discurso do déficit do letramento de alunos ingressos nessa esfera social é a problemática que desencadeia a realização da pesquisa. Tomou como natureza metodológica o quadro epistemológico interpretativo (SOARES, 2006) e os estudos de casos etnográficos (ANDRÉ, 2003).

O estudo de Nogueira (2008) procurou apresentar uma proposta operacional de ensino de língua que levasse alunos do curso de Administração de Empresas a ler e produzir textos voltados as suas necessidades acadêmicas, de modo competente, no curto prazo de um ano letivo. O referencial teórico contemplou estudos sobre análise do discurso, autoria, enunciação dialógica, heterogeneidade enunciativa, gêneros do discurso, letramento, linguística textual, variação linguística, desenvolvidos por vários autores, dentre os quais Bakhtin, Brandão, Bronckart, Dolz & Schneuwly, Fávero, Kleiman, Koch, Jordan, Quadros Leite, Maingueneau, Moraes, Santos, Silva, Soares e Travaglia. Também se consultaram obras de apoio à análise do texto literário, como as de Arrigucci Jr., Cândido, Zilberman e Paz.

A pesquisa de Lorgus (2009) objetivou compreender como os TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) refletem o letramento acadêmico dos alunos de graduação em Design. O trabalho trata-se de uma pesquisa documental, que também possui o caráter de estudo de caso, cujo corpus se constitui de oito TCC do curso de Design, que busca a compreensão dos discursos que permeiam os textos estudados, pelo viés da Teoria da Enunciação, de Bakhtin (2003/2006), realizando uma intersecção com os Novos Estudos do Letramento que estão fundamentados em Street (1995), Gee (2006), Soares (2003) e outros.

O trabalho de Guedes (2010) teve como foco analisar como o professor universitário cria condições para o acadêmico desenvolver o letramento; compreender como as professoras pesquisadas lidam com seus afazeres em sala de aula no aspecto de práticas de letramento dos alunos; entender as formas de intervenções que pode fazer o professor universitário com suas práticas de letramento no espaço educativo. O estudo fundamentou-se nas discussões e nas contribuições teóricas de Bakhtin (2003); Soares (2005); Kleiman (1995); Marcuschi (2008); além de autores que discutem a formação de professores, no sentido de refletir sobre a participação dos espaços educativos, em especial o espaço universitário, no processo de construção do letramento.

O estudo de Correa (2010) objetivou compreender o letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998) dos futuros professores em formação inicial no Curso de Pedagogia de uma universidade pública carioca e como são preparados para atuar como agentes de letramento em seu ofício docente. O principal referencial teórico utilizado foram os estudos de Kleiman (2001; 2005; 2006) que articulam letramento e formação do professor. O procedimento metodológico adotado foi o da observação empírica de inspiração etnográfica, desenvolvido ao longo do ano de 2008, em uma turma de alunos do 5º e do 6º períodos, nas disciplinas Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I e Teoria e Prática da Alfabetização II.

5. Considerações finais

A partir da demarcação do campo do Letramento Acadêmico e da síntese das cinco pesquisas citadas anteriormente, constatamos, ainda, que forma preliminar, que no contexto brasileiro, pelo número de pesquisas elencadas, a quase inexistência de trabalhos que tratam do Letramento Acadêmico. Além disto, evidenciamos que apenas uma pesquisa toma como referencial teórico os estudos do grupo dos Novos Estudos do Letramento. Notamos que Soares, Bakhtin e Kleiman são os autores mais referenciados nas pesquisas analisadas. Grosso modo, pela leitura dos resumos parece que, embora as pesquisas não estejam utilizando o referencial teórico dos Novos Estudos do Letramento, tem focado seus objetivos não só na análise das perspectivas apontadas pelas habilidades cognitivas e pelas habilidades da socialização acadêmica. Em outras palavras, as pesquisas tem se atentado para o campo do Letramento Acadêmico ao levar em consideração a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade.

6. Referências

ALMEIDA, Maria Leoneide Rodrigues de. **Letramento no Ensino Superior: Perfil dos Alunos no Primeiro Ano de Curso de Duas IES Privadas do DF a Partir de suas Próprias Percepções**. 2007. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Brasília.

CORREA, Priscila Monteiro. **O letramento do professor em formação inicial e o futuro professor como agente de letramento**. 2010. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro

CRUZ, Maria Emilia Almeida da. **O Letramento Acadêmico como Prática Social: Novas Abordagens**. Disponível em: <http://www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/revista/V4N1A1.pdf>. Acessado em: 01 maio 2011.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramento na esfera acadêmica**. 2007. 304f. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade Federal de Santa Catarina.

GUEDES, Edna Guiomar Salgado Oliveira. **Letramento e ensino superior: o professor universitário e práticas de letramento na formação inicial em um curso de Pedagogia.** 2010. 100f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba.

LEA, M&STREET, B 1998. **Student Writing and Faculty Feedback in Higher Education: an Academic Literacies Approach in Studies in Higher Education**Vol, 23 No.2.

LILLIS, T. (2003). **An “academic literacies” approach to student writing in higher education: drawing on Bakhtin to move from “critique” to “design”**. *Language and Education* 17, 3: 192-207.

LORGUS, Alexandra Luiza. **O TCC como reflexo do letramento acadêmico dos alunos de graduação em design da universidade regional de Blumenau.** 2009. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação)- UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU.

MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico.** Disponível em: Acessado em: <http://wac.colostate.edu/siget/rbla/marinho.pdf>. 02 maio 2011.

_____. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: _____. CARVALHO, Gilcinei (orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

NOGUEIRA, Silvia Helena. **Da leitura poética à produção do gênero artigo acadêmico-científico: uma proposta para o ensino na educação superior.** 2008. 234f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa)- Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Eliane Feitosa. **Letramento Acadêmico: Breve Análise dos Conflitos que Emergem no Uso de Resenhas por parte de Alunos Ingressantes no Domínio Acadêmico.** 2009. Disponível em: alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/.../COLE_3641.pdf. Acessado em: 01 maio 2011.

SCOTT, M. & LILLIS, T. (2008) ‘Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy’. **Journal of Applied Linguistics**, 4, pp. 5-32

STREET, B 2009. Hidden’ Features of Academic Paper Writing. **Working Papers in Educational Linguistics**, UPennVol. 24, no 1, pp. 1-17 (see table below)

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei (orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

A LEITURA E A ESCRITA NA ENGENHARIA

Bruna Alexandra Franzen¹
Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig²

Resumo

O presente artigo tem por objetivo refletir acerca das demandas de leitura e escrita no campo profissional da engenharia. Para tanto, entrevistou-se engenheiros de diferentes áreas, formados e que atuam em sua área de formação. Para este trabalho, selecionou-se um dos sujeitos entrevistados para proceder com as discussões. As análises são de cunho qualitativo, estão inseridas na área da educação e trazem como fundamento as teorias dos novos estudos do letramento. A partir das entrevistas realizadas, percebeu-se que a leitura e a escrita estão presentes constantemente na profissão dos engenheiros, estes, contudo, revelam as dificuldades no momento de produzir um texto. Os dados apontam, ainda, para o pouco foco que há, durante a graduação, nas questões de leitura e escrita. Por fim, constatou-se que a formação do engenheiro continua sendo mais técnica, contudo as demandas atuais do mundo profissional sugerem que algumas questões sejam repensadas e reavaliadas.

Palavras-chave

Leitura; escrita; engenharia.

Abstract

This article aims to reflect on the demands of reading and writing in the professional field of engineering. For this purpose, engineers from different fields, who are graduated and work in their field of training were interviewed. For this work, we selected one of the individuals to proceed with the discussions. The analysis are of qualitative nature, and they are included in the educational field and bring as foundation the new literacy studies. From the interviews, it was noticed that the reading and writing are constantly present in the profession of engineers, these, however, reveal the difficulties at the time of producing a text. The data also shows that there is little focus on reading and writing during the graduation. At last, it was found that the formation of the engineer is still more technical although the current demands of the professional world suggest that some issues must be reconsidered and reevaluated.

Keywords

Reading; writing; engineering.

¹ Universidade Regional de Blumenau/FURB.

² Universidade Regional de Blumenau/FURB.

1. Introdução

O presente artigo é um recorte de uma dissertação que está sendo desenvolvida para o Mestrado em Educação. A pesquisa tem por objetivo “compreender as funções sociais de leitura e escrita no campo de trabalho das engenharias”. Para tanto, selecionamos uma entrevista realizada com um engenheiro eletricitista com a finalidade de refletir acerca das demandas de leitura e escrita no campo profissional da engenharia.

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, permeada pela cultura escrita. Contudo, não basta saber ler e escrever para fazer parte integrante dessa sociedade. É preciso ir além, saber interagir em práticas de letramento nos diferentes campos de atuação. Saber fazer uso da leitura e da escrita, levando em conta o contexto, a situação e a cultura de cada espaço social.

Fazemos parte de diferentes campos da atividade humana, diversos lugares sociais nos quais assumimos papéis e identidades distintas; são espaços definidos socialmente, que possuem gêneros, ideologias e relações determinadas. O trabalho é um desses campos, em que precisamos saber interagir e dominar as práticas que fazem parte desse lugar. A partir das competências exigidas pelo mundo contemporâneo, diversas questões vêm sendo repensadas no campo do trabalho, nas mais diversas áreas. Mas, qual a relação da engenharia com todas essas questões de leitura e escrita?

A partir de pesquisas realizadas recentemente (HEINIG e RIBEIRO, 2011; VILELLA e RIBEIRO, 2010), temos percebido que a leitura e a escrita têm um papel importante na área das engenharias. Pois, embora no senso comum se pense que a engenharia é basicamente numérica, a escrita é também necessária para a atuação profissional de um engenheiro. Estas questões fazem parte das discussões propostas no projeto denominado “Padrões e funcionamentos de letramento acadêmico em cursos brasileiros e portugueses de graduação: o caso das engenharias”³. A pesquisa que estamos desenvolvendo está vinculada a esse projeto.

Antes de darmos continuidade às nossas discussões, é preciso, primeiramente, apresentar o conceito de letramento que guiará as reflexões contidas neste artigo. O letramento é entendido como “um conjunto de práticas sociais, que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto. Portanto, aí vamos enveredar por um letramento que é plural, envolve, integra outras linguagens que não é apenas a linguagem verbal através dos textos.” (DIONISIO, 2007, p.210). Está relacionado ao processo de reflexão e construção que o sujeito faz a partir de textos diversos, é a visão ampla do mundo que proporciona a interação em diversas práticas e contextos sociais. Existem múltiplos letramentos, pois em nossa sociedade há múltiplos textos que circulam nos mais diversos espaços sociais, com os quais nos deparamos em curtos espaços de tempo (CASSANY, 2005).

A partir da perspectiva proposta por Cassany, dos múltiplos letramentos, explicamos nosso foco de estudo. Nestes múltiplos letramentos está inserido o denominado letramento acadêmico, que diz respeito a práticas das quais o sujeito deve fazer parte para se inserir no meio da academia no período em que está realizando o seu curso de graduação. Contudo, o domínio, o conhecimento e a interação com diversas formas de letramento continuam ao longo da vida e atingem ao campo profissional também. De acordo com Paz (2010, p.45), o letramento no trabalho “[...] abrange as mais diversificadas práticas de escrita que se desenvolvem e circulam em situações cotidianas inerentes à atividade profissional [...]”. Assim, temos definido a compreensão sobre o que é letramento, essa interação e esse conjunto

³ O presente projeto investiga alunos e professores de cursos de Engenharia e tem por objetivo “caracterizar padrões e funcionamento de letramento acadêmico em cursos brasileiros e portugueses de graduação”. É uma parceria realizada entre a Universidade Regional de Blumenau, no Brasil, e a Universidade do Minho, em Portugal. O projeto foi aprovado no Edital Universal 07/2009 e é financiado pela FAPESC.

de práticas socioculturais que envolvem o escrito. É nesse ponto que nos situamos para desenvolver o estudo proposto para este artigo, no que concerne aos usos da leitura e da escrita na profissão de um engenheiro.

A pesquisa realizada é entendida como uma investigação qualitativa que está inserida na área da educação. Segundo Bogdan & Biklen:

A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. [...] Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, [...] Privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (1994, p. 16, grifos do original).

Portanto, teceremos nossas análises a partir do que nos foi enunciado pelos engenheiros entrevistados. Para o presente trabalho, selecionamos uma entrevista realizada com um engenheiro com a finalidade de discutir o que este sujeito apresenta sobre as demandas de leitura e escrita no seu campo de trabalho. Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada gravada em áudio. Ao abordarmos os dados coletados não apresentaremos o nome do sujeito, este será identificado como E1.

Após esta breve introdução, iniciaremos as discussões acerca da leitura e da escrita na vida profissional de engenheiros, o que enuncia o sujeito entrevistado sobre essas questões e quais as dificuldades encontradas. Para finalizar, faremos nossas considerações, com o intuito de propiciar novas reflexões e discussões acerca do estudado nesse breve artigo.

2. A leitura e a escrita no mundo do trabalho

Dentre tudo o que foi enunciado durante a entrevista, selecionamos, para este trabalho, alguns excertos que nos auxiliarão a refletir sobre o contexto de leitura e escrita no campo profissional de engenheiros. Como ressaltado anteriormente, nossas análises têm como fio condutor os estudos do letramento que vêm sendo desenvolvidos. Além disso, é preciso destacar que nossas compreensões são formuladas a partir das teorias desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin. Nessa perspectiva, tudo que é enunciado por um sujeito é visto como uma resposta socioaxiológica a outro enunciado, que pode ser verbal ou semiótico. Dessa maneira, nenhum enunciado é neutro, pois surge sempre dentro de um contexto cultural determinado por significações e interações, “[...] a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações).” (BAKHTIN, 1992 p.125). Para formular as análises aqui apresentadas, partimos do entendimento que estamos entrevistando um engenheiro formado e atuante em sua profissão. Além disso, estão respondendo a uma entrevista direcionada para uma universidade, isso tudo exerce uma determinada influência no que foi dito por eles.

No decorrer do nosso dia a dia, ouvimos que o engenheiro precisa ter um raciocínio lógico e técnico, o que é primordial para a sua profissão. Isso, entretanto, não basta, para suprir as demandas atuais é preciso ser um profissional que saiba interagir, que saiba usar a linguagem, que consiga redigir adequadamente um texto, selecionar leituras e materiais que sejam úteis para o seu cotidiano no trabalho. São questões como essas que fazem o diferencial, são as competências cada vez mais exigidas pelo campo profissional. Isso está presente nos dizeres da entrevista realizada. Contudo, por diversas vezes a formação desse engenheiro não dá conta de atingir todas essas competências. Mas, para pensar na formação é preciso pensar, também, naquilo que se exige no campo profissional: com que textos um engenheiro se depara? Que compreensões ele deve assumir? Não pretendemos responder a

essas perguntas no presente artigo, mas refletir acerca dessas questões e, para tanto, trazemos os nossos dados.

Iniciamos as entrevistas apresentando uma preocupação relatada por José Roberto Cardoso⁴ à rádio CBN em 26 de julho de 2010, sobre a dificuldade dos engenheiros em redigir um texto em testes de empregos. Ao conversar com alguns engenheiros, eles abordam também questões que caminham nessa direção. Ele traz o que é pertinente no que concerne à leitura e à escrita no campo de trabalho:

se vê:: a necessidade de poder (+) é::' como é que eu posso dizer::r (+) impor as suas ideias' mostrar o:: pelo me::nos não/ não precisa ser conhecido::nto mas assi::m a:: o Ponto de vista' sabe::r dialoga:' se expressar' [...]depois que a pessoa TÁ no:: no trabalho fazendo:: desenvolvime::nto de alguma coisa ele precisa (+) TAMBÉM::m dialoga::' [...] vo::u botar na minha área' é:: desenvolvimento de produto eu trabalho' então eu preciso fazer:: é:: especificação básica de alguma coisa que a gente vá desenvolver' de algum produto o::u é:: (+) desenvolve::r algu::m ensaio' algu::m relatório' eu preciso saber como expressar o que que:: eu vou fazer::' o que que eu fiz::z e quais os resulta::dos tem que ser bem objetivo' não tem outro jeito se não descrevendo né⁵

Este engenheiro inicia sua fala ressaltando a “necessidade” de saber se expressar e se expor adequadamente no campo profissional. A partir disso, percebemos que no campo da engenharia é necessário também escrever e, mais do que isso, conseguir interagir com o texto, de maneira que quem leia consiga compreender o que está sendo dito. Nesse sentido, ele apresenta que o dia a dia de um engenheiro:

é:: fazer relatórios' expressar ideias e:: po::r' é:: como que é:: especificar um desenvolvimento de produto' alguma coisa assi::m' então tem que ter a escrita' e:: de preferência com um português CLA::RO e:: objeti::vo' e:: sem/ se::m muitos erros de concordância' não' não induzi:: a:: ideias diferentes do que se tá propondo'

Ao refletir sobre essa informação, é perceptível que a questão vai além de saber codificar ou decodificar, mas interagir e conseguir organizar as ideias de forma articulada para que o texto seja compreendido. Uma questão que se coloca diante do exposto é a reflexão sobre a forma de se aprender a trabalhar e a usar o escrito no dia a dia profissional. Já que, na maioria das vezes, essas questões não são abordadas durante a graduação. A partir dos enunciados desse engenheiro iniciamos nossa reflexão sobre as atribuições no campo profissional de um engenheiro. Como exposto inicialmente, o profissional contemporâneo precisa adquirir múltiplos letramentos, além disso, “Cada texto é uma invenção social e histórica de um grupo humano e adota diferentes formas em cada momento e lugar, as quais evoluem ao mesmo tempo que a comunidade. Aprendemos a usar um texto participando dos contextos em que se usa.” (CASSANY, 2005, p.3). Em cada lugar social que nos inserimos há textos diversos. Muitas vezes, é na convivência diária que aprendemos a utilizá-los, porém o

⁴ Diretor da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo e coordenador do Conselho Tecnológico do Sindicato dos Engenheiros do Estado de São Paulo.

⁵ As entrevistas foram transcritas seguindo as convenções expostas por Marcuschi (1986): (+) indica marcação de micropausa, (...) indica que parte da fala foi omitida, :: indica prolongamento de som precedente, ‘ indica elevação média de entonação, ” corresponde à uma subida rápida (como um ponto de interrogação), , para descida leve ou brusca, MAIÚSCULA indica ênfase.

questionamento que se faz é se no campo profissional isso também deveria ser assim, visto que a universidade tem por objetivo preparar o profissional para o mercado.

Ao analisar esses dois enunciados apresentados, depreendemos duas questões importantes para serem discutidas: primeira, um engenheiro precisa saber usar e produzir textos em seu campo profissional, de uma forma clara, coerente, coesa e objetiva. Segunda, muitas vezes o profissional precisa aprender por sua conta, no dia a dia profissional, pois na faculdade essas questões não são discutidas.

Com isso, inferimos as relações de leitura e escrita que permeiam cada campo da atividade humana, além disso, a formação do engenheiro vai além das habilidades focadas durante o período de graduação, até porque, conforme Street (2003, p. 77-79), o letramento

é uma prática de cunho social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incorporada a princípios epistemológicos socialmente construídos [...] Práticas de letramento, então, referem-se a mais ampla concepção cultural de determinadas formas de pensar e fazer a leitura e a escrita em contextos culturais.⁶

Destacamos o “pensar e fazer a leitura e a escrita em contextos culturais”. Ao trazermos o tema tratado neste artigo para a área da educação, mais especificamente, para os estudos da linguagem, estamos sugerindo que mesmo as profissões técnicas estão inseridas em lugares sociais, dos quais a cultura escrita faz parte. Como enunciado no início deste artigo, estamos inseridos em uma sociedade grafocêntrica e a cultura escrita está presente em nossas práticas, discussões e ações.

Outra questão que chama atenção é a relação que o sujeito estabelece entre a academia e a prática profissional. El resalta que: *então a:: conhecimento:: que se aprende na faculdade é importante’ li::vros’ as matérias que foram’ ló::gico tu não vai usa::r tu::do que tu aprendeu na faculdade’ ma::s é:: correr atrás de:: de assuntos no::vos’ sempre tem muita coisa aparecendo’ a gente tá corre::ndo cada vez.* Compreendemos então, que o que se espera é que haja uma estreita relação entre as práticas de letramento da academia e as práticas de letramento no mundo do trabalho. Pois, é no período de formação que esperamos aprender a base do que se seguirá na vida profissional, embora percebamos que, na área da engenharia, essa importância em termos de leitura e escrita é percebida somente com o tempo. E o conceito letramento, segundo Zavala,

[...] envolve saber como falar e atuar em um Discurso, e o letramento acadêmico, como falar e atuar em Discursos acadêmicos. Isso significa que o letramento não é algo que se pode ensinar formalmente em uma série de sessões introdutórias. E isso se deve ao fato de que as pessoas se tornam letradas observando e interagindo com outros membros do Discurso até que as formas de falar, atuar, pensar, sentir e valorizar comuns a esse Discurso se tornem naturais a ela. (2010, p.72-73).

Muitas questões, portanto, serão adquiridas e aprendidas realmente no cotidiano, a partir da convivência e da inserção nas práticas exigidas pela profissão. Pois, a partir do momento que fazemos parte de um ambiente é que passamos a usar seus discursos e a compreender as exigências ali presentes. Segundo Gee,

⁶ “is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles [...] Literacy practices, then, refer to the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts”.

Um discurso é uma associação socialmente aceita de formas de utilizar a linguagem, outras expressões simbólicas e “artefatos”, de pensar, sentir, crer, atribuir valor e atuar que podem ser utilizadas para identificar um indivíduo como membro de um grupo socialmente significativo ou “rede social”, ou para indicar (que o indivíduo está desempenhando) um “papel” socialmente significativo. (2005, p.144, tradução nossa).

O que se expõe vai além de se inserir no campo da engenharia e de dominar os discursos desse espaço. São exigências que aparecem com o desenvolvimento e com as mudanças que vêm ocorrendo. Por isso voltamos nossa reflexão também para a Universidade e às questões que são importantes para a formação do profissional da engenharia. O parecer 1362/2001 do Conselho Nacional da Educação (CNE/CES) orienta sobre as especificidades da profissão de um engenheiro e as competências que devem estar presentes na formação deste profissional. Tem-se que:

O perfil dos egressos de um curso de engenharia compreenderá uma sólida formação técnico científica e profissional geral que o capacite a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

Com isso, depreendemos a ampla abordagem a ser trabalhada nos cursos de engenharias. O parecer especifica, ainda, algumas competências e habilidades que os cursos de engenharia devem abordar na formação do profissional engenheiro. Dentre elas destacamos a alínea “i”: i) comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica. Dessa forma, compreendemos que já na graduação se espera que o engenheiro tenha uma iniciação acerca dos usos que fará da leitura e da escrita no momento que ingressar no campo profissional. Isso, muitas vezes, acaba por não acontecer, porque a formação do engenheiro ainda é compreendida como técnica, em que se deve focar somente nos cálculos. O que certamente é fundamental, mas não exige a necessidade do trabalho com a leitura e a escrita voltada para a atuação futura. Conforme destacamos, quando passamos a fazer parte de um espaço social determinado, passamos a compreender suas ideologias e a aprender seus gêneros, todavia, quando o profissional sai da universidade, se pressupõe que tenha havido uma formação ampla em todos os aspectos que abrangerão sua vida profissional.

3. Considerações

Ao iniciar o presente artigo propusemos refletir acerca das demandas de leitura e escrita no campo profissional das engenharias. A teoria apresentada e os dados analisados corroboram o uso da leitura e da escrita como algo presente no dia a dia profissional de um engenheiro. Contudo, são encontradas dificuldades no momento de se expressar claramente e de expor de maneira coerente e concisa o que precisa ser apresentado, ou seja, *não induzi:: a:: ideias diferentes do que se tá propondo*. Além disso, conforme apresenta E1, é necessário, na profissão de um engenheiro, saber dialogar, expor as ideias tudo isso *com um português CLA::RO e:: objeti::vo*.

O letramento, conforme expusemos, é, normalmente, adquirido a partir das práticas e da convivência cotidiana no campo de atuação, contudo quando se trata da inserção em práticas que fazem parte do mundo profissional esse processo poderia ser repensado. Todo engenheiro passa pela formação acadêmica e o objetivo dessa formação é preparar o profissional de maneira ampla para as atribuições que encontrará diariamente. Contudo, as disciplinas que

focam questões de leitura e escrita são pouco valorizadas nos cursos de graduação de maneira geral. O profissional está ingressando em espaços distintos, que exigem letramentos especializados, para interpretações de textos, tabelas, gráficos e plantas. Além de produção de relatórios, memorandos e diários, gêneros frequentemente usados por engenheiros. Contudo, se o profissional não estudou esses gêneros durante a graduação ou não teve nenhum subsídio para dominá-los, encontrará dificuldades no momento de produzi-los e de iniciar seus relatos. Percebemos, com isso, que as orientações e o trabalho com essas questões se tornam necessárias, pela função que a leitura, a escrita e a oralidade têm nesse contexto das engenharias.

O entrevistado destaca, ainda, que é essencial saber se expressar e utilizar a linguagem adequadamente, pois diariamente os engenheiros interagem com pessoas diversas e precisam ser claros no que estão expondo. A partir de toda a discussão abordada no presente artigo, percebemos que a reflexão acerca do letramento no campo de trabalho de engenheiros é o início de muitas discussões que se abrem. A partir dos excertos apresentados aqui, percebemos o quanto a leitura, a escrita e a oralidade estão presentes na profissão de um engenheiro.

A partir disso, algumas perguntas permanecem latentes: a formação do engenheiro deveria dar maior ênfase às questões de leitura e escrita do campo profissional das engenharias? Como amenizar as dificuldades encontradas por tanto engenheiros quando iniciam suas vidas profissionais? Tendo em vista as demandas contemporâneas, o domínio de diferentes linguagens e saber produzir um texto coerente são questões que fazem a diferença em um profissional da engenharia? Enfim, muitas perguntas que deixamos para serem discutidas em próximos trabalhos e em novas reflexões que se farão necessárias a fim de compreender todo esse contexto de letramento, de leitura e de escrita, dessas atribuições do mundo profissional.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1992

BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: 1994.

CASSANY, D. **Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual**: multiliteracidad, internet y criticidad. 2005. Disponível em: <www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>. Acesso em: ago. 2006.

DIONÍSIO, M.L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, jan./jul. 2007. Entrevista concedida a Adriana Fischer e Nilcéa Lemos Pelandré. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_numeros_anteriores_2007_01.php>. Acesso em: 16 fev. 2009.

GEE, J. P. **La ideologia en los Discursos**: lingüística social y alfabetizaciones. Tradução do castelhado de Pablo Manzano. Madri: Ediciones Morata, 2005.

HEINIG, O. L. de O. M.; RIBEIRO, G. O letramento no processo de formação do engenheiro civil. Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 6, n. 1, p.53-78, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.furb.br/atosdepesquisa/>>. Acesso em: 28 maio 2011.

PAZ, Ana Maria de Oliveira. Registros de Ordens e Ocorrências: uma prática de letramento no trabalho da enfermagem hospitalar. 2010. 189 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N. “ENGENHEIRO NÃO SABE ESCREVER”: ESTEREÓTIPOS IMPRODUTIVOS E O ENSINO PORTUGUÊS. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. *Covergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1, p. 1 - 13.

STREET, B. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparativ Education**, 5 (2), p.1-14, 2003b.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (Orgs). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

LINGUAGENS DO MASCULINO *VERSUS* FEMININO: A (DES)CONSTRUÇÃO DA LÓGICA BINÁRIA

Juliana Franzi¹

Resumo

O presente artigo visa discutir a construção da linguagem binária que marca a distinção entre o sexo masculino e o sexo feminino. Para tanto, retomaremos brevemente como se engendraram, especialmente a partir do século XVIII, com força cada vez mais notável, linguagens desiguais para os sexos. Atentaremos para o fato de que a linguagem expressa e contribui para a reprodução das hierarquias e binarismos atribuídos ao “ser homem” e ao “ser mulher”. Tais linguagens corroboram para a repressão da diversidade e para a afirmação da superioridade e dominação do masculino. A partir de tal reconhecimento, traremos contribuições recentes que assumem uma postura crítica sobre as relações de poder entre os sexos, sobre a visão naturalista em relação à superioridade masculina e sobre o heterossexismo. Nosso aporte teórico para tais reflexões irá amparar-se especialmente nos estudos sobre as relações de gênero situados no pós-estruturalismo, o qual reconhece a linguagem como elemento potente para a desconstrução das dicotomias que marcam as relações de gênero. Visamos, portanto, a partir de tal trabalho, contribuir para uma reflexão acerca das linguagens que ditam padrões uniformes sobre o “ser homem” e o “ser mulher”.

Palavras-chave

Linguagens; masculino; feminino.

¹ Universidade de São Paulo (USP).

A construção do masculino *versus* feminino

Iniciamos o presente trabalho com as seguintes reflexões: por que a expressão “femininamente delicada” tem um significado distinto de “femininamente delicado”? Quais as razões que fazem com que a palavra “delicada” no primeiro caso ganhe significado positivo, enquanto que no segundo caso “delicado” ganha significado pejorativo? Por que na expressão “masculinamente agressivo” a palavra “agressivo” tem significado positivo enquanto que na expressão “masculinamente agressiva” tem significado negativo? (FÁVERO, 2010, p.29).

Os estudos dedicados a analisar as relações de gênero têm atentado para o fato de que os binarismos entre homens e mulheres, expressos especialmente no domínio do simbólico e por meio da linguagem tratam-se de construções socioculturais (SCOTT, 1995, 1992; NICHOLSON, 2000; BUTLER, 2001, 2003).

Linda Nicholson (2000), explicita que a distinção entre os sexos eclodiu com o desenvolvimento da medicina, a qual passou a distinguir órgãos que antes compartilhavam o mesmo nome, como foi o caso dos ovários e testículos, por exemplo. Deste modo, o dimorfismo sexual tornou-se mais evidente no século XVIII, quando a medicina contribuiu sobremaneira para separar os corpos em duas categorias: homens e mulheres.

Até o século XVIII, como esclarece Sergio Gomes da Silva (2000), predominou a concepção “*one-sex-model*, ou monismo sexual”, na qual “a mulher era entendida como sendo um homem invertido” (SILVA, *ibid.*, p.9). Contudo, com as transformações no campo científico, segundo esse autor, a mulher deixou de ser “o homem invertido” para ser “o inverso do homem”.

Nesse contexto que tornou oposto o “ser homem” e o “ser mulher”, emergiu o culto à masculinidade, instigando o temor à efeminação, pois “diante da obrigatoriedade de por a prova o seu sexo forte, os homens tiveram que cultivar mais do que nunca a sua masculinidade e a sua virilidade [...]” (SILVA, 2000, p.11). Ademais, acentuou-se a associação de diversas características, consideradas como positiva ao sexo masculino, tal como: valentia, coragem, inteligência e racionalidade (GOMES, 2006; OLIVEIRA, 2004).

Por outro lado, também se passou a requerer da mulher que apresentasse características distintas das do sexo masculino: que fosse delicada, frágil, sensível e afetuosa (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2003).

Tendo em vista tais construções socioculturais, os estudos dedicados a analisar o gênero atentam para as relações de poder que se engendram entre os sexos. O gênero é, pois, entendido como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86).

Judith Butler (2001), ao referir-se à relação entre gênero e poder coloca em pauta o caráter normativo e regulador que naturaliza o pensamento hegemônico acerca do binômio “homem” e “mulher” e sobre o heterossexismo. Para Butler (*ibid.*) “ao nos referirmos à ‘mescla de gênero’, ao ‘transgênero’ e ao ‘gênero cruzado’ estamos sugerindo que o gênero tem que ir além da natureza binária” (p.22). Segundo a autora, “ser chamado de cópia”, “ser chamado de irreal” pelo modelo dominante “é ver que ainda não se conseguiu aceder ao humano” e que, portanto, “as leis da cultura e da linguagem te consideram uma impossibilidade” (BUTLER, *ibid.*, p.18). Trata-se, portanto, não apenas uma forma de opressão, senão que a invisibilidade dos sujeitos que se distanciam da *heteronormatividade*.

Com efeito, não é mera casualidade que os trabalhos sobre gênero inseridos na corrente do pós-estruturalismo têm enfatizado a necessidade de atentar para a linguagem como elemento potente para a *desconstrução* das dicotomias que marcam as relações de gênero.

A (des)construção da lógica binária: a linguagem como elemento de análise

Como esclarece Scott (1992), na perspectiva pós-estruturalista, a linguagem é o elemento central de análise. Não se trata de um simples conjunto de palavras, mas de um sistema que constitui sentido, que organiza práticas sociais e culturais e constrói significados. É ela o ponto de partida para se compreender como se engendram as relações entre os sujeitos em determinado tempo e espaço histórico, como se organizam tais relações e como se dão as relações de poder.

Tomando, portanto, a linguagem como um elemento de análise, amparando-se nos aportes de Jacques Derrida, Scott (ibid.) remete-se à relevância do método da desconstrução. Para a autora, o método permite analisar como se constroem os significados, buscando, assim, o rompimento com o pensamento binário, já que permite rever e deslocar a construção hierárquica das oposições binária, expondo a limitação dos termos e reconhecendo-os como uma construção social e cultural. Conforme explica a autora:

Desconstruir implica analisar as operações de diferença nos textos, e as formas como os significados são trabalhados. O método consiste em dois passos relacionados: a inversão e o deslocamento das oposições binárias. Esse duplo processo revela a interdependência de termos aparentemente dicotômicos e como seu significado se relaciona com uma história particular. Mostra como as oposições não são naturais, senão que construídas; e construídas para propósitos particulares em contextos particulares (SCOTT, 1992, p. 90-1).

Destarte, a partir do método da desconstrução reivindica-se a necessidade de pluralidade e a diversidade ao contrário da unidade e de universais.

Como explica Mota (1997) Jacques Derrida criticou o *logocentrismo* que rege a sociedade ocidental, a qual colocou o princípio da razão como eixo central para a produção do conhecimento. Para tanto, Derrida criticou a Filosofia Clássica que ao associar o *logos* à fala considerou que a linguagem escrita apenas representa a fala e, portanto, tem um caráter meramente técnico e funcional.

Derrida contrapõe-se à Filosofia Clássica afirmando que não há diferença entre significado e significante, e que o sentido se constitui por meio de uma cadeia de significantes, unida pela relação entre o significante anterior e o posterior. Desse modo, para Derrida (2005), “a exterioridade do significante é a exterioridade da escritura [...] sem essa exterioridade a ideia de signo cai em ruínas” (p. 21).

No campo dos estudos sobre o gênero, Butler (2003), amparando-se em tal proposição de Derrida problematizou a identidade de gênero, considerando que identidade e gênero não se distinguem. Para a autora, o próprio corpo é uma construção social, razão pela qual sexo e gênero não se tratam de um binômio, pois o próprio sexo é constituído discursivamente e culturalmente.

Nesse sentido, Butler (ibid.) considera que opor sexo/gênero no domínio discursivo apenas contribui para sustentar a lógica binária. Para a autora, é necessário desconstruir a ideia de um sujeito *uno*, considerando que a identidade deve se constituir em um regime de diferenças, permitindo a pluralidade e a heterogeneidade.

Tais aportes teóricos permitem, portanto, questionar as dicotomias entre os sexos, desconstruindo a lógica binária que marca o masculino e o feminino e dita o heterossexismo. Assim, embora não visamos dar respostas prontas às questões que iniciaram o presente trabalho, compreendemos que as contribuições da teoria pós-estruturalista, ao colocar a linguagem como elemento central de análise, possibilitam uma reflexão acerca das relações de gênero, carregadas de tais binarismos.

Referências

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

_____. La cuestion de la transformación social. IN: BECK-GERNSHEIM, E; BUTLER, J.; PUIGVERT L. **Mujeres y transformaciones sociales**. Barcelona: El Roure, 2001

DERRIDA, Jacques. **De la gramatología**. 8 ed. Siglo XXI, Argentina, 2005

FAVERO, Maria H. **Psicologia do Gênero**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

GOMES, Romeu. A construção social da masculinidade. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, Maio, 2006

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. Ação moral e os esteriótipos culturais. IN: ARANTES, Valeria (org). **Afetividade na escola**. São Paulo: Summus, 2003

MOTA, Sonia Borges Vieira da. A Gramatologia, uma ruptura nos estudos sobre a escrita: a Disruption on Written Language Studies. **DELTA**, São Paulo, v. 13, n. 2, Aug. 1997

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. Estudos feministas, Florianópolis v.8 n.2 p.9-42, 2000.

OLIVEIRA P. P. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG/Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro; 2004.

SCOTT, Joan W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade: Porto Alegre, n. 20, v.2, p.71-100, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan. **Igualdad versus diferencia**: los usos de la teoria postestructuralista. Debate Feminista, Mexico D.F., v.5, p.85-104, mar.1992.

SILVA, Sergio Gomes da. Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 20, n. 3, set. 2000.

COLABORANDO NA REDE: NOVAS MANEIRAS DE LER O MUNDO

Lilia Maria Reginato Gallana¹
Daniel de Raeffray Blanco Nascimento²
Giuliana Reginato Gallana³

Resumo

As novas tecnologias da informação trouxeram as redes sociais, verdadeiras malhas digitais que interligam pessoas em todo o mundo. A principal delas, o Facebook, é a rede mais acessada no planeta e cresce a cada minuto. No Brasil, de cada 10 internautas, 7 estão conectados à rede. Os grupos sociais, então, se formam, como verdadeiros clubes que juntam e misturam pessoas com afinidades definidas, sejam elas geográficas, políticas, sociais ou profissionais. É nesta experimentação social em rede que ocorrem as inúmeras trocas colaborativas, as interações sociais com outras pessoas, a forma dialética entre cooperação e desenvolvimento, onde se dá a aprendizagem. Os novos modelos de ensino e educação não podem prescindir do uso destes ambientes, que usam a colaboração como pilar para a construção do conhecimento, baseada na troca de experiências. Este artigo pretende mostrar o que é a colaboração no processo de aprendizagem, num grupo secreto do Facebook, formado por professores da rede pública de todo o Brasil.

Palavras-chave

Novas tecnologias; ambientes virtuais de aprendizagem; redes sociais; colaboração.

¹ Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).

² Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).

³ Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).

Introdução

As novas redes tecnológicas de informação e comunicação trazem o mundo para mais perto, as trocas ficam facilitadas, o tempo diminui. Segundo Capra (2008, p. 18), “as redes se tornaram um dos fenômenos sociais mais proeminentes de nossa era”.

E como ficam as relações pessoais e sociais? Como fica a educação? Como os seres se falam, se comunicam, colaboram nesta rede de informação mundial, conectada por aparatos cada vez menores, como os *tablets* e *smartphones*?

O presente trabalho visa analisar de que maneira ocorre a colaboração entre professores do Ensino Fundamental de todo o Brasil numa rede social, durante um curso de formação continuada no formato de Educação a Distância, intitulado “Utilização de Objetos de Aprendizagem em Sala de Aula Mediatizado pelas Tecnologias Digitais”.⁴

Construindo conhecimentos

Os principais autores postos ao diálogo para o desenvolvimento da fundamentação teórica deste trabalho são Vygotsky, Freire, Lévy, Demo e Belloni.

Justificativas para o foco de nosso trabalho voltado a professores estão em Freire (1996), que já apontava o professor como um facilitador na conquista de novos conhecimentos e não mera ferramenta de transferência de saberes. Afinal, “(...)ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 47).

Concordando, Demo (2009) afirma que “ser professor não é dar aula, mas cuidar que o aluno aprenda, bem como ser aluno não é escutar aula, mas reconstruir conhecimento, formar-se, tornar-se cidadão.”.

Ademais, a construção do conhecimento e a troca de experiências, baseadas na colaboração, usando as Redes Sociais Virtuais (RSV) como suporte e caminhos de novos conhecimentos já era apontada por Vygotsky (2007, p. 38), “onde a relação dos indivíduos com seu meio ambiente e com as pessoas com que se relacionam é que constrói o seu conhecimento (...)”. Tomando apenas estes autores por base, é fácil concluir que as relações de comunicação entre professores é material rico para análise.

A decisão final pelo estudo de como estas relações de comunicação carregam consigo novas leituras do mundo vem do diálogo com Lévy (1999, p. 14), que afirma que “as telecomunicações são de fato responsáveis por estender de uma ponta à outra do mundo as possibilidades de contato amigável, de transações contratuais, de transmissões de saber, de trocas de conhecimentos (...)”.

Facebook

O *Facebook* foi criado em 2004 por estudantes para servir como uma lista de amigos da Universidade Harvard. A ideia deu certo e expandiu-se para outras universidades, escolas secundaristas, para outros países e ganhou o mundo de forma rápida e crescente.

De acordo com dados divulgados pela própria empresa, o sítio registrou, no último trimestre de 2011, 845 milhões de usuários ativos mensalmente. Tal número representa, segundo o *Internet World Stats*⁵, que o *Facebook* é utilizado por 11.5% da população mundial. No Brasil, de cada 100 internautas, 77 estão conectados à rede, trocando

⁴ Curso, oferecido pelo Laboratório de Novas Tecnologias Aplicadas na Educação - Lantec (FE - Unicamp), parte de projeto financiado pela CAPES/Brasil, chamado “M-learning: uma implantação inovadora”.

⁵ <http://www.internetworldstats.com/>

informações e experiências. (Veja, 8 de fevereiro de 2012, p. 76)

Segundo matéria da revista *Veja* (5 de outubro de 2011, p. 95), “o crescimento do *Facebook* é alimentado por três desejos bastante humanos: compartilhar informação, influenciar semelhantes e manter-se informado (ainda que, ou especialmente, acerca de trivialidades).”

Embora o foco comercial da Rede Social seja compilar informações sofisticadas dos usuários com fins publicitários, a navegação e usabilidade de tal ambiente mantém um caráter primário voltado à troca colaborativa de informações, que é objeto de nosso estudo.

Colaboração nas Redes Sociais Virtuais

A literatura relativa ao tema, e nosso trabalho, demonstram que cada vez mais educadores veem as RSV como um ambiente que pode ser usado em benefício da construção de novos processos de ensino e aprendizagem. Pensar a rede social como um conceito que pode potencializar diversos usos pedagógicos contribui para novas maneiras de produção de conteúdos, um deles, talvez o principal, de forma colaborativa.

Nas escolas começam a surgir projetos pedagógicos que incorporam o uso de *blogs*, *wikis* e RSV para conectar alunos e professores e, desse modo, favorecer a participação colaborativa, integrando funcionalidades e conteúdos.

É nesse contexto da economia em rede de informação que a produção de conhecimento e a autoria vêm-se descortinando por meio de novos modos de produção, mais solidários, a partir da *Web 2.0*. (SOUZA, SILVA E ARAÚJO, 2011, p. 160)

Ao admitirmos que o conhecimento é coletivo e que está disponível a qualquer momento, por qualquer um, até para modificá-lo, compartilhamos a ideia das RSV como aliadas da educação, possuindo o potencial transformador dos processos de ensino e aprendizagem.

Para pesquisadores do século passado, o uso de ferramentas diferenciadas eram incentivadas em situações de ensino-aprendizagem, sobretudo na troca de conhecimentos e “nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas.” (FREIRE, 1992, p. 110)

Vygotsky (2007) aponta a cooperação, as inter-relações e as experiências sociais como fatores de aquisição de novos conhecimentos e de novas características psicointelectuais.

Segundo Capra (2008), a “cultura emerge da rede de comunicações entre indivíduos”, alimentando a ideia de colaboração, coletividade. Assim, quando Belloni (2001) cita que o educador do futuro é o professor coletivo, atento às mudanças de seu mundo contemporâneo, reforça a necessidade dele estar conectado, usufruindo desta coletividade, pois vai exigir

(...) a integração das novas tecnologias de informação e de comunicação, não apenas como meios de melhorar a eficiência dos sistemas, mas principalmente como **ferramentas pedagógicas** efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo. (BELLONI, 2001, p. 6)

A rede social produz conhecimentos compartilhados. É nesta experimentação social que ocorrem as trocas, interações sociais, a dialética entre cooperação e desenvolvimento, onde se dá a aprendizagem e “ percebe-se que é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas.” (FREITAS, 1995, p. 104)

Métodos de Pesquisa

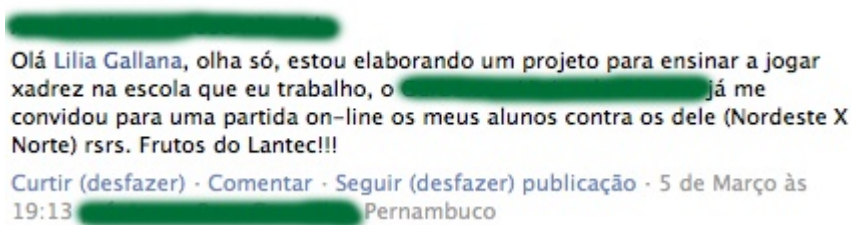
A rede social utilizada foi o Facebook, pois constatou-se que 51% dos professores inscritos no curso usavam o ambiente. O grupo secreto, SOMA, era de uso opcional, não fazia parte do curso. Foi usado como local de observação e análise de como se deu esta troca de experiências e conceitos acerca de colaboração.

Para responder estes objetivos, utilizamos para a coleta de dados a observação participante, questionários e enquetes dentro do grupo. Para a análise de dados optou-se pelo método qualitativo.

Análise de resultados

A Análise sistemática deste grupo de 58 professores coloca em evidência o potencial uso das ferramentas tecnológicas e deste novo “ponto de encontro” virtual: um local informal de trocas de experiências.

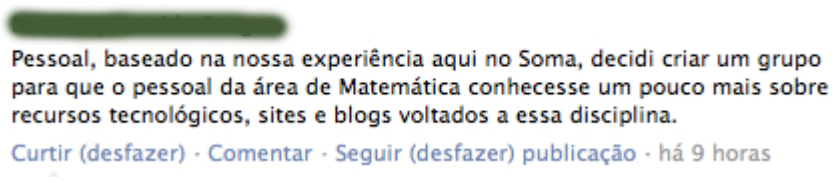
Lévy (2007, p. 133) aponta que “a interconexão condiciona a comunidade virtual, que é uma inteligência coletiva em potencial.”. A seguir, relatos sobre como o trabalho colaborativo dentro deste grupo motivou professores à expansão de suas formas de trabalho e interação:



Olá Lilia Gallana, olha só, estou elaborando um projeto para ensinar a jogar xadrez na escola que eu trabalho, o [redacted] já me convidou para uma partida on-line os meus alunos contra os dele (Nordeste X Norte) rsrs. Frutos do Lantec!!!

Curtir (desfazer) · Comentar · Seguir (desfazer) publicação · 5 de Março às 19:13 [redacted] Pernambuco

Fig.01



Pessoal, baseado na nossa experiência aqui no Soma, decidi criar um grupo para que o pessoal da área de Matemática conhecesse um pouco mais sobre recursos tecnológicos, sites e blogs voltados a essa disciplina.

Curtir (desfazer) · Comentar · Seguir (desfazer) publicação · há 9 horas

Fig. 02

Além disso, ao serem perguntados sobre o que julgavam ser o significado de “colaboração”, alguns responderam:

“Compartilhar ideias e ações ensinando e aprendendo.” W.O.

“É uma atitude gerada pela disponibilidade e pela humildade de reconhecer que o outro tbém (*sic*) tem algo a contribuir.” F.B.

“É participar, contribuir, criar junto, discutir,...” C.F.

Considerações finais

Este artigo traz uma reflexão sobre novas maneiras de ler e falar o mundo, buscando apoios teóricos que já apontavam para a importância do conhecimento compartilhado. Os novos ambientes virtuais comprovam este novo olhar.

Mudam as ferramentas e ambientes, incrementam-se os fazeres e saberes, mas as formas de conhecimento permanecem. A colaboração sempre estará presente quando se quiser trocar experiências, aprender, ensinar e interagir.

As RSV vieram contribuir para estas mudanças, (re)construindo a compreensão de novas estruturas sociais, baseadas na participação e troca de informações, que interferem e reorganizam a maneira de construir conhecimentos.

Referências

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.

CAPRA, F. Vivendo Redes. In: DUARTE, F.; QUANDT, C.; SOUZA, Q. (Org.). **O Tempo das Redes**. São Paulo: Perspectiva, 2008. Cap. 1. p. 17-29.

DEMO, P. **Educação hoje**: — “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T de A. **Vygotsky e Bakhtin**: Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1995.

LÉVY, P. **Cibercultura**; São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **A Inteligência Coletiva**, por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PAVÃO, J. Jr; SBARAI, R. O que quer o senhor das redes. **Revista Veja**, São Paulo, p. 90-97, 5 out. 2011.

SAKATE, M.; SBARAI, R. O Facebook engole o mundo. **Revista Veja**, São Paulo, p. 76-86, 8 fev. 2012.

SOUZA, M. I. F.; SILVA, L. O.; ARAÚJO, I. C. Autoria na Web 2.0 no contexto da educação e a ética dos hackers. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.esp., p.154-173, mar. 2011

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. [et al.]; **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento; São Paulo: Centauro, 2007. Cap. 1. p. 25-42.

PLATAFORMA MULTI-LINGUAGEM APLICADA NUM CURSO EAD

Mônica Cristina Garbin¹
Sergio Ferreira do Amaral²
Felipe Henrique Silva³
Carlos Otávio Schocair Mendes^{4,5}
Lana Paula Crivelaro⁶

Resumo

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar a plataforma multi-linguagem Moodle desenvolvida pelo LANTEC (Laboratório de Novas Tecnologias Aplicadas na Educação) da Faculdade de Educação UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), para o curso de capacitação de professores no uso de objetos de aprendizagem em sala de aula. Para a customização do ambiente de aprendizagem considerou-se uma pesquisa anterior realizada com os alunos do curso. Tal pesquisa buscou elencar os problemas mais frequentes que esses estudantes enfrentaram nos cursos EaD (educação a distância) que já fizeram. Dentre os problemas com maior índice estão aqueles que se referem ao uso do ambiente virtual de aprendizagem, como por exemplo, acesso a diferentes materiais (áudio-visuais, textuais e visuais), postagem de tarefas, organização do conteúdo, dentre outros. À partir destes problemas foi concluído que o Moodle por apresentar características como ter código-aberto, ser de fácil manipulação e customização, seria adequado para o desenvolvimento de uma plataforma acessível e que levasse em conta as dificuldades daqueles relatadas pelos alunos. Desta maneira, ao longo deste artigo é apresentado todo o processo de formatação da plataforma multi-linguagem Moodle construída para a utilização no curso mencionado.

Palavras-chave

Multi-linguagem; educação a distância; novas tecnologias.

¹ Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).

² Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).

³ Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).

⁴ Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).

⁵ Coordenação de Informática – Campus Maracanã – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow (CEFET-RJ).

⁶ Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar a plataforma construída para um curso de Educação a distância (EaD) e que foi desenvolvida de acordo com a estrutura do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, o qual permite a convergência de diversas linguagens (vídeo, imagens, áudio, hipertexto, entre outras). Além disso, disponibiliza a possibilidade de aprendizagem colaborativa, pois possui ferramentas que permitem o compartilhamento de informações entre os participantes.

A plataforma em questão foi desenvolvida para o curso “Utilização de Objetos de Aprendizagem em Sala de Aula Mediatizado pelas Tecnologias Digitais”, que é oferecido na modalidade a distância via computador e dispositivos móveis pelo Laboratório de Novas Tecnologias Aplicadas na Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, tendo ainda financiamento da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Como objetivo o curso propõe trazer para a escola a discussão sobre os recursos tecnológicos como ferramentas de apoio ao trabalho do professor. Neste sentido, era preciso utilizar uma plataforma que permitisse a convergência de diversas linguagens, daí a escolha do AVA Moodle.

Durante a seleção dos candidatos do curso foi disponibilizado um questionário on-line contendo algumas questões, que objetivavam a definição do perfil dos inscritos quanto ao uso das tecnologias em seu cotidiano. Essa coleta inicial dos dados permitiu o desenvolvimento de um layout na plataforma Moodle que levasse em conta as dificuldades dos alunos. Portanto, pretende-se ao longo deste artigo realizar uma discussão sobre as mudanças realizadas na plataforma Moodle, visando a convergência de linguagens.

Ambientes virtuais de aprendizagem: Moodle

Paiva (2010), através de suas pesquisas sobre ambientes virtuais de aprendizagem, demonstra que foram geradas aplicações que contribuem para os alunos compartilharem cada vez mais conhecimentos e se comunicarem através dessas ferramentas oferecidas.

Os AVAs oferecem espaços para os alunos poderem compartilhar conhecimentos, colaborar, interagir, desenvolver conhecimentos na plataforma virtual utilizando diferentes linguagens. No entanto, para que essas trocas realizadas através de dispositivos tecnológicos sejam de fato educativas, é preciso que estejam ligadas a um conjunto de intenções e a uma prática que tenha como função a construção de uma ação educativa.

Em sua maioria, os AVA oferecem ferramentas que trabalham com diferentes tipos de linguagens através das ferramentas: fórum, e-mail, blog e mural (comunicação assíncrona); bate-papo (comunicação síncrona); wikis, glossários, textos, enquetes e questionários (ferramentas de construção coletiva e interativas); ferramentas de avaliação, como testes e portfólios; atividades, livros, vídeos (ferramentas de instrução); perfil, cadastro, grupos, bancos de dados, controle de frequência e diários de classe (do tipo administrativas).

Neste contexto, a plataforma Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) é definida por Martins e Girafa (2008) como uma plataforma pensada numa perspectiva construtivista e que privilegia a investigação e colaboração através de seus recursos. Além disso, segundo Ribeiro e Medina (2009, p. 3), possui “*código-fonte livre, totalmente gratuito e personalizável, vinculado ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. As especificações podem ser adaptadas conforme necessário com WML, PHP e MySQL*”.

Portanto, a escolha do Moodle foi motivada pela facilidade na manipulação de seu código aberto sob Licença Pública Geral (LPG) e pela difusão de uso em diversos países.

Método de pesquisa

Para a seleção dos alunos, criou-se um formulário de inscrição, que listava diversas questões abertas e fechadas divididas em cinco blocos que tinham como objetivo:

Bloco 1: Identificar os sujeitos que estavam se inscrevendo.

Bloco 2: Expectativas com o curso e experiências anteriores em EaD.

Bloco 3: Identificar os usos que tinham com o celular.

Bloco 4: Identificar a relação da tecnologia em seu cotidiano.

Bloco 5: Verificar o uso das tecnologias nas práticas em sala de aula.

Para tanto, foi utilizada uma ferramenta que permite a realização de questionário *on-line*, desta maneira, podendo abranger todas as regiões do Brasil.

No entanto, para este artigo analisaremos segunda a abordagem qualitativa de pesquisa, apenas as questões referentes ao Bloco 2 e 4, ou seja, aquelas que abordam os problemas enfrentados por esses alunos em cursos EaD realizados anteriormente ou mesmo suas principais dificuldades com o uso das tecnologias.

Resultados

Obteve-se um total de 2467 inscrições, sendo notável uma predominância de inscritos das regiões sul e sudeste, e daquele total, aproximadamente 20% nunca haviam realizado um curso EaD. De acordo com as dificuldades listadas pelos participantes durante o questionário mencionado no item anterior, originaram-se as seguintes categorias: problemas no uso do AVA; relacionados à tutoria; técnicos; organização dos estudos; colaboração entre colegas; conteúdos.

Durante a análise dos dados fica evidente que o maior problema enfrentado pelos alunos de EaD do país, refere-se ao uso dos AVA. Podemos listar entre elas: dificuldade de postar alguns trabalhos; domínio das ferramentas da plataforma; Ambientalização com o Moodle; uso de programas que eram solicitados no curso, organização dos conteúdos dentro do ambiente de aprendizagem etc.

Neste contexto, para o curso em questão, optou-se por utilizar poucas ferramentas, mas que fornecessem aos alunos a possibilidade de acessarem conteúdos diferentes linguagens, bem como por uma customização da plataforma Moodle privilegiando um *layout* de fácil entendimento.

Assim, no AVA do curso temos as seguintes ferramentas e seus respectivos objetivos: Grupos: os estudantes poderão verificar quem faz parte de seu grupo e enviarem mensagens uns aos outros; Perfil: permite que os alunos postem informações sobre eles, assim, conhecendo seus interesses e estabelecendo novas conexões; Fórum: troca de informações e conhecimentos no ambiente; Avaliação: espaço destinado a postagem das notas; Portfólio: para postagem dos trabalhos individuais dos alunos; Disciplinas: destina-se para a postagem dos vídeos e textos referentes à cada disciplina.

Além disso, devido aos problemas relatados pelos alunos no formulário de inscrição, optou-se por um *layout* de fácil acesso e visualização, sem imagens carregadas, facilitando o acesso do curso via celular, como pode ser visto na figura 1.



Figura 1: Página principal do ambiente

A definição deste *layout* permitiu também uma maior abrangência nos tipos de atividades que foram solicitados aos estudantes. Por exemplo, no segundo módulo do curso foi solicitado aos alunos em grupos, fizessem um texto. Nesta atividade foi possível detectar o uso da GoogleDocs, que permite a criação de textos *on-line*. Já no terceiro módulo, as ferramentas do ambiente dera suporte para a criação de um vídeo.

Neste contexto, optou-se por ferramentas básicas que permitissem aos alunos interagirem. Procurando-se seguir a idéia de compartilhamento e interação tão presente nos formatos da Web 2.0. Como definem Sabin e Leone (2009), as comunidades baseadas na Web 2.0 preenchem os espaços virtuais com características como: abertos, auto-organização, adaptável, ágil, fácil acesso e fácil uso do usuário.

Considerações finais

Neste artigo refletiu-se sobre os elementos presentes na escolha do AVA Moodle para um curso oferecido pela Faculdade de Educação da UNICAMP.

A organização do ambiente partiu dos problemas enfrentados pelos alunos, em experiências anteriores com cursos EaD. Com a organização dos elementos no ambiente, busca-se facilitar o uso do ambiente para o estudante, que terá clareza de onde estão as atividades e materiais do curso.

Além disso, buscou-se priorizar as ferramentas que permitissem aos alunos o acesso a conhecimentos em diversos tipos de linguagens (textuais, visuais e áudios-visuais, por exemplo).

Durante o curso, estão sendo realizadas avaliações constantes da plataforma com o intuito de verificar se a hipótese de que o ambiente é de fácil manipulação, se concretiza.

Referências

MARTINS, C. A.; GIRAFFA, L. M. M. Capacitando: uma proposta de formação docente utilizando o Moodle. **Renote: Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 2, dez. 2008. Disponível em: <seer.ufrgs.br/renote/article/view/14460>. Acesso em: 20 jun. 2011.

PAIVA, V. M. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.3, dez. 2010

RIBEIRO, P. S.; MEDINA, R. D. Mobile Learning Engine Moodle (MLE - Moodle): das funcionalidades a validação em curso a distância utilizando dispositivos móveis. **Renote: Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 07, n. 01, jul. 2009. Disponível em: <seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14026/7915>. Acesso em: 20 jun. 2011.

SABIN, M.; LEONE, J. IT Education 2.0. SIGUCCS, 13 de Outubro, 2009.

UMA NOVA ESCOLA A PARTIR DOS PRINCÍPIOS CIENTÍFICOS: OS DISCURSOS MÉDICOS SOBRE A REFORMA DA EDUCAÇÃO NACIONAL (RIO DE JANEIRO 1920-1940)

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia¹

Resumo

No início do século XX as influências das ideias positivistas com seus ideais de reforma social e de confiança no papel da ciência motivavam diversas reformas. Um exemplo disso foram as reformas educacionais que ocorreram no país. Entre os líderes destas propostas reformistas, estavam os escolanovistas. O Movimento Escola Nova no Brasil também contou com a participação de profissionais da medicina. Estes estavam imbuídos de um ideal de reorientação da educação nacional por meio do emprego de testes científicos e de uma nova forma de escola que superasse os métodos tradicionais de ensino. Uma nova concepção de infância passava a ser difundida. Por isso a defesa de um novo modelo de educação que levasse a criança a desenvolver livremente sua criatividade. Entre os profissionais da medicina preocupados com todas essas questões estavam os médicos: Arthur Ramos, Afrânio Peixoto e Júlio Pires Porto-Carrero. Todos vinculados à área médica no Rio de Janeiro. O discurso médico sobre o ensino era veiculado por estudos publicados e em encontros e congressos de educação e higiene mental. O objetivo desta pesquisa foi compreender o papel do discurso médico no interior do Escolanovismo, bem como as alternativas apontadas pelos intelectuais da medicina para a educação nacional.

Palavras-chave

Reformas educacionais; medicina; Escola Nova; psicanálise; infância.

Abstract

At the beginning of century XX the influences of the positivist's ideas with its ideals of social and reliable reform in the paper of science motivated diverse reforms. An example of this had been the educational reforms that had occurred in the country. It enters the leaders of these proposals reformist, were the escolanovistas. The Movement New School in Brazil also counted on the participation of professionals of the medicine. These were imbeds of an ideal of reorientation of the national education by means of the job of scientific tests and of a new form of school that surpassed the traditional methods of education. The doctors if considered to think an education model that took in account the contributions of the mental hygiene, psychiatry and the psychoanalysis. A new conception of infancy passed to be spread out. Therefore the defense of a new model of education that took the child to develop its creativity freely. It enters the professionals of the medicine worried about all these questions were the doctors: Arthur Ramos, Afrânio Peixoto and Júlio Pires Port. All tying with the medical area in Rio De Janeiro. The medical speech on education was propagated for published studies and in meeting and congresses of education and mental hygiene. The objective of this research was to understand the paper of the medical speech in the interior of the Escolanovismo, as well as the alternatives pointed for the intellectuals of the medicine with respect to the national education.

Keywords

Educational reforms; medicine; New School; psychoanalysis; infancy.

¹ Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEESP.

Introdução

Desde o século XIX vários médicos estiveram envolvidos nos debates de renovação da sociedade brasileira por meio do ensino. Eles se propunham a pensar um modelo de educação que levasse em conta as contribuições da higiene mental, da psiquiatria e da psicanálise. Uma nova concepção de infância passava a ser difundida e discutida nos meios intelectuais preocupados com a situação da educação brasileira diante das novas demandas locais e mundiais.

Longe da visão da criança como ser pacífico e domesticado que deveria receber doses regulares de conhecimentos e reproduzi-los fielmente por meio de memorizações, agora os pequenos eram apresentados como seres em intensa atividade cognitiva que deveriam ser estimulados a se desenvolverem. No entanto sem os excessos dos cuidados adultos que acabavam sufocando a espontaneidade e a criatividade infantil. Toda esta preocupação com a formação de um ser livre de recalques que não viesse a desenvolver problemas futuros na fase adulta, não poderia ser realizado num modelo tradicional de escola. Nesta a autoridade inquestionável de mestres e gestores colaborava para a proliferação de uma sociedade de homens neuróticos e reprimidos, cujas consequências de seus atos poderiam ser traumáticas. Daí a defesa da ideia de um novo modelo de educação que levasse a criança a pensar, a desenvolver livremente sua capacidade e criatividade. A curiosidade deveria ser constantemente estimulada. Sem dúvidas que esta perspectiva educacional estava calçada nos ideais do escolanovismo.

O papel do professor não seria outro que não o de guiar os alunos até o conhecimento, mas sem imposições ou autoritarismos. Entre os profissionais da medicina preocupados com todas essas questões estavam Arthur Ramos, Afrânio Peixoto e Júlio Pires Porto-Carrero, também ligado a área médica no Rio de Janeiro que produziu estudos sobre a possibilidade do emprego da psicanálise na educação. O discurso médico sobre as questões do ensino era veiculado por estudos publicados em encontros e congressos de educação e higiene mental. Além dos embates e das discussões teóricas, alguns chegaram a colocar em prática suas ideias. Dentro do campo intelectual este grupo enfrentava vários opositores que iam desde os conservadores católicos até educadores como Renato Jardim, ferrenho opositor do emprego da psicanálise na educação. Havia um constante clima de enfrentamentos políticos e ideológicos.

Como afirmamos desde o final do século XIX a medicina² vinha se preocupando com a educação, através do discurso sobre os métodos de ensino ou do emprego de práticas médicas no interior das instituições escolares (Stephanou, 2005). As observações iam desde as instalações físicas das escolas, passando pela crítica a utilização dos métodos didáticos ultrapassados e a precária formação dos professores. Havia uma tendência em considerar que somente com o emprego de métodos científicos eficazes a escola iria se transformar. No entanto, como lembrava Stephanou não havia uma unanimidade sobre as relações entre escola e medicina:

Cabe ressaltar, contudo, que essa discursividade não pode ser tomada como homogênea; ela produziu-se diferentemente através do tempo, bem como comportou divergências entre diferentes grupos de médicos, diferentes concepções de medicina, diferentes projetos políticos, embora estes evitassem torná-las públicas, já que as disputas mais significativas deveriam ser travadas com outros agentes sociais (STEPHANOU, 2005, p. 148).

² Grande parte dos médicos brasileiros deste período era formada pelas faculdades de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro.

Entre os grupos de médicos que propunham mudanças na educação brasileira estavam os que defendiam uma purificação da raça por meio de uma espécie de seleção dos alunos “normais” e sadios e da exclusão dos anormais e doentes, estava o médico Oscar Clark. Por meio de uma sistemática de exames médicos poderia se descobrir os casos de portadores de moléstias graves e contagiosas, psicopatias, retardamento mental, supranormal e outros. Desta forma seria possível a formação de classes mais homogêneas nas escolas o que iria garantir o maior sucesso das mesmas.

Tendo em vista esta ausência de um discurso único no meio médico nacional sobre a educação. Foi possível identificar contribuições variadas que em muitos aspectos representavam avanços importantes na concepção de escola, infância, família e outros que denotavam uma nova forma de pensar o desenvolvimento da nação propondo a democratização e a inclusão de populações que sempre foram excluídas desde os tempos da colonização.

Na sequência do texto analisamos o papel de três médicos que apresentaram contribuições para a educação nacional. Embora fosse possível reconhecer semelhanças importantes entre eles, principalmente na aplicação da psicanálise na escola, cada um apresentou singularidades importantes que foram aqui destacadas.

Afrânio Peixoto

Afrânio Peixoto era médico baiano que se transferiu para o Distrito Federal em 1902. Ocupou diversos cargos públicos entre eles o de professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Diretor de Instrução Pública e reitor da Universidade do Distrito Federal (UDF)³. Era amigo íntimo de Anísio Teixeira e com ele colaborou diversas vezes. Publicou diversos livros em várias áreas do conhecimento e na literatura. Em 1910 entrou para a Academia Brasileira de Letras. Fez um estudo de caráter genérico sobre educação, no entanto procurava sempre que possível apresentar críticas ao ensino nacional e apontar as características de uma escola ideal para o século XX. Segundo o autor esta preocupação deveria surgir quanto mais cedo possível.

O futuro cidadão seria tomado nos primeiros anos, dar-se-lhe-iam antes da escola jardins de infância, casas de crianças, educação dos sentidos, da sensibilidade, do conhecimento, da inteligência, da vontade, do caráter, com as práticas insistentes da bondade, do raciocínio, da ação, com o endereço cívico que seria o fecho da abóbada dessa maravilhosa construção (PEIXOTO, 1937, p. 11).

Peixoto, como Arthur Ramos e outros intelectuais do período possuíam íntimos contatos com as discussões que eram divulgadas na Europa e nos Estados Unidos e faziam questão de pensá-las à luz da realidade nacional. Entre os vários assuntos de interesse estava a educação. Descobrir, através da pedagogia, um método capaz de formar indivíduos cidadãos, patriotas, cultos e inteligentes era o melhor caminho para superar as contradições nacionais.

Havia uma nítida preocupação com a formação dos professores, com a co-educação, com o ensino da língua portuguesa, com a literatura infantil e com a universalização do ensino primário e secundário. Neste aspecto o médico baiano fazia uma crítica ao Estado brasileiro, pois este permitia que apenas os filhos dos mais ricos tivessem condições de prosseguir seus estudos e muitas vezes não se tornavam bons profissionais, comprometendo assim o próprio desenvolvimento do país.

³ Ocupou o cargo desde a fundação da universidade.

O Estado é indiferente à própria sorte. Dá instrução primária a todo mundo, e para aí. Permite por sua indiferença que só os filhos dos ricos, capazes e incapazes vão ter às escolas de humanidades e às escolas superiores; desses médicos, bachareis, engenheiros, na maior parte incapazes, recruta os seus burocratas e os seus políticos, os seus administradores e os seus guias também na maioria incapazes (PEIXOTO, 1937, p 137).

A crítica de Afrânio Peixoto ao modelo de ensino praticado no Brasil no início do século XX deixava evidente o prejuízo que a nação tinha ao desconsiderar o acesso dos mais pobres aos níveis mais elevados de estudos. Ao privilegiar apenas os mais ricos, acabava permitindo que indivíduos, sem talento para as funções em que eram formados, fossem recrutados para desenvolverem atividades inerentes ao Estado. A solução seria uma melhor seleção para que os mais aptos, independente da condição social, fossem apoiados e incentivados por medidas como bolsas de estudo e outros. Como ocorria nos países europeus.

Havia ao longo dos estudos do autor baiano um esforço no sentido de delinear um sistema completo de educação que iria desde a escola primária até a universidade. No que dizia respeito ao ensino superior seria, se bem projetado, o centro difusor do ensinar a ensinar. A fundação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, ou seja, um instituto pedagógico superior iria renovar a educação no Brasil. A formação do professor normalista, cujos mestres eram advogados e médicos, era precária. Aqueles professores não tinham uma visão mais abrangente do conteúdo pedagógico que deveriam ensinar.

Peixoto também deixou importantes contribuições para a reflexão das relações de gênero. Em sua obra *A educação da mulher* de 1936 o autor fez um interessante estudo sobre a história da mulher e suas conquistas desde a antiguidade até os dias atuais. O médico assumiu um nítido papel de defensor da igualdade de direitos entre homens e mulheres utilizando os recursos da medicina, da antropologia e da psicanálise. Este debate ocorreu justamente no período da história em que os movimentos feministas reivindicavam o direito de voto no Brasil. Além disso, Afrânio Peixoto defendia a co-educação como a melhor opção para um modelo mais moderno de escola no país e criticava aqueles que se opunham a esta importante inovação pedagógica:

As reivindicações femininas trouxeram varias conquistas inúteis, mas trouxeram uma inapreciável - a igualdade dos dois sexos diante da cultura. Ela tem como base a co-educação delas, desde a escola elementar. Ainda há uns atrasadões que acham perigoso na escola, o que a vida no lar, e fora do lar, na mesma vida, não separa nunca. Tanto é prejuízo velho, como é prejuízo de classe... Esses, não se opõem a que a mulher vá à fábrica, ao trabalho, e co-opere, colabore com o homem... Que se importam eles, os burgueses, com as operárias? As meninas burguesas, essas é que correriam perigo, em serem educadas com os meninos, principalmente os filhos do povo... Os argumentos contra a co-educação escolar, tanto são parciais, argumentos de classe, que não visam a co-operação, a colaboração, das operárias e operários no trabalho. Visam apenas à sagrada família afortunada (PEIXOTO, 1936, p. 213).

A crítica aos ditos atrasados certamente se referia aos católicos totalmente contrários à co-educação. O médico baiano apresentou uma interessante defesa de seu ponto de vista ao apontar que na realidade, por trás de toda argumentação contrária à convivência de meninos e meninas em uma mesma escola e também na sala de aula havia um hipócrita preconceito de classe. Já que não se questionava a presença da mulher pobre enquanto força de trabalho nas fábricas e certamente nos campos.

Em que pese a formação original de Afrânio Peixoto na área da medicina, ele foi além do esperado para o contexto histórico em que viveu. O espírito crítico e comprometido lhe permitiu pensar propostas e modelos de educação que somente muito tempo depois foram redescobertos. Talvez essa seja a maior contribuição de um intelectual: vislumbrar possibilidades para além de seu tempo.

Porto-Carrero

Médico psiquiatra e professor de medicina legal da Universidade do Brasil, Júlio Pires Porto-Carrero foi um dos pioneiros no estudo da psicanálise no Brasil. Empolgado com a ciência de Freud, procurou estudar sua aplicação em diferentes áreas como a criminologia, a medicina legal, as artes, a linguagem, a educação e outras.

Como os demais autores aqui apresentados, Porto-Carrero atribuiu grande importância ao desenvolvimento de uma infância sem recalques ou imposições que viessem a provocar transtornos futuros na fase adulta. Segundo o próprio médico a educação tinha como objetivo maior construir o superego. O exemplo dos pais e dos demais familiares ajudava a criança a moldar seu caráter crítico e de censura.

Como Arthur Ramos, Porto-Carrero desconfiava do ambiente doméstico e da sua tarefa de formação dos filhos. Em sua concepção o meio era, em muitos casos, o fator determinante de muitas neuroses. Como alternativa para resolver a situação de conflito na esfera familiar era proposto a pedanálise, ou psicanálise de crianças. Utilizando o modelo desenvolvido por Anna Freud, o trabalho era realizado com os genitores. Era o chamado método indireto, ou seja, buscava-se realizar uma terapia com os pais que tivesse efeito no problema vivenciado pela criança.

Havia, contudo uma diferença importante entre Porto-Carrero e Arthur Ramos, enquanto o último buscou fugir da ortodoxia freudiana, o primeiro se mostrou muito fiel aos ensinamentos do médico vienense chegando mesmo a provocar em alguns casos certo reducionismo, como ocorreu na observação que foi transcrita abaixo:

O carinho excessivo aos filhos do mesmo sexo pode gerar na criança uma inclinação homossexual, que pode dar como resultado perversões funestas ou, pelo menos, a timidez ou o horror ante os indivíduos do outro sexo. Da mesma maneira, o carinho demasiado aos filhos do sexo oposto pode exagerar a sexualidade, de onde resultam os homens que perdem a cabeça por qualquer mulher ou as mulheres que depressa se desmandam (PORTO-CARRERO, 1934, p. 165).

Ou ainda quando manifestou a seguinte opinião a respeito do ato da sucção tão comum na infância :

O complexo de sucção, que consiste na persistência do hábito de chupar o dedo ou a chupeta, degenera muita vez, mais tarde, nos vícios que se satisfazem pela boca – a glotonaria, o alcoolismo, ou mesmo por analogia, o cocainismo, o morfismo. [...] Mas, com efeito, quando já não lhes fica bem chupar o dedo ou roer as unhas, voltam-se muita vez para o copo. Será necessário abolir cedo o prazer da sucção, não prolongar o uso da mamadeira proscriver em absoluto a chupeta, substituir o hábito de roer unhas pelo de cuidar delas (PORTO-CARRERO, 1934, pp. 165-166)

Procurando fazer um estudo sobre o comportamento dos escolares, o médico identificava cinco tipos: os quietos; os inquietos; os rebeldes; os teimosos e os mentirosos.

Embora aparente uma forma de classificação e tipificação, esta abordagem, segundo o próprio autor não tinha a intenção de propor um modelo de explicação estanque. No entanto afirmava que este serviria para indicar possíveis casos futuros de neurose ou perversão. A prática de observar, analisar e classificar os comportamentos infantis era comum entre os primeiros psicanalistas brasileiros do século XX.

O papel da escola era de ajudar na investigação e identificação de indícios de angústia, prazer ou qualquer outro sentimento que o menor viesse a manifestar. Conforme indicava Anna Freud e era endossado por Porto-Carrero, era necessário descer ao nível da criança, brincar com ela e observar cuidadosamente suas reações.

A transferência da libido sobre os brinquedos auxilia extremamente a compreensão dos conflitos íntimos infantis e a tarefa consistirá, desde então, em remover a estes, pela modificação das determinantes domésticas e pela progressiva adaptação à organização do meio (PORTO-CARRERO, 1932, p. 207).

Os desenhos escolares também eram poderosos instrumentos de investigação. Uma prática muito útil seria pedir aos alunos que fizessem desenhos de seus sonhos. Até mesmo os erros e esquecimentos mais frequentes, segundo o médico, não eram obras do acaso. Eles revelavam pistas de um sofrimento interior, cujas causas precisavam ser descobertas e suprimidas. A própria repulsa do aluno em relação a determinadas matérias ou mesmo ao professor era indicativo da existência de problemas não resolvidos. Como afirmava o autor a mútua transferência de libido entre o mestre e o educando era essencial para a efetivação de uma educação eficiente:

Por falta dessa mútua transferência, muita criança tem abominado determinadas matérias ou tem abandonado o estudo; e, quase sempre, a transferência que se opera num aluno, ao mudar de classe, não tem outra origem.

Quando o mestre não se julgue capaz de tal transferência, melhor será que busque, na psique do aluno ou na sua própria, a razão de ser dessa anomalia (PORTO-CARRERO, 1932, p 210).

Para Ramos era indispensável que o adulto, fosse ele pai, mãe ou professor, tivesse sempre uma atitude de compreensão para com os dramas individuais da criança. Era preciso descer ao nível do menor e ouvi-la com atenção e procurar possíveis respostas para sua situação. Mais uma vez havia uma forte coincidência entre as propostas dos médicos. Isso porque os conceitos de infância empregados eram muito semelhantes entre os dois autores. A ideia de um adulto em miniatura já havia desaparecido, era necessário ver o menor como um ser em desenvolvimento que precisava ter a sua individualidade respeitada, compreendida pelos seus responsáveis. Ela necessitava sim de carinhos e repreensões, porém estes nunca poderiam ser demasiados a ponto de dificultar ou mesmo travar o processo de aprendizagem. Tratava-se de um avanço significativo tendo em vistas as condições históricas da sociedade brasileira no início do século XX.

Toda esta preocupação com a formação de um ser livre de recalques que não viesse a desenvolver neuroses futuras na fase adulta não poderia ser realizado num modelo tradicional de escola. Nestas instituições a autoridade inquestionável de mestres e pais colaborava para a gestação de uma sociedade de homens neuróticos e reprimidos, cujas consequências de seus atos poderiam ser traumáticas. Daí a defesa da ideia de um novo modelo de educação que levasse a criança a pensar, a desenvolver livremente sua capacidade e criatividade e que sua

curiosidade fosse estimulada. O papel do professor não seria outro que não o de guiar os alunos até o conhecimento, mas sem imposições ou autoritarismos, como afirmava o autor:

Empregue-se a curiosidade da criança na pesquisa da verdade; ponha-se a criança em contato com a realidade da vida, dando-se-lhe o mínimo de auxílio de que ela possa necessitar, pela sua real inferioridade. Em contacto com os fenômenos naturais, deixemo-la descobrir as leis da natureza; e guiando-a na descoberta da realidade, façamo-la como se não a estivéssemos guiando. Ensinemos a criança a duvidar, que só duvidando se pode chegar à verdade; façamo-la fugir à sugestão; que todo o seu conhecimento seja fruto da sua experiência. É a norma da moderna escola ativa (PORTO-CARRERO, 1932, p. 214).

Nos discursos médicos das primeiras décadas do século XX percebe-se que havia um notável esforço dos intelectuais desta área em dialogar com as mais variadas teorias que revolucionaram a maneira de pensar do Ocidente, principalmente o darwinismo e a psicanálise de Freud. Sociedades de estudos foram fundadas em diferentes cidades brasileiras. Uma farta e rica produção teórica foi constituída e um grande número de encontros, reuniões e seminários debatiam livremente os temas da psicanálise e sua empregabilidade nos mais diferentes setores da vida social. Entre eles o da educação.

Houve uma grande convergência de interesses em torno da necessidade de reformulação da educação nacional, tida como tradicional e distante dos reais interesses de uma sociedade que se almejava moderna, mais democrática e capitalista. O modelo de inspiração era o norte-americano ainda que subentendido no discurso dos profissionais médicos. Os ideais escolanovistas se ajustavam perfeitamente ao ideal de construção de uma nação de homens autônomos e livres em todos os sentidos, inclusive das neuroses e perversões muitas vezes originárias na infância.

Famílias desestruturadas e problemáticas e uma educação autoritária que tolhia a livre iniciativa e o espírito criativo deveriam ser transformadas. Os médicos assumiam para si a tarefa de reformar a nação. Vistos como os autênticos representantes da ciência e que mais contatos tinham com o povo e a família. Seriam eles os saneadores dos novos tempos. A educação viria em seguida como um valioso espaço de formação de jovens saudáveis de corpo e mente, ou seja, perfeitamente adaptados à civilização.

Arthur Ramos e o conceito de criança problema

A difusão das ideias do Escolanovismo no Brasil teve como já apontamos entre seus participantes muitos profissionais oriundos principalmente do direito e da medicina. Entre os diversos colaboradores de Teixeira, destaca-se o médico psiquiatra alagoano Arthur Araújo Pereira Ramos que foi o idealizador e coordenador do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental do Rio de Janeiro entre os anos de 1934 e 1939. Este órgão era na realidade uma espécie de serviço de apoio ao projeto de reforma educacional que o educador baiano empreendeu no ensino público da então Capital Federal.

A ideia original era que o mencionado serviço assistisse os alunos das escolas públicas considerados pelos professores e diretores como indivíduos incapazes de aprender. As crianças seriam submetidas a uma série de testes (médicos, psicológicos, vocacionais e outros) que teriam a função de dar um diagnóstico preciso sobre seu comportamento, ou mesmo indicar algum problema de natureza orgânica que estivesse dificultando a sua capacidade de aprendizagem.

Analisando os diversos casos de alunos que o órgão recebia, Arthur Ramos considerou que a maioria dos alunos encaminhados não possuía nenhum problema de natureza física ou

congénita que indicasse o afastamento destas crianças da escola pública comum. Na realidade dois grandes empecilhos dificultavam a aprendizagem, ou seja, as péssimas condições sociais de vida dos menores e o despreparo dos mestres e educadores para tratar com a clientela. Uma das alternativas apontadas por Ramos seria levar os docentes a conhecerem a psicanálise para de esta forma poder lidar melhor com o comportamento dos estudantes tidos como rebeldes e sem condições de aprendizagem.

É inegável a contemporaneidade das ideias de Arthur Ramos neste aspecto. Também em diversos outros momentos de sua obra acabamos nos surpreendendo com sua aguçada visão social dos problemas que afetavam e que de certa forma ainda continuam atravancando a plena universalização da educação na sociedade brasileira.

Nesse item iremos discutir algumas observações de Arthur Ramos quando se refere à criança problema como conceitos, tipologias, estratégias de intervenção e outros.

A obra *A Criança Problema*, foi publicada diversas vezes. A edição aqui utilizada nesta análise foi a quarta (revista), publicada em 1950 pela Livraria e Editora Casa do estudante do Brasil do Rio de Janeiro. Estava dividida em duas partes (As causas e problemas) e vinte capítulos, acrescentando ainda a introdução e a conclusão. Tratava-se de uma obra de fôlego, com mais de 400 páginas que procurava dar conta de um assunto complexo e polêmico mesmo para aquele período.

Arthur Ramos, procura desde o início de seu estudo, diferenciar criança problema das chamadas “anormais”, utilizando aqui uma terminologia da época. O próprio autor considerava que o termo “anormal” era impróprio em todos os sentidos, ou seja, desde o início do século XX, Ramos já verificava problemas na utilização da terminologia. Isso porque muitas crianças com qualquer problema de aprendizagem já recebiam esse rótulo, sendo que seu maior problema era de ordem social ou familiar.

É notória a atualidade de Ramos nesse aspecto, uma vez que ainda recentemente as crianças com dificuldades de aprendizagem eram encaminhadas para escolas de educação especial, sendo que na realidade, outros fatores, que não eram de origem orgânica estavam interferindo no seu processo de aprendizagem. Quando se discutia a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais, logo surgia o discurso de que eles não eram educáveis e, portanto não iriam acompanhar os tidos como indivíduos “normais”. Como afirmava o médico alagoano: “Esta denominação – imprópria em todos os sentidos – engloba o grosso das crianças que por várias razões não podiam desempenhar os seus deveres de escolaridade em paralelo aos outros companheiros, os normais” (RAMOS, 1950, p.13).

Pelos estudos realizados em mais de 2000 estudantes, ao longo de cinco anos de atividade do Serviço de Higiene Mental, Ramos constatou que somente uma pequena porcentagem dos alunos apresentava problemas sérios de disfunção orgânica. “Aqueles escolares que, em virtude de defeitos constitucionais hereditários, ou de causas várias que lhes produzem um desequilíbrio das funções neuropsíquicas, não poderiam ser educados no ambiente da escola comum” (RAMOS, 1950, p.13).

Os testes de Q.I. (quociente de inteligência) que até bem pouco tempo atrás eram muito utilizados por escolas, médicos, psicólogos, etc., como importante mecanismo para medir a inteligência já eram criticados por Ramos, na década de 1930. Segundo o autor os testes desenvolvidos inicialmente por Binet e Simon em 1907, acabaram por reduzir a área de atuação de profissional da educação na medida em que “a extrema atividade testologizante [...] tem atravancado a pedagogia de nossos dias” (Ramos, 1950, p.12). Mais uma vez a percepção crítica do médico alagoano chama a atenção, pela antecipação de pontos de vista que somente algumas décadas depois foram reconhecidas.

Ao longo de todo livro Arthur Ramos procurava afastar a possibilidade de problemas mentais nas chamadas crianças problemas. A argumentação do intelectual era construída no sentido de atribuir ao meio social e cultural em que vive o menor como sendo o grande

responsável pelo comportamento inadequado que apresentava na escola. Ele chegava mesmo a mencionar a carência afetiva:

[...] Muitos casos classificados mesmo como atraso mental, são realmente de falsos atrasos. [...] As crianças ‘caudas de classe’ nas Escolas, insubordinadas, desobedientes, instáveis, mentirosas, fujonas... na sua grande maioria não são portadoras de nenhuma ‘anomalia’ moral, no sentido constitucional do termo. Elas foram ‘anormalizadas’ pelo meio. Como o homem primitivo cuja ‘selvageria’ foi uma criação de civilizados também na criança, o conceito de “anormal” foi antes de tudo, o ponto de vista adulto, a consequência de um enorme sadismo inconsciente de pais e educadores (RAMOS, 1950, p.18).

O discurso acima descrito não parecia ter sido escrito a mais de 70 anos atrás, ele se parecia com qualquer outra argumentação da produção acadêmica da pedagogia recente. Talvez estivesse aqui um dos principais valores da história e em especial da história da educação, ou seja, desmascarar falsas ideias, mitos e preconceitos em relação ao passado como algo sepultado e distante da atual realidade. Através do estudo da história podemos perceber o quanto o passado ainda sobrevive no presente e vice-versa, principalmente no caso de Arthur Ramos que conseguiu em muitos aspectos, antecipar-se ao seu tempo.

Miranda (2006) estudou o caso de uma escola localizada na periferia de Belo Horizonte caracterizada por casos graves de violência e indisciplina e um ambiente de precárias condições de moradia, envolvimento de crianças e jovens com tráfico de drogas, dificuldades escolares e encaminhamento de estudantes para saúde mental. Verificou a autora por meio de pesquisa empírica que o conceito de criança problema cunhado por Ramos permanecia válido mesmo ainda nos dias atuais. Apesar do tempo e das insistentes advertências do médico alagoano para a identificação e inclusão destas crianças a situação sofreu poucas alterações ao longo do tempo na escola brasileira e por que não dizer na cultura escolar do país. Assim a autora avaliou a contribuição de Ramos:

Um estudo cuidadoso da obra de Ramos ([1939] 1947) sobre a “criança-problema”, entretanto, vai nos levar a uma circunscrição contextualizada da problemática, com as ferramentas de que seu fundador dispunha nas primeiras décadas daquele tempo. O acesso às concepções que delimitaram as caracterizações da “criança-problema” daquele momento propiciará denso material para confrontos com enunciações procedentes na contemporaneidade (SANTIAGO e MIRANDA, 2008, p. 5).

Autores como Aquino (1996), La Taile (1998) e outros que estudaram o problema da indisciplina na escola consideravam que existia uma forte influência do contexto social que interfere diretamente no comportamento dos educandos, daí a necessidade do educador compreender essa realidade, para melhor desenvolver estratégias de ação pedagógica. Embora falando do papel do higienista mental, Ramos já indicava alguns dos argumentos utilizados pelos autores citados, como constava neste fragmento.

O moderno higienista mental nas Escolas deve fugir às classificações rígidas, que visam, dar rótulos às crianças desajustadas [...] o seu interesse deve ser para o estudo do psiquismo normal e das influencias deformantes do meio social e cultural (RAMOS, 1950, p.19).

A fim de fugir da conotação “normal” e “anormal” que como demonstrou Ramos era insuficiente para categorizar uma criança com dificuldades de aprendizagem e de adaptação

ao meio escolar, o autor criou o conceito da criança problema. O termo problema está muito mais relacionado com as condições sociais que o menor vive e que dificulta a sua capacidade de atenção e aprendizagem. Ao longo do texto o médico vinha afirmando que o meio era o elemento decisivo, que molda o comportamento das pessoas, portanto elas não podem ser responsáveis diretas, no caso os estudantes desajustados, pelas suas atitudes pouco aceitáveis. Essa forte responsabilidade do contexto sócio-cultural na personalidade das pessoas aproxima Ramos da ideia de Rousseau (1999) de que o homem nasce bom, porém a sociedade o corrompe.

Conclusão

Como vimos, a participação dos médicos nos debates sobre o papel da escola, seu funcionamento e até mesmo críticas ao emprego de métodos didáticos e currículos já eram comuns no Brasil entre o final do século XIX e início do XX. Mesmo os contemporâneos de Arthur Ramos como Afrânio Peixoto e Porto-Carrero já discutiam com seus pares qual seria a melhor educação para o país.

O que diferencia Ramos dos demais médicos foi o fato do mesmo não restringir sua atuação apenas no campo do discurso. Ele foi mais longe com diversas ações que revelavam o envolvimento direto com as questões educacionais como, por exemplo, o SOHM, os inúmeros manuais e panfletos de divulgação da higiene mental, a orientação aos pais, a aplicação da psicanálise na escola e a própria formação de professores na área.

Esta associação entre a saúde e a educação que até a década de 1940 foi tão intensa, foi se desfazendo ao longo do tempo a ponto de hoje quase não existir projetos comuns ou discussões sobre o papel da escola e seu funcionamento por parte de médicos e outros profissionais da área. Uma das explicações estaria na alta especialização por que passou a medicina, na maior autonomia da psicanálise que se constituiu como campo próprio de conhecimento e a maior profissionalização daqueles que se dedicavam à educação.

Referências

AQUINO, J.G. *Indisciplina na escola*. São Paulo: Summus, 1996.

LA TAILEY, Y. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.

MIRANDA, M.P. “A criança-problema” e o mal estar do professor. In: 30^a. *Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2006. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3186-int.pdf

PEIXOTO, A. *Ensinar a ensinar: ensaios de pedagogia aplicada à educação nacional*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

_____. *A educação da mulher*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1936.

PORTO-CARRERO, J.P. *A psicologia profunda ou psicanálise*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1932.

_____. *Ensaio de psicanálise*. 2 ed. Rio de Janeiro: Flores e mano, 1934

RAMOS, A. *A criança problema*. 4. ed. São Paulo: Casa do Estudante do Brasil, 1950.

_____. *Saúde do espírito (higiene mental)*. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Saúde, 1939

ROUSSEAU, J.J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril, 1999.

SANTIAGO, A.L.; MIRANDA, M.P. “Criança-problema”: a constituição do conceito do conceito no Brasil na primeira metade do século XX. In: *Atas do VII Congresso Luso-brasileiro de História da educação*, 20 a 23 de junho 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto). Disponível em: <http://web.lettras.up.pt/7clbheporto/trabalhosfinais/eixo3/IC1161.pdf>

STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. *Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol. III – Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

O MUNDO GRITA. O ALUNO GRITA. O MATERIAL DIDÁTICO ESCUTA? O PROFESSOR ESCUTA?

Fabiane Gasparini¹

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre as práticas de leitura em nossas escolas hoje, pensando principalmente no papel do professor no processo de formar leitores maduros, partindo principalmente de seu próprio exemplo, um modelo de professor leitor capaz de instigar em seus alunos a vontade de ler. Além disso, apresenta uma análise dos enunciados que antecedem os textos principais em cada unidade/módulo apresentados nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Buscamos, assim, averiguar se esses materiais estão oferecendo orientações para a leitura dos textos, e mais, se essas orientações são capazes de despertar no aluno o interesse e a vontade de ler. O objetivo principal desse trabalho é refletir sobre a leitura na escola, nas práticas do professor e nos materiais didáticos. Dessa forma, tem-se uma visão das práticas de leitura, hoje, nas salas de aula com os textos ofertados pelos livros e a interferência do professor que se faz necessária nesse processo.

Palavras-chave

Leitura; livro didático; papel do professor.

Abstract

This article proposes a reflection about the practices of reading in our schools today, especially considering the teacher's work in the process of forming mature readers, based primarily from its own example, a teacher reader model capable of instigate in your students the desire to read . It also presents an analysis of the statements that precede the main texts in each unit/module shown in the Portuguese language didactic books. We seek therefore determine if these materials are offering guidelines for reading texts, and more, if these guidelines are capable of awakening in the student's interest and desire to read. The main objective of this paper is to discuss the reading in school, on teacher practices and didactic materials. Therefore, there is a view of reading practices, today, in classrooms with the texts offered by books, and the teacher interference that is needed in this process.

Keywords

Reading; didactic book; teacher's work.

¹ Trabalha com o ensino básico na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo e com o ensino superior na FAFIT – Faculdades Integradas de Itararé. E.mail: fabiane.gasparini@yahoo.com.br

*“Ler é um direito de todo cidadão, não é um dever. É alimento do espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição – de boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome.”*²

Os que gritam e os que (não) escutam: “crise leitora”

Primeiramente, gostaríamos de salientar que o tema do evento não poderia ser mais adequado ao momento em que vivemos diagnosticado por muitos estudiosos da área como um momento de crise para a leitura

Percebemos que há um “grito” no ar avisando que essa situação está chegando a uma fase crítica, a sociedade está gritando³. No entanto, a escola não está escutando esse “grito” de aviso e, gostemos ou não, o ensino da leitura, assim como suas práticas, hoje, é papel da escola. A competência leitora precisa ser desenvolvida na escola, não é possível esperar que os alunos a desenvolvam em casa com o auxílio da família ou em outro segmento da sociedade. Muitos professores questionam o papel da família nesse processo, criticando a não-participação dos pais. Não discordamos da relevância dos argumentos apresentados, evidentemente seria o ideal que todos se envolvessem, fossem exemplos e incentivassem a leitura. No entanto, sabemos como as famílias estão desestruturadas e ausentes, abandonando a educação das crianças aos cuidados unicamente da escola. O professor se sente sobrecarregado, porém se a escola também “abandonar” o aluno e restringir suas obrigações ao conteúdo de cada disciplina (ensino conteudista), a situação ficará cada vez pior.

O tema proposto retrata perfeitamente a carência de práticas de leitura nas escolas e fora delas, começando pelo professor não-leitor. Lajolo (2000, p. 108) faz a seguinte afirmação:

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.

Confirmando a importância do professor no processo de formação de leitores, Silva (2003, p. 19) afirma que “o professor é o intelectual que delimita todos os quadrantes do terreno da leitura escolar.”

Em relação aos livros didáticos, percebemos que a leitura não tem sido trabalhada adequadamente, o problema vai desde a escolha dos textos até a ausência de orientações para professor e alunos. Veremos, mais adiante, alguns exemplos de total falta de encaminhamento para a leitura, de encaminhamentos mal estruturados, “pobres” ou inadequados e, também, alguns exemplos de orientações interessantes, capazes de despertar a curiosidade do aluno e levá-lo a leitura do texto sem preocupações de outra ordem, apenas a leitura pelo simples prazer de ler.

Conceito de leitura: o papel do professor

Antes de tratarmos especificamente das práticas de leitura na escola, convém resgatar alguns conceitos de leitura com as implicações trazidas por esses conceitos, já que segundo

² MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

³ J. R. Guzzo, em seu artigo intitulado Poucos amigos, publicado na Revista Veja, fala sobre a falta de leitura em nossa sociedade. Segundo ele, a “leitura de livros, ou de qualquer coisa escrita, não parece estar num bom momento no Brasil de hoje”. (2011, p. 142)

Silva (2003, p. 20), “o trabalhador-professor precisa de teorias que dêem conta dos aspectos envolvidos no fenômeno da leitura” e a base para início desses estudos teóricos precisa ser o entendimento do conceito de leitura. O professor deve, antes de tudo, se questionar sobre a sua visão de leitura, a concepção que leva para suas aulas e transmite aos seus alunos através de sua prática. É preciso refletir como entendemos a leitura efetivamente.

Iniciemos observando a definição apresentado por Foucambert (1994):

“Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.” (p. 05)

Algumas palavras-chave, nessa definição, precisam ser destacadas, uma delas e talvez a mais importante seja “acesso”. Entendendo que “acesso”, nesse caso, vem a ser algo positivo, não o contato puro e simples com obras literárias, mais que isso, o ingresso⁴ no mundo da leitura na sua forma mais ampla, plena, construindo significados, fazendo sentido. Será que o professor entende a leitura como “acesso a escrita” e é capaz de assimilar a grandeza do seu papel dentro dessa concepção? Por um lado, o professor possibilita o acesso do aluno à escrita cada vez que propõe uma leitura. Por outro lado, impede esse acesso sempre que não sugere obras literárias, sempre que não orienta seu aluno a ir à biblioteca da escola escolher um livro, sempre que inicia sua aula de qualquer outra forma que não seja lendo algo, apenas pelo prazer de compartilhar uma leitura. Enfim, a palavra “acesso”, no conceito proposto por Foucambert, inevitavelmente invoca uma reflexão sobre o trabalho do professor. Não que sua única função (ou a mais importante) como professor seja favorecer o acesso, porém é um começo. Martins (2007, p. 34) afirma que “criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura”. O papel do professor, portanto, na construção do leitor vai além de sugerir obras, ler um conto, pedir um resumo do livro; o professor de língua portuguesa/literatura precisa ter clareza de todas as questões que envolvem a árdua tarefa de formar leitores maduros.

Podemos destacar dois quesitos que o professor precisa preencher para ser capaz de formar leitores maduros. Primeiro, é preciso, antes de tudo, ser modelo, um exemplo como leitor, mostrar para os alunos o livro que está lendo, conversar sobre suas leituras, ir com eles à biblioteca, fazer leituras nas aulas, não àquelas apresentadas pelo material didático adotado, mas outras, apenas pelo prazer de ler. No entanto, um problema aparece quando falamos do professor como leitor: pesquisas mostram que o repertório de leituras desse profissional está defasado. Lajolo (2000, p. 108) comenta sobre uma pesquisa realizada com professores e bibliotecários em Campinas e Recife, segundo a autora, os dados mostraram “como o repertório de leitura desses profissionais é desolador, constituído, a maior parte das vezes, por *best-sellers* tão antigos quanto *Fernão Capelo Gaivota* (...) ou pelo que se poderia chamar de clássicos escolares, como *A moreninha* (...). Silva (2003, p. 19) também afirma que “estudos nos mostram que o repertório de leitura do professor de língua portuguesa é limitado e está estagnado, o que o leva a reproduzir mecanicamente sempre as mesmas indicações e práticas de leitura junto a seus alunos.”

Segundo, é fundamental conhecer seus alunos, e quando dizemos “conhecer” estamos nos referindo a identificar qual o nível de maturidade leitora os alunos possuem para levá-los a avançar nesse processo de aprendizagem, em outras palavras, em que fase os alunos se encontram, que obras e gêneros textuais já são capazes de ler e qual deve ser o próximo passo. Tendo clareza em relação a isso, é possível sempre avançar, pois estagnar ou retroceder pode ser muito nocivo para o aluno que está encaminhando (ou engatinhando) nesse processo. Outro ponto importante no quesito “conhecer os alunos” diz respeito ao gosto demonstrado

⁴ Encontramos o termo “ingresso” ao consultarmos o dicionário (Ferreira, 2008) em busca do conceito de “acesso”. Há outros significados, porém esse nos pareceu o mais adequado para falarmos de “leitura”.

por eles. “A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro (...)”. (LAJOLO, 2000, p. 108).

Voltando ao conceito proposto por Foucambert, outra palavra-chave é “construir”. Dell’Isola (2001, p. 37) também afirma que “ler é interagir, é construir significado para o texto.” O papel do professor, portanto, é de levar o aluno a construir significados a partir da leitura, ou ainda ensiná-lo o caminho para levá-lo a autonomia como leitor. Martins (2007, p. 34) diz que a função do educador é “criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.”

Práticas de leitura na escola

Pode-se dizer que as práticas de leitura na escola envolvem dois procedimentos básicos: a) as leituras recomendadas pelo professor para que o aluno realize em casa de forma individual; b) e, as leituras realizadas em sala, na maioria das vezes, baseadas nos textos apresentados pelo material didático adotado.

O primeiro procedimento, recomendar leituras a serem feitas em casa, costuma envolver a leitura de obras literárias na íntegra e não um fragmento, como costuma acontecer no segundo procedimento mencionado. Podemos apontar pelo menos dois pontos positivos nessa prática: primeiro, o aluno costuma ler uma obra na íntegra; e, segundo, a seleção costuma ser de obras literárias, independente do gênero (romance, conto, poema, crônica etc.).

O segundo procedimento mencionado, em geral, fica restrito aos textos oferecidos pelo material didático que costuma apresentar textos curtos e, muitas vezes, fragmentos de textos longos. Não se concebe que o aluno possa ler textos mais longos, nem se considera que textos faltando partes podem ser desinteressantes e desmotivar ainda mais um aluno que já não é adepto da leitura.

Esses textos, conforme afirma Silva (2003, p. 17-18),

na maioria das vezes, são artificiais e nada dizem às experiências, aos desejos e às aspirações dos alunos; são de segunda mão, inseridos nos livros didáticos através de critérios duvidosos; são como que contrabandeados pelas editoras para dentro das escolas, numa total desconsideração pelos interesses dos leitores e pelo trabalho do professor; são dispersos e fragmentados, dificultando o adentramento crítico em determinados problemas da realidade; (...) enfim, são textos que não interagem com o aluno-leitor e contribuem para a morte paulatina de sua vontade de ler.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs - (1998, p. 70), “o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário, não se lê um romance da mesma forma que se estuda.” No entanto, Silva (2003, p. 19), com base em estudos realizados, faz a seguinte afirmação:

“Em certas regiões brasileiras, os textos conhecidos pelos professores se restringem quase exclusivamente àqueles inseridos nos livros didáticos e nos manuais de ensino.”

Lajolo (2000) divide as práticas de leitura em duas categorias: literária e outras. Para ela, a literária desperta a liberdade e o prazer, já as outras levam ao exercício da cidadania. Ou seja, ambas são importantes, necessárias e fundamentais. Como a autora diz, “ler, no entanto, é essencial” (p. 106).

Concordando com essa visão sobre as outras leituras, Marcondes, Menezes e Toshimitsu (2010, p. 13) afirmam: “ler textos que circulam socialmente é também agir como

cidadão, ou seja, é responder a perguntas que devem ser feitas pelos leitores, buscar respostas para elas, isto é, interagir socialmente”.

A seguir, apresentamos alguns exemplos retirados de livros didáticos que mostram como os procedimentos de leitura oferecidos ao aluno e ao professor estão escassos e deficientes. Verificamos, antes do texto principal em cada unidade dos livros, que tipo de orientação é apresentada para a realização da leitura, muitos livros não trazem nenhum comentário nem orientação, esses nós descartamos por ausência de elementos para análise. Os selecionados trazem (mesmo que minimamente) algum tipo de encaminhamento, ou pelo menos menção ao ato de ler, possível de ser analisado.

Exemplo 1 – Livro:

PRATES, Marilda. *Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa: reflexão & ação*. São Paulo: Moderna, 1998.

Temos consciência de que é uma obra publicada há quatorze anos, nesse período, houve muitos avanços em questões teóricas sobre o ensino, e na prática, também percebemos uma melhora significativa. Ainda assim, consideramos relevante olhar para esse material até mesmo para compararmos com outros mais recentes e comprovarmos os avanços alcançados.

Escolhemos como objeto de análise o exemplar destinado aos alunos da 8ª série (atualmente, 9º ano). Nesse livro, antes de cada texto principal da unidade vem o seguinte enunciado:

“Hora da leitura” (p. 9, 35, 54, 74,...)

A autora não apresenta nada mais além da determinação de que naquele momento específico o aluno deverá ler o texto que se segue. É uma abordagem autoritária que soa desagradável aos alunos, principalmente aos adolescentes nessa faixa etária. Não diz como pode ser a leitura, não apresenta nenhuma informação sobre o texto (gênero textual, tema etc.), não busca despertar o interesse ou a curiosidade do aluno. Vejamos, em contrapartida, o exemplo 2.

Exemplo 2 – Livro:

BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. *Diálogo: língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2009.

O trecho a seguir, introduz o texto 1 do módulo 1 do livro do 9º ano, portanto o público-alvo com a mesma faixa etária do exemplo 1:

O que faz com que, para algumas pessoas, amar signifique troca de olhares cúmplices, de carinho, corações palpitantes... E, para outras, corações partidos, tristezas e mágoas? A crônica que você vai ler revela a sabedoria de um senhor que, do alto dos seus 80 anos, tem muito a dizer sobre o amor. E com apenas uma frase! Leia e conheça o que o torna um personagem tão especial. (p. 8)

Nesse exemplo, ao contrário do anterior, temos menção ao gênero textual que será apresentado ao aluno - “crônica”; temos uma abordagem que mostra preocupação em cativar o aluno despertando o interesse pelo texto, a vontade de lê-lo. O assunto abordado é

interessante para o público adolescente o que também ajuda a fazê-lo querer realizar a leitura. Até mesmo a pontuação utilizada pela autora tem a intenção de “prender” o aluno.

Exemplo 3 – Livro:

CABRAL, Isabel. *Palavra aberta*. São Paulo: Atual, 2000.

Nesse terceiro livro que escolhemos para analisar, voltamos novamente no tempo e ficamos, nessa linha temporal, entre o livro - exemplo 1 (1998) e o livro - exemplo 2 (2009).

Dessa coleção, a série que temos em mãos para análise é o exemplar da 5ª série (6º ano). Segue abaixo o enunciado que introduz a leitura do texto 1 da unidade 2:

“O texto que você vai ler agora traz várias informações sobre a comunicação. Preste bastante atenção!”

Nessa pequena orientação que antecede a leitura do texto intitulado “As várias formas de comunicação”, não temos menção ao gênero textual em questão. Em relação ao tema, temos apenas a informação de que será falado sobre “comunicação” o que não diz muita coisa, afinal, não sabemos se vai falar dos meios de comunicação, da comunicação entre as pessoas, da falta de comunicação ou qualquer outro assunto relacionado a esse tema tão amplo. Quanto à relevância do assunto para alunos do 6º ano, não acreditamos que seja muito atraente, algo que eles se entusiasmam, fiquem curiosos e ansiosos pela leitura do texto. O enunciado que antecede o texto não desperta o interesse do aluno pelo texto, é apenas um comunicado, através dele, o aluno fica sabendo que deverá ler o texto e prestar atenção. Mas por quê? Como muitas vezes acontece na escola, o aluno é obrigado a fazer uma série de atividades e tarefas que não fazem sentido para ele porque não lhe foi mostrado a utilidade real, concreta do conteúdo trabalhado. Assim, acontece com o enunciado da leitura do texto no livro analisado, segue um padrão escolar que mostra ausência de preocupação com os interesses do aluno.

Essas análises nos levam a refletir sobre o papel do professor como formador de leitores, além de ser o responsável por levar os alunos à maturidade como leitores. Esse papel precisa ser desempenhado com competência e maestria independente do material didático adotado pela instituição de ensino, independente dos recursos disponíveis serem muitos ou poucos, de qualidade ou deficitários. Cabe ao professor orquestrar o ensino, nas aulas de Língua Portuguesa, de forma a desenvolver no aluno o gosto pela leitura, levando-o a descobrir o prazer nas obras literárias ou em qualquer leitura.

Referências

BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. *Diálogo: língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

CABRAL, Isabel. *Palavra aberta*. São Paulo: Atual, 2000.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Míni Aurélio*. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GUZZO, José Roberto. Poucos Amigos. *Veja*. ed. 2228, ano 44, n. 31, p. 142. agosto 2011.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MARCONDES, Beatriz; MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís. *Como usar outras linguagens na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- PRATES, Marilda. *Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa: reflexão & ação*. São Paulo: Moderna, 1998.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola: pesquisa x propostas*. 2. ed. Ática, São Paulo, 2003.

TRANSGRESSÕES EM UMA APRENDIZAGEM OU O LIVRO DOS PRAZERES: CLARICE GRITA COM DEUS E O MUNDO, TODOS OUVEM?

Prof^a Dr^a Juliana Gervason¹

Resumo

Neste artigo, através de uma breve revisão da escrita literária feminina e sua importância enquanto transgressão, pretendemos propor uma releitura da obra “Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres” escrita por Clarice Lispector, refutando o que muitos críticos levantaram a seu respeito. A grande crítica por várias vezes afirmou que este livro da autora era de precária abordagem social, tanto no aspecto individual quanto no aspecto coletivo. Vários são os textos que perceberam na obra um incômodo silêncio de Clarice ao retratar o que alguns chamaram de “superficial” história de amor entre Lóri e Ulisses. O que propomos aqui é uma rediscussão em torno das transgressões que a obra efetua através de um reflexo entre gênero e, também, religião. Desta maneira pretendemos reler “Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres” dando escuta aos gritos até então ignorados pela crítica, buscando afirmar que Clarice grita também nesta obra; com Deus e o mundo.

¹ Estudos Literários – UFJF.

I.

A teoria do texto remove todos os limites à liberdade de leitura (autorizando a leitura de um trabalho antigo a partir de um ponto de vista inteiramente moderno...), mas também insiste intensamente na (produtiva) equivalência entre leitura e escritura.

Roland Barthes

Ler Clarice é conjugar todos os verbos que Roland Barthes aponta em sua obra **O prazer do texto**: confundir, contradizer, desejar, desfrutar, procurar, gozar... O lugar mais erótico, como relembra o filósofo francês, é onde o vestuário se entreabre. O vestuário se entreabre a todo o momento em **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres** (1969): a sereia que não é a sereia; um Ulisses que não é o Ulisses; uma mulher que é, na verdade, o homem; um homem que seduz para tornar-se mulher; uma recusa ao social para um intenso trato do social; uma recusa da estrutura da narrativa; a vírgula que inicia o romance; os travessões que não terminam a história; a intensa, sofrida e feminina ruptura. Não foi o canto da sereia que hipnotizou e enganou os leitores, foi o canto de Clarice. Sua Macabéa já estava delineada nessa obra, seu momento máximo – a que tantos chamaram **A hora da estrela** – já estava alçado nesse livro. A verdade é que poucos perceberam o vestuário entreaberto, poucos notaram o prazer no **Livro dos prazeres**. É Barthes quem afirma que os valores das obras da modernidade provêm de sua duplicidade. Sendo assim, nos tantos duplos da obra – leitura e escrita, Lóri e Ulisses, Deus e homem – buscamos o uno do texto, buscamos a experimentação do Deus através da experimentação da linguagem: quem é o Deus, como Ele é, para que ou para quem Ele se mostra, para quem se apresenta, por quê o faz? Alçamos uma leitura acadêmica a todo momento, porém não nos negamos ao prazer e a fruição dessa obra, permitimos à nossa leitura a mais completa *jouissance* barthesiana que nos foi possível alcançar. Tateamos em busca de todas as moedinhas lógicas dos interstícios, fomos leitores fetichistas, obsessivos, paranóicos e histéricos de Lóri e Clarice.

II.

O escritor não tem sexo, ou tem os dois.

Clarice Lispector

Na obra **Intervenções críticas: arte, cultura, gênero e política**, a escritora Nelly Richards retoma o Congresso Internacional de Literatura Feminina Latino-Americana, realizado em 1987, lembrando algumas discussões levantadas acerca das precariedades e ambiguidades de inscrição que afetam a literatura produzida por mulheres, dentro do marco da institucionalidade literária e do mercado editorial:

(...) ficou evidente como a tradição da literatura e seu cânone tendem a omitir, ou marginalizar, a produção feminina, com exceção de duas situações: quando a recuperam sob o subterfúgio paternalista do falso reconhecimento e, também, quando o mercado promove essa literatura como simulacro de uma “diferença”; exaltada pela feira do consumo para multiplicar – de modo banal – a “diferenciação” de seus produtores (2002, p. 128).

Propondo algumas questões a serem respondidas durante seu ensaio, a escritora demonstra a importância de se diferenciar a escrita masculina da feminina, uma vez que, mantê-las no mesmo plano linguístico seria corroborar o estabelecimento de um poder que eleva a masculinidade valendo-se do neutro e do impessoal para falar em nome do universal (Ibid., p. 129). É a teoria feminista que esclarece não ser a língua um veículo neutral e que, portanto, há especificidades próprias das produções de gênero que devem ser consideradas, caso contrário, a interpretação pode falsear características ou marginalizar singularidades.

Apesar da luta isolada de algumas mulheres como Mary Wollstonecraft, Virgínia Woolf e Simone de Beauvoir, a crítica feminista, aplicada à literatura, apenas tomou forma e ganhou força, no final da década de 60. Mais precisamente em 1970, com a publicação de **Sexual politics**, tese de doutoramento da norte-americana Kate Millet que, ultrapassando um mero aspecto literário, apresentou aguçada consciência política trazendo à tona discussões acerca da posição secundária ocupada pelas heroínas dos romances de autoria masculina, como também pelas escritoras e críticas literárias. Millet assumiu uma tarefa particularmente valiosa considerando certos eventos ou obras literárias sob um inesperado e surpreendente ponto de vista.

É importante ressaltar, no entanto, que o descaso com que se tratou a mulher na literatura não é de todo presente em livros do cânone da literatura brasileira, vide exemplos como José de Alencar ou Machado de Assis. A produção literária de autoria brasileira teve, já no século XIX, escritores preocupados em traçar um perfil da personagem feminina, como aponta Heloísa Buarque de Hollanda: “Qualquer exame, mesmo superficial, das obras de José de Alencar, um dos principais articuladores dos mitos de fundação da nacionalidade do romance brasileiro, aponta para a presença da mulher constituída como o ícone nacional por excelência [...]” (2003, p. 22).

Diversas obras sobre/de autoria feminina foram ganhando lugar nas estantes e nos estudos dedicando-se, sobremaneira, ao desvelar dos mecanismos de exclusão dos textos de autoria feminina; a descobrir ligações entre essa exclusão literária e a histórica exclusão social e, não menos importante, a construir uma *episteme* feminista cuja estrutura de pensamento não estivesse pautada na polaridade que caracteriza o pensamento ocidental moderno essencialmente androcêntrico. Ou seja, a crítica feminista defrontou-se com o problema das mulheres enquanto consumidoras da literatura produzida por homens.

Além de Kate Millet, essa linha teórica carrega nomes de mulheres como Elaine Showalter, Sandra Gilbert, Susan Gubar, Hélène Cixous e Julia Kristeva (para apenas citarmos os nomes mais recorrentes nos estudos que se desdobraram de suas produções). No Brasil, Heloísa Buarque de Hollanda publicou, em 1993, uma compilação de ensaístas brasileiras de 1860 a 1991 e, em capítulo introdutório, apontou que podemos datar o auge da prática literária feminina de, aproximadamente, 1899.

É de 1792 a famosa obra **A vindication of the rights of woman**, de Mary Wollstonecraft Godwin, escritora que, em convívio direto com revolucionários franceses, tentou definir e defender os direitos da mulher. Isoladas, também, aparecem Virgínia Woolf com **Um teto todo seu**, de 1929, e Simone de Beauvoir com **O segundo sexo**, de 1949.

Virgínia Woolf fez um balanço, em linhas gerais, da produção literária feminina desde o século XVI na Inglaterra até o século XX e analisou os fatores que possibilitaram a emergência dos homens no trabalho da criação literária em detrimento às mulheres. Em torno do tema central, seu texto de 1929 abordou vários assuntos, dentre os quais a discussão de como o escritor é produto de circunstâncias históricas. A partir disto faz a descrição dos preconceitos que ela mesma sofreu enquanto escritora, apontando motivos para o atraso da produção ficcional feminina.

Ao relatar o episódio em que foi barrada por um bibliotecário enquanto fazia suas pesquisas, revelou os obstáculos enfrentados pela mulher, tornando claro que a dificuldade de

acesso à cultura e à tradição literárias colocou-as muito aquém da produção masculina vigente. Essa inferioridade na produção artística foi apontada no volume “Mulher e ficção”, em que Woolf afirmou que os poemas escritos por mulheres do século XVII são visivelmente marcados pela amargura, pelo ódio e pelo ressentimento em relação aos homens. Esses sentimentos tornaram essa literatura de autoria feminina cerceada quanto ao valor literário. Ou seja, a mulher antes de usar a literatura como arte o faz apenas como um método de expressão pessoal, o que só iria mudar por volta de 1920.

Ao final do livro, Virgínia defende a necessidade da androginia no pensamento artístico para que a experiência literária seja comunicada de forma integral. Quanto a isso vale citar um de seus livros mais populares, **Orlando**, publicado em 1928, que é uma história fantástica em que um nobre inglês do século XVI se transforma em mulher e atravessa o tempo, até chegar nos anos 20 do século XX, constantemente em busca do amor e da arte. A obra é um exemplo do que a escritora deseja, a androginia da personagem serve como um exercício para divertidas comparações entre homens e mulheres além de desenhar Orlando como um ser humano, independente do sexo.

Embora a obra **Um teto todo seu** possa ser considerada como um texto instituidor da crítica feminista, muitas ideias nela contidas foram contestadas pela escola anglo-americana posteriormente. Apesar de alguns argumentos serem frágeis ou contraditórios, é forçoso reconhecer que as ideias dessa escritora inglesa discutem aspectos centrais para a crítica literária feminista: a questão da tradição, do cânone e a possível especificidade do texto produzido por mulheres.

É de Simone de Beauvoir uma das primeiras obras femininas a aprofundar estudos a respeito da condição da mulher e o comportamento do homem. No primeiro volume de **O segundo sexo** (1949), publicado em português somente em 1980 e intitulado “Fatos e mitos”, a autora francesa propôs uma primeira questão, de todo complexa: “o que é uma mulher?”. Assim, desde os clássicos da Antiguidade, traçou um estudo a respeito da construção de uma identidade feminina calcada no papel do Outro.

O homem é o Sujeito absoluto; ela é o Outro.

A categoria do Outro é tão original quanto a própria consciência. Nas mais primitivas sociedades, nas mais antigas mitologias, encontra-se sempre uma dualidade que é a do mesmo e a do Outro. (...)

Isso é o que caracteriza fundamentalmente a mulher: ela é o Outro dentro de uma totalidade cujos dois termos são necessários um ao outro (BEAUVOUR, 1980, 14).

Para a escritora, desde sempre as mulheres estiveram subordinadas ao homem, e essa dependência não foi consequência de um evento específico ou de uma evolução, ela simplesmente aconteceu. Afinal, toda a história foi feita pelos homens. De fato, em nome de uma pretensa superioridade masculina, as mulheres foram submetidas a milênios de dominação, sob todos os aspectos (religioso, familiar, político, econômico, social, legal e artístico). Assim, o estigma da inferioridade feminina é, não raro, aceito pela própria mulher, que, tendo introjetado a ideologia patriarcal ao longo da história, age como guardiã dos mitos e tabus que a tornam esse Outro do homem. Beauvoir mostra que a própria narrativa bíblica sustenta esse estigma ao apontar que Eva só foi criada para atender à necessidade de ser o Outro de Adão.

Através dos tempos é possível surpreender no texto de autoria feminina uma luta constante contra a marginalização imposta pela sociedade falocêntrica. Submetida a uma dupla castração, como mulher e como artista, segundo apontaram Beauvoir e Woolf, a mulher-escritora teve que enfrentar dois problemas de crucial importância: a ansiedade de autoria e a ausência de predecessoras que servissem como modelo. Em face desse último

problema, foram submetidas à ideologia patriarcal e levaram para seu discurso literário muito do que já ecoava no discurso masculino.

Após essa exposição, a autora propôs uma maneira de reverter essa situação, legando à mulher a responsabilidade de inverter os papéis aprendendo a ser homem (“*l’Homme*”), sobretudo através da conquista de uma profissão, fugindo da instituição do casamento e dos filhos que funcionam como uma armadilha.

No segundo volume, sub-intitulado “A experiência vivida”, Beauvoir afirma que não se nasce mulher, torna-se mulher, assim, biologicamente, o ser humano nasce macho ou fêmea, mas são os valores culturais que o tornam feminino ou masculino. Portanto, sendo a sociedade quem fixa o papel feminino ou masculino, é ela quem privilegia, no homem, seu aspecto superior, e na mulher, seu aspecto inferior.

Analisando a sociedade da época, a autora pretende desvelar as origens do “destino feminino”, delineando um detalhado estudo da vida da mulher, da infância à velhice, e da influência cultural na definição desse percurso. Ao final do segundo volume, afirma que esse caminho sugere o desejo feminino de uma subjetividade, embora lhe seja apontada, como destino, a alteridade.

Os pensamentos de Beauvoir foram redefinidos pelas teóricas da nova geração do feminismo francês que enfatizam a diferença entre homem e mulher na busca pelo direito feminino de proteger o que a faz diferente do homem.

É por isso que muito da produção feminina do último século concentra, paradoxalmente, ecos das vozes masculinas produzidas até então. Estudiosas que se debruçaram sobre um estudo detalhado da produção feminina brasileira apontaram em escritoras contemporâneas a tomada de uma nova voz literária empreendida posteriormente às propostas da crítica feminista. Transgressão essa, ainda, muito sofreada pelo falocentrismo literário.

No Brasil o feminismo estreia com a republicana e abolicionista Nísia Floresta, pseudônimo literário de Dionísia Gonçalves Pinto, em 1832, com o livro **Direitos das mulheres e injustiças dos homens**, adaptação livre do livro de Mary Wollstonecraft. A escritora pôs em discussão os ideais de igualdade e independência da mulher. Com a temática a que se referia, a obra apareceu isolada no meio literário brasileiro.

É de 1859 o primeiro romance de autoria feminina de que se tem notícia, intitulado **Úrsula**, de Maria Firmina dos Reis. Anterior a isso, existem estudos contraditórios, como aponta Eliane Vasconcellos, a respeito da produção de Rita Joana de Sousa, difícil de ser delineada por encerrar-se em um “mito de uma mulher sábia, que nunca deixou sua obra para ser apreciada” (2003, p. 60).

Ignez Sabino publica, no ano de 1899, **Mulheres ilustres**, apresentando seu texto, nas palavras de Heloísa Buarque de Hollanda, como:

uma obra que pretende, através da criação de um ‘código de simpatia’ [sic], fazer justiça ao trabalho das mulheres, registra-lo e criar uma articulação entre as produtores, bandeiras que desafiam a atitude pedagógica condescendente que orienta a maior parte dos volumes biobibliográficos relativos a personagens femininas da época (1993, p. 13-14).

É de 1920 a primeira tese, de que se tem notícia, de autoria feminina sobre textos de autoria feminina, escrita por Maria Rita Soares de Andrade e intitulada “A mulher na literatura”. Em sua introdução, a autora apontou a dificuldade de se recolher dados de obras femininas, reiterando a interferência da sociedade como fator preponderante para que muitas se tornassem incógnitas.

Heloísa Buarque de Hollanda, uma das organizadoras do dicionário crítico **Ensaístas brasileiras – mulheres que escreveram sobre literatura e artes de 1860 a 1991**, aponta

que, durante o século XIX, muitas escritoras mostraram-se preocupadas em classificar a produção feminina reivindicando para si o direito de intervir “na própria lógica estrutural da constituição do cânone literário, cujos critérios de exclusão e inclusão, de valor e legitimidade, são dados tidos como ‘naturais’ e determinados por uma tradição histórica milenar e inquestionável” (1993, p. 14).

A partir de então alguns trabalhos surgiram registrando a presença da mulher na produção literária brasileira. Hollanda aponta que o eixo central desses trabalhos foi a preocupação com a lógica do “silenciamento marcando uma tendência, de claro acento político, em denunciar e tentar romper com a estigmatização da presença feminina na literatura” (Ibidem, p. 15).

Se por um lado, as primeiras teóricas defenderam a identidade feminina através da leitura dos textos masculinos, por outro, posteriormente, o que temos é uma crítica feminista, agora preocupada em se ocupar não mais dos textos masculinos, mas sim da literatura feita por mulheres enfocando os aspectos biológico, linguístico, psicanalítico e político-cultural. A escrita feminina teve seu espaço de produção porque a alfabetização tornou seu acesso bem menos cerceado à mulher, enquanto o esforço de “domesticá-las” preocupava-se mais em negar-lhes direitos políticos e profissionais.

Após 1960, vários nomes, ligados ou não à docência universitária, surgiram e conseguiram impor-se num quadro profissional relativamente menos refratário à participação das mulheres na produção acadêmica e literária, e esses nomes apontaram o que a crítica feminista julgará basilar no que tange aos textos das mulheres: partindo de experiências pessoais, debruçavam-se sobre a sexualidade, identidade e angústia², temas que encontraram muito mais ecos na experiência feminina. Não é por acaso que essa inserção tenha acontecido próxima ao início do movimento feminista.

Assim, muitas vozes femininas iniciaram uma busca de identidade literária num mundo em que a mulher, ainda, continua à margem, mas que luta para se fazer sujeito da história. As obras que surgiram abandonaram a narrativa centrada na vida pessoal de uma única personagem e se aprofundaram no exame crítico dos múltiplos papéis da mulher na sociedade. A condição feminina, vivida e transfigurada esteticamente, é um elemento estruturante, e não se trata de um simples tema literário, mas da substância de que se nutre a narrativa. A representação do mundo é feita a partir da ótica feminina, portanto, de uma perspectiva diferente (para não dizer marginal), com relação aos textos reconhecidos pelo cânone literário. A mulher, vivendo uma condição especial, representa o mundo de forma diversa.

O que nasce da escritura feminina é consequência de um processo de conscientização. Não que esse discurso feminino se confunda com feminismo, mas traz como alicerce a consciência da situação social da mulher. Esse discurso subverte a ordem vigente, questionando papéis sociais, representando a mulher dividida, numa linguagem que também subverte os padrões normais. Esse é o discurso feminino, uma necessidade de um tempo e de um espaço especiais. Dessa forma, não há como considerá-lo algo segregado do acervo literário. Representa uma tendência altamente significativa do ponto de vista estético e social, pois é uma representação artística da situação da mulher feita por mulheres.

Surgem, portanto, personagens femininas diferentes das mulheres construídas pela sociedade, como cita Eliane Vasconcellos: “a mulher, ainda que de classe social mais alta, não deveria aprender senão algumas das chamadas prendas de sociedade: tocar piano, falar pelo menos uma língua estrangeira, quase sempre o francês, bordar, costurar” (2003, p. 54). Essas personagens transgridem de forma simples as normas sociais, redefinindo suas trajetórias de existência e se configurando enquanto sujeitos do discurso, ou debatendo-se em meio a uma

² Para uma melhor compreensão da expressão angústia, nesse contexto, ver Julia Kristeva no ensaio “Sol negro”.

realidade sufocante, como notamos em Lya Luft, Marina Colassanti, Hilda Hist, Adélia Prado, Lygia Fagundes Telles, citando, apenas, as contemporâneas de Clarice Lispector.

Hoje, na crítica literária, os estudos sobre a mulher já constituem uma área de trabalho com perfil e definição próprios, segundo Heloísa Buarque de Hollanda (1993). Surgem, portanto, três linhas mestras de trabalho, identificadas pela pesquisadora como: presença da mulher na literatura, escritura feminina independente dos fatores biológicos que definem os sexos e um terceiro grupo que traz uma inflexão claramente política e privilegia a mulher como questão dentro do quadro da produção intelectual e artística.

Em todos os grupos citados, a autora aponta a relevante presença de estudos a respeito de Clarice Lispector, eleita claramente como símbolo de uma escrita feminina, porém, para Hollanda, de forma surpreendente, a grande maioria dos estudos sobre a autora não se filia a nenhuma perspectiva feminista. Na obra **Ensaístas brasileiras**, vemos a manutenção de Clarice nos estudos literários e uma inserção da escritora em todas as linhas de trabalho apontadas por Hollanda.

Outra publicação que visa traçar um apanhado panorâmico das escritoras brasileiras é o **Dicionário críticos de escritoras brasileiras**, de Nelly Novaes Coelho, publicado em 2002 e já antecipado no livro de Hollanda. Na introdução da obra, a pesquisadora aponta que a literatura feminina vem assumindo desde meados do século XX extrema importância ao lado das, já valorizadas, produções masculinas.

É a literatura que, acima de muitas artes, como aponta Coelho, oferece-se como instrumento de percepção das constantes alterações de valores do mundo moderno e pós-moderno. Assim, através da análise da produção feminina, podemos entrever não apenas a fantasia de suas autoras, mas uma complexa interação entre a criação e o tempo, através das heranças ou tradições acumuladas (COELHO, 2002, p. 17).

De acordo com ela, Clarice estaria inserida, a partir de uma ótica que visa analisar a evolução da consciência crítica feminina em relação a si mesma e ao mundo, no seguinte esquema:

Anos de 1940/1950 – Em meio ao lento processo de conscientização, instaurado pelo romance regionalista e pelo urbanismo, eclodem as vozes pioneiras (Guimarães Rosa e Clarice Lispector) de uma nova revolução, que só na década de 1960 se expandiria nos rastros do Existencialismo e da Fenomenologia, como nova teoria do conhecimento. (A linguagem ou palavra, com seu poder nomeador de realidades, torna-se o objeto maior da criação literária. *O que não é nomeado não existe*, diz Lacan) A literatura intimista/psicológica anterior se aprofunda em escavações do eu existencial ou metafísico (Ibid., 2002, p. 18). (grifo da autora)

A partir daí, surgem alguns trabalhos registrando a presença de Clarice no que se chamou de literatura intimista, aumentando, ainda mais, o universo de publicações voltadas a desvendar a temática social, política, erótica, psicológica e filosófica na obra da escritora.

Esse apanhado que traçamos acerca da crítica feminista e das contribuições de algumas escritoras aos estudos literários faz-se basilar para que possamos, em seguida, iniciar nosso percurso na obra de Clarice Lispector, ícone da literatura brasileira que, além de ser escritora, foi também leitora, mãe, filha, esposa, irmã e mulher.

III.

Criar um Deus e acreditar em sua existência parte do imaginário do ser humano. A experiência do sagrado remonta às mais antigas civilizações, mono ou politeístas os povos sempre encontravam a quem dar o(s) nome(s), e o nome que damos a isso é religiosidade. O

filósofo e sociólogo alemão George Simmel apontou neste fenômeno um modo primário fundamental do ser humano que pode manifestar-se na crença de uma fé como também se revelar em outras atitudes não diretamente identificáveis com as formas codificadas de uma religião (CRESPI, 1999, p.15). Enquanto a necessidade de uma religião é um ato social, a experiência religiosa é uma exigência existencial, e, por isso, a ela, não é necessário propriamente, dar-se um nome. Essa experiência se dá por vários caminhos, mas todos passam pelo caminho da palavra. É a palavra que possibilita, nesta exigência existencial, a experiência.

A experiência leva à crença, nome e imagem são partes do fenômeno da religiosidade. E crer, do latim *credere*, tanto pode significar ter fé, convicção, certeza de alguma coisa, quanto opinar ou acreditar em algo com uma certa margem de incertezas (VATTIMO, 2004, p. 7).

Se para Gianni Vattimo a crença é acompanhada de incertezas, cabe aqui citarmos o significado que para Franco Crespi é “viver na angústia do silêncio de Deus, isto é, aceitar tal silêncio numa situação de incerteza radical” (CRESPI, 1999, p. 57).

Estreitando ainda mais essas considerações, podemos dizer que existem religiosos que se relacionam com o Sagrado não enquanto certeza, mas enquanto mistério. Essa relação permite que dialoguemos com Deus de outra forma. Antes, inquestionável e supremo agora desdobrável e multifacetado. Se Deus do Velho ou Novo Testamento, se dos judeus ou cristãos, pouco importa, o que nos interessará é o nome. O que fascina, e fascinou muitos filósofos e escritores antigos, é o que esse nome carrega, e o que carrega o nome é a linguagem: “Linguagem significa neste contexto o princípio encaminhado à comunicação de conteúdos espirituais nos objetos em questão: na técnica, na arte, na justiça ou na religião. Em resumo, toda comunicação de conteúdos espirituais é linguagem.”³ (BENJAMIN, 1970, 139).

A literatura é feita, essencialmente, de palavras, assim, o que buscamos é o Deus concebido pela literatura de uma escritora brasileira da modernidade. Dentro desse contexto, cabe aqui ressaltar que não questionamos o discurso feminino somente enquanto transgressor. É fato que Clarice em muito se afasta do discurso religioso feminino dos séculos XIX e XX em vários aspectos, e esse afastamento leva-nos, como apontamos anteriormente, a discussão, já muito empreendida por estudiosos da autora, sob a luz feminista. Discussões que apontam na obra da autora um afastamento radical dos parâmetros culturais do patriarcado.

Este discurso permeará todo o nosso texto, uma vez que é através deste afastamento que Clarice tece um texto com uma enunciação que rompe com os trâmites discursivos do patriarcado e um enunciado que torna presente um Deus que em sua obra é menos entidade religiosa e mais personagem.

As manifestações de uma religiosidade em Clarice Lispector nos interessam não enquanto expressões de fé ou argumentos passíveis de uma possível identificação da escritora com esta ou aquela crença. O que buscamos não é sua identidade religiosa, mas o discurso literário criado por ela para se aproximar de Deus, a transcendência alcançada via transgressão. Transgressão essa já apontada em sua escrita por vários críticos, mas poucos se propuseram tratar o tema pelo prisma da religiosidade:

Tratemos de recapitular brevemente. Preservação, sedução, ignorância, miséria, compaixão. São estas as imagens da mulher que narra segunda a

³ Texto original: "Lenguaje significa en este contexto el principio encaminado a la comunicación de contenidos espirituales en los objetos en cuestión: en la técnica, en el arte, en la justicia o en la religión. En resumen, toda comunicación de contenidos espirituales es lenguaje"

obra de Clarice Lispector. Imagens de uma transgressão assumida e sistemática. Transgressão que afeta tanto os códigos da moral como os da técnica literária. Transgressão no nível da História e transgressão no nível do Discurso.⁴ (RUSSOTO, 1989, p. 89).

IV.

Vilma Arêas, ao analisar, no primeiro capítulo, os dilemas presentes em **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**, reduz sua temática à revolução e ao amor. Apesar de, em os outros ensaios, apontar passagens bíblicas ou inferências tanto à religião judaica, quanto à cristã, nas análises já empreendidas por Benedito Nunes e Berta Waldman, Arêas não supre a lacuna acadêmica do aspecto religioso dessa publicação de 1969. É fato, emergente nas linhas de outros estudos acadêmicos, que muitas das citações que aparecem no livro referem-se a passagens bíblicas, às leituras que a própria escritora afirmou fazer reiteradas vezes do livro **Imitação de Cristo**, do místico medieval Thomas de Kempis, e aos questionamentos existenciais que frequentemente recaem no viver o sagrado.

É fato, também, que alguns ensaios reunidos nesse livro de Arêas são anteriores a muitos textos sobre Clarice, mas não intentamos apontar quem ou quais foram inéditos nessa ou naquela abordagem, e a pesquisadora faz uma condensada e rica análise de vários livros da autora partindo tanto da recepção da crítica na época de publicação quanto da criação do texto através de seus relatos.

Quando nos propusemos a abordar a experiência de Deus em Clarice respondemos a uma evidente constatação de que o divino, em seu texto, ultrapassava o trato insistentemente respeitoso dado pela literatura feminina há muitos anos.

E em Arêas encontramos, no ensaio que analisa a obra **A via crucis do corpo**, uma afirmativa que se demonstra de acordo com nossas deduções: “Se nos deslocarmos para a vida pessoal da autora, topamos em certa época com a confissão da leitura obsessiva da *Imitação de Cristo*. O sentido entretanto que ela empresta ao tema não adere à ortodoxia religiosa, pois redefine o divino de forma material e apaixonada.” (2005, P. 46).

Arêas afirma, ainda, que Clarice materializa o divino, e isso se torna perceptível em toda a sua obra. Porém nega que essa materialização seja um disfarce para, de forma dissimulada, apresentar uma visão profana e dessacralizada como aponta José Américo Pessanha em “Itinerários da paixão” (1989).

Arêas compreende que essa visão não deve ser separada da via mística. Tanto em **A paixão segundo G.H.** quanto em **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**, a professora percebe uma necessária comunhão entre o ser e a religião para evitar-se o abismo, para exorcizar-se a desorganização profunda. Sendo assim, vê que a totalidade religiosa não está comprometida com religiões específicas, mas sim com uma viagem espiritual através do sonho, devaneio ou delírio, empreendida por G. H. e Loreley.

O que vemos, no entanto, longe de desassociar a experiência das personagens como necessário percurso ao religioso, é que esse percurso apresenta-se como uma transgressão literária da escritora.

O ser inteiro, mas inacabado, busca acabamento e completude (MURARO, BOFF, 2002, p. 86) e, nessa busca, encontra Deus, que só tem sentido se irromper da própria estrutura desejante do ser humano. Ao tratar da necessidade da busca, tanto Pessanha quanto

⁴ Texto original: “Tratemos de recapitular brevemente. Preservación, seducción, ignorância, miséria, compasión. Son éstas las imágenes de la mujer que narra según la obra de Clarice Lispector. Imágenes de una transgressión asumida y sistemática. Transgressión que afecta tanto los códigos de la moral como los de la técnica literaria. Transgressión a nivel de la História y transgression a nivel del Discurso.”

Arêas e nós, convergimos para a mesma opinião. Pessanha completa que essa busca e esse desejo de Deus, além do estado religioso, comporta-se no texto de Clarice como uma ruptura do *status quo* atribuído ao texto feminino. Também, nesse caso, concordamos com o autor. Já Arêas discorda ao dizer que, apesar da “aleluia” do final, com a união sexual das personagens, há uma espécie de extravio e equívoco envolvendo todo o livro (2005, p. 27).

Pensar ou nomear o divino na autora é mais que responder ao papel social feminino de distanciamento e devoção submissa. Esse disfarce, já atribuído por Pessanha, faz-se necessário em sua obra uma vez que, ao tratar do sagrado, a autora o dessacraliza. Ao falar de Deus, Clarice o humaniza renunciando à simples idolatria, reverência ou submissão atribuídas – também esperadas – à mulher pelo senso comum. Rompendo com o discurso ecoado durante séculos na literatura de autoria feminina, revela dimensões insuspeitadas de uma literatura transgressora.

Para apontar que o amadurecimento literário da autora se faz em **A hora da estrela**, Arêas se utiliza não só de uma análise pormenorizada de algumas obras, mas também de inferências aos críticos que citaram, por exemplo, **Uma aprendizagem** como obra menor, exemplificando com Benedito Nunes, que não percebe na obra nada realmente novo. A pesquisadora relembra alguns críticos da época em que o livro foi lançado para confirmar sua própria argumentação ao dizer que o menor valor desse livro em função dos outros é o incômodo que a obra causava para a própria autora. Mas se buscarmos em relatos de Clarice, acerca não só desse, mas de todos os seus livros, encontramos, no próprio estudo de Arêas, a constatação de que a autora não gostava de nenhuma obra após sua produção, por isso evitava reler, como afirma em entrevista a Marina Colasanti e Affonso Romano de Sant’Anna, datada de 20 de outubro de 1976: “Eu não releio. Eu enjôo. Quando é publicado já é como um livro morto, não quero mais saber dele. E quando leio, eu estranho, acho ruim, por isso não leio. Também não leio as traduções que fazem dos meus livros para não me irritar” (LISPECTOR, 2005, p. 153).

Arêas, ainda, ao apontar o que poderia ser um dos defeitos do livro, considera que a obra reduz-se muito ao banal, com situações ligeiras e comuns. Mas o que temos nos outros livros? Para citar apenas os dois, que foram apontados em recente reportagem no “Caderno Mais” como dois dos 30 melhores romances brasileiros do século XX, **A paixão segundo G. H.** e **A hora da estrela**, o que temos é: uma mulher sozinha em casa confrontando-se com o corpo morto de uma barata e uma nordestina desprovida de qualquer tipo de construção complexa presa à própria liberdade na cidade grande.

Arêas aponta em **Uma aprendizagem** alguns itens que considera fora de lugar: informações científicas perdidas e insistente alusão a questões sociais como tentativa de tornar-se mais engajada – posto que fora cutucada por Henfil e morta socialmente em sua tirinha criticamente voltada ao enterro simbólico de personalidades alheias ao social. Afirma que o livro seria uma “novela cor-de-rosa” se não houvesse a presença de Ulisses (2005, p. 29), além de considerá-lo, tanto em forma quanto fundo, forçado e fadado ao fracasso. Porém, percebemos que esses itens apontados pela pesquisadora são, na verdade, o cerne de quase toda a produção literária da autora.

Dentro de toda a construção do enredo, a presença do homem não é argumento para que o livro deixe de ser bem delineado, é item necessário para o percurso empreendido por sua personagem uma vez que sexo e religião surgem para ampliar a consciência do ser humano e, dentro desta perspectiva, ao final da obra, o que temos é uma união carnal que culmina numa experiência religiosa tanto para a mulher quanto para o homem.

Essa busca é tema constante em Clarice, porém nem sempre comporta um encontro, já Lóri e Ulisses, ao gozarem da realização sexual e experimentarem o religioso encontram, juntos, a consciência. Assim como aponta que em **A paixão segundo G. H.**, a consciência se dá com a necessária comunhão com a barata (1998a, p. 49) temos a comunhão, ao final da

obra, da professora primária com o professor universitário (mulher e homem), possibilitadas, também, após uma via crucis deliberadamente sofrida e sacrificante para G. H. e Lóri. O que cita como fio condutor em **A paixão** passa despercebido em **Uma aprendizagem**, relegando a obra a uma simplificação desnecessária, quiçá, incompreensível.

O que temos na verdade é em Lóri uma resposta a busca tanto de Joana, de **Perto do Coração Selvagem**, quanto de G. H., através do contato amoroso com Ulisses e a comunhão com Deus. Sendo assim, o percurso de Lóri e todas as suas vicissitudes apresenta como ponto forte do livro ignorado pela pesquisadora. Se formos seguir o raciocínio de Arêas quanto à ligação entre as obras, **Uma aprendizagem** responde ao sofrimento das personagens anteriores e prepara para a grande morte de Macabéa. Claire Varin refere-se a esse livro como o que encerra o ciclo dos ensinamentos, e nós, em virtude da experiência do religioso, adiantamos que, esse desfecho só é possível por causa da experiência religiosa, que prepara para a morte da nordestina no livro de oito anos depois.

Apesar de acertadamente afirmar que o tema cristão é constante na obra de Clarice e que “o sentido entretanto que ela empresta ao tema não adere à ortodoxia religiosa, pois redefine o divino de forma material e apaixonada” (ARÊAS, 2005, p. 46), a crítica ignora a importância de **Uma aprendizagem**, relegando o livro, como já apontado, a uma temática que gira em torno da revolução e do amor com constantes problemas formais e dissimulado trato da questão social. O livro de Arêas apresenta-se rico em muitas análises ainda não levantadas a respeito da obra de Clarice, além de propor uma indiscutível interpretação de seu livro menos cultuado **A via crucis do corpo**. Porém, ao enveredar pelo aspecto religioso, acaba por ignorar a evidente constatação de que esse percurso não foi escolhido somente para responder à necessidade das personagens, posto que isso reduziria o livro. Compreendemos que o percurso religioso é, amiúde, também uma exigência do discurso dessa escritora que se faz transgressor na medida em que se apresenta na contramão da produção literária, desde suas antecessoras às contemporâneas.

Para finalizar, também discordamos da redução banal apontada por Arêas, pois, partindo do conceito de epifania lembrado por Olga de Sá, vemos **Uma aprendizagem** muito mais que um livro que, nas palavras de Arêas:

procurou alinhar-se junto ao que também se buscava na época, isto é, o “realismo novo”. Certamente tentava assim responder às críticas que lhe eram dirigidas. Pelo resultado obtido, não é difícil perceber que essa intencionalidade sumária era mortal ao processo intuitivo da escritora (...) a prosa é ritmada pelo correr das horas, pelo suceder das estações e, em alguns momentos, pontuada pelo bater do relógio da igreja da Glória. Enquanto passa o tempo, e brilham, o sol e as estrelas, e empalidece a “lua gelada”, Clarice teoriza sem parar sobre a própria busca, experimenta falar sobre nada e para ninguém, angustiando-se e rebelando-se, quebrando e mergulhando as histórias às vezes no ponto de fusão do significado, caminhando na corda bamba, fabricando o futuro (da ficção) (ARÊAS, 2005, p. 45).

Até porque é a partir da banalidade que Clarice cria suas personagens e os momentos mais altos de suas narrativas.

Referências

ARÊAS, Vilma. **Clarice Lispector com a ponta dos dedos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Trad. Cláudia Fares. São Paulo: Arx, 2004.

BEAVOUIR, Simone de. **O segundo sexo**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v. 1 e 2.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de escritoras brasileiras (1711-2001)**. São Paulo: Escrituras, 2002.

CRESPI, Franco. **A experiência religiosa na pós-modernidade**. Trad. Antonio Angonese. São Paulo: EDUSC, 1999.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de; ARAÚJO, Lucia Nascimento. **Ensaístas brasileiras**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999b.

_____. **A paixão segundo G. H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

_____. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999d.

MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. **Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

RICHARD, Nelly. **Intervenções críticas: arte, cultura, gênero e política**. Trad. Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RUSSOTO, Márgara. La narradora: Imágenes de la Transgressión em Clarice Lispector. **Remate de Males**, Campinas, n. 9, maio de 1989. (Org. de Vilma Arêas e Berta Waldman. Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.)

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM “MULHERES ALTERADAS”

Maria Inês Ghilardi-Lucena¹

Resumo

Este texto investiga as representações de gênero social nos quadrinhos Mulheres Alteradas, de Maitena. A pesquisa, da qual este texto é parte, objetivou identificar, no discurso humorístico, características das relações de gênero e compreender as imagens que homens e mulheres do mundo contemporâneo fazem de si, do outro e da própria interrelação. O suporte teórico foi dado pelas noções da Análise do Discurso de linha francesa, possibilitando a compreensão da(s) forma(s) como se constroem os sentidos e as representações na mídia, e de como ela colabora nas (re)definições dos gêneros, no mundo ocidental atual. As histórias contadas nos quadrinhos de Maitena produzem um efeito sobre os leitores e as imagens ali construídas dependem de imagens construídas anteriormente pela mídia ou que povoam o imaginário coletivo. Nelas, as mulheres são as personagens principais e, com certa frequência, ficam “alteradas” devido a problemas do cotidiano e de relacionamento com os homens e a família. Nem por isso deixam de ser felizes.

Palavras-chave

Gênero; discurso; mídia.

¹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

Este texto é parte da pesquisa que investiga as representações de gênero social nos quadrinhos *Mulheres Alteradas*², de Maitena, publicados na Argentina, no Brasil³ e em diferentes países.⁴ São bastante conhecidos dos leitores de Histórias em Quadrinhos, sobretudo da geração da autora, nascida em 1962.

A pesquisa objetivou identificar, no discurso humorístico, características das relações de gênero, as alterações em relação a tempos passados e, também, compreender as imagens que homens e mulheres do mundo contemporâneo fazem de si, do outro e da própria interrelação. A modernidade aponta para uma redefinição da identidade dos sujeitos, em vista de mudanças comportamentais de homens e mulheres, nos últimos anos.

O suporte teórico foi dado pelas noções da Análise do Discurso de linha francesa, possibilitando a compreensão da(s) forma(s) como se constroem os sentidos e as representações na mídia, e como ela colabora nas (re)definições dos gêneros, no mundo ocidental atual. O espaço do humor é autorizado socialmente como uma possibilidade de os sujeitos envolvidos extravasarem o que não poderia ser dito em lugares “oficiais”.

Investigar as personagens femininas de Maitena possibilitou-nos compreender o discurso histórico-social de uma época, na qual representa(ra)m-se muitos dos problemas de gênero e da identidade feminina, a segunda metade do século XX. Alguns quadrinhos fazem a comparação com épocas passadas e sua interpretação depende, portanto, de sentidos alojados na memória dos leitores, visto que

a linguagem é a modalidade de existência histórica essencial da memória, seja ela coletiva, histórica ou oficial. A mídia funciona como um dos lugares de refúgio da memória, pois os discursos que compõem a sua ordem discursiva são portadores de uma memória, na medida em que materializam sentidos inscritos em outro lugar. (NAVARRO, 2008, p. 156)

Assim, memória e história são referência para o estudo das representações do feminino nos quadrinhos de Maitena.

Neles, sempre as mulheres estão presentes, são as personagens principais. Nem sempre, entretanto, estão sozinhas, pois aparecem acompanhadas de companheiros, da família, de amigos(as), de colegas ou outras pessoas, em locais sociais, em casa, no trabalho, enfim, em cenas do cotidiano.

As mulheres retratadas por Maitena vivem angustiadas pelas pressões do trabalho, as pequenas pejejas domésticas, a tirania das dietas e dos ideais de beleza, a traição masculina, as queixas dos filhos e dos maridos e por uma infinidade de outras dificuldades do cotidiano. E suas preocupações se aproximam da problemática psicológica e vital de qualquer mulher contemporânea. É compreensível, pois, que, à sombra do potente humor que desnuda suas almas, tenham provocado um impacto tão universal. (MAITENA, 2003, v. 5, contracapa)

As tirinhas de Maitena mostram a evolução das aspirações femininas no transcorrer do tempo, caracterizando o que há de mais comum nos ideais das jovens em cada época. Os quadrinhos fazem uma análise dos desejos e das angústias femininas, de modo bem

² O texto insere-se nos trabalhos do grupo de pesquisa *Estudos do Discurso* (CNPq/PUC-Campinas).

³ Há cinco volumes, traduzidos para o Português, da série *Mulheres Alteradas*, publicados pela editora ROCCO, do Rio de Janeiro, traduzidos por Ryta Vinagre, utilizados nesta pesquisa.

⁴ <http://www.guiadelcomic.com/humor/mujeres-alteradas.htm>. Acesso em 30/12/2010, e MAITENA, *Mulheres Alteradas* (2003, v. 1).

humorado. Certamente, as exceções acompanham toda regra, mas há que se reconhecer a perspicácia da autora ao retratar a essência feminina, resumida em uma palavra, apenas. É por isso que “qualquer mulher, dos 15 aos 80 anos, esteja no Brasil, na Argentina ou no Japão, vai se identificar com as desconfortáveis situações criadas por Maitena em seus quadrinhos” (Jornal do Brasil, em MAITENA 2003, contracapa, v.5).

Conhecemos a trajetória das conquistas femininas ao longo, sobretudo, do século XX, nas sociedades ocidentais. Os quadrinhos de Maitena retratam essa história e, segundo a autora,

não foi fácil para as mulheres descobrirem que tinham o direito de mudar. Por muito tempo pensamos que seria melhor ser outra pessoa. Hoje, que sabemos que até a mais resolvida das mulheres rói as unhas, estamos mais satisfeitas conosco. Mudamos o que não nos agrada, e não só as fraldas e o batom. (MAITENA, 2003, v. 2, prefácio)

Os subtítulos dos quadros, muitas vezes em forma de perguntas, abrangem os conflitos dos mais diversos tipos, causados por alterações do próprio sexo, alterações físicas, derivados da moda, problemas da idade, casamento, família, amizade, trabalho e outras diferentes situações do cotidiano feminino, incluindo, é claro, o relacionamento com o sexo oposto, bem como reflexões sobre a vida e as transformações no tempo.

A cartunista Maitena, a partir do título que nomeia a série *Mulheres Alteradas*, sinaliza que as mulheres retratadas passam por perturbações que as colocam em desequilíbrio constante. Os conflitos com que as mulheres retratadas por Maitena se deparam se revelam em reflexões que estas fazem sobre seus desejos, anseios, crenças e idealizações de mulher. Podemos verificar desejos e contradições, por exemplo, através da tirinha: “*Algumas razões por que chamam a nós, mulheres, de insatisfeitas*”⁵.

As mulheres representadas nesses quadrinhos procuram a felicidade ou seu lugar no mundo, o que as coloca em conflito, gera pensamentos contraditórios, por isso estão quase sempre “insatisfeitas”. São seis as razões para a insatisfação (MAITENA, 2003, v.3, p.26):

- ✓ Quando está sozinha, sonha com a vida de casal.
- ✓ Quando está casada, precisa de independência.
- ✓ Quando tem muito sexo, se sente um objeto.
- ✓ Quando tem pouco sexo, se sente um inseto.
- ✓ Quando não tem filhos, se sente incompleta.
- ✓ Quando tem filhos, se sente sobrecarregada.

A primeira impressão – sempre de forma geral e partindo dos efeitos de sentido dos quadrinhos de Maitena – é que as mulheres reclamam de tudo, sofrem sempre com seu próprio destino e têm o costume de falar sobre isso com as amigas. Os homens são mais reservados, não expõem seus problemas, não desabafam e, principalmente com os amigos, tentam mostrar que tudo está bem. O temperamento feminino é oposto ao masculino, no quesito vida íntima.

As mulheres conquistaram espaço na sociedade, principalmente após os anos 1960, contudo muito do que elas próprias reclama(va)m subjaz às atitudes de décadas depois. As

⁵ Tese defendida na PUC-RJ, publicada em http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0310751_05_cap_05.pdf. Acesso em 25/09/2009.

tirinhas de Maitena adentram a alma feminina, o íntimo das mulheres que vivem nos mais longínquos pontos dos países ocidentais e não somente das que conseguiram mudar seu destino. Se pensarmos na extensão geográfica do Brasil, saberemos que muitas mulheres vivem, hoje, vinculadas ao comportamento daquelas do passado e não conseguiram mudar vários dos aspectos das conquistas de suas representantes.

O tão criticado machismo, mesmo com as alterações no comportamento masculino, na atualidade, ainda faz parte das cenas do cotidiano. A esse respeito, Maitena traz, nas tirinhas, uma interpretação também usual nos diálogos sociais. Um dos quadros mostra que (MAITENA, 2003, v. 2, p. 23):

- ✓ Se é tarde e a filha não chegou, nos desesperamos.
- ✓ Se é tarde e o filho não chegou, esperamos por ele.
- ✓ Se a filha anda com dois garotos, a reprimimos.
- ✓ Se o filho anda com sete garotas, o idolatramos.
- ✓ Se a filha quer estudar antropologia, nos alegramos.
- ✓ Se o filho quer estudar antropologia, nos preocupamos.
- ✓ Se a filha morar sozinha, explicamos como.
- ✓ Se o filho quer morar sozinho, damos o carro.

Os sentidos aí presentes mostram a incorporação, pelas mães – com aval dos maridos –, do senso comum de que os filhos devem ter liberdade, enquanto as filhas devem ser comedidas. Também há profissões adequadas a cada um dos sexos, talvez para que eles adquiram (ou aparentem) a virilidade necessária. Há uma preocupação com a aparência, por exemplo, ao ter que dar explicações sobre o comportamento ousado da filha que, emancipada, deseja morar sozinha. O julgamento social é sobre o comportamento das mulheres e, aos homens, cabe qualquer tipo de atitude. Ética e respeito são para ensinar às filhas...

Mesmo que por grande (ou pequena?) parte dos sujeitos da sociedade moderna tais questões sejam vistas sob nova perspectiva, as tiras registram a história de preconceitos vigentes em muitos lares e do pensamento de gerações que bem conhecemos.

Possenti (2010, p. 28) defende a tese de que “há relações determinadas entre linguagem e história, e que são essas relações que explicam o surgimento, a circulação e a interpretação dos textos”. Assim, para a compreensão e a aceitação dos acontecimentos relatados nos textos humorísticos – mais especificamente nos quadrinhos de Maitena – as mulheres vão buscar na memória individual e coletiva, histórica, portanto, os saberes necessários à sua interpretação. Elas identificam-se com as personagens, ou, ao menos, conhecem quem se identifique com elas, o que produz um efeito de desabafo e, também, de reconhecimento de alguém a respeito de seus problemas. Dividir as angústias e as insatisfações com o outro – os leitores – diminui o peso – se for o caso – dos insucessos do dia a dia. Compartilhar alegrias e a felicidade também produz enorme satisfação. Assim se produz o prazer da leitura de Maitena.

Referências

MAITENA. *Mulheres Alteradas*. Tradução de Ryta Vinagre. ROCCO: Rio de Janeiro, 2003, volumes 1, 2, 3, 4 e 5.

NAVARRO, Pedro. Discurso, Mídia e História: notas sobre a escrita histórico-midiática em torno da identidade brasileira. SARGENTINI, Vanice e GREGOLIN, M. do Rosário. *Análise do discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 153-165.

POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UMA LEITURA SOBRE DISTINTAS CONCEPÇÕES

Paula Cruz Goitein¹
Prof^ª. Dr^ª. Leila Maria Ferreira Salles²

Resumo

A questão da violência é um tema já antigo e sua veiculação pelos noticiários é cotidiana. As questões semânticas do tema “violência” carecem de precisão para uma análise mais devida, pois envolvem variáveis de natureza psicológica, já que a parte emocional exerce efeitos no imaginário das pessoas. Diante disso este texto tem por objetivo analisar o que a literatura tem apontado sobre violência e violência na escola. Para tanto faremos primeiramente uma discussão sobre a definição de violência e de conceitos em geral associados a ela como agressividade, crime e contravenção. Em seguida é tratada a questão da violência no âmbito escolar, onde irá se discutir a diferença entre a violência na escola, à escola e da escola. Posteriormente examinaremos alguns estudos que tratam da violência presente nas escolas brasileiras. Por fim abordaremos a questão do bullying entendida como um tipo específico de violência que se faz presente na escola, diferenciando o aluno que agride e o aluno agredido.

Palavras-chave

Violência; escola; leitura.

Abstract

The violence question is a relative old theme, and is almost every day shown by media and news records. The semantic questions related to the “violence” theme are, however, inaccurate for a more precise analysis, as they involve psychological nature variables due to the fact that the emotional part plays an important role on the people imaginary aspect. In consequence of this fact, this text aims to analyze what the literature has pointed out about violence and violence at the school. For such a purpose we`ll do at first a discussion concerning the definition of violence and about concepts generally associated to it such as aggressivity, crime and contravention. After that the question about violence inside the school is commented to try to distinguish the concepts of violence at school, to the school and from the school. In a sequence we`ll examine some studies related to the observed violence present in Brazilian schools. At last the particular question defined as bullying is discussed as it is understood as a specific kind of violence, which currently occurs at the schools, in order to distinguish the bully student and his victim.

Keywords

Violence; school; reading.

¹ Instituto de Biociências – UNESP de Rio Claro.

² Instituto de Biociências – UNESP de Rio Claro.

Definições de violência

A questão da violência é um tema já antigo e sua veiculação pelos noticiários é cotidiana. Tem caráter internacional, mas há pontos cruciais nesse fenômeno que merecem investigação. Esses pontos que necessitam conceituação para serem devidamente estudados envolvem a ideia de crime e transgressão, envolvendo suas relações com a racionalidade. As questões históricas precisam estar presentes nessa análise, pois envolvem situações de natureza social, econômica e política (PINO, 2007).

As questões semânticas do tema “violência” carecem de precisão para uma análise mais devida, pois envolvem variáveis de natureza psicológica, já que a parte emocional exerce efeitos no imaginário das pessoas. De tão divulgadas, embora tornem-se como que um centro de preocupações, parece para muitos que se trata de um fato incontornável, parecendo que deve haver submissão a fatos a ela ligados. No entanto, é muitas vezes tratado de forma superficial. Como palavras podem ser compreendidas de diversas formas, os diversos significados que se dá ao conceito de violência geram dificuldades em sua análise. O sentido de *excesso* envolvendo questões quantitativas “que tanto pode traduzir a representação de um certo grau de intensidade desnecessária da ação, quanto pode traduzir a violação dos limites estabelecidos pelas leis” (PINO, 2007) é um dos que carecem de definição mais precisa, pois esse sentido é usado tanto para descrever situações naturais, quanto ações humanas. Essa questão quantitativa confunde o conceito, pois ao se falar das ações humanas, se trata de violar limites estabelecidos pela sociedade. Como, segundo dicionários, é vista como a ação que contraria direitos e justiça, às vezes deixa de ser levado em conta que a Justiça e o Direito podem em si conter a chamada “violência institucional” (PINO, 2007).

O conceito de violência é muitas vezes associado aos conceitos de crime e agressão, pode levar a equívocos, pois estes tem significados distintos e há princípios ideológicos envolvidos. Crime é o ato de transgressão da lei penal, não sendo, necessariamente, um ato violento (PINO, 2007). Alguns atos tidos como não violentos podem ser a sua mais pura expressão, como a simbólica e a institucional. Alguns atos violentos entram para o código penal dependendo das circunstâncias em que ocorrem. Dentro do código penal há circunstâncias agravantes (crueldade do ato de violência, características da vítima) e atenuantes (legítima defesa, não intencional).

Outra questão envolve os conceitos de violência e racionalidade que, em princípio pareceriam antagônicos, mas que, de fato não parecem ser, pois o ato parece ser uma consequência exata da racionalidade que, diante de determinadas circunstâncias levaria o indivíduo, em confronto com outros, a ver diante de si a possibilidade de agir até com requintes de crueldade. Distintamente do termo “irracional”, tanto os indivíduos quanto comunidades inteiras agem sob “razões” que a seu ver justificam ações entre as piores já perpetradas. O conceito de agressão diz respeito a questão do instinto de sobrevivência, seja de seres humanos ou de animais. O instinto animal é genético, já no homem o instinto é “subordinado às leis históricas da cultura, que passam a regular seus impulsos naturais na realização de suas ações” (PINO, 2007). O homem, portanto, significa suas ações, não existindo a possibilidade de qualificar seus atos agressivos como os de animais.

Charlot (2002) distingue a questão da violência, da agressão e da agressividade. Para o autor a agressividade (disposição biopsíquica reacional: frustração) leva à frustração, pois “não podemos viver sob o princípio do prazer” (CHARLOT, 2002) e esta leva a angústia e a própria agressividade. A agressividade não desaparece, tendo como consequência apenas a agressão e o conflito. Ela é até socialmente valorizada (competitividade). A questão reside em distinguir formas legítimas nesses casos. Sua regulação se dá pela palavra e não pela violência, que somente ocorre quando a primeira não desempenha seu papel (CHARLOT, 2002).

A agressão, entretanto, é ato que implica em brutalidade física ou verbal. Implica em força e dominação (em todas as suas formas). O uso da força faz da agressão um tipo de violência. Mas ainda dentro da agressão há uma diferença entre aquela que usa de ameaça e aquela que usa de violência. A agressão violenta usa de uma força maior do que a necessária pelo “prazer em se fazer o mal” (CHARLOT, 2002).

Pesquisas na França permitem distinguir a violência (atacar a lei com força, ameaças provocando lesões e insultos), a transgressão (comportamento contrário a regulamentos, mas não à lei) e a incivildade (sem contradizer regulamentos e lei, ataca as regras da boa convivência). Importante distinção, evita que se misture tudo em categoria única, permitindo designar lugares distintos para tratamento dos fenômenos (CHARLOT, 2002).

A definição de violência é vaga para diversos pesquisadores, envolvendo princípios éticos. Em razão disso enquetes feitas levantam percentuais de vitimizações baseadas em conceitos diversos a respeito de; falta de respeito por parte de professores; desrespeito a pertences; furtos; chantagem; golpes; racismo; extorsão agressões diversas (CHARLOT, 2002).

Os conceitos de violência e sociedade são interligados. Mesmo diante da complexidade de elaborar todas as partes desses conceitos são as relações entre os indivíduos que a determinam. A sociabilidade do indivíduo tem a ver com suas origens biológicas, agravado pelos acontecimentos de sua história, que determinaram suas formas de organização. Seus impulsos instintivos continuam existindo, mesmo que regulados pelos mecanismos sociais de natureza cultural. A violência é muitas vezes associada à “desordem”. No entanto, ela não é aplicável a todos os indivíduos, mas, principalmente aqueles que, destituídos de direitos, evocam a injustiça social como forte causadora dessas situações. Isto no Brasil é claramente visto. Mesmo sempre envolvido pela dimensão social as vezes o próprio ato já se define por si. A violência as vezes atinge grupos como um todo, como ressurreições e a reação policial (PINO, 2007).

Conceituar a violência envolve buscar sua origem, envolvendo sua origem, ou seja, se é um ato determinado por impulsos (instinto, genética) ou se é aprendido (história cultural). Essas possibilidades envolvem dar precisão ao que é considerado “normal” e “anormal”, mas a ideia da natureza instintiva ou pulsional é muito arraigada no pensamento atual. Embora haja trabalhos a definir esses conceitos, a discussão persiste. Pino (2007), citando Durkheim (1937), discute a própria razão da sociedade existir com suas leis que somente existem por que há quem as transgrida, sendo, portanto, da condição humana. A punição a crimes resulta de uma aversão maior aos mesmos do que os próprios. Elas são criadas porque isso é despertado pela consciência social dos homens. Se isto serve ou não à análise do que ocorre no Brasil, há posicionamento sobre pontos favoráveis e desfavoráveis. Essa gira em torno do fato do crime ser considerado como natural na sociedade, mas a violência não, pois não é de sua natureza.

Para Debarbieux (2002), a questão do tema “violência” depende bastante de sua definição: “incivildade”, “intimidação por colegas”. Corre-se o risco de hiperampliar seu significado até torná-lo impensável. Sua extrema limitação, por outro lado, também traz problemas, pois a “microviolência” acaba por ser negligenciada nas análises. Em termos epistemológicos, a maioria dos autores aceita uma definição ampla que inclui atos de delinquência nem sempre passíveis de punição. A questão é como delimitar o assunto para nele pensar. Em que se resumem atitudes chamadas de violentas? Em incivildade, xingamentos, linguagem rude, empurra-empurra, humilhação? É considerado importante levar em conta as experiências de seus protagonistas: isto envolve a violência objetiva, sentida e temida (DEBARBIEUX, 2002).

A simples definição penal relacionada às formas mais brutais da violência limita o tema à temporalidade das legalidades, o que relativiza demais o tema. Limitar violência ao código

penal torna tão limitado seu conceito quanto o é o código penal. Uma briga e um roubo de um “poderoso” tem conotações bem limitadas. Com uma frase cunhada que, traduzida do latim, significa “ser é ser percebido”, define-se, além do sujeito político, como importante, o sujeito psicológico. Essas conotações devem ser levadas em conta para definir a violência objetiva, a violência sentida e a violência temida. Alguns argumentos são originados desses conceitos. Fica-se entre dois extremos: (a) dar nomes devidos a cada uma dos casos e (b) limitar tudo aos atos demarcados pelo código penal (DEBARBIEUX, 2002).

Debarbieux (2002) cita um trabalho de Prairat (2001), que diz entender a violência como um “processo criminoso, demarcado pelo código penal” (PAIN apud DEBARBIEUX, 2002). Prairat também afirma que a violência é caracterizada pela intimidação, pelo abuso e danos intencionais. Essas definições deixam claro que se deve ater a um conceito de violência mais grave. Para Debarbieux (2002) essa é uma definição muito restrita.

Para Oliveira e Martins (2007) são criadas confusões em relação à terminologia utilizada por cientistas sociais, psicólogos, meios de comunicação em que se explica que o conceito de violência é mais amplo do que o de agressão, que seria apenas uma de suas formas. Há psicólogos que não caracterizam a agressão como necessariamente negativa ou positiva, pois pode significar uma reação para a sobrevivência. Essa também é explicada do ponto de vista biológico (OLIVEIRA e MARTINS, 2007). “Agressivo” pode significar “dinâmico” ou “competente”, mesmo não se questionando os meios utilizados para atingir determinadas metas. O individualismo e não a individualidade são estimulados, e neste caso o “êxito” é conseguido às custas do fracasso alheio. Em lugar de se procurar as raízes da agressão nos indivíduos, esta é procurada nas circunstâncias em que vivem. Três pressupostos para a violência foram listados (MARTIN-BARÓ apud OLIVEIRA e MARTINS, 2007): as múltiplas formas pelas quais a violência se expressa; o caráter histórico da violência, necessário para se compreender em que contexto se produz; a “espiral de violência” expresso nos matizes de violência social.

Algumas hipóteses sobre a questão da violência do homem e da sua subjetividade em função da sociedade em que vive, embora existente há muito tempo, vem se asseverando e assumindo caráter cada vez mais brutal. A ausência da palavra ou diálogo para a formação de uma visão crítica, tanto na família, quanto na escola, tendo do outro lado os meios de comunicação que cada vez mais sugerem de forma sensacionalista a vulgarização de conceitos, transformam o que deveria chocar em entretenimento. Quem padece é a palavra que deveria estar exercendo a sua função de “colocar as coisas no lugar”. Os questionamentos, cada vez mais raros, são substituídos por formas de tornar cada vez mais indiferentes (quando não com medo) as pessoas diante do cotidiano em que presenciam de todas as formas as violências praticadas e vistas direta ou indiretamente por meio de todas as formas de comunicação presentes, menos aquelas que deveriam estar aí para associar a visão crítica aos fatos presenciados. As noções de justiça ficam cada vez mais distantes.

É muito diversa e complexa a maneira pela qual se perpetraram atos de violência. Oliveira e Martins (2007) optam por se deter na abordagem de uma forma de violência considerada maior e mantenedora das demais e, portanto, do mal estar instituído na sociedade. Esta vai muito além da presente na instituição familiar, pois está instalada no Estado. Pode ser vista na díade dominação-exploração estabelecida pelas relações assimétricas baseadas no conceito (tríade) de patriarcado-capitalismo-racismo. Seus atores: as mulheres e crianças são dadas como inferiores ao homem, o pobre inferior ao rico e o negro inferior ao branco. Em uma sociedade longe de igualitária as relações se definem por essa assimetria. Nesse conceito do “Pequeno Poder” (AZEVEDO e GUERRA apud OLIVEIRA e MARTINS, 2007) todos os tipos de intolerância que partem do princípio da validade de tais assimetrias, surgem os grupos mais fanáticos que exacerbam tais “valores”, como os “carecas” e “neonazistas”.

A violência abarca e é abarcada pelas esferas econômica, cultural e política, tornando difícil isolar uma das demais e é possível observar como o Estado contribui para eternizar tais valores. El-Moor e Batista (OLIVEIRA e MARTINS, 2007) citam a inexistência de relação direta entre pobreza/miséria e violência, citando que as humilhações e discriminações a que estão sujeitas as pessoas transcendem tais fatos e levam à destruição de sua auto-estima. A instigação desenfreada de consumo e a glamorização do mundo dos ricos tende a acentuar essa tendência. Os anseios das pessoas que procuram caminhos diversos, inclusive consumo de drogas, em lugar de serem estimulados por questões de privação material, faz com que, por estarem alienados do sistema que, em lugar de pensarem em finalidades como de promover mudanças de cunho social, passem a desenvolver anseios de consumo imediatista e individual. O delito, conseqüentemente, fala por si e demonstra a precariedade que rege a vida nessa sociedade.

A violência no âmbito escolar

A violência na escola é uma questão bastante discutida na França, e trata-se de um fato já existente e detectado no século XIX, sendo que nos anos 50 e 60 também foram registradas formas de ação violentas entre alunos, inclusive de natureza criminal. Mas a violência assume novas formas hoje em dia, formas essas muito mais graves que anteriormente, tais como uso de armas, estupros. A idade da ação violenta é cada vez mais precoce, ocorrendo até entre crianças. As intrusões (pessoas estranhas ao meio) também são cada vez mais frequentes. Parentes ou não adentram para “acertar contas” (CHARLOT, 2002). Professores e funcionários são alvos de atos que, mesmo sem violência, acarretam angústias e sobressaltos.

Apesar de muitos planos para amenizar a violência escolar, esta continua em ascensão. Diante disso, muitos estudos são realizados para se elaborar conceitos a respeito da violência escolar.

Existe uma distinção entre violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola. A violência na escola é aquela que acontece dentro do espaço escolar, seja entre alunos ou entre alguém de fora da escola que entra nesta para resolver brigas com alunos. A violência à escola é aquela que visa a instituição e professores e funcionários que representam a escola, como depredações e agressões ou ofensas aos funcionários. A violência da escola é uma violência institucional e simbólica, sendo que os alunos são agredidos na maneira como são tratados dentro da escola, como atos tidos como injustos, ou composição de classes (CHARLOT, 2002).

Na escola, ao se falar de violência escolar, encontra-se um ambiente tenso. Foi observada uma relação direta entre ambientes tensos e violência e ambientes controlados (por professores e direção) e violência reduzida. As fontes dessa tensão são sociais e escolares. A ligação direta a questão de emprego ou desemprego também deve ser feita com cautela, mesmo sendo uma fonte de tensão. O modo de articulação entre a escola e a sociedade pode ser considerado como questões-chave para o fato. O nível de êxito na escola pode até ser fundamental para essa consequência. As lógicas dos professores e a lógica existente entre a população nesse quesito (ascensão social) podem estar na raiz do problema. Esta, no entanto, é obscura para os alunos, ou seja, ir “bem” ou não na escola tem pouca relação no ver dos alunos com ir “bem” na vida. Essas questões estão na base provável do comportamento muitas vezes violento presente na escola (CHARLOT, 2002).

O tema da violência escolar, particularmente na Europa, parece um tanto exagerado por influência da mídia, em que atribui a videogames e outros atrativos, causas possíveis para ela. Também no caso específico, migrações (no caso francês) uma dessas possibilidades. Casos esporádicos de episódios especialmente violentos são generalizados. As abordagens de “fatores de risco” podem ser estigmatizantes, portanto, perigosas. Famílias de pais solteiros

são, por vezes, citadas, como possíveis causadoras de filhos violentos. Mesmos sendo importante considerar fatores familiares como causadores de problemas à sociedade, é considerado inadequado considerar problemas em nível individual, sendo necessário contextualizar distintos casos, sendo, portanto, problemas familiares apenas uma das possibilidades vividas. O pesquisador concebe que fatores internos ligados à organização das escolas, são importantes para considerá-las como fatores de risco para evolução da violência. Mobilizações coletivas podem trabalhar bem em sentido oposto. Um Estado comprometido em desenvolver políticas de neutralizar as desigualdades pode surtir bons efeitos (DEBARBIEUX, 2002).

Há considerações sobre o exagero quantitativo dos fatos corriqueiros das escolas. Também deve ser levado em conta que alguns consideram que o fenômeno é as vezes ligado ao fato de que ele é bastante comentado. Isso é um simplismo que deveria ser contestado. Há quem considere que se deve restringir preocupações excessivas com esquemas de segurança, na forma como são veiculados pela imprensa. Leis para adultos devem ser moderadas quando aplicadas aos jovens. Tanto nos Estados Unidos quanto na França parece haver um exagero na sensibilização à notícias sobre fatos violentos. A formação de hordas com determinados matizes são normalmente fontes de marginalização de determinados grupos de adolescentes nas grandes cidades. Na França as coisas não são muito diferentes disso. Há um exagero ao se comentar fatos que estatisticamente são raros (DEBARBIEUX, 2002).

Há, no entanto, um paradoxo, no que se refere à essas quantificações, quando se pesquisa esses fatos sob o ponto de vista das vítimas. Há mais vítimas do que as contabilizadas, principalmente pelo fato de quantas formas de vitimização ocorrem além daquelas previstas pelos códigos legais. As metodologias de pesquisa, como necessário, tem se modificado, por essa razão. Estudos demonstram que a violência tem história, não se tratando de uma explosão inesperada. Ela foi socialmente construída, minimizando-se, portanto, fatos contundentes que ocorrem ocasionalmente. Porém, a violência nas escolas evolui lentamente, o que permite que se tenha tempo para criar formas de contê-la. Os fatos mais contundentes tem ocorrido onde menos se espera. A violência tem diversas origens, mesmo que para pessoas de determinadas origens étnicas ela tenda a ser mais comum, além das questões sociais que as causam eventualmente. Formas mais claras de violência e, portanto, mais contundentes, são as que são ditadas por decisões da instituição escolar e aquela produzida por adolescentes reflete uma forma conformista de adaptação a regras estipuladas de cima para baixo (DEBARBIEUX, 2002).

Para Oliveira e Martins (2007), a violência nas escolas é gerada por um campo de tensão externa e expõe o professor que o leva a se contradizer ao ficar entre o ato de educar e o de reprimir. A violência é fruto de diversos fatores, mas tem como ponto de partida as “possibilidades de sobrevivência” em que os sujeitos tentam assegurar seu lugar na escola, que gera a “fragmentação do conhecimento” (ITANI apud OLIVEIRA e MARTINS, 2007). Essa violência na escola é manifestada pelo comportamento dos alunos e lança professores diante da confusão de um ensino libertador (caso seja essa a proposta) dentro de uma realidade insuportável, na qual os expedientes autoritários visam a manutenção da “ordem geral”. Regras são criadas contendo punições e dominações para dominar alunos em estado de rebeldia. A evolução da violência começou com atos de vandalismo (década de 80) para agressões (década de 90) e começou em grandes municípios indo até os médios mais recentemente. As facetas da violência são diversas (PORTO e TEIXEIRA apud OLIVEIRA e MARTINS, 2007) e há professores que imputam trabalhos punitivos sem direcionamento pedagógico, culminando com discriminações e expulsões. O professor, impotente para seu papel, vê-se como um domador de feras e acaba abstendo-se de algum papel relevante para desempenhar tal papel, atribuindo os problemas às famílias de onde os alunos provêm. A

escola, vista como representante do Estado em sua função autoritária, desvia sua finalidade da de educar.

A escola, em muitos casos não sabe o que fazer diante deste quadro e cada um se sustenta como pode. Falar, ouvir, compreender, que para muitos parece ser mais difícil do que exibir poder de controle, parece predominar cada vez mais nesse meio. A educação é baseada na linguagem e, portanto, o diálogo deve ser constante entre o docente e o discente. Há, porém línguas diversas dentro do sistema escolar e essa deficiência e dificuldade de dialogar em linguagem falada e escrita cria mais motivos para marginalização (OLIVEIRA e MARTINS, 2007). Essa palavra, que já deveria vir na prática diária desde a educação infantil (envolvendo a fala e a escuta) precisa com urgência ser resgatada. Somente quando o professor tentar, em lugar de tentar dominar a situação e levar em conta a realidade com toda a dificuldade nela inserida, será possível realizar proposições e elaborações para que a escola comece a representar outro papel em que, em lugar de esperar o futuro, se viva o presente por meio de trocas que ele proporciona. Como se tem a “violência na escola”, também se tem a “violência da escola” e enquanto esta for a reprodutora da ideologia dominante e das desigualdades sociais, empareda os professores e alunos em suas normas, regras e leis. Assim, a escola (sociedade) que ensina e pratica a violência, continuará como representante da situação, enquanto seu papel deve ser bem diverso desse (OLIVEIRA e MARTINS, 2007).

Estudos sobre violência em escolas brasileiras

Sposito (2001) fez um balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Na esfera pública havia manifestações com relação ao tema e reivindicações dirigidas ao governo envolvendo questões de policiamento e zeladorias escolares, restringindo tais questões ligadas a ameaças ao patrimônio público. As características da delinquência também eram elaboradas. As formas de sociabilidade de alunos até certo momento não eram tratadas, mas a associação de fatos geradores de violência com processos de redemocratização da sociedade eram relacionados. Os primeiros relatos vinham sendo feitos desde o início dos anos 80, quando a abertura política começou a se processar. A gestão dos estabelecimentos experimentava transferir esse espírito às escolas, mas o clima de insegurança estava em crescimento e esse tema passava a predominar no debate público. A própria imprensa e mídia passariam a cobrir mais tais temas.

Nas interações entre grupos de alunos, os aspectos de violência começavam a ser observados. A partir de meados da década de 80 e até os últimos anos da de 90 o assunto começava a ser considerado questão de segurança. Nas escolas começavam a predominar concepções de esquerda nas respectivas administrações, havendo uma iniciativa de começar a preocupação com a redução de atos de violência. A questão da democratização da cultura nos estabelecimentos escolares passaria a envolver os critérios em torno do tema (SPOSITO, 2001).

Na década de 1980 iniciativas provinham de iniciativas dispersas do Poder Público, mas a precariedade de informações é o que de mais comum havia. As unidades escolares se omitiam ou resistiam a enviar relatos de ocorrências, por razões bastante divergentes, pois em alguns casos isso era visto como que efeito de fragilidade no trabalho pedagógico. Havia também o outro lado como recompensas pelas notificações apresentadas. As depredações foram as que de início dominavam os relatos.

Pesquisa da UNESCO (1997) em Brasília e em outras capitais sugeria que os jovens (meninos mais que meninas) contribuíam para climas constantes de violência, mas com o tempo verificava-se que essas diferenças não eram significativas. Até aquela época o clima dentro das escolas era avaliado como menos violento que em ocasiões de reuniões de jovens

fora desse ambiente. De qualquer forma, até aquela época os relatos apontavam a família como o ambiente de menor violência (SPOSITO, 2001).

Em 1998 um relato apontava um fato sugestivo, embora pesquisado apenas entre professores: depredações, furtos e roubos ao patrimônio, mas isto variava conforme a região do país em que o chamado vandalismo podia predominar. Não parecia haver correlação entre índice de desenvolvimento socioeconômico e atos de violência (SPOSITO, 2001).

Resultados consideravelmente fragmentários, contudo, revelam que os anos 90 apontavam para mudanças no padrão de violência em escolas públicas, começando a se tornar significativas as agressões interpessoais, principalmente entre o público estudantil. As agressões verbais passariam a fazer parte cada vez mais rotineiramente dos convívios escolares. As estigmatizações de grupos conforme posições “culturais” assumidas passavam também a fazer parte do cotidiano. Formas grupais de sociabilidade começavam a se cristalizar cada vez mais. Criou-se uma forma ambígua de relacionamentos. A violência extravasava a escola. As situações caóticas no cotidiano escolar se alastravam, sendo as interações cada vez mais complicadas.

Vitória, cidade com altos índices de violência, também foi alvo de pesquisa. Alunos da escola “de elite” partiam para atividades agressivas principalmente por sua relação com os professores, que aparentemente não notavam atos de indisciplina. Enquanto isso, os alunos da escola pública demonstravam indisciplina generalizada. No primeiro caso as atitudes eram individuais (discriminatórias) e no segundo na formação de grupos (ganges). Mesmo com poucos dados na década de 90, já se percebia a complexidade de variáveis da vida urbana influenciando quadros de violência e a escola absorvia isso, principalmente onde o crime organizado era mais frequente. O consumismo individualista fortalecia tal quadro ainda mais com a insegurança ou ausência de segurança presentes. O processo de transição democrática com o aumento de oportunidades escolares a grandes contingentes de estudantes empobrecidos só fazia agravar a situação, principalmente no ensino fundamental. A expansão do ensino público sob condições precárias gerava problemas. O acesso a padrões de consumo de massas geraria insatisfações individuais, pois a ninguém estava assegurada uma mobilidade social ascendente. As práticas violentas – físicas e não físicas – ou incivildades tornavam-se cada vez mais comuns. Moradores de periferias constituíam a motivação para comportamentos agressivos, notados também entre gerações adultas e juvenis. Professores sentiam-se cada vez mais ameaçados e grupos fanatizados eram cada vez mais disseminados. As incivildades sinalizariam um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar, o que gerava problemas de se gerenciar tais comportamentos no âmbito de uma convivência escolar democrática. Entretanto, os denominados conflitos entre grupos ou pares de jovens constituíam motivo para propostas de novas pesquisas, pois estavam dissociados dos fenômenos de delinquência e da criminalidade. Caracterizavam-se mais como transgressões do que atos de criminalidade em que o Estado é visto como aquele que detém o monopólio da força e da coerção. Deve-se manter atenção ao fato de que não apenas um dos lados do problema – os alunos – caracterizavam o problema da atualidade brasileira, pois estudos mostram que tem havido incapacidade de se estabelecer práticas apropriadas para evitar o conflito entre grupos etários sobretudo por parte das instituições socializadoras. A mobilidade social fora do alcance de grande parte dele é o estopim da crise da sociedade assalariada. A escola como promotora dessas melhores possibilidades deve ser investigada (SPOSITO, 2001).

Bullying: uma forma particular de violência na escola

Antunes e Zuin (2008) analisaram criticamente o bullying, seu conceito, descrição dos comportamentos que se enquadram a ele e suas causas. Não existem no Brasil estudos que

fazem esse tipo de análise. Os estudos científicos a respeito dessa temática a trazem como um fenômeno natural, lidando com ela simplesmente como uma estatística. O tema da violência escolar não é questionado e a ciência acaba por realizar um trabalho apenas de adaptação das pessoas para que se possa manter uma ordem social desigual.

O bullying é um conjunto de comportamentos agressivos físicos, tais como empurrar, quebrar objetos dos colegas e psicológicos, tais como apelidar e excluir. O aluno que pratica a violência é o intimidador, e este tem seus seguidores, que podem participar da violência, ou simplesmente assistir a vítima sendo agredida (LOPES NETO apud ANTUNES e ZUIN, 2008; SMITH, 2002). O bullying ocorre geralmente contra grupos característicos, tais como obesos, homossexuais ou de classe econômica baixa. Smith (2002) complementa dizendo que crianças com poucos amigos, portadoras de deficiência, ou com uma família excessivamente apegada, podem sofrer intimidações na escola.

Smith (2002) identifica algumas causas para a intimidação entre pares. Para o autor as desigualdades de poder estão presentes na escola, e o uso da intimidação torna-se frequente. A causa da intimidação pode sofrer influência de fatores sociais e comunitários, assim como de políticas de tolerância com comportamentos intimidadores e valores éticos dentro da escola.

A violência é um fenômeno estudado cientificamente, assim como os comportamentos envolvidos nessa. Porém, conforme Antunes e Zuin (2008), a ciência não problematiza a violência, trazendo esses comportamentos como naturais. Acredita-se, então, que não se deve realizar estudos apenas quantitativos e transformar o problema em estatística, deve-se realizar discussões em grupo, entrevistas, observações, assim como uma análise sociológica a respeito das formas de organização da sociedade para que se possa fazer um questionamento sobre o sentido social desses fenômenos.

Uma questão que deve ser problematizada é a atitude de “educar para a paz” (FANTE apud ANTUNES e ZUIN, 2008), pois esta é uma forma de promover uma educação sem reflexão, já que se tenta fazer com que todas as pessoas se comportem da mesma maneira, ou seja, o aluno é ensinado a não fazer aos outros o que não gostaria que fizessem para ele. É uma imposição da maneira como o aluno deve se comportar, fazendo com que este não desenvolva sua autonomia.

Para se erradicar o problema da violência, Antunes e Zuin (2008) afirmam que seria necessário discutir a respeito das práticas violentas existentes no processo de civilização. O bullying é um tipo de violência que ocorre devido ao preconceito existente diante de certos grupos. Esse preconceito vem depois da socialização do sujeito que, diante de seu superego, ou seja, sua fantasia do que é perfeito, se frustra e vê no outro que é diferente de si, uma pessoa que possa se realizar. O sujeito sente necessidade de destruir a pessoa por se sentir incomodado, sentindo até prazer ao fazê-lo.

Considerações finais

Segundo esse estudo percebe-se que o conceito de violência é amplo, pois alguns autores a caracterizam como sendo o uso da força, ou como crime. Outros autores já diferenciam a violência da agressão e da agressividade. E há aqueles que a identificam também como uma incivilidade, acreditando que microviolências não devem ser negligenciadas. Percebe-se que a imprecisão do termo compromete a exatidão de ideias que levem esses estudos a termo para estudar os possíveis encaminhamentos para essa temática.

Referências

ANTUNES, D.C. ZUIN, A.A.S; Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação, *Psicologia e Sociedade*, v.20, n.1, 2008.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão, *Sociologias*, v.4, n.8, Porto Alegre, 2002.

DEBARBIEUX, E; BLAYA, C; *Violência nas escolas e políticas públicas*, UNESCO, Brasília, 2002.

FREIRE, I.P; SIMÃO, A.M.V; FERREIRA, A.S. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa, *Revista Portuguesa de Educação*, v.19, n.2, Braga, 2006.

OLIVEIRA, E.C.S; MARTINS, S.T.F; Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia e Sociedade*, v.19, n.1, 2007.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo, *Educação e Sociedade*, v.28, n.100, Campinas, 2007.

SMITH, P.K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la, in DEBARBIEUX, E; BLAYA, C; *Violência nas escolas e políticas públicas*, UNESCO, Brasília, 2002.

SPOSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil, *Educação e Pesquisa*, v. 27, n.1, São Paulo, 2001.

ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: TRAJETÓRIAS E LEITURAS DA FORMAÇÃO E PRÁTICAS ESCOLARES¹

Luanna Priscila da Silva Gomes²

Resumo

O exercício de docência nos primeiros anos escolares é uma atividade desafiante, visto que, o ensino do pedagogo não é restrito a uma área específica, mas sua atuação percorre diferentes campos de conhecimento. Nosso trabalho relata a trajetória de ensino da matemática para um profissional de pedagogia e enfatiza o período do estágio como chave para sua inserção na atividade docente. Essa retomada permite pensar sobre os desafios e tendências existentes na relação entre a vivência enquanto aluna e posteriormente como professora e refletir sobre as implicações resultantes das representações, modelos e marcas construídos na trajetória de escolarização matemática. Nosso relato visa a discutir a experiência de ensino e de aprendizagens referentes à matemática construídas por esse docente a partir das suas leituras de mundo, da leitura dos códigos e linguagens matemáticas e das suas reflexões acerca dos diferentes espaços-tempos em que a matemática foi constitutiva: trata-se da leitura de fragmentos das suas memórias sobre essas vivências nos momentos da sua própria escolarização e dos objetos da sua prática docente (cadernos escolares, diários de sala, atividades aplicadas junto aos alunos, etc). Adotaremos Lima, Santos e Neto, 2006 e retomaremos os trabalhos de Nacaratto (2010, 2009, 2008) para melhor compreender o lugar da leitura nas narrativas de professores de matemática. (CAPES/INEP-Observatório da Educação-Ed.038/10 - UFRN: CE-PPGED/CCHLA-PPGEL/CCET-PPGECNM - 2011-14|Grupo CONTAR).

Palavras-chave

Trajетórias de aprendizagem; leitura; matemática.

¹ Este trabalho conta com o apoio do Observatório da Educação – Capes/INEP. Ed. 038/2010 e se insere no projeto “Leitura e escrita: recortes inter e multidisciplinares no ensino de matemática e de língua portuguesa”. Grupo de estudos CONTAR – Centro de Educação / PPGED/PPGEL/PPGECNM – Propesq no qual atuamos como colaboradora. O texto foi produzido sob a orientação das professoras: Dr^a Tatyana Mabel Nobre Barbosa e da Dr^a Claudianny Amorim Noronha, desenvolvido no âmbito do Programa Observatório da Educação: *Leitura e escrita: recortes inter e multidisciplinares no ensino de matemática e português* (Observatório da educação. CAPES/INEP-Ed.038/10-PPGED/PPGEL/PPGECNM– 2011-14|CONTAR).

² Pós-Graduanda PPGEL -UFRN / Colaboradora em projeto Capes-INEP.

A escrita de si provoca a sensação de reconstrução, pois aquilo que me tornei enquanto profissional de ensino remete a uma série de experiências que foram somadas, edificadas, tijolo por tijolo, ao longo da vida. Essa retomada me permite pensar sobre os desafios e tendências existentes na relação entre a vivência enquanto aluna e posteriormente como professora e refletir sobre as implicações resultantes das representações, modelos e marcas em mim construídos na trajetória de escolarização matemática. Essa escrita

potencializa uma tomada de consciência das experiências formadoras, distinguindo-as de diferentes vivências cotidianas inscritas nas singularidades e subjetividades dos sujeitos. [...] Expressa diferentes recordações-referências, aprendizagens experienciais e experiências formadoras, na medida em que coloca o autor numa dimensão de investigador de si próprio e de sua trajetória de formação, possibilitando-lhe compreender seus percursos formativos e autoformativos ao longo da vida (SOUZA,2006, p.137).

Início minha história de vida relatando que, na infância, o momento mais esperado do dia era o de ir à escola, minha expectativa era de entrar na sala de aula e depois daquelas horas felizes de aprendizado e convivência com outras crianças, sair bem melhor “mais esperta”. No meu entendimento, a professora era a pessoa mais inteligente que existia, lembro-me da enorme confiança depositada em suas palavras. Ao chegar em casa, a brincadeira mais divertida era a de “escolinha”, naquele instante, eu podia ser tudo aquilo que uma professora, ao meu ver, era. Eis aí os primeiros resquícios que já indicavam a profissão que escolheria no futuro.

O repúdio à matemática iniciou-se em meados da Década de 90 onde, em uma escola particular, cursei o Ensino Fundamental. Nesse período, a dificuldade em compreender os assuntos matemáticos tornou-se crescente, porém, mesmo diante de inquietações e desânimo para estudar (decorar) o conteúdo, esforçava-me para ser boa aluna.

A postura rude, séria e autoritária assumida por Rute, professora de matemática da antiga 4ª série também influenciou o olhar de estranhamento sobre a disciplina. Provavelmente, a docente era habilitada no curso de magistério, curso que pouco contribuía com a formação matemática dos futuros docentes, pois centrava-se em metodologias de ensino e não no aprofundamento das áreas específicas às quais responde o pedagogo (Nacarato; Mengali; Passos, 2009).

A educadora não expressava sinais de afetividade nem pelos alunos e nem sequer pelo que ensinava. A imagem refletida por esta profissional era facilmente associada ao que ela ensinava. Sendo assim, eu e meus colegas de classe fomos tomando uma atitude de rejeição e medo, tanto com relação à professora quanto com a disciplina.

As situações envolvendo operações de adição e subtração apresentavam uma abordagem tradicional. E, quando não vinham explícitos no problema palavras chave, logo me perguntava “essa conta é de mais ou de menos? Como não tinha interesse, meu caminho era sempre o mais curto: estudar na véspera, decorar as fórmulas, e obter sucesso no meu objetivo maior: passar de ano. Em muitas situações não entendia o conteúdo, decorava, “armazenava” seu procedimento e realizava as atividades sem real compreensão dos conceitos.

Ao ingressar na Universidade, como aluna de Pedagogia, tive a oportunidade de conhecer as mais diversas tendências de ensino. Os estudos do âmbito acadêmico demonstravam aos pedagogos em formação a concepção de ensino que deveria ser utilizada: aquela em que o professor é considerado um mediador, o aluno, visto como sujeito do processo de aprendizagem, assim, ensinar é oferecer diversas possibilidades para que o aluno construa o conhecimento (Freire, 1996).

O exercício de docência nos primeiros anos escolares é uma atividade desafiante, visto que, o ensino do pedagogo não é restrito a uma área específica, mas sua atuação percorre diferentes campos de conhecimento. E como eu ensinaria matemática? Como ensinar aquilo que não aprendi de forma eficaz nem na escola e nem universidade? Refletiria apenas o modelo de meus professores? Santos (2005, p. 32) afirma “algumas das causas do fracasso nessa disciplina estão intrinsecamente ligadas a má formação dos professores, e, mais ainda, à ineficiência da formação dos profissionais que vão lecionar nas séries iniciais” os estudos de Lima, Santos e Neto (2006) defendem esse pensamento, os autores afirmam que o pedagogo possui apenas um conhecimento básico sobre a matemática. Tais questões inquietavam-me constantemente e fizeram-me buscar, por meio de um estágio³, as respostas desejadas.

Caracterizo o período do estágio como o mais *marcante* e *desafiante* da trajetória de aprendizagem matemática. Digo *marcante*, pois a professora orientadora do estágio, Francinete, me surpreendeu com um ensino matemático apaixonante, o que jamais experimentei enquanto aluna, pude vivenciar enquanto estagiária e hoje como professora titular : entender os porquês, ou seja, compreender que melhor do que saber como fazer um cálculo matemático é entender por que ele é feito daquela forma. E *desafiante*, pois tive que (re)significar, (re)pensar e (re)aprender conceitos matemáticos a fim de me tornar uma educadora que possibilita aos alunos oportunidades significativas de aprendizagem, explorando o pensar e não apenas o fazer, o decorar/memorizar procedimentos.

Diversas estratégias de ensino eram utilizadas pela professora orientadora do estágio como a utilização de material concreto, o levantamento de hipóteses e a valorização do conhecimento prévio do aluno, todos esses fatores me fizeram refletir que é preciso propiciar ao educando situações onde ele possa atuar sobre o conhecimento adquirido, Teixeira (1978, p. 48) afirma que aprendemos que dois mais dois são quatro quando sabemos responder ao questionamento diante de qualquer situação que suscite tal resposta. Independente de como é explorado na consigna (2×2 igual a quê? O dobro de dois é? A metade de quatro é?).

Se, outrora, como aluna dos anos iniciais, não tive uma referência inspiradora com relação à matemática, como estagiária, o ensino da professora Francinete provocou a superação do sentimento de rejeição pela matemática. De acordo com as pesquisas realizadas por Souza (2004, p. 148) ao analisar narrativas de professores em formação no estágio supervisionado, o estágio é “um momento de afirmação, de questionamentos ou dúvidas” considero um período enriquecedor, pois a experiência como estagiária ampliou meu entendimento sobre o fazer pedagógico da matemática.

Cada aula, material concreto e estratégias utilizadas pela professora Francinete despertavam-me para a pesquisa em educação matemática nos anos iniciais. Nesse período de descobertas, a experiência em sala de aula fomentou a teorização da minha prática, tal acontecimento reflete a teoria defendida por D’Ambrosio (2006), esse autor aponta a pesquisa como o elo entre teoria e prática.

Geralmente, o pedagogo vai para a sala de aula apenas com conhecimentos superficiais e abstratos sobre a matemática. Nesse contexto de formação polivalente, a pesquisa e o ensino agregam-se ainda mais como ações indissociáveis. Essa relação se tornou imprescindível em meu cotidiano escolar. Diariamente, a postura de professor-pesquisador me faz ir além dos modelos e representações acerca da aprendizagem matemática, numa ação de problematizar a prática, tornando-a assim, meu objeto reflexivo.

³ Estágio realizado na rede privada do município de Natal em uma turma do 3º ano do ensino fundamental.

Referências

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. Travessias. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGI, Maria da Conceição (orgs.). *Memorial acadêmico: gênero, injeção institucional, sedução autobiográfica*. Natal, RN: EDUFRN, 2011, p. 172-202 – (Coleção pesquisa (auto)biográfica ∞ educação) Serie Escritas de Si.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (orgs.). *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação matemática: da teoria à prática*. São Paulo; Campinas: Papirus, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Ivoneide Pinheiro de; SANTOS, Maria José Costa dos; NETO, Hermínio Borges. O matemático, o licenciado em Matemática e o pedagogo: três concepções diferentes na abordagem matemática. REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Ano 1 n. 1 (jul./nov. 2006). – Natal, RN: EDUFRN – editora da UFRN, 2006, p. 42-52.

NACARATO, Adair Mendes ; MENGALI, B. L. S. ; PASSOS, C. L. B. . *A Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Pequena Introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.