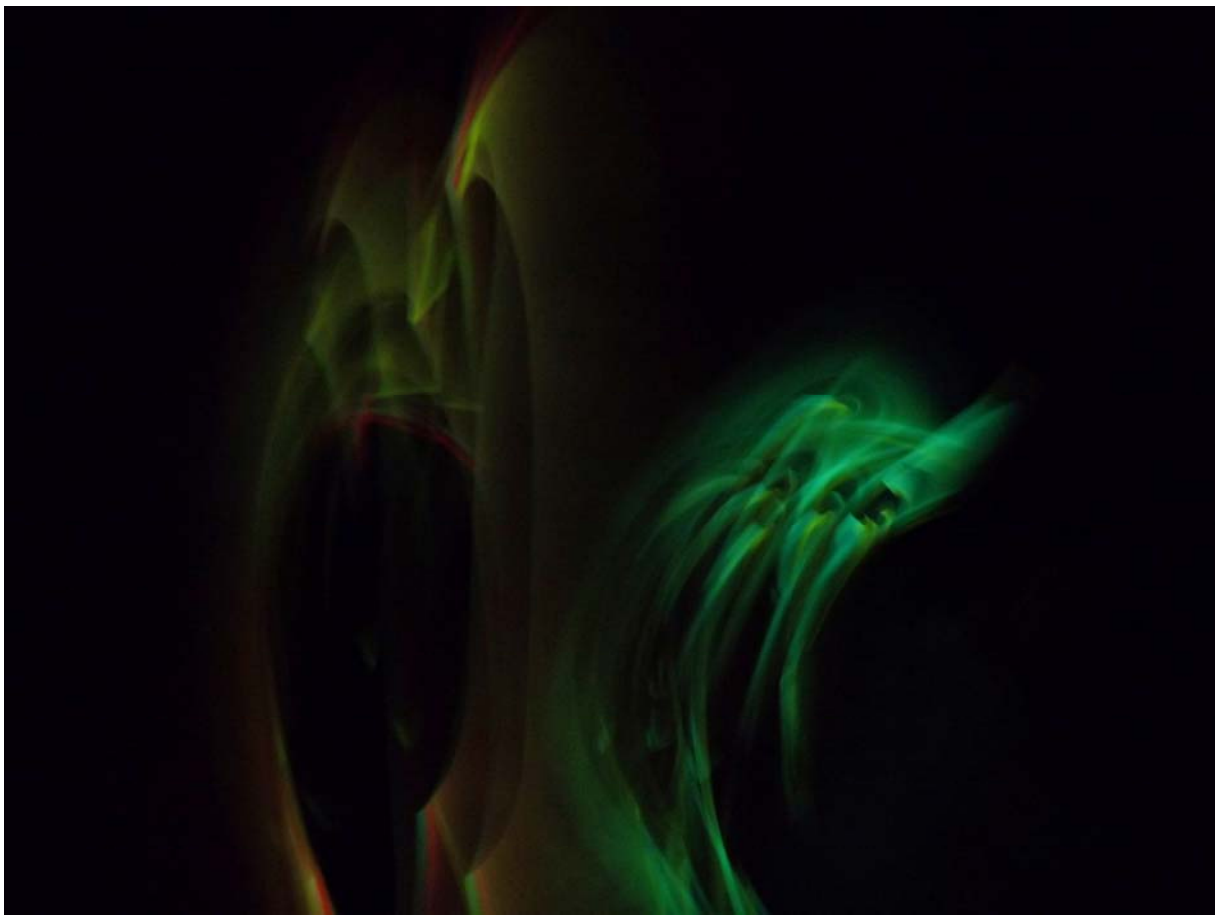
Linha Mestra
Ano VI. No. 21 (ago.dez.2012)
ISNN: 1980-9026



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 Almeida[1]

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 analizes a set of teached knowledges and knowledges that are considered essential by teachers, relating its definition with the knowledge that isexpressed about the teaching of mother language in this phase of schooling. This paper discusses the challenge represented for the definition of teached 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 pesquisas[2] 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 sígnicas, 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 fundamental[3] (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 pesquisa[4] 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. Indícios 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 sujeitos[5], 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 linguistica.

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 literatura[6], 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, oxítona, paroxítona, proparoxítona, 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 professores[7].

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 Almeida[1]
Maria Aparecida Muccilo[2]

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 analise 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 individuo, 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, analise 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, rankear, 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 Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas, SP: Papirus, 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 espistemológica 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 indissoluvelmente 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, consequentemente, 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 resgistro 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, consequentemente crescia a importância deste veículo.

Reforçando a ideia da importância do 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 citadina: 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, interviu 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 alinhavar 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 chronica*. 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 Alvarenga[1]
Milena Bittencourt Pereira[2]
Kesley Ramos[3]

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/fazeres 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/fazeres 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 reflitam/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 propormos 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 inicio 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 Andrade[1]

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, sobremodo 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 significante 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 recorente nos livros didáticos.

Referências

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD**: Histórico e Funcionamento. Disponível em: http://www.fnde.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 Andrade[1]
Ana Silvia Moço Aparício[2]

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 5ª. a 8ª. 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 Andrade[1]

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 fronte 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. Sistematicamente 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 cruzes, 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 aquêle 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 aquêle. 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 fôrça informe e inexhaurível" (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 Araújo[1]

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 mantem 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 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 J[2] 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 muitos 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 decido 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 professores, 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 éé...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 *site*s 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? È 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 Seminario Internacional Guimarães Rosa. Belo Horizonte, 2004. Anais, Belo Horizonte: PUC.

GLORIA, Juliana Silva. *Letramento digital: estudo sobre práticas escolares de leitura e escritura 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 Assef[1]
Soraya Maria Romano Pacífico[2]

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 indiciaram 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 Dostoièsvski. 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, Bakhin (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, consequentemente, 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 indiciasse 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 paragráfo 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 constitue 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: Alphabeto 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 hegemonizam 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 esto 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 Janeiro[1]. 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 hegemonizam 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 herdam 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 Pólo[2,] 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 consequentemente 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.

_____. 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 Azevedo[1]
Cármen Lúcia Brancaglion Passos[2]

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 Clara[3]).

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).

> Aprendi 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 Brancaglion. 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 Baião[1]
Cláudia H. S. Barreiros[2]

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.

Maurízio 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 televisa, 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 uníssiona 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 nos 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...*
> *Geeeenteee!*

> *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, nº 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 Barbosa[1]

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 cartografarmos[2] 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, apoiamo-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 Marcado 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 Barbosa[1]

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.

Comecemos, 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, se 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 Barros[1]
Cassiana Magalhaes Raizer[2]
Renata Aparecida Dezo Singulani[3]
Suely Amaral Mello[4]

Resumo

A presente discussão resulta da articulação de três pesquisas de doutorado em andamento[5], 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 provacações 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 importancia 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 "*Praticas 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-cultual, 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 despende 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 psicológica 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 ressalte 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 improviso 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, Vandeí 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 Progresso, 1987.

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

Vanessa Bataus[1]

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 Girotto – 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 Batista[1]

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, Saresp (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 conseguirem 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 conseguirem 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/impresso,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 BOLHA[1]

Emerson Biernaski[2]
Kátia Maria Kasper[3]

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

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.

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: Papirus, 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 Bissaco[1]

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 leaning.

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 KWIC[2]. 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 Abordagem[3] 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 de 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 participador 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 sensos 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 nódulo, 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 didáticos[6], 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 (Cerrollaza 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) individuação 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 diacussões 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 sequêncial 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 (experiencial); 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 pesquisa[7]. 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 alunos[8], 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 individuação, 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 Excelence 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 Perpectives 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 Borges[1]
Maria Helena da Rocha Besnosik[2]

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 historias 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 Bortolozo[1]
Heloísa A. Matos Lins[2]

Resumo

A pesquisa aqui apresentada, em andamento[3] 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 contado 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 (1°, 2° e 3° 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 inicio 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, interando 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 inicias 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 1° ano, um 2° ano e um 3° 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 a 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 Máedicas, 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: Papirus, 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 Bunn[1]

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, levo 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 Piumini [2], 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 Wilde[3]. 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 podería 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, adpatar 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 álccol 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 comiam 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 por*quinho*), 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 pintarrouxo 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 rouxinal, posso terminar o texto relatando que a tradução de literatura infantil requer um longo processo, não de simplificação, mas de escolhas: adaptar, trair, adequar à cultura de chegada, proximar 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 LEITOR[1]

Márcia Maria Soares Rodrigues da Câmara[2]

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, consequentemente, 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 ä 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 consequentemente 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.

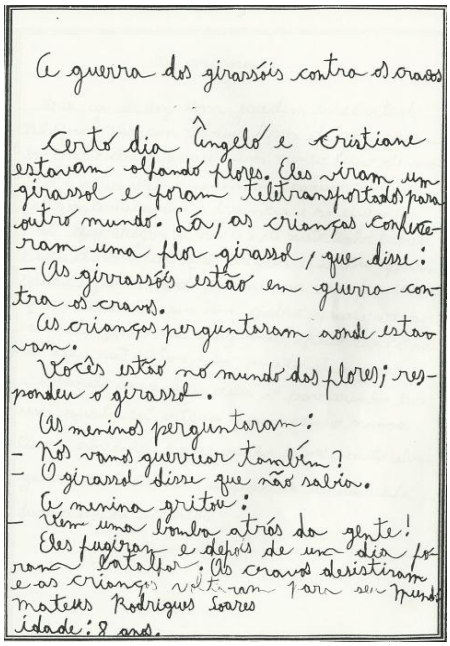
Percebendo algumas lacunas deixadas pelo conceito central da teoria construtivista de Piaget da forma como era adotada na escola dos meus filhos, ao orientá-los nas atividades de casa, resolvi então reforçar a importância da aquisição da codificação e decodificação dos signos e das palavras e passei 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.

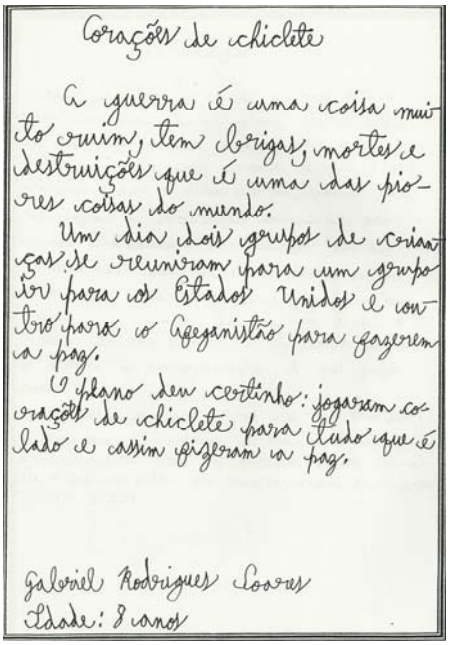
Deu-se um processo de transmissão intergeracional: conhecimentos e práticas que foram importantes na minha aprendizagem passaram a ser também na dos meus filhos, considerando as adaptações necessárias ao contexto em que cada um de nós nos encontrava. A leitura literária foi incorporada naturalmente à 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.

Eu

Eu sou Ângelo Soares.
Estou aqui lendo um livro
cheio de ilustração e gosto
de ler e ver.
Espero que gostem dele
E eu de ter escrito meu livro para
ser lido e reconhecido.
O GRANDE HERÓI


A guerra dos girassóis contra os cravos

Certo dia Ângelo e Cristiane estavam olhando flores. Eles viram um girassol e foram teletransportados para outro mundo. Lá, as crianças conheceram uma flor girassol, que disse:
— Os girassóis estão em guerra contra os cravos.
As crianças perguntaram onde estavam.
Vocês estão no mundo das flores; respondeu o girassol.
As meninas perguntaram:
— Nós vamos guerrear também?
— O girassol disse que não sabia.
A menina gritou:
— Vem uma bomba atrás da gente!
Eles fugiram e depois de um dia foram batalhar. Os cravos desistiram e as crianças voltaram para seu mundo.
Mateus Rodrigues Soares
Idade: 8 anos.


Corações de chiclete

A guerra é uma coisa muito ruim, tem brigas, mortes e destruições que é uma das piores coisas do mundo.
Um dia dois grupos de crianças se reuniram para um grupo ir para os Estados Unidos e outro para o Afeganistão para fazerem a paz.
O plano deu certinho: jogaram corações de chiclete para todo que é lado e assim fizeram a paz.

Gabriel Rodrigues Soares
Idade: 8 anos

Textos literários produzidos na infância dos meus filhos.

Caminhar profissional

Enfim, as crianças cresceram e veio o despertar para a necessidade de concluir uma graduação. Era uma tentativa de retorno à minha vida de aprendente. Eu não podia continuar vendo o tempo escorregar por entre minhas mãos, precisava correr para conquistar minha preparação e preencher a imensa lacuna que ficara até então vazia em mim: concluir minha formação profissional.

Cheguei à carreira de professora numa tentativa de reverter a mutilação do meu papel profissional na sociedade na qual me encontrava inserida.

Depois de passar pelos cursos de Engenharia Civil e Direito sem concluí-los, cheguei ao curso de Pedagogia, levada pelo caminhar com que a vida se nos apresenta.

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.

Porém, minha identificação com o conteúdo do curso foi surgindo aos poucos. Paralelamente a isso fui aprovada em concurso para assistente bancária. Trabalhava dois turnos e cursava a UERN à noite, tendo ainda o compromisso com a educação dos filhos e administração da casa. Rotina cansativa, porém necessária, mas que foi subitamente desconstruída com o fechamento do banco. Novamente estava apenas como mãe, mas ficou o vazio da significância do meu papel enquanto profissional. Para mim o chão abrira uma imensa cratera e restava-me a sensação de incompletude pela não atuação profissional naquele momento.

Pouco tempo depois, já formada, comecei minha atuação no exercício de professora, passando a dar aulas numa escola da rede pública de ensino estadual, como professora contratada de matemática na quinta série do ensino fundamental.

Surgiu então a possibilidade de trabalhar com adultos em cursos profissionalizantes por meio do SESI. Era um trabalho essencialmente prático, direcionado a pessoas de baixa renda, mesclado a noções de ética e cidadania. Apesar de trabalhar diretamente com artesanato, o benefício que essas oficinas traziam não era apenas para os cursistas. Foi uma fase de grande

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 aprendente 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 DOCENTE[1]

Márcia Maria Soares Rodrigues da Câmara[2]
Profa. Dra. Tatyana Mabel Nobre Barbosa[3]

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: CE-PPGED/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/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.

[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 sequencia, 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 basilada na dedicação, afeto e paciência dedicados à neta, num contexto letrado, permeado por contação de estórias, 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 redunda 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 letrasme 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 convivia 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 parcos 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. **Ensaios autobiográficos: 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 Camelo[1]

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 rádiOFICINArte (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 mestrado[2] que insistiu em resistir aos modelos de comunicação-recognição através do conceito de esquizofonia (SCHAFER: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 rádiOFICINArte[3], 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 HAOULI (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/calcadao, “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 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 ressiginificada 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 Campos[1]

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 esse *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 compreenderemos 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 anunciações catastróficas 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 e 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 Caron[1]
Hylio Lagana Fernandes[2]

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, consequentemente, 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 Taiwaptsa 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 Carvalho[1]

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. Mestra 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 referência[2]". 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 ressalvar 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 efetuá-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
> [3]desfecho 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, n° 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 sumarize 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 subsequentes, 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-Elizabeth. [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 Cavéquia[1]
Heleomar Gonçalves[2]

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 usa 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 TERRA[1]

Jaqueline Cerezoli[2]
Eliane Cardoso Brenneisen[3]

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" (BAKTHIN, 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, consequentemente, 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" (BRANDAO, 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*[4]" (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 invalida.

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 "EDUCACÃO 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
> AO[6] – 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 line[7] "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 ouve 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 segundos 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 cientifico 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 consequentemente, 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 noticias 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” (I*bidem*, 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 concluírem 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 réguas na secretaria e as distribui entre os alunos para que façam os cartazes. A turma está curiosamente divida 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 Keno. 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 Chagas[1]

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 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. 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 10.639/03[2], 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 003/2004[3]).

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 alunos[4] 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/96[5].

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 afrodescedente, 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 capitulo 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 Chaves[1]

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 coatouria 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 cultual, 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 trilogias 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 Cultura 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.

[3]Tradução 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 Coenga[1]

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: Mamãe, sonhei que era um menino de rua, A fábula do quase frito, Papagaio besteirento 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 Crusoé* 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 Crusoé 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 Crusoé;* 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 besteirento 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, Gaulois, 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, inclui 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 producente 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 Crusoé 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.

Debate importante 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 pareceria 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 2011[1], 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 sequencia 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-línguas, 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 Cruz[1]

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, consequentemente 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 intermidialidade. 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, mantém 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 integraram 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. Consequentemente, 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 realiza 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.

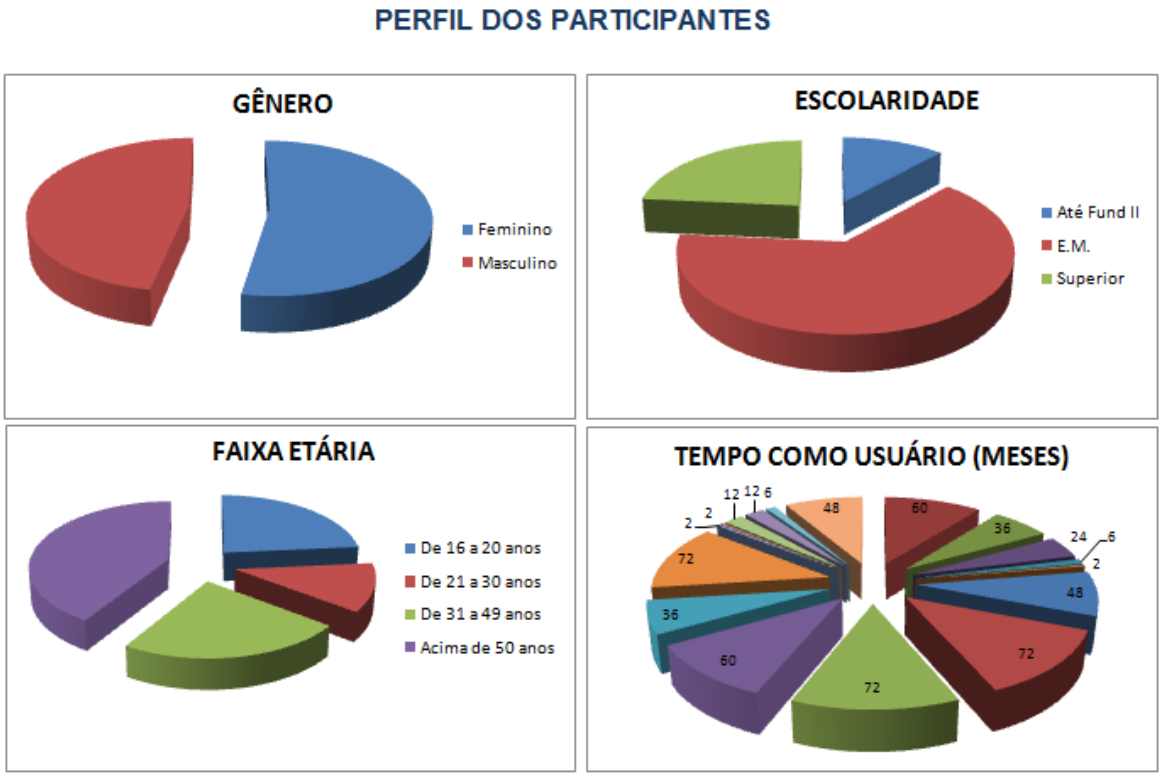


Figura I – Gráficos do perfil dos participantes

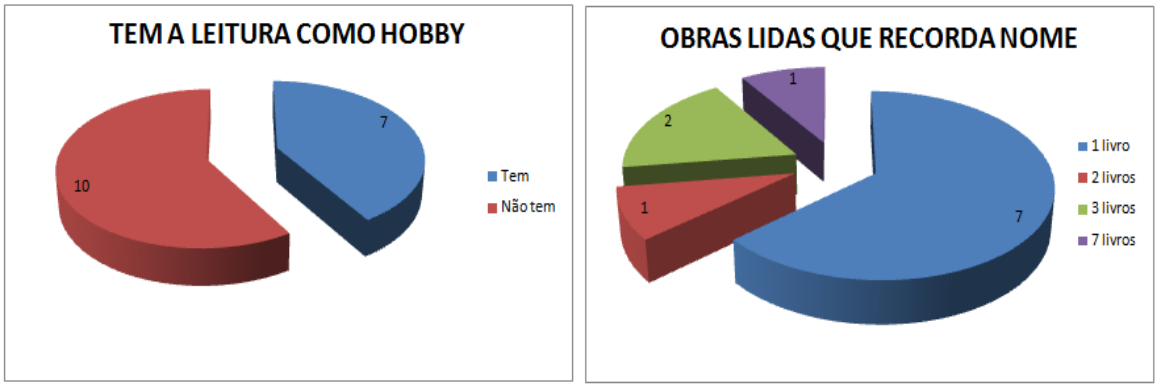


Figura II – Gráficos do perfil leitor dos participantes

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, acremente, 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 dicicultades 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.P.	J.J.S.	J.A.P.C.	L.H.L.	W.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						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		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 parciticipantes 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	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.	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: Educs, 2009. Disponível no site: http://www.ucs.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" (TOURAINE, 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

Quadro 1: Poema os Três Riachos

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 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 discursa.

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 Leyltton Costa Damasceno[1]

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, reprojetar 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 numero 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 numero 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. Ensaios 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, Dinéa 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

Profª. Drª Juliana Gervason Defilippo[1]

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 pertenço 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 Focault)

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 conseqüências 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 Ascenção, 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 *unheimlicheit*, 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 (“relíquias secularizadas”, como Benjamin, o colecionador, as descreve) ao mesmo tempo em que esquadrinhamos 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 possuo, 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. Creia-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 inadaptável, para vencer minhas repulsas e meus sonhos, tive que cortar meu aguilhões – 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 noitinha 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.

Precaríssima 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 Dellosso[1]
Márcia Regina de Oliveira Savian[2]

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, recorremos 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 Dias[1]

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 caraterísticas 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://valisere floripa.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 Diniz[1]

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 Falleiros[1]

RESUMO

O percurso biográfico que acabou por conduzir Graciliano Ramos à autoria literária nasceu de uma alfabetização infeliz e do consequente 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 encrencada, 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. Mísero! 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 deicida, 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 lugubremente; 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 consequente 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, atrelando 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 cumplices 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

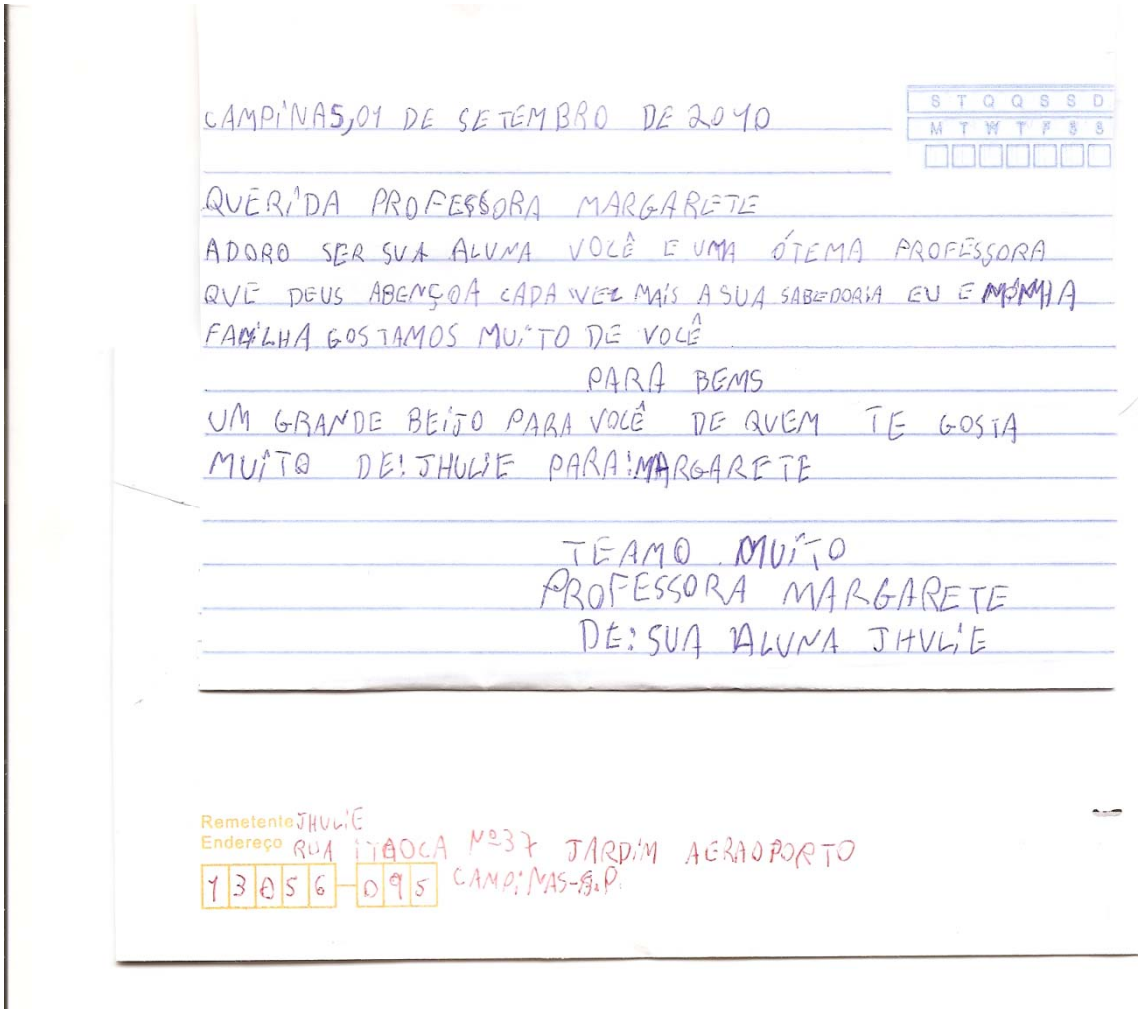
As crianças já sabiam suas origens, como foi o nascimento, precisávamos falar um pouco do jeito de ser de cada um, para isso recorremos ao livro “Felpo Filva” de Eva Furnari (2006), que além de contar a vida de um coelho, que como todos nós tem suas limitações, inquietudes, trabalha com vários gêneros textuais.

Discutindo a história de Felpo 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 Felpo 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:



CAMPINAS, 01 DE SETEMBRO DE 2010

QUERIDA PROFESSORA MARGARETE
ADORO SER SUA ALUNA VOCÊ E UMA ÓTEMA PROFESSORA
QUE DEUS ABENÇOA CADA VEZ MAIS A SUA SABEDORIA EU E MINHA
FAMÍLHA GOSTAMOS MUITO DE VOCÊ
PARA BEMS
UM GRANDE BEIJO PARA VOCÊ DE QUEM TE GOSTA
MUITO DE: JHULIE PARA: MARGARETE

TEAMO MUITO
PROFESSORA MARGARETE
DE: SUA ALUNA JHULIE

Remetente JHULIE
Endereço RUA ITAOCA Nº37 JARDIM AEROPORTO
13056-095 CAMPINAS-S.P.

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

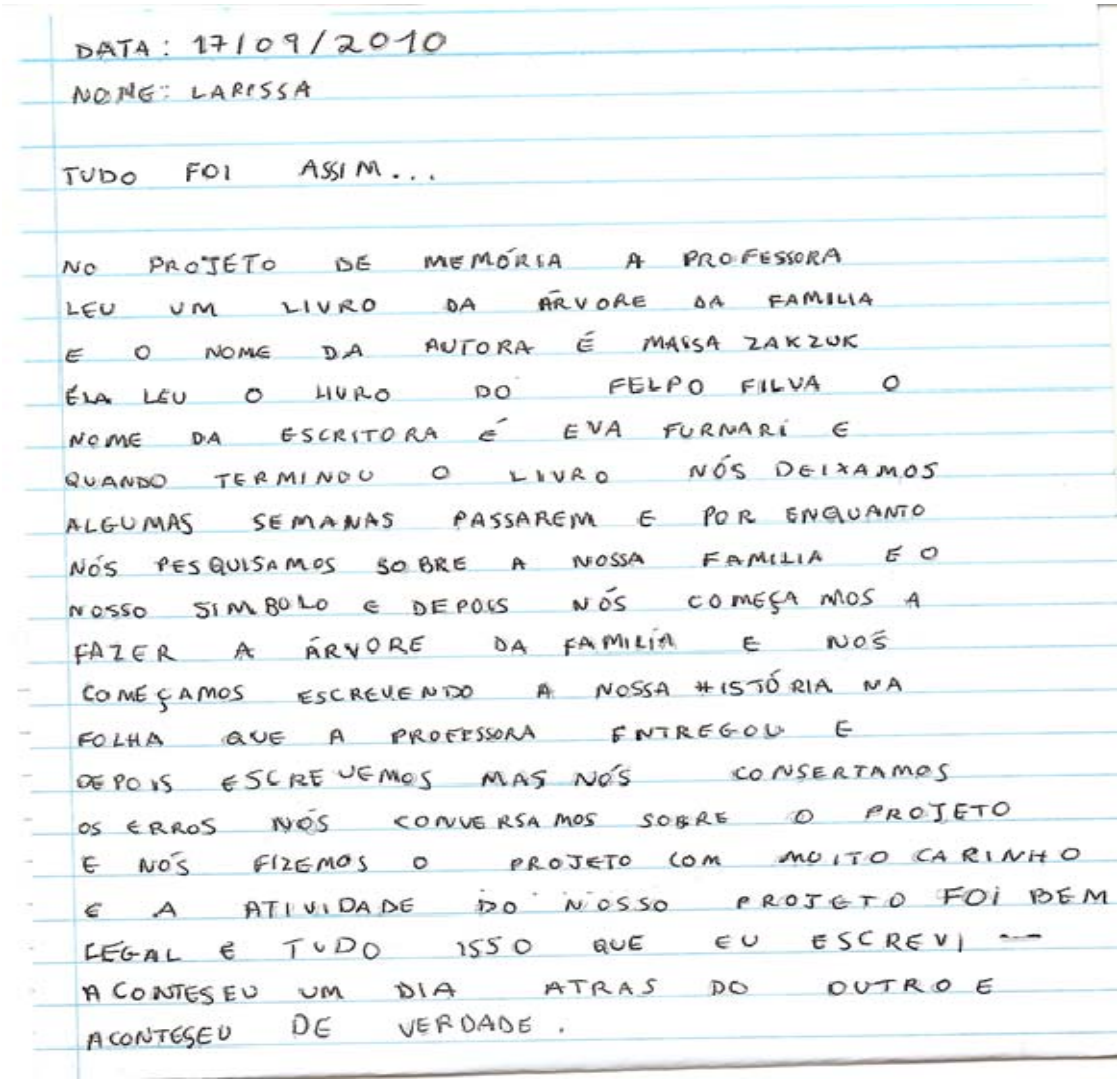
Depois de conhecer a própria história, e a dos colegas, retomamos o assunto do sobrenome, já sabíamos as origens, então já podíamos discutir a formação do povo brasileiro. Para isso contamos com a participação da Orientadora Pedagógica que nos deu uma belíssima aula de história.

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 FAMILIA E O NOME DA AUTORA É MAISA ZAKZUK ELA 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 FAMILIA E O NOSSO SIMBOLO E DEPOIS NÓS COMEÇAMOS A FAZER A ÁRVORE DA FAMILIA E NÓS COMEÇAMOS ESCREVENDO A NOSSA #ISTÓRIA NA FOLHA QUE A PROFESSORA ENTREGOU E DEPOIS ESCREVEMOS 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 ESCREVI — ACONTECEU UM DIA ATRAS DO OUTRO E ACONTECEU 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, iriamos 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. *Felpo 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 Fasano[1]
Maria Leila Alves[2]

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 consequentemente 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. Ressignificou 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 monastérios, 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 monastérica 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 teconológicas 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 tivesse 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 Fidelis[1]

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 lançou 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 partilhados, 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 gutemberguiano 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 Mão[5] e Livro na sala[6]na instituição de ensino em que atuo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Canoas. Tais projetos sugiram 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 Escrileituras: 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 campus 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 2008[7] 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 - campus 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 e 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 susbstituição, 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 iPads[10] 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 Mindlin[11]. 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 (≠ 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, consequentemente, 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 consequentemente 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 uma luz poco adecuada que produzca cierta fatiga ocular, elegir un libro terriblemente complicado o terriblemente aburrido – en definitiva, uno que realmente no nos interesse – 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'Anglaterre, 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 estarrecido. 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 aluno 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.shtml>. 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*. Diponível 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, Roosewelt 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 Escrileituras 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 Filandra[1]

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 Bhaktin, 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.

Seguindo 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 prescinde 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 espraia na ineficiência da instituição escolar, determinando e limitando opções".

Além das reflexões acerca do contexto social do país e, consequentemente, 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 decifrамento 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 infindáveis 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, pudemos 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 littérture**. 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: um équilibre instable*. No prelo. In: TAUVERON, Catherine. **Le subject lecteur – lecture subjective et enseignement de le littérture**. 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 Fonseca[1]
Elizabeth Mendonça Nery[2]
Valéria Rodrigues Souza[3]
Waldinéia Aparecida Rodrigues da Rocha[4]

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. (BRASILl, 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, Afabetização 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 aprendizado**. Disponível em: http://cefaprocaceres.com.br/, acesso em 14 de fev. 2012.

BRASIL N° 12 244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Diario oficial [da]. República Federativa do Brasil, poder executivo, Brasilia, DF. 25 maio 2010. Seção 1. Disponível em: <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, 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/, 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. Brasilia, 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 Franco[1]

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 ethnografic 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 Literary 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 Acadêmicos[2] 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 epistemológia 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; ii) a centralidade da identidade e da identificação na escrita acadêmica; iii) escrita acadêmica como construção do conhecimento ideologicamente inscrito; iv) a natureza acadêmica genérica, bem como disciplinar específica; v) as práticas de escrita; vi) 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 reconstroem 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. Selecionamos 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 centro-oeste e 0% nas outras regiões não citadas.

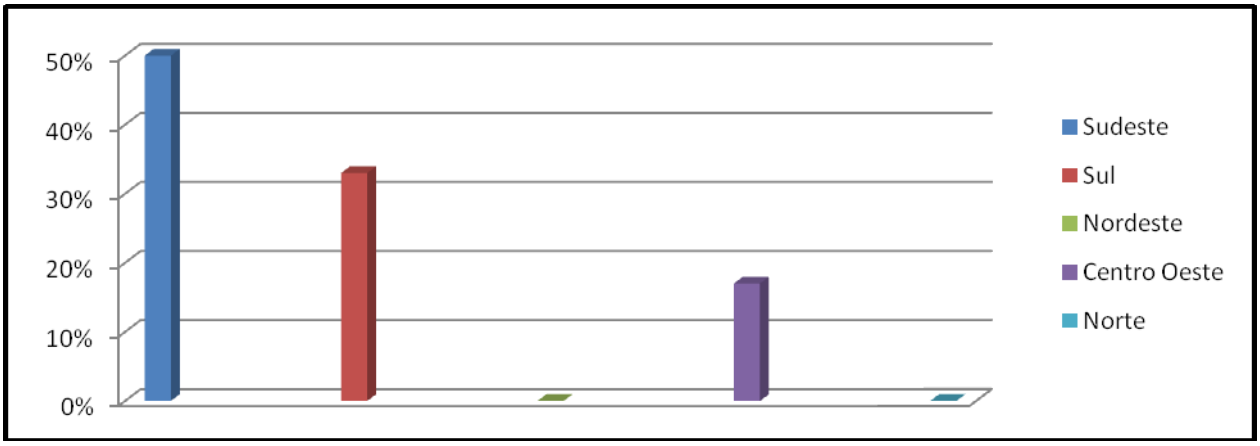


Gráfico Nº1- Percentual de pesquisas sobre Letramento Acadêmico por região do Brasil de 2001 a 2011.
Fonte: Dados sistematizados pela autora a partir da pesquisa bibliográfica de teses e dissertações constantes no Banco de Teses da Capes.

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.

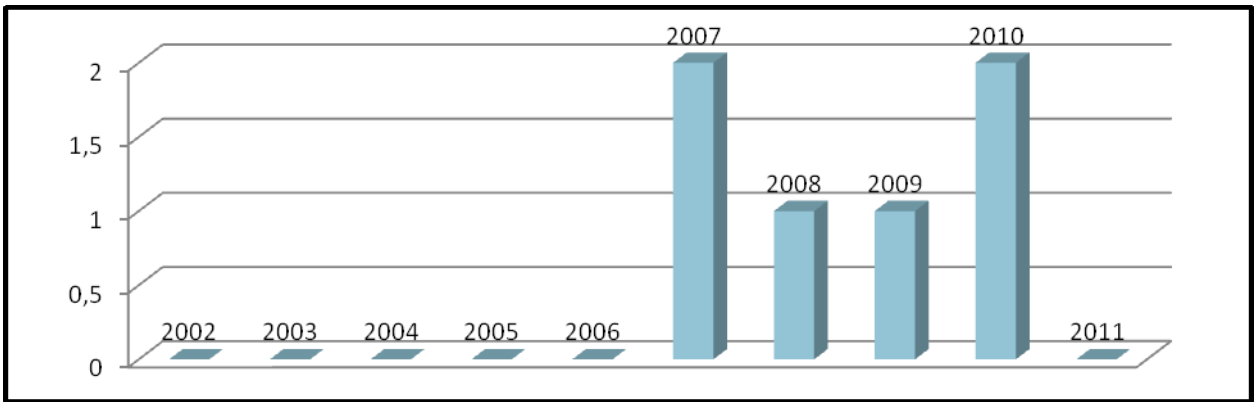


Gráfico Nº2 – Frequência de pesquisas sobre letramento acadêmico por ano de defesa de 2001 a 2010.
Fonte: Dados sistematizados pela autora a partir da pesquisa bibliográfica de teses e dissertações constantes no Banco de Teses da Capes.

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 EducationVol, 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_anteriores/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 Franzen[1]
Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig[2]

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 eletricista 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 compreenssões 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 Cardoso[4] 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. E1 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 dize::r (+) impor as suas ideias' mostrar o:: pelo me::nos não/ não precisa ser conhecime::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 (+) TAMBÉ::m dialoga::' [...] vo::u botar na minha área' é:: desenvolvimento de produto eu trabalho' então eu preciso faze:: é:: especificação básica de alguma coisa que a gente vá desenvolver' de algum produto o::u é:: (+) desenvolve::r algu::m ensaio' algu::m relató::rio' eu preciso saber como expressar o que que:: eu vo faze::' o que que eu fi::z e quais os resulta::dos tem que ser bem objetivo' não tem outro jeito se não descrevendo né'*[5]

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, E1 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. E1 ressalta 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 exime 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**: linguística 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, Bluemenau, 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 Franzi[1]

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 a 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 contribui 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 Gallana[1]
Daniel de Raeffray Blanco Nascimento[2]
Giuliana Reginato Gallana[3]

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 trismestre 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:

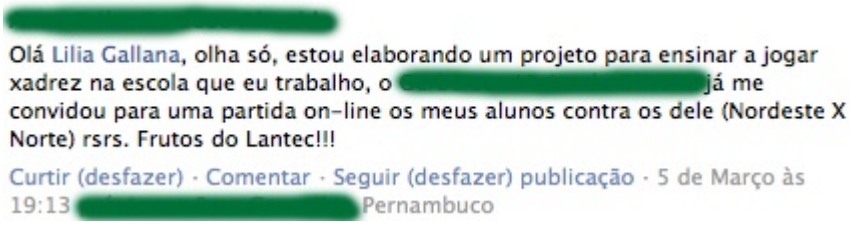


Fig.01

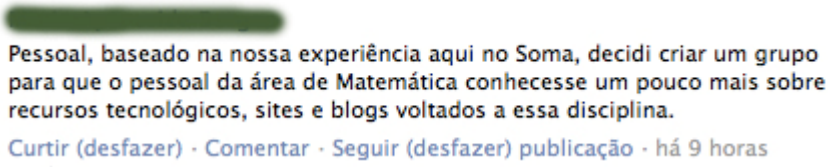


Fig. 02

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 Garbin[1]
Sergio Ferreira do Amaral[2]
Felipe Henrique Silva[3]
Carlos Otávio Schocair Mendes[4,5]
Lana Paula Crivelaro[6]

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 (video, imagens, audio, 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 provilegia 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 us 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 figura1.

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 Garcia[1]

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 medicina[2] 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 unamidade 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 glutonaria, 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 proscrever 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

congênita 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 causa 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 Binel 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, p12). 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: 30ª. *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.

_____. *Ensaios 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.letras.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 Gasparini[1]

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 gritando[3]. 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 ingresso[4] 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, 9° 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 9° 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 (6° 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 6° ano, não acreditamos que seja muito atraente, algo que eles se entusiasmem, 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?

Profª Drª Juliana Gervason[1]

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 trangressões que a obra efetua através de um reflexão 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 filosofo 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, relembrando 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 (BEAVOUIR, 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 papeis 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 angústia[2], 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, sedución, 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 nível 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 constante problemas formais e dissimilado 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 relembrado 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 igrejinha 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-Lucena[1]

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 Brasil[3] 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 pelejas 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 Goitein[1]
Profª. Drª. Leila Maria Ferreira Salles[2]

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 agressivity, 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 incontrolável, 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 vitima) 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 incivilidade (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: "incivilidade", "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 incivilidade, 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 perpetram 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, consequentemente, 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) contribuiam 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 (gangues). 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 incivilidades tornavam-se cada vez mais comuns. Moradores de periferias constituiam 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 incivilidades 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 constituiam 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 ESCOLARES[1]

Luanna Priscila da Silva Gomes[2]

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

Trajetórias 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: Drª Tatyana Mabel Nobre Barbosa e da Drª 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).

Inicio 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 causa 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 estágio[3], 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 (2x2 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, injunção 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.

AS PALAVRAS E SEUS “MISTÉRIOS”

Ilsa do Carmo Vieira Goulart[1]

Resumo

Partindo da premissa de que o ato de escrever não se procede de maneira similar, nem ainda, é compreendido e expresso da mesma forma entre os escritores, este texto assume por objetivo refletir sobre algumas representações, que são construídas a respeito do processo de composição da linguagem escrita. O trabalho se desenvolve a partir da análise de excertos, coletados das obras de diferentes autores, que descrevem seu próprio entendimento sobre o que sejam as palavras, atribuindo-lhes uma definição. As observações mostram que as imagens construídas sobre a palavra, podem assumir condições distintas nessa relação entre o escritor e sua produção escrita. Para melhor estruturação do texto, optou-se pela apresentação de três aspectos observados: de afloramento, de objeto ou “coisa” a ser resignificada e de atividade de construção.

Palavras-chave

Linguagem escrita; produção escrita; representações sobre palavras.

[1] FE- UNICAMP – ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita.

Que a importância de uma coisa há que ser medida
pelo encantamento que a coisa produza em nós.
Manoel de Barros (2010)

Perdida na complexidade das palavras, recorro a elas com o objetivo de compreender quais representações são construídas sobre a relação entre o autor e sua produção escrita. Certa de que percorrerei um caminho tomado pela obscuridade da singularidade e da pluralidade, ouso aventurar-me pelas trilhas das misteriosas palavras e tomá-las como objeto concreto de perscrutação utilizando as expressões verbais, descritas por diferentes autores sobre o que entendem ou como definem a produção escrita, quer numa tentativa de atribuir-lhes sentidos, quer, de descrevê-las, apenas. Neste percurso, as palavras alcançam certo estatuto de importância no trabalho de composição, medida pelo encantamento que essa "coisa" (palavra) produz em quem se deixa envolver por seus mistérios.

Ao discorrer sobre as palavras, encontro-me impossibilitada de fazê-lo sem dispor de recursos metafóricos. Parece oportuno tecer uma analogia entre as palavras – sinais gráficos concretos de constituição substancial do texto – e o trabalho da escrita, de produção artesanal, que se utiliza de um instrumento específico de atuação do homem com e sobre o objeto para arquitetar sua obra de arte. Há, para cada trabalho artesanal, uma matéria prima tomada como utensílio base, do qual o indivíduo se apropria, atuando sobre ele e transformando-o, recortando-o, reestruturando-o, relacionando-o a outros materiais, num movimento de aproximação e distanciamento, até a obtenção de algo próprio e real para a sua expressão e produção artística.

De forma análoga, por exemplo, ao trabalho do carpinteiro, que constrói objetos a partir da madeira – elemento fundamental para sua produção artística – pode-se visualizar os procedimentos da produção escrita, na qual o(a) escritor(a) utiliza-se das palavras para efetuar sua composição e estruturação textual. A articulação das palavras, no texto, torna-se resultado de um intenso trabalho cognitivo, podendo ser caracterizada como o material concreto de uma "arte de fazer", uma prática inventiva, como nos diria Certeau (1994).

Ao olhar para as palavras escritas como um elemento concreto de atuação e expressão da linguagem, proponho uma reflexão sobre os procedimentos envolvidos na relação autor/escrita no decorrer da produção textual, questionando se nessa prática "escriturística", de invenção e de produtividade, seria possível descrever como as palavras tornam-se uma "coisa", não minimizada ao seu aspecto denotativo, puramente substancial, tornando-se algo íntimo e afetivo, que ultrapassa o código linguístico.

A palavra em espera

Recorrer às palavras como forma de expressão escrita é aproximar-se do mistério que envolve a circunstância de produção e de recepção; é colocar-se à procura de definições, de sentidos e da representatividade a que remetem, ou seja, é partir em busca do que dizem ou do que se pretendeu dizer por meio de palavras, pensadas pelo autor, impressas por editores e postas num material de leitura e direcionadas a um leitor.

A palavra pode ser vista ou descrita como um objeto inerte, como algo ou um ser inanimado, mas que pode recuperar a vivacidade pela ação e atuação do autor ou do leitor ao usá-la:

A Palavra Mágica

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.
(Carlos Drummond de Andrade) [2]

Parece haver uma concepção da palavra escrita como incógnita, como portadora de algo a ser decifrado, descoberto, interpretado e percebido pelo escritor ou pelo leitor. A palavra assume uma condição passiva, de espera por aquele que irá acordá-la e acionar sua inteira possibilidade de uso e de significação.

> As palavras são portas e janelas. Se debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento. Bartolomeu Campos de Queirós (1999) [3]

Mas o que são as palavras? Como defini-las e compreendê-las? Seria algo repleto de magia, à espera de um "desencartar-se", na expressão poética de Drummond? Instrumentos aguardando a ação de abrir e fechar, como nos diz Queirós? Ou líquidos miraculosos, nos escritos de Galeano, guardados em "velhos frascos de cristal", na expectativa da chegada dos poetas, para se oferecerem a eles, "loucas de vontade de ser [rem] escolhidas: elas rogavam aos poetas que as olhassem, as cheirassem, as tocassem, as provassem" (GALEANO, 2002, [s/p])[4]?

É notória a representação da palavra, implícita nos poemas, como algo que se põe à espera do leitor para despertar-se ou despertá-lo, descortinando um novo horizonte, no qual irá inserir-se, oferecendo-se como bebida para embriagá-lo. A palavra – que toma o leitor e se deixa possuir – aparece cercada por um imaginário que lhe atribui uma força poderosa, magia propulsora para o fluir da leitura e da escrita. Põe-se à disposição do leitor e do autor, como objeto desejoso da posse, de se deixar usufruir, para se produzir. A palavra, porém, poderia ser entendida como algo estável, pronto e disponível para um uso marcado pela passividade plena?

A palavra como "coisa"

Coisificar a palavra não traz a intenção de reduzi-la a um simples objeto, mas de ampliar seu significado. O ato de relacionar a palavra à "coisa", à qual, ao certo, não caberia uma aprimorada definição, já foi temática dos versos de Quintana (1989, p. 88): "A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa..."

Para se compreender o que é e o que envolve a prática de escrever, Sartre (1999) compara o texto produzido pelo escritor com a produção de outros artistas, como a pintura e a

---

[2] ANDRADE, Carlos Drummond de. **Discurso da primavera e algumas sombras.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.
[3] Cf. PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Org.). **A formação do leitor:** pontos de vista, Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 23-24.
[4] Cf. GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. – Porto Alegre: L&PM, 2002.

música: “mas se o poeta se detém nas palavras, como o pintor nas cores ou o músico nos sons, isso não quer dizer que aos seus olhos elas tenham perdido todo o significado; de fato, somente o significado pode conferir às palavras a sua unidade verbal; sem ele, os vocábulos se dispersariam em sons ou em traços de pena.” (Sartre, 1999, p.14)

Mas essa comparação não se justifica, pois há uma grande diferença entre o escritor e outros artistas. Os artistas plásticos, por exemplo, não podem pintar significados, em oposição ao escritor, que lida diretamente com os significados. Isso porque o uso que o poeta faz da linguagem é outro, pois

> na verdade, o poeta se afastou por completo da linguagem-instrumento; escolheu de uma vez por todas a atitude poética que considera as palavras como coisas e não como signos. Pois a ambiguidade do signo implica que se possa, a seu belprazer, atravessá-lo como a vidraça, e visar através dele a coisa significada, ou voltar o olhar para a *realidade* do signo e considerá-lo como objeto. (Sartre, 1999, p.13)

Ao significado, por estar relacionado à palavra e às condições de uso que se faz a partir dela, é dado também a atribuição de *coisa*, porque está “fundido à palavra, absorvido pela sua sonoridade ou pelo seu aspecto visual, adensado, degradado, o significado também é coisa, incriada, eterna; para o poeta, a linguagem é uma estrutura do mundo exterior.” (Sartre, 1999, p.14)

Para Sartre (1999, p.14) o falante está em “situação de linguagem”, porque manipula as palavras internamente, usando seus movimentos e sentimentos para expressá-las e senti-las, diferentemente do poeta – o escritor – que está fora da linguagem e lida com as palavras de maneira externa à situação, como se as visse pelo avesso, porque “em vez de conhecer as coisas antes por seus nomes, parece que tem com elas um primeiro contato silencioso e, em seguida, voltando-se para essa outra espécie de coisas que são para ele, as palavras, tocando-as, tateando-as, palpando-as, nelas descobre uma pequena luminosidade própria e afinidades particulares com a terra, o céu, a água, e todas as coisas criadas.”

E, assim como Caeiro (2005, p.65), pode-se perguntar, mas e “o mistério das cousas, onde está ele?” Ou mesmo, o que constitui aquela “coisa” que nos move a continuar pelos corredores das páginas de um livro e a ele se entregar de corpo e “alma”, ou seja, a deixar-se envolver físico e intelectualmente por uma obra?

Isto, porque pensar no significado das palavras é pensar não somente em sua constituição original, mas também nos sentidos que elas produzem para o leitor, é refletir sobre a interpretação que se faz a partir delas, “porque o único sentido das cousas/ é elas não terem sentido oculto nenhum” (PESSOA, 2005, p.65)

É também questionar o que faz com que um determinado texto se torne tão significativo para uns e não para outros. E, seguindo o caminho do pensamento do poeta, sem resposta para tal mistério, pode-se dizer “sim, eis o que meus sentidos aprenderam sozinhos: - As cousas não têm significação: têm existência. As cousas são o único sentido oculto das cousas.” (PESSOA, 2005, p.65)

A escrita como atividade de construção

A palavra não se mostra restrita a um sentido único e singular. Há um movimento de pluralidade de sentidos que a acompanha a cada leitura. Nesse aspecto, os sentidos que a palavra pode ocupar no texto leva-nos a considerar a leitura como um processo de produção, de *poética*; tomando dizeres de Certeau (2007), a leitura não é algo estático, mas um ato de criação, de invenção.

Nesta *poética*, as palavras percorrem um caminho na composição textual, do qual se pode traçar um pequeno fluxograma. Tal inventividade aparece disseminada em três etapas distintas: a que antecede, a que segue e a que finaliza a produção textual.

A etapa *antecedente*, a que precede a produção textual, marca-se ora pelas escolhas e possibilidades que o escritor tem ou terá na efetuação da composição, ora pela tensão entre o que se pretende escrever e o como se efetivará tal escrita. Caracterizada desde a escolha temática até à determinação do que e como será exposto, é o período de planejamento, de elaboração ou idealização da “coisa” a ser exposta.

Na etapa *que se segue*, tem-se o ato concreto da produção, uma ação que se destaca pelo trabalho incansável de (re)construção, de (re)elaboração; distingue-se por um fazer, refazer, desfazer até a obtenção de matéria bruta. Ao se atingir a finalização do trabalho, porém, o que se evidencia é algo dessemelhante do que a princípio se havia proposto.

Na *finalização*, após um árduo processo de produção, de *poética*, o texto acabado ganha outro lugar, não pertencente ao autor, uma “prática da perda da palavra”, nos diria Certeau (2007, p.298). O texto torna-se o espaço alheio, local em se persegue, em que se executa uma operação de caça ao sentido através da leitura.

Da ação leitora, no momento da recepção da “coisa” escrita, cuja dimensão inventiva ainda não se pode prever, decorrerá outra produção, a produção dos sentidos, uma extensão *poética* que ganha solo fértil de inventividade no encontro entre o texto e o leitor.

Há uma produção do leitor sobre o texto ao se efetuar o ato de ler, uma produção que não toma o lugar *do autor* nem *de autor*, o que ocorre é uma operação inventiva da parte daquele que se apropria do texto, na qual é produzido algo que não havia sido pensado pelo autor; cria-se, inventa-se outra coisa. O leitor explora a capacidade de combinar fragmentos, aproximar palavras e expressões num outro lugar, que não o texto, um espaço marcado pela “pluralidade indefinida de significados” (CERTEAU, 2007, p.265).

É nesse momento em que a palavra-coisa rodopia no ar, ou seja, na mente; salta daqui para lá, de lá para cá, em movimentos imprecisos e, entre idas e vindas, acomoda-se, hiberna, desperta, salta novamente e reinventa-se... Mas, que coisa é essa na qual a palavra acaba se transformando?

As palavras: entre encantos e mistérios

Ao descrever um pouco a relação que o autor estabelece com e sobre a sua produção escrita, foi possível observar duas questões que marcam esta proximidade com as palavras: uma que aponta para um relacionamento permeado de representações para se defini-la e compreendê-la; outra que indica que as palavras se consolidam pelas ações, sejam estas do autor ou do leitor, numa atividade de construção e de produção incansável de sentidos, uma vez que, segundo Sartre (1999, p.19), “existe a palavra vivida e a palavra encontrada. Mas nos dois casos isso se dá pela atividade, seja de mim sobre os outros, seja do outro sobre mim.”

Longe de assumir uma condição de passividade, a palavra escrita se constitui num curso de plena atividade, um trabalho intenso de criação e produção, de um pensar e repensar, fazer/ refazer/ desfazer, de organizar e reorganizar.

Uma prática que põe o escritor em contato cada vez mais íntimo com a palavra, o que nos faz pensar que “o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor.” (BARROS, 2010, p.109)

Ou há de ser assim que “acontece com as palavras? Será que a habilidade escritora depende dessa intimidade – proximidade e afinidade – que se estabelece ou que se constrói com a escrita?

De mãos dadas com o ato de escrever, tem-se a leitura, outra prática que possui seu próprio percurso, acompanhado por uma maneira distinta de realizar-se: num lugar, numa

posição, num horário, com gostos, gestos e usos próprios daquele que a pratica. Uma ação que ora pede um debruçar-se sobre as páginas, na incansável busca do estudo profundo; ora pede a ausência do pensar, uma vez que se procura não só desvendar o mistério oculto das palavras, mas antes, talvez, deliciar-se com seus segredos...

Como atividades, elas – leitura e escrita – também podem se tornar algo árido, incompreensível, e as palavras podem não possibilitar um sentido imediato, mas mesmo que isso ocorra, “escuta-as um momento./ Como quem ouve, entre encantamento e distraído,/ a voz das águas... o rumor do vento...” Procure-as, deseje estar entre as palavras, porque “é só o desejo inquieto, que não passa,/ faz o encanto da coisa desejada...” (QUINTANA, 1989, p.62-63)

Porque no movimento da criação textual, seja no concatenar de ideias, seja no ato de compor, estruturar ou reordenar frases e palavras, a “coisa” mais fascinante em toda a produção escrita é que, de uma forma ou de outra, haverá sempre um leitor *metido a profundo*, que se aventure pelas trilhas dos sentidos das *misteriosas palavras*: “Nem faltará algum leitor metido a profundo que me julgue à tona das coisas ao me ver tão ocupado com palavras. Escusado lembrar-lhe que a poesia é uma das artes plásticas e que o seu material são as palavras, as misteriosas palavras...” (QUINTANA, 1989, p.84)

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Discurso da primavera e algumas sombras.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**: vol. I Artes de Fazer. 13ª ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Tradução de Eric Nepomuceno. 9ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

QUINTANA, M. **Prosa e verso**. 6ª ed. São Paulo: Globo, 1989.

PESSOA, F. **Poesia Completa de Alberto Caeiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Org.). **A formação do leitor:** pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 23-24.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é literatura?** Trad. Carlos Felipe Moisés. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

O GRITO SILENCIOSO DO LEITOR NA COMUNIDADE ACADÊMICA POR MEIO DE CONTRAPALAVRAS EM LIVROS DE ESTUDOS

Sandra Guilherme[1]
Prof. Doutor (Orientador) Osmar de Sousa[2]

Resumo

Esta comunicação origina-se de uma Pesquisa de Mestrado em andamento que está inserida em um conjunto de pesquisas que olham para o leitor sob a perspectiva da História Cultural. O estudo tem como foco investigar que tipo de contrapalavra se manifesta nas anotações deixadas por leitores em livros de estudos. A investigação qualitativa interpretativa documental é feita com base em dados obtidos por meio de recolha de livros de estudos em uma biblioteca universitária. A presente pesquisa possui caráter interdisciplinar, pois dialoga com pesquisadores da linguagem, da filosofia, da história cultural, entre outras. O trabalho traz como embasamento a teoria da enunciação, a história da leitura, a história cultural e a análise dos enunciados dos sujeitos. A pesquisa até aqui nos permitiu depreender que das anotações do acadêmico leitor se manifesta uma contrapalavra que denominamos síntese. Este grito, mesmo que silencioso do leitor faz com que pertença a uma comunidade de leitores que lê se valendo dos livros com o intuito de estudar. O diálogo deste leitor com o texto se dá na superfície do texto, o que podemos deduzir que o leitor está em fase de construção/desenvolvimento enquanto leitor aprendiz, sendo esta uma prática de leitura que se desenvolverá no decorrer de toda sua vida e que pode ser esta uma gradual forma de apropriação do conhecimento.

Palavras-chave

Leitor; história do leitor; contrapalavras; livros de estudo.

Abstract

This communication come from a research of Master's degree in progress, that is inserted in a set of inquiries that consider the reader under the perspective of the Cultural History. The study has like focus investigates which type of *"argue-word" come out in the notes making by the readers, in their books of study. The qualitative interpretative documentary investigation is done on basis of data obtained through gathering of books of study in a University library. The present research has interdisciplinary character, because it talks to investigators of the language, of the Philosophy, of the Cultural History, and many others. The work brings a sort of foundation the theory of the enunciation, the history of the reading, the Cultural History and the analysis expressed by the readers. The research press on the concept, that the notes making by the academic reader, expressed as an "argue-word", that we call synthesis. This scream, even coming in muffler of the reader, push it to bellong to a community of readers, who read with intention to study. The dialog oh the reader is at the stage of construction/development, while a reader apprentice. This practice will develop in the course of the whole life, and it can be a gradual manner of ownership of knowledge.

Keywords

Reader; history of the reading; "argue-words"; textbooks;

---

[1] Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) – guilsa10@hotmail.com.
[2] Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) – souza.osmars@gmail.com.

1. Introdução

Sempre nos inquietou o fato de pegarmos livros emprestados em bibliotecas universitárias e estes possuir anotações feitas nos espaços em branco da página. Embora esta seja uma prática da pesquisadora, isso sempre nos intrigou e nos levou a uma pesquisa de Mestrado em que questionamos o que o leitor anota nos livros de estudos, que sentidos têm estas anotações entre outras indagações que ainda se encontram em investigação.

Para este artigo faremos um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação ainda em andamento e apresentaremos dados parciais sobre um tipo de contrapalavra (termo criado por Bakhtin, 1997), que se manifestou nas anotações deixadas por leitores em livros de estudos[3] em uma biblioteca universitária. A pesquisa interpretativa sob o viés do Círculo de Bakhtin (1997 a), levando-se em conta os estudos realizados até o momento, nos permitiu compreender que o leitor produz um grito silencioso por meio de suas contrapalavras, pois para Bakhtin (1997 b, p.132) compreender é "opor à palavra do locutor uma contrapalavra". Dessa forma iniciamos com o percurso do leitor através do tempo que possibilita acompanhar as posições de leitura que varia de acordo com a época, o ambiente, o objetivo da leitura e o papel do leitor diante do livro. Apresentamos também as marcas de leitura no decorrer da história que permitem um encontro com o leitor e discutimos o papel do sujeito-leitor que com suas contrapalavras tenta ingressar em uma comunidade discursiva. Por fim, traremos para a análise dois enunciados retirados de livros de estudos que foram emprestados por uma biblioteca universitária aos acadêmicos do curso de Letras e Pedagogia, em que buscamos compreender que tipos de contrapalavras emergem destes enunciados e que sentidos possuem. Contrapalavras estas traduzidas por gritos que permitem ao leitor participar e mostrar sua presença na comunidade acadêmica.

2. Algumas palavras sobre o leitor e sua trajetória

Cada época, segundo o historiador Chartier (1998) se tem um tipo de leitor, assim como existem também práticas de leituras diferenciadas que vão sendo instauradas a cada tempo. A leitura é uma prática cultural sócio-historicamente construída, por isso ela nem sempre foi o que é para nós hoje, assim comungamos com o autor quando diz que: "Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor [...] *Os gestos mudam segundo os tempos e os lugares, os objetos lidos e as razões de leitura.* (p. 77, grifo nosso). Assim a prática de leitura do leitor acadêmico investigado é específica levando-se em conta a época e o lugar, bem como o objetivo com que lê.

O leitor, ainda para Chartier, é alguém que sempre está entre limitações e liberdade, e nós compreendemos que o leitor de nossa pesquisa é alguém que está entre limitações, pois entendemos que não é livre, pois está preso a uma área do conhecimento, a uma disciplina específica. Sua leitura se atém a uma obrigatoriedade acerca da busca do conhecimento que faz parte de um contexto específico conforme a área de estudo.

No decorrer do tempo, variadas formas de leitura foram sendo instauradas, como a leitura em voz alta que era uma forma regular de sociabilidade, a leitura vocalizada que alimentava o encontro com o outro sobre a base da familiaridade, do conhecimento recíproco ou o encontro casual. Para passar o tempo, ler em voz alta era uma forma de socialibilidade compartilhada e muito comum que perdurou durante muito tempo. O leitor desta época se configurava como um ledor, ou seja, tinha de dominar o código, ler corretamente e

[3] Livro teórico de uma ou mais áreas cuja finalidade é análise, consulta, estudo e pesquisa para um determinado fim.

pausadamente para que seus ouvintes pudessem entender. Nesse movimento, o leitor produz um grito que não é seu, é um grito de outrem, ou seja, o grito é do autor e reproduzido literalmente pelo leitor, suas contrapalavras, se as tiver, ficam adormecidas no silêncio.

Hoje a leitura vocalizada tem a conotação, em muitos casos, de demonstrar domínio de determinado conhecimento ou mostrar intelectualidade. O nosso leitor, o universitário, experiencia as duas formas de leitura: quando lê para se tornar um intelectual na instância privada, que são suas leituras de estudo, e em voz alta em público para demonstrar sua intelectualidade adquirida.

No século IX, conforme Manguel (1997) é provável que a leitura silenciosa tenha começado a substituir a leitura oral. O leitor se torna mais livre com a leitura silenciosa. Enquanto lê com os olhos os pensamentos estão soltos, a leitura se torna privada e o texto protegido de estranhos por capas. O conteúdo da leitura tornava-se posse do leitor, um conhecimento íntimo, fosse no mercado, em casa ou na azáfama do scriptorium. Ou seja, a leitura silenciosa permitiu um relacionamento com a escrita de forma mais livre, mais íntima, mais reservada. Ela é ambígua e mista porque o leitor a faz tanto no coletivo, como na biblioteca por exemplo, mas ao mesmo tempo é privada, pois o leitor se isola com o livro deixando entender que está ocupado.

Chartier (1998) diz que a cada contato com o livro acontecerá um novo encontro com o leitor. A leitura não será mais a mesma, os leitores também não, os livros mudam porque os leitores também mudam. O livro, este objeto físico leva o leitor a atribuir-lhe diversos sentidos, e estes variam de leitor para leitor. Um livro pode suscitar distintos significados para diferentes leitores e em diferentes tempos e lugares.

Para Manguel (1997) quando o leitor se encontra com o texto ocorre uma ligação profunda: “Por mais que os leitores se apropriem de um livro, no final, livro e leitor tornam-se uma só coisa. O mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos”. (p. 201). Diante da metáfora da infinitude da leitura, compreendemos que cada leitor é singular e possui uma subjetividade única, logo, poderá produzir gritos únicos mesmo que subsidiados por palavras não suas, as do livro. Segundo o autor, “somos o que lemos”, isso parece sugerir que o leitor é assujeitado, que se deixa levar por palavras alheias, mas concordamos com Bakhtin(1997 b) que afirma que quando estamos em processo de compreensão, produzimos uma série de palavras nossas, que o autor denomina réplica. Estas réplicas, que são produtos da compreensão do leitor, trazem a história de leitura de cada acadêmico e sua história de leitor constituída pelo outro, por isso entendemos que há espaços para os gritos do leitor. Esta pesquisa é uma prova destes gritos, pois mesmo sendo proibido escrever, anotar, rabiscar... nos livros, o leitor transgride a proibição imposta pelas regras da biblioteca e clandestinamente anota seus gritos.

Para Chartier (1998) “Cada leitor, cada espectador produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe”, essa apropriação é uma produção de sentidos própria de cada leitor que ocorre no processo de interação entre leitor e livro, uma relação entre um sujeito-leitor real, que possui uma história, situado num tempo e que interage com um material concreto de leitura. Esta interação é tão marcante que o leitor se apropria do conhecimento e alguns deixam marcas no impresso, marcas de uma posse temporária ou duradora. Deste contato do leitor com o livro alguns sinais fixados no objeto livro revelam suas práticas culturais bem como suas características. Grifos no texto, intervenções escritas nas margens, ação de colorir ilustrações, sinais marcadores de pausas ou páginas dobradas, sinais gráficos entre tantos, são evidências da relação estabelecida entre leitor e livro no momento da leitura.

O uso que o leitor faz do livro e a maneira como o manipula, segundo Ribeiro (2004) estão relacionados com a função da leitura realizada (lazer, pesquisa, estudo entre tantas outras funções), pelo envolvimento particular com o livro e pelo valor sentimental da obra

lida. Com a obra adquirida poderá o leitor se sentir mais à vontade para grifar, marcar, dobrar as páginas para encontrar partes com mais facilidade. Quando assim procede encontramos as pegadas dos leitores ativos, que é a relação entre o leitor e o texto mediados pelas contrapalavras às margens do livro, numa demonstração clara de interlocução e de interação pela escrita.

3. Um leitor que grita

Chartier (2005) salienta que há historiadores que há alguns anos vem estudando com paixão as notas marginais que leitores escrevem nos espaços brancos dos livros que leram, como exemplo podemos citar as notas marginais de Voltaire em seus livros particulares. As notas marginais representam um dos caminhos que permitem encontros com os leitores. Para Chartier (2005)

> "... escrever uma anotação marginal é sempre escrever uma anotação marginal – mas a significação é profundamente construída a partir do contexto cultural e não se poderia comparar as anotações marginais de um leitor do princípio do século XX com as anotações marginais de um humanista do século XVI". (p. 88/89)

O mesmo não se pode dizer das notas marginais do leitor do século XVI com as anotações de um leitor do século XXI e mais especificamente com as contrapalavras de um acadêmico, o contexto histórico cultural e social são outros, mas mesmo diante de algumas diferenças há uma semelhança: o leitor continua anotando.

Introduzir espaços em branco, abertura para escritura no livro é, segundo o historiador Chartier, coisa que já foi pensada, inventada desde os séculos XVI e XVII quando os almanaques ingleses, gênero popular, intercalavam folhas brancas dentro do texto como se o almanaque se transformasse num diário convidando o leitor a anotar.

Com a invenção da prensa mecânica por Gutemberg por volta de 1450, conforme Chartier (1999) não foi mais possível ao leitor interferir e alterar o texto já impresso, porém a possibilidade que o formato do códex oferece ao leitor de ler e escrever ao mesmo tempo permite-o fazer anotações às margens do livro, mesmo que clandestinamente. É assim que age o leitor de nossa investigação: clandestinamente ele anota suas contrapalavras às margens do livro de estudo. Ele burla a ideologia oficial da biblioteca que enfoca o cuidado com o livro público e usa a sua ideologia de usuário como se fosse um código do leitor estudante, embora nem todos usem esta prática de anotar nos livros.

Conforme Bezerra (2006), o leitor que manipula livros emprestados da biblioteca ou de outro leitor deverá fazer anotações em caderno ou bloco separado para não danificar o objeto, mas se o livro é de propriedade do leitor poderá se sentir mais à vontade para grifar, marcar, anotar ou dobrar as orelhas. Com o passar do tempo as margens dos livros foram diminuídas por motivos estéticos e econômicos e há leitores que se sentem cometendo um pecado quando anotam, pois tem um respeito singular com a obra, no entanto, há leitores que fazem questão de cometer tais pecados.

Este leitor, que deixa rastros de sua maneira de ler, o faz em primeira instância para si mesmo e não para outro leitor e suas anotações têm diversas finalidades dependendo da especificidade e da singularidade de cada leitor. Nosso sujeito leitor é acadêmico do curso de Letras e Pedagogia que lê livros teóricos com objetivo bastante específico: buscar conhecimentos científicos. Este leitor lê estudando para aprender. As finalidades de sua leitura podem ser inúmeras, desde produzir um texto, fazer uma avaliação, preparar uma aula, pesquisar, estudar, enfim, cada leitor graduando tem um fim distinto quando lê. Mas estes fins nos parecem não ser espontâneos, pois estão estreitamente veiculados às várias atividades e

gêneros acadêmicos, desse modo, inferimos que as finalidades da leitura são exteriores ao leitor.

Temos um leitor que busca fazer parte de uma comunidade discursiva que é uma comunidade de leitores que lê com o intuito de estudar. Este sujeito é singular, pois deixa pistas de sua maneira de ler e nosso gesto interpretativo diante desta prática leitora nos leva a depreender que o acadêmico para inserir-se nesta comunidade discursiva deseja mostrar por escrito suas contrapalavras diante da leitura de textos teóricos que lhe são propostos pela universidade.

As anotações que o acadêmico faz nos espaços em branco da página do livro, que Chartier (2005) chama de notas marginais, podem ser interpretadas também como estratégias adotadas pelo leitor na apropriação do conhecimento. A leitura feita com o objetivo de estudar passa necessariamente pelo registro, pois segundo Rojo (2004) ninguém memoriza na íntegra um texto fielmente, é preciso (re)escrevê-lo para que se aproprie do assunto e construa novos conhecimentos, caso contrário, pouca informação será armazenada na memória bem como, pouca apropriação de conhecimentos.

Estratégias de leitura ou não, as contrapalavras do leitor são o grito de resposta, o grito que denota tentativa de compreensão, grito que lhe permite entrar na comunidade de quem busca o conhecimento científico, grito de um leitor singular, que o faz por meio da síntese. São estes gritos que receberão nossos gestos interpretativos na próxima seção.

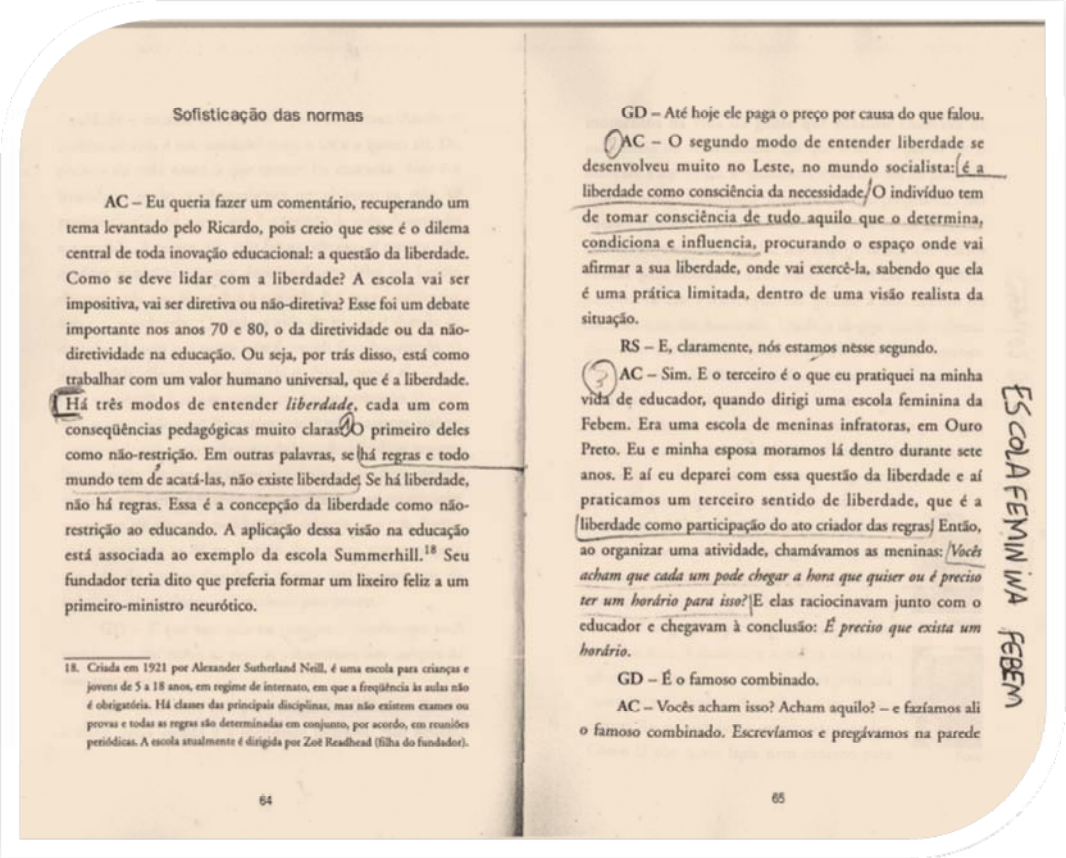
4. Um gesto interpretativo acerca das contrapalavras do leitor

Nesta seção pretendemos trazer para discussão dados parciais de uma pesquisa de Mestrado em Educação, com a intenção de problematizar a reflexão teórica discorrida nas seções anteriores. As páginas que continham as contrapalavras do leitor foram xerocadas e escaneadas para compor o *corpus*. Para melhor identificação da materialidade linguística de nossa investigação, as contrapalavras inseridas na página do livro, serão identificadas como figuras e para esta comunicação decidimos analisar duas figuras.

Ao escutar e analisar atentamente, em um primeiro momento, o *corpus* de nossa pesquisa, percebemos que os dados apontam uma regularidade: a recorrência de contrapalavras que denotam sentido de síntese. E é este tipo de contrapalavra que receberá neste artigo, nossos gestos interpretativos.

A síntese se manifesta quando o leitor faz uma anotação que resume o trecho lido com uma palavra-chave ou expressão-chave extraída do próprio texto. Esta atitude nos leva a depreender que o leitor pode estar usando de uma estratégia de leitura para facilitar a apropriação do conhecimento relativo ao assunto, como se observa na figura 1 em que as páginas anotadas pertencem ao livro Escola sem sala de aula. (Referência completa vide Bibliografia).

Figura 1



Sofisticação das normas

AC – Eu queria fazer um comentário, recuperando um tema levantado pelo Ricardo, pois creio que esse é o dilema central de toda inovação educacional: a questão da liberdade. Como se deve lidar com a liberdade? A escola vai ser impositiva, vai ser diretiva ou não-diretiva? Esse foi um debate importante nos anos 70 e 80, o da diretividade ou da não-diretividade na educação. Ou seja, por trás disso, está como trabalhar com um valor humano universal, que é a liberdade. Há três modos de entender *liberdade*, cada um com conseqüências pedagógicas muito claras. O primeiro deles como não-restrição. Em outras palavras, se há regras e todo mundo tem de acatá-las, não existe liberdade. Se há liberdade, não há regras. Essa é a concepção da liberdade como não-restrição ao educando. A aplicação dessa visão na educação está associada ao exemplo da escola Summerhill.[18] Seu fundador teria dito que preferia formar um lixeiro feliz a um primeiro-ministro neurótico.

18. Criada em 1921 por Alexander Sutherland Neill, é uma escola para crianças e jovens de 5 a 18 anos, em regime de internato, em que a freqüência às aulas não é obrigatória. Há classes das principais disciplinas, mas não existem exames ou provas e todas as regras são determinadas em conjunto, por acordo, em reuniões periódicas. A escola atualmente é dirigida por Zoë Readhead (filha do fundador).

64

GD – Até hoje ele paga o preço por causa do que falou.

AC – O segundo modo de entender liberdade se desenvolveu muito no Leste, no mundo socialista: é a liberdade como consciência da necessidade. O indivíduo tem de tomar consciência de tudo aquilo que o determina, condiciona e influencia, procurando o espaço onde vai afirmar a sua liberdade, onde vai exercê-la, sabendo que ela é uma prática limitada, dentro de uma visão realista da situação.

RS – E, claramente, nós estamos nesse segundo.

AC – Sim. E o terceiro é o que eu pratiquei na minha vida de educador, quando dirigi uma escola feminina da Febem. Era uma escola de meninas infratoras, em Ouro Preto. Eu e minha esposa moramos lá dentro durante sete anos. E aí eu deparei com essa questão da liberdade e aí praticamos um terceiro sentido de liberdade, que é a liberdade como participação do ato criador das regras. Então, ao organizar uma atividade, chamávamos as meninas: *Vocês acham que cada um pode chegar a hora que quiser ou é preciso ter um horário para isso?* E elas raciocinavam junto com o educador e chegavam à conclusão: *É preciso que exista um horário.*

GD – É o famoso combinado.

AC – Vocês acham isso? Acham aquilo? – e fazíamos ali o famoso combinado. Escrevíamos e pregávamos na parede

ESCOLA FEMININA FEBEM

65

FONTE: Semler (2004, p.64-65)

A expressão *Escola Feminina Febem* é uma das contrapalavras do leitor nesta figura e foi retirada do próprio texto (4º parágrafo da página 65) que entendemos como uma forma de resumir o assunto da página. Ao escrever uma contrapalavra que denota síntese, o estudante parece estar na tentativa de fazer um esquema que facilite sua aprendizagem, como explica Rojo (2004, p.6) "Ninguém guarda um texto fielmente na memória. Podemos guardar alguns de seus trechos ou citações que mais nos impressionaram, mas em geral armazenamos informações na forma de generalizações responsáveis, em grande parte, pela síntese", ou seja, a síntese é uma estratégia de estudo que auxilia na compreensão, e por consequência na retenção do assunto na memória. Não apenas isso, pois quando procuramos saber o que se anota e para que se anota, vemos que a contrapalavra síntese tem outras funções, como relembrar o que foi estudado, localizar a informação sintetizada quando precisar para futuras produções textuais entre tantas outras atividades que se possa realizar a partir do que se anotou.

A atitude do leitor em anotar a expressão *Escola Feminina Febem* como síntese indica que ela é o exemplo de escola sem sala de aula em que foi possível praticar a liberdade. Compreendemos que o leitor parece anotar o nome da instituição como um exemplo positivo onde se pode exercer a liberdade mesmo que seja um local onde se corrigem menores infratores que estão ali porque infringiram algumas regras da sociedade e perderam temporariamente a liberdade. O leitor procura associar um conhecimento de mundo que tem sobre Febem ao assunto lido, e age dessa forma porque, conforme Freire (1979), estudar é buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento, esta

é uma forma de reinventar, recriar e reescrever construindo novos conhecimentos ou ampliando os já adquiridos.

Ao eleger uma palavra-chave ou expressão que denota síntese, esse gesto nos remete à existência de outras palavras que não foram escolhidas, que ficaram no anonimato que poderiam também sintetizar o assunto, mas dentre tantas outras do texto, optou-se por *Escola Feminina Febem*, diante disso Bakhtin(1997 a) postula que, quando enunciamos, sempre nos utilizamos de outros enunciados já ditos, mas ao mesmo tempo, elegemos aqueles que provocam sentido no momento da enunciação em detrimento de muitos outros que poderiam ter sido escolhidos pelo interlocutor. Assim sendo, o autor ainda salienta que todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, e neste caso, o leitor enunciou algo escolhido dentre os enunciados já proferidos pelo autor, ou seja, sua atitude responsiva emergiu por meio da cópia de um enunciado já-dito.

Nas Ciências Humanas, o sujeito é definido, segundo Faraco (2009, p. 121), como "[...] feixes de relações sociais: constituem-se e vivem nestes feixes que são múltiplos, não fixos e nunca totalmente coincidentes de pessoa a pessoa (ainda que membros de um mesmo grupo social). Os sujeitos são, portanto, seres marcados por profunda e tensa heterogeneidade". Em nosso estudo, o leitor, é um sujeito que lê estudando para a apropriação/construção do conhecimento e, anota de diversas formas, o resultado do investimento compreensivo da atividade de ler. Neste sentido, ele é um feixe de relações sociais, que faz parte de realidades heterogêneas e que absorve não apenas uma voz social, mas várias que estão em relações diversas entre si, ou seja, este leitor é constitutivamente dialógico. O leitor em tese se constitui na linguagem, pela linguagem e por meio das leituras que faz , isto é, pela dialogicidade interage com o autor por meio do texto, marca e é marcado pelo contexto e pelo emaranhado de vozes que nele circulam. Dessa forma, cada leitor, que é singular e heterogêneo elegeria uma palavra-chave diferente para anotar neste contexto da figura 1.

O leitor escolheu uma palavra-chave que para si é a que melhor sintetiza o trecho lido e faz uma transposição literal de um enunciado por meio, diríamos, do discurso direto. Para produzir seu enunciado usou o "Discurso" de outrem, que para Bakhtin (1997 b, p. 147), "É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante". Ao utilizar este recurso de escrita, o leitor, na expressão de Bakhtin, não é um ser mudo, desprovido de palavras, ao contrário, se torna cheio de palavras, pois seus pensamentos são constituídos por palavras. Da junção das palavras externas (as do texto) com as internas (as da consciência) o leitor efetua a apreensão e a compreensão do que lê. E é no quadro do discurso interior que se efetivou todo o processo de apreciação, compreensão e apreensão que se materializou por meio de uma expressão-chave.

O leitor nesta figura utilizou outras contrapalavras que não a expressão-chave, há a presença de colchetes, números e grifos. O leitor está se utilizando de signos, conceito discutido por Bakhtin (1997 b, p. 33) que afirma: "Um signo é um fenômeno do mundo exterior", que não se constitui fora de uma realidade material, ele reflete e refrata outras realidades. O acadêmico que se apropria das convenções da língua (colchetes, chaves) e as utiliza no sentido de reações ou inquietudes, também passa a usá-las como convenções ampliando seus sentidos. Na esfera acadêmica investigada, o universitário está usando signos já convencionados como anotações nos livros de estudos.

Na figura em análise, o uso do colchete é usado para destacar os três modos de entender liberdade, pois na página 64 o leitor delimita a frase em que o entrevistado inicia sua explanação sobre o assunto dizendo: *Há três modos de entender liberdade....*, antecipando que irá citar as três definições. Mas o autor do texto o faz descrevendo por meio de enumeração ordinal e o leitor transgride essa escrita e põe a sua, abreviando para facilitar a memorização ou a localização quando posteriormente voltar à pagina. Os signos, como grifos, círculos e colchetes, utilizados pelo leitor podem ser considerados uma tentativa de marcar para lembrar

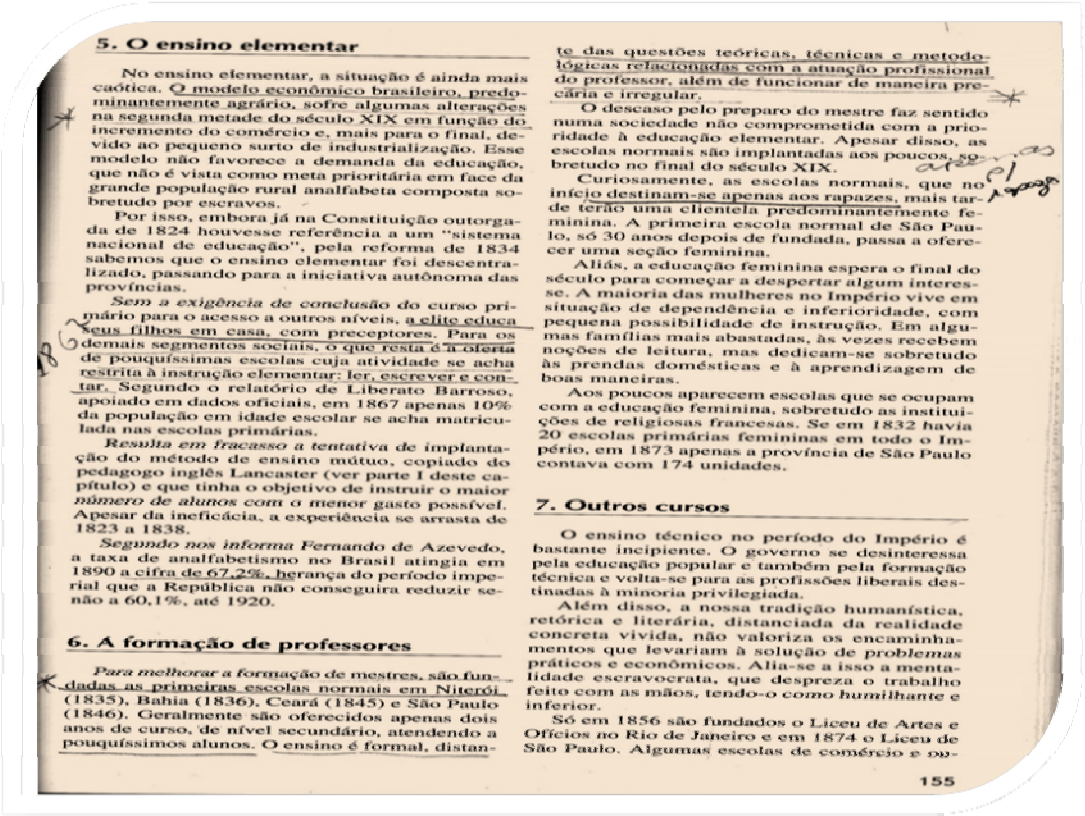
ou localizar, denotando também facilidade, que implicará no uso prospectivo e retrospectivo das contrapalavras anotadas.

A segunda figura a ser analisada pertence ao livro **História da Educação e** traz três tipos de contrapalavras, em forma de algarismo cardinal representando ano, *1867*, três asteriscos, a expressão *apenas p/ rapazes*, além de vários trechos grifados.

À esquerda da figura, no 2º parágrafo, se encontra anotado o ano *1867*. O estudante grifa uma frase que se refere *às pouquíssimas escolas* que davam instrução elementar (Atual Ensino fundamental de 9 anos) aos que não podiam educar os filhos com preceptores (mestres). O leitor registra o ano associando-o ao resultado do relatório citado anteriormente no texto ampliando seu repertório de conhecimentos acerca da situação educacional do Brasil daquela época. A contrapalavra é de síntese, cuja data sinaliza para a instrução elementar, que era ler, escrever e contar.

A página traz também três asteriscos (*), signos que adquirem uma carga axiológica diferente daquela usual que a gramática traz e que indica uma nota no pé da página, uma supressão, uma convenção ou a separação de períodos4. No interior desta relação dialógica o asterisco assume a função de destacar e assinalar uma palavra ou um trecho que é considerado importante ao acadêmico, assume uma nova carga axiológica que é chamar a atenção para aquele trecho em específico, e assim o signo sofre uma nova adequação atrelada à realidade em que está inserido, pois o leitor demarca destacando as partes que considera importantes para o fim a que se destina.

Figura 2



5. O ensino elementar

No ensino elementar, a situação é ainda mais caótica. O modelo econômico brasileiro, predominantemente agrário, sofre algumas alterações na segunda metade do século XIX em função do incremento do comércio e, mais para o final, devido ao pequeno surto de industrialização. Esse modelo não favorece a demanda da educação, que não é vista como meta prioritária em face da grande população rural analfabeta composta sobretudo por escravos.

Por isso, embora já na Constituição outorgada de 1824 houvesse referência a um "sistema nacional de educação", pela reforma de 1834 sabemos que o ensino elementar foi descentralizado, passando para a iniciativa autônoma das províncias.

Sem a exigência de conclusão do curso primário para o acesso a outros níveis, a elite educa seus filhos em casa, com preceptores. Para os demais segmentos sociais, o que resta à oferta de pouquíssimas escolas cuja atividade se acha restrita à instrução elementar: ler, escrever e contar. Segundo o relatório de Liberato Barroso, apoiado em dados oficiais, em 1867 apenas 10% da população em idade escolar se acha matriculada nas escolas primárias.

Resulta em fracasso a tentativa de implantação do método de ensino mútuo, copiado do pedagogo inglês Lancaster (ver parte I deste capítulo) e que tinha o objetivo de instruir o *maior número de alunos com o menor* gasto possível. Apesar da ineficácia, a experiência se arrasta de 1823 a 1838.

Segundo nos informa Fernando de Azevedo, a taxa de analfabetismo no Brasil atingia em 1890 a cifra de 67,2%, herança do período imperial que a República não conseguira reduzir senão a 60,1%, até 1920.

6. A formação de professores

Para melhorar a formação de mestres, são fundadas as primeiras escolas normais em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). Geralmente são oferecidos apenas dois anos de curso, de nível secundário, atendendo a pouquíssimos alunos. O ensino é formal, distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas com a atuação profissional do professor, além de funcionar de maneira precária e irregular.

O descaso pelo preparo do mestre faz sentido numa sociedade não comprometida com a prioridade à educação elementar. Apesar disso, as escolas normais são implantadas aos poucos, sobretudo no final do século XIX.

Curiosamente, as escolas normais, que no início destinam-se apenas aos rapazes, mais tarde terão uma clientela predominantemente feminina. A primeira escola normal de São Paulo, só 30 anos depois de fundada, passa a oferecer uma seção feminina.

Aliás, a educação feminina espera o final do século para começar a despertar algum interesse. A maioria das mulheres no Império vive em situação de dependência e inferioridade, com pequena possibilidade de instrução. Em algumas famílias mais abastadas, às vezes recebem noções de leitura, mas dedicam-se sobretudo às prendas domésticas e à aprendizagem de boas maneiras.

Aos poucos aparecem escolas que se ocupam com a educação feminina, sobretudo as instituições de religiosas francesas. Se em 1832 havia 20 escolas primárias femininas em todo o Império, em 1873 apenas a província de São Paulo contava com 174 unidades.

7. Outros cursos

O ensino técnico no período do Império é bastante incipiente. O governo se desinteressa pela educação popular e também pela formação técnica e volta-se para as profissões liberais destinadas à minoria privilegiada.

Além disso, a nossa tradição humanística, retórica e literária, distanciada da realidade concreta vivida, não valoriza os encaminhamentos que levariam à solução de *problemas* práticos e econômicos. Alia-se a isso a mentalidade escravocrata, que despreza o trabalho feito com as mãos, tendo-o *como humilhante* e inferior.

Só em 1856 são fundados o Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro e em 1874 o Liceu de São Paulo. Algumas escolas de comércio e ou-

155

FONTE: Aranha (1996, p. 155)

[4] CEGALA, D.P. Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. 37 ed. São Paulo: Nacional, 1994.

Os grifos assumem a função de marcar para destacar um trecho do texto, podendo ser uma forma indireta de sintetizar o assunto em expressões chave para posterior volta ao conteúdo, com o objetivo de facilitar a aprendizagem e a assimilação do assunto. Esta atitude é própria do estudante que está em busca da apreensão do conhecimento e para tal usa estratégias que melhor facilitem o aprendizado.

A figura, além destas contrapalavras, traz à direita a expressão *apenas p/ rapazes* que foi retirada do próprio texto onde está grifado: *destinam-se apenas aos rapazes*. O contexto é ainda sobre a educação elementar, com enfoque à formação de professores e à criação de escolas normais que em princípio eram destinados aos rapazes que mais tarde essa mesma escola tornou-se predominantemente feminina.

O leitor registrou uma contrapalavra extraída de parte do texto. Bahktin (1997 b, 132) afirma que "a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica", assim, o leitor em diálogo com o texto está em um processo de compreensão do assunto lido e "compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra" (*op. cit.* p.132), a contrapalavra dada pelo leitor foi a repetição de uma expressão do texto, que compreendemos ser uma tentativa de compreensão do assunto. Tal movimento de compreensão sinaliza um diálogo do leitor com o texto em que registra sua contrapalavra, no caso a página 155, trazendo também para o momento do registro outras vozes presente nas páginas anteriormente lidas. No momento da leitura e dos registros, inferimos que o leitor não está só na produção de suas contrapalavras, mas sim acompanhado de muitas outras vozes que o circundam, seja a voz do autor, a voz do repertório já adquirido acerca do assunto, a voz do professor na sala de aula, enfim, o acadêmico parece estar só, mas não está.

A contrapalavra, em forma de anotação, *apenas p/ rapazes* é uma expressão curta que só será entendida devido ao seu contexto, assim em seu aspecto composicional (Bakhtin, 1997 a) a anotação é um gênero que depende totalmente do seu contexto verbal e não-verbal para a construção de sentido, ela partilha da brevidade, por isso são curtos registros feitos em situações em que o leitor está lendo, dessa forma, sua estrutura textual foge às regras da escrita. Ribeiro (2005, p.16) afirma que a "anotação resulta do investimento compreensivo nas atividades de estudar e aprender", e o leitor registrou uma expressão-chave da voz oficial do conhecimento, a do autor, já que está na busca de compreensão de teorias científicas que o levam a adquirir intelectualidade. E nesta busca pela intelectualidade, o leitor se utiliza das várias formas de grito, seja pela síntese, pelo grifo de palavras ou expressões, pela utilização de signos, enfim, o que o acadêmico parece querer legitimar é sua presença no livro como prova de seu jeito de ler, de compreender, de registrar suas contrapalavras, seu grito.

Ao pensar na história do leitor, recordamos que houve muitos momentos em que o leitor não produziu contrapalavras, como os leitores do século XVI que pertenciam à igreja. Esta, segundo Hébrard (2010), inventou uma tradição de muita leitura, mas bem distante da escrita, os fiéis liam, mas não escreviam. A leitura era feita pelos fiéis que muito provavelmente tinham contrapalavras, porém não as deixavam registradas porque não era desenvolvida a habilidade da escrita, já que a leitura era usada apenas para memorizar e repetir, não para se criar e produzir textos ou conhecimentos por meio destes. O leitor acadêmico desta pesquisa registra, e com o registro de suas contrapalavras, a leitura desloca o leitor de sujeito passivo a produtor de linguagem. Dessa forma entendemos que se faz necessário incentivar e desenvolver no leitor a habilidade de produzir contrapalavras, que são produtos da compreensão do texto lido. Neste sentido, a educação formal é uma das vias necessárias para desenvolver as habilidades da leitura e escrita e criar uma cultura da escrita muito presente na vida do leitor.

5. Mais anotações: reflexões afinais...

Apresentamos este nosso trabalho com o intuito de investigar que tipo de contrapalavras (Bakhtin, 1997 a) emerge das anotações deixadas por leitores em livros de estudos como uma contribuição às pesquisas que tentam recompor a história do leitor. Com o estudo que realizamos até o momento, trazemos para refletir com o leitor algumas contrapalavras nossas apontadas neste artigo, as quais talvez possam ser úteis para futuras investigações ou continuidade desta.

Esta investigação nos propiciou desvelar por meio do *corpus* coletado um tipo de regularidade. Contrapalavras que denotam síntese formada a partir de uma palavra-chave ou expressão-chave extraída do próprio texto, ou seja, as contrapalavras apresentam como regularidade o "Discurso" de outrem como resposta do leitor diante do que lê. Esta atitude nos leva a depreender que este leitor parece estar preso ao texto, o que denota uma repetição literal de termos do texto, o que torna sua leitura linear, sugerindo ser o diálogo deste leitor com o texto superficial.

Linear, superficial ou não, as contrapalavras do leitor por meio da síntese, no nosso modo de compreender, se tornam necessárias no momento da leitura em que o acadêmico lê com o intuito de estudar. Com esta prática de leitura o estudante vai se constituindo leitor, pois ao anotar uma palavra ou expressão do texto, o anotador na realidade está retendo o assunto na memória na forma de escrita que parece legitimar o conhecimento.

O diálogo do leitor anotador com o texto pode até se dar na superfície do texto, mas podemos deduzir sobre esta prática, que o leitor está em fase de construção/desenvolvimento/constituição enquanto leitor aprendiz, sendo esta uma prática de leitura que se desenvolverá no decorrer de toda sua vida e que pode ser esta uma gradual forma de apropriação, compreensão, apreciação e apreensão do conhecimento.

Durante o ato de leitura, as contrapalavras registradas pelo leitor estudante como síntese ainda têm funções e sentidos múltiplos: aprender, compreender, memorizar, lembrar, localizar, enfim, são ações de um leitor que lê com o objetivo de estudar e assim fazendo está ainda na tentativa de participar de uma comunidade discursiva que mostra pelo registro sua maneira de ler e agir diante das teorias a ele sugeridas. As contrapalavras são seu grito no silêncio da leitura.

O leitor é um sujeito histórico e no decorrer do tempo foi mostrando sua constituição e suas maneiras de ler. As pistas deixadas por nosso leitor, nesta pesquisa, em forma de anotações nos livros de estudo nos permitiram investigá-lo e compreender um pouco mais sobre seu comportamento leitor.

Referências

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: moderna, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 a.
BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1997 b.

BEZERRA, G. B. **Do manuscrito ao livro impresso: investigando o suporte**. In.: Anais do Evento PG Letras 30 Anos, Vol. I (1): 381-396, 2006.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHATIER, R. **Da história da cultura impressa à história cultural do impresso**. In: Diálogos midiológicos 11, DRBCC no. 1, págs 81 a 102, 2005. Disponível em: <http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/rbcc/article/viewFile/892/674>, Acesso em 17.out.2011.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, P. **Considerações em torno do ato de estudar**. In.: Ação Cultural para a Liberdade, 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979,9-12.

MANGUEL, **Uma história da leitura.** Trad. Pedro Maia Soares. 2 ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

RIBEIRO, A. E. **As margens da página no texto impresso e no texto digital: espaços virgens ou reservas especiais?** In.: I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial, UFMG, Nov. 2004.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SEMLER, R.(Org.). **Escola sem sala de aula**.Campinas: Papirus, 2004

O TEXTO TEATRAL (EN)CENA

Juliano Ricci Jacopini

Resumo

A proposta de adentrar o campo escolar com o texto dramático vem atrelada a questão da oferta da leitura pelo prazer, entendimento, interpretação, criação, e não a leitura como, e apenas, decodificação de signos: a busca de fato, é por uma leitura pela produção de múltiplos sentidos, por quais apreensões e significações nascem quando esta é possibilitada de forma ampla, na busca pela compreensão de um texto vinculado à bagagem que o sujeito-leitor carrega: seu contexto sócio-histórico. Sob esse prisma, de que o sujeito é história, e traz em si suas histórias, cria/ tece na relação em sala de aula tantas outras histórias, o trabalho com o texto dramático possibilitaria a criação de outras tantas histórias. Assim, visa-se oportunizar leituras ainda não lidas. Leituras pelos olhos de quem se lê ao tempo que lê, de quem se permite ler sem medo de interpretar, de quem se permite ler de forma polissêmica e que encontra no texto que lê várias vozes atravessadas, e que atravessam o leitor. Assim, objetiva-se com esse trabalho estudar as possibilidades de incorporar a leitura do texto teatral como recurso significativo, para isso, busca-se conhecer os gestos de leitura de grupos de teatro e seus processos de criação de espetáculos. Como esses grupos leem, tateiam os campos e as formas como um texto sai das páginas e vai para os palcos? Assim, intenta-se em compreender novos horizontes de processos de criação, e novos horizontes, assim, para o trabalho com o teatro no ambiente escolar.

Palavras-chave

Teatro; leitura; ambiente escolar.

Teatro só faz sentido quando é uma tribuna livre onde se podem discutir até as últimas consequências os problemas do homem
Plínio Marcos

A prática de leitura está associada à formação sócio-histórica do sujeito (CHARTIER, 1996, 1999). O sujeito constrói seu prazer na leitura pela identificação durante sua formação como leitor. Temos claro que é a escola a grande propagadora da leitura, e que seu nível e forma de oferecimento da leitura para os alunos são fundamentais para a sua boa ou má relação com a mesma, por meio das experiências que tiveram. A escola se categoriza como propulsora da leitura; deve contemplá-la em abrangência, ofertando aos alunos o contato com diferentes tipos textuais. Porém, temos que a promoção da leitura na escola se estreita muitas vezes para o oferecimento, apenas, da leitura de gênero narrativo.

Não podemos deixar de evidenciar que a escola tem grande responsabilidade na formação global do individuo, e, sendo assim, atentando-me à questão da leitura, e apoiando-me em Kramer (2001) sobre a formação de leitores dentro da escola, esta deve ocorrer pautada na ideia de que

> [...]alunos e alunas têm o direito de ler e escrever, têm o direito de gostar e de não gostar de ler. Precisam, pois, de acesso a textos dos mais diferentes tipos e a práticas de leitura e de escrita, práticas revestidas de significado e que se consolidem como experiências efetivas, e não como meros exercícios para prestar contas a contabilidade escolar e suas exigências burocráticas. [...] (p.192).

É pela escola que o sujeito terá a oportunidade de conhecer (não só de ouvir falar) todo gênero textual, entre eles, um gênero escasso no cenário escolar: o texto de gênero dramático.

O texto teatral não faz parte do universo do leitor brasileiro. Podemos constatar ainda mais essa afirmação se nos atentarmos para sua ausência em sala de aula. Há uma crença de que o texto teatral é escrito e deve ser lido apenas por pessoas ligadas ao teatro, com o único intuito de que ele se torne uma montagem teatral. Se tomarmos por base a leitura de um texto teatral por si só, já teríamos grandes mudanças na sala de aula. Porém, se formos além, para o campo da preparação, do direcionamento, da construção por intermédio de metodologias que concernem a um bom trabalho com o texto teatral em sala de aula, então, passaremos a enxergar uma necessidade.

Esse campo da preparação dos *processos de ensinagem* (ANASTASIOU, 1998), é dado pelos professores, os propulsores do conhecimento em sala de aula. A busca pelo trabalho, no caso, com leituras de vários gêneros, dentre eles o teatral deve partir do professor, adequando seus métodos com a realidade de seus alunos; suas formações sócio-culturais, pois, “o conhecimento se dá não apenas pela razão, mas pelo diálogo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 221), e é no diálogo que o professor pode e deve desenvolver o interesse no aluno, levando-o a apreciar essa modalidade de texto. O professor que percebe e busca inovar sua prática é o professor crítico-reflexivo (LIBÂNEO, 2002). Ainda conforme o autor, as práticas sociais cotidianas, dentre elas as da sala de aula devem ser pensadas para “[...] num mundo compartilhado, constituindo-se uma comunidade reflexiva de compartilhamento de significados" (p. 69).

É compartilhando significados que o professor irá preparar suas aulas calcadas em conteúdos completos, atendendo aos conceitos, procedimentos e atitudes adequadas (ZABALLA, 1998).

O professor deve estar preparado, deve ter competência para lidar com conteúdos e procedimentos que fazem parte do currículo e atualizar-se, estando em contato perene com o

universo de seus alunos, só assim podemos pensar em falar sobre uma docência de qualidade (RIOS, 2001).

O teatro, em essência, é uma arte antiga de origem popular, que hoje, é vista como arte para o público da elite intelectual. A entrada desse tipo de leitura no ambiente escolar aponta para um cenário de mudanças, pois possibilitaria a aproximação de todas as camadas sociais com a arte que outrora fora do povo e que hoje é vista como uma cultura de pouco acesso. A oferta, em sala de aula, com trabalhos abrangendo o texto teatral, entre diversos fatores que serão tratados a seguir, em relação à leitura, linguagem e criação e produção de sentidos, pode elencar o teatro como fundamental na educação e na formação integral do indivíduo.

A proposta de adentrar o campo escolar com o texto dramático vem atrelada a questão da oferta da leitura pelo prazer, entendimento e interpretação, e não a leitura como, e apenas, decodificação de signos: a busca de fato, é por uma leitura pela produção de múltiplos sentidos, por quais apreensões e significações nascem por meio da leitura quando esta é possibilitada de forma ampla, na busca pela compreensão de um texto vinculado “à bagagem que o sujeito-leitor carrega, sua ideologia, seu contexto sócio-histórico” (PACÍFICO; ROMÃO, 2006, p.10).

Sob esse prisma, de que o sujeito é história, e traz em si suas histórias, cria/ tece na relação em sala de aula tantas outras histórias, afinal, “uma sala de aula constitui uma minissociedade, onde as personalidades, tendências e necessidades dos alunos que a compõem são diversificadas” (REVERBEL, 1997, p.40), o trabalho com o texto dramático possibilitaria a criação de outras tantas histórias.

Assim, o trabalho com o texto teatral visa oportunizar leituras ainda não lidas. Leituras pelos olhos de quem se lê ao tempo que lê, de quem se permite ler sem medo de interpretar, de quem se permite ler de forma polissêmica e que encontra no texto que lê várias vozes atravessadas, e que atravessam o leitor (AUTHIER-REVUZ, 1998), cruzando-se e tecendo para o leitor do momento uma interpretação de determinada história, que pode gerar outra interpretação a outro leitor, em um mesmo lugar, em um mesmo momento, porém, com outra formação sócio-histórica. A passagem de Chartier (1999), transcrita a seguir, sintetiza estas afirmações sobre a prática de leitura que

> [...] é sempre apropriação, invenções, produção de significados [...]. Toda história de leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetivos lidos e as razões de ler (p.77).

Ao lermos, filiamo-nos ao que acreditamos, já que "o(s) sentido(s) atribuídos a uma realidade, a um texto, a um fato, corresponde(m) à verdade, e que essa verdade nos pertence" (CORACINI, 2005: 23).

Dessa forma, tomando um texto dramático para o trabalho com leitura em sala de aula, tomamos um texto repleto de lacunas, furos, brechas, buracos, frestas, que devem ser preenchidos, completados no imaginário do leitor enquanto lê. Assim, o leitor do texto teatral acaba por se tornar um encenador virtual de um espetáculo virtual (SANT’ANNA, 1995). Portanto, estamos falando de um texto aberto à intervenção de seus leitores que o completarão segundo seus respectivos imaginários.

Construir sentidos pela leitura do texto dramático é uma busca de entendimentos por vários elementos que ele oferece. Em um texto teatral há elementos que não são descritivos, como muitas vezes encontramos em um texto literário. Então, cabe ao leitor criar essa descrição, por em exercício sua criatividade, ancorado em sua formação sócio-histórica, para

dar vida ao drama, em primeira instância para ele próprio, por seu entendimento; então nasce um tempo, um espaço, personagens que não são rotulados, mas que surgem do imaginário: da leitura de quem está a ler. Segundo Cagliari (1998),

> Quando lemos, precisamos interpretar algo pensado e formulado linguisticamente por outrem [...] Ao nos apropriarmos do texto, na leitura, após a decifração, normalmente acrescentamos nossa opinião, nossa meditação, nossos devaneios e, às vezes, até modificamos o literal do texto. Isso tudo ocorre na nossa m[illegible] [...] (p.81).

Outra questão funcional do trabalho com o texto teatral diz respeito à necessidade de leitura criadora no ato de ler. Esse tipo textual não traz em seu cerne uma apresentação de antemão de como são, por exemplo, esses personagens que entrarão em cena. Contrário a isso, as características das personagens vão sendo descobertas enquanto se lê o texto teatral, enquanto se depositam interesses e envolvimento pela leitura que está sendo realizada. São as personagens que vão, aos poucos, apresentando-se para seus leitores, pontuando suas características físicas e psicológicas que podem se alterar ou não. Ball (2005), a este respeito, diz que a fala das personagens não traduz uma verdade fidedigna, absoluta, antes, ela traz contradições e ambiguidades próprias do discurso, do diálogo. Essa manifestação da personagem por meio do discurso, e o que nos leva, paulatinamente, à percepção de que ela (a personagem) é um ser com "vontade própria", e que se traduz pela leitura de seu leitor. Esse movimento é o que instiga. A descoberta. Afinal, o teatro estando em cena, ou apenas em seu texto dispensa o "preparar o leitor", abrindo, assim, possibilidades para o surgimento de imagens em ação e em transformação, o que envolve o leitor, em especial as crianças.

Uma proposta pedagógica para o ensino de leitura deve acolher o que existe entre o discurso da oralidade e o discurso da escrita, conforme propõe Tfouni (2005), assim, a prática de ensino aconteceria menos rígida, e os alunos se entenderiam enquanto sujeitos que podem ter vez e voz na sala de aula. (ASSOLINI; TFOUNI, 2006, 2007). E isto depende da forma como o professor trabalha, não necessariamente do gênero textual que está sendo usado.

Se pensarmos a leitura como deveria acontecer, os fazeres pedagógicos são postos em questão, afinal, a interpretação de qualquer texto acontece (ao menos deveria) pelas vozes que ecoam em cada leitor. As experiências com leitura estão em cada leitor de forma única. Não há como cobrar dos alunos um sentido único, sendo que nem mesmo o professor sabe qual o sentido ao certo do autor que escreveu determinado texto. Perguntar: "o que o autor quis dizer com isso?"- e lhe cobrar um sentido parafrástico, é castrar do aluno suas leituras. Reverbel (1997 p.20) observa que "Quando é criado um clima de liberdade em sala de aula, o aluno expressa seus sentimentos e sensações sem medo de censura".

Portanto, a inserção do trabalho com texto teatral pretende com que o leitor interatue com o texto, em sua versão impressa e, por consequência, com a atividade dramática que se projeta, a partir do texto. Assim, conseguimos atravessar pelo texto, pelas Artes Cênicas, pela literatura dramática e pela leitura – em sentidos vastos.

O leitor de teatro, escasso de recursos presentes em outros textos como na dissertação, narração, descrição... Percebe-se na necessidade de agitar sua imaginação, sob pena de permanecer impermeável ao texto (MOISÉS, 1969). Ainda, à luz de Moisés (1969) cabe afirmar que o texto teatral é um exercício constante de imaginação, de criação, pois sua natureza está associada ao azo de encenar pelo modo que interpreta. Portanto, o leitor do texto teatral, acaba por realizar uma leitura significativa e criativa, sem medo de dialogar com suas interpretações ou ainda com outros textos para que haja uma compreensão mais ampla.

Quanto ao diálogo com o texto teatral podemos aqui suscitar questões de diálogos possíveis que eles trazem. Pensando na estrutura de um texto que é uma peça de teatro, vemos que ele é construído de modo diferente dos demais, pois ele traz diálogos (das personagens,

entre si) e as didascálias (as ações, emoções, sensações que as personagens são tomadas e que estão ditas entre parênteses no corpo do texto) que são também diálogos, oferecem a oportunidade de lermos o texto vendo-o sob vários ângulos, podendo conversar com o texto: é como se adentrássemos o texto e pudéssemos passear por entre as linhas, ouvindo e vendo o que acontece com as personagens antes mesmo que aconteça. Um verdadeiro privilégio.

Ubersfeld (1978, 1980) alude para a leitura do texto teatral como uma leitura que prepara para as condições de produção de sentido. Assim, podemos levantar que tal leitura oferece uma gama de origem de sentidos, que envolve não só quem escreve o texto, mas quem o lê, quem o encena, quem vê a cena, enfim, que é capturado pela troca da produção de sentidos.

A produção de sentidos se dá pelo diálogo com o texto aberto, e não com o texto fechado, no caso, mostrado para os alunos, com sentido único. Conversando com o texto o leitor troca informações, acessando seus conhecimentos já obtidos, novos conhecimentos que o texto lhe traz, e conhecimentos que conversam com outros textos, que podem estar dentro do texto que está sendo lido, é o que Bakhtin (2004) chama de dialogismo na intertextualidade.

> Esse sentido de dialogismo é mais explorado e conhecido e até mesmo apontado como o princípio que costura o conjunto de investigações de Bakhtin. Ponto de intersecção de muitos diálogos, cruzamento de vozes oriundas de práticas de linguagem socialmente diversificada, o texto, assim concebido, tem sua melhor representação [...] (BARROS, 1994, p.4).

A intertextualidade para Bakhtin nasce do diálogo, da troca dentro do texto, e então, reproduzindo e relacionando o diálogo com outros textos. O diálogo é a ação dramática, que situa sobre o percurso da história e sobre outras linguagens e elementos que estão no texto. É dessa relação de diálogos que serão transpostos para a encenação – no palco ou na imaginação – a interpretação dos leitores.

Assim, intenta-se por buscar os gestos de leitura que se tem frente a um texto teatral. Para tanto, torna-se imprescindível conhecer os gestos de quem trabalha assiduamente com textos de teatro. Portanto, foram elencados três grupos de teatro que trazem diferentes trabalhos em seus repertórios, assim, que possibilitarão conhecer diferentes maneiras de se ler, de se atualizar, de se criar, sobre as leituras que seus olhos se permitem. Os grupos escolhidos estão na cena histórica teatral há tempos, e fora escolhido, dentro de seus repertórios, um de seus trabalhos que traz em si gestos de leitura peculiares e enriquecedores, à saber: Grupo Galpão (Belo Horizonte) – “Romeu e Julieta” de Willian Shakespeare; Grupo XIX de Teatro (São Paulo) – “Arrufos” Criação Coletiva; e Grupo Ventoforte – “A História de um barquinho” de Ilo Krugli. Dialogando com os três grupos, visa-se buscar conhecer as formas como o texto saí das páginas para o palco e o que isso pode contribuir para novos olhares do trabalho com o texto teatral na escola.

Este pesquisa de mestrado está em andamento, e tem como objetivo geral estudar os gestos de leitura possíveis sobre o texto teatral, e suas possibilidades de incorporação no contexto escolar.

Dentre os objetivos específicos, destacam-se: a) identificar possibilidades de leitura que são atribuídas ao texto teatral por grupos de teatro, que geram processos de troca, produção e criação cênica; b) incentivar e estimular o professor para a importância de incorporar atividades com textos teatrais no processo de ensino-aprendizagem, que contribuirão para a leitura polissêmica e dialógica.

O trabalho se traduz em uma pesquisa de caráter qualitativo com entrevistas semi-estruturas que serão realizadas com atores e diretores dos grupos de teatro que fazem parte desse processo de pesquisa. A fundamentação teórico-metodológica em relação a este,

sustenta a ideia de que tal trabalho se baseia em leitura, análise, interpretação, fazer teatral, criação e produção de sentidos. Esse processo envolverá linguagem verbal (oral e escrita) para a constituição do *corpus* dessa pesquisa.

Os procedimentos metodológicos dar-se-ão da seguinte maneira: a) levantamento bibliográfico sobre a pesquisa na área de leitura, interpretação de texto, texto teatral e práticas pedagógicas relacionadas ao tema; b)encontros e entrevistas com os grupos de teatro, sobre seus processos de criação e produção que levam o texto teatral das páginas ao palco; c) Análise das entrevistas frente a busca de novos horizontes para o trabalho de leitura com textos teatrais em sala de aula.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, as análises ainda não são profundas, mas, em linhas gerais, podemos pensar que a leitura quando vivenciada de maneira significativa pelo sujeito, torna-se prazerosa a quem dele recebe influências para a leitura, afinal, o sujeito é ele mais o que o "outro" lhe atravessa, o que faz com que ao significar, nos significamos, e assim, em nossos discursos, outros discursos são ditos (ALTHIER-REVUZ, 1998). Assim, essa pesquisa abre as cortinas de um novo palco, a fim de conhecer e compreender o que pode o texto teatral para abrir novos horizontes no cenário escolar, através da leitura que se esvai das páginas impressas, para a criação e permissão de produção de sentidos... De tantos sentidos.

Referências

ANASTASIOU, L. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998.

ASSOLINI, F.; TFOUNI, L. *Letramento e trabalho pedagógico*. Revista Moçambras. vol. 1, nº 1, 2006/2007. Publicação eletrônica. www.moçambras.org.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. [trad. Cláudia Pfeiffer et alii] Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

COELHO, A. F. F. C. *Introdução do texto literário ou dramático no jogo com crianças*. São Paulo: ECA-USP (Dissertação de mestrado), 1989.

BALL, David. *Para trás e para frente: um guia para leitura de peças teatrais* – trad. Leila Coury. São Paulo. Perspectiva,2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. *In:* BARROS, D. L. P. ; FIORIN, J. L.(Orgs). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*: Em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994.

CAGLIARI, L. A respeito de alguns fatos de ensino e da aprendizagem da leitura pelas crianças na alfabetização. In: ROXO, R. *Alfabetização e Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CHARTIER, R. *Práticas da leitura* (org). São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CORACINI, M. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: LIMA, Regina C. C. P. (Org.). *Leitura*: *múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, p. 15-44, 2005.

JAPIASSU, R. *Metodologia do ensino de Teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA, I. D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva/ Fapesp, 1996.

KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo, SP: Ática, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.

MOISÉS, M. *A literatura brasileira – o simbolismo.* Cultrix, 1969.

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

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. Docência no ensino superior. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PUPO, M. L.S. B. *Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação*. São Paulo: ECA-USP (Tese de livre docência), 1997.

REVERBEL, O. *Teatro na sala de aula*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

_____. *Um caminho do Teatro na escola.* São Paulo: Scipione, 1997.

RIOS, T. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil.* São Paulo, Summus Editorial, 1978.

SPOLIN, V. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin.* São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Jogos teatrais na sala de aula: uma manual para o* professor. São Paulo: Perpectiva, 2007.

SANT'ANNA, Catarina. "Teatro na escola: viver o paradigma holonômico na educação". In: *Revista de Educação Pública*. (4):5:33-45, Cuiabá, Edufmt, jan./jun. 1995.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral/escrito. *Revista da ANPOLL*, n. 18, 2005. p. 127-141.

UBERSFELD, A. *Lire le Théâtre.* Paris, Éditions Sociales, 1978.

_____. Le texte dramatique. In: COUTY, D.; REY, A. (orgs.) *Le Théâtre.* Paris, Bordas, 1980.

ZABALLA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TRANSGRESSÃO NA ESCOLA

Francis Roberta de Jesus[1]

Resumo

O presente texto explicita uma narrativa que faz parte de um estudo constituinte de uma dissertação de mestrado, problematizando experiências vivenciadas por e com crianças de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, ao longo do ano letivo de 2010. A pesquisadora atuou como professora polivalente da turma em questão. As vivências estão descritas a fim de abordar conteúdos iniciais de fundamentos da Geometria, propostos oficialmente por um plano municipal de ensino para a série/ano/idade(s), que foram abordados segundo uma perspectiva transgressiva em relação à disciplinaridade imposta às práticas escolares de conhecimento e que se estendem às formas de ver, conceber e abordar atividades humanas do lado de dentro e do lado de fora, como forma diversa de pensar os processos de ensino e de aprendizagem, bem como o mundo e suas possibilidades de constituições. Para tanto, os percursos seguidos foram negociados em momentos de problematizações com a turma, orientados segundo bibliografia específica de questionamento das práticas escolares tais quais se dão naturalizadamente – como as formas disciplinares do conhecimento, à lembrança das práticas acadêmicas – e de invenção de possibilidade de reinvenção dessas práticas, a fim de valorizar as práticas socioculturais que não encontram fim unicamente em âmbito escolar.

Palavras-chave

Transgressão; práticas socioculturais; séries iniciais; geometria.

Abstract

This text presents a narrative that is part of a study constituent of a Master dissertation, questioning experiences of and with children in a class of 3rd year in the elementary school, during school year in 2010. The researcher served as a multipurpose classroom teacher in question and the experiences are described in order to address the initial contents of the foundations of geometry, officially proposed by a local educational plan for the grade /year / age (s), which were dealt second a transgressive perspective in relation to disciplinary practices, imposed on school knowledge and extending to the ways of seeing, designing and addressing human activities inside and outside school, as a different way of thinking processes of teaching and learning as well as the world and its possibilities of constitutions. For this purpose, the paths followed were traded at moments of problematization with the class, oriented in specific literature, questioning such school practices which give naturally - such as disciplinary forms of knowledge, in resemblance with academic practices - and the possibility of invention and reinvention of these practices, in order to enhance the socio-cultural practices that are not so alone in the school..

Keywords

Transgression; socio-cultural practices; elementary school; geometry.

---

[1] Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP.

Introdução

Sob uma perspectiva transgressiva das práticas sociais, nossa intenção com este *breviário de um famigerado ditirambo* (grifo da autora), a saber, o da transgressão, é o exercício de direção de um olhar diferenciado para as práticas socioculturais. Neste sentido, a proposta é a de transgredir através do processo de problematização de práticas socioculturais, proporcionando assim a constituição de um cenário em que os debates de imagens, significados, ideários crenças, concepções, atuem enquanto processos outros de significação, em que aprender seja aprender a ver de outras maneiras, também, e não somente de forma única, singular, a hegemônica, de acordo com as significações maiores (CLARETO, 2009).

> *Por práticas socioculturais,*
> *estamos entendendo um conjunto articulado e intencional de ações individuais ou coletivas que retiram as suas significações do jogo discursivo constituído na (e constitutivo da) atividade que define a existência social dessa prática e da própria comunidade que a realiza. Tais práticas são sempre condicionadas por instituições sociais, isto é, por conjuntos dinâmicos de normas de qualquer natureza que organizam e condicionam (restringindo, possibilitando ou delimitando) as relações sociais no interior dessa comunidade, bem como todos os demais tipos de relações simbólicas – nela inclusas as relações de poder – que os sujeitos estabelecem entre si, com a natureza e com o conjunto de artefatos mediadores dessas relações (MIGUEL, 2010, p. 11-12).*

Dessa forma, as práticas socioculturais são jogos idiossincráticos, complexos, articulados, regrados, mutáveis, imprevisíveis e contraditórios, constituídos não só por ações socioculturais, mas também por outros elementos situados e dinâmicos que estabelecem relações entre si; jogos estes constitutivos de (e constituídos por) relações sociais múltiplas e conflituosas que uma comunidade, através das práticas que realiza, estabelece não só com os seus integrantes, mas também com os integrantes de outras comunidades, visando à obtenção de certos propósitos compartilhados definidos, sobretudo, pela natureza da própria atividade que desenvolvem. “Nesse sentido, uma atividade humana é sempre produtora de objetos culturais” (p.09), tais como os significados, as aprendizagens (Fontana, 2002). E se as práticas, as situações, as regras, valores, intenções, desejos, poderes, resistências, sujeições e os sujeitos não são corpo em uníssono, há que se considerar que os significados também não o são. As formas de ver também não o são, ainda que haja forças sociais que atuem no sentido disciplinarizador (Fontana, 2002; Soares, 2002) desses elementos.

A transgressão, neste sentido, se dá na forma de olhar os processos de significação. Embora haja significados comuns e partilhados, podem ser problematizados. Podem ser desconstruídos e reconstruídos para se saber o porquê se pensa de determinada maneira, ou ainda, descobrir diferentes formas de pensar e as razões disto. E isto, em prática, seria ver de outras maneiras, conhecer outras ópticas, numa forma de vida problematizadora e crítica, e, portanto, transgressiva.

Essa forma de vida não teria a função de produzir manadas convencionais de verdade, a exemplo do texto da Lya Luft[2] e hegemonias, a exemplo do texto de Carmen Lúcia Soares

[2] A saber, a obra “Pensar é transgredir”: “Não lembro em que momento percebi que viver deveria ser uma permanente reinvenção de nós mesmos (...). Pensar pede audácia, pois refletir é transgredir a ordem do superficial que nos pressiona tanto (...). Os ganhos ou os danos dependem da perspectiva e possibilidades de quem vai tecendo a sua história. O mundo em si não tem sentido sem o nosso olhar que lhe atribui identidade, sem o nosso pensamento que lhe confere alguma ordem. Viver, como talvez morrer, é recriar-se:. (...). Para viver

(2002), porém, outra maneira de conceber e praticar a existência humana, no dizível, no indizível, no visível e no invisível, no tangível e no intangível, no sensível e no insensível e no mais que haja entre essas dimensões, sob uma perspectiva não polarizante. Ou seja: modos outros de ver e conceber a vida e suas dinâmicas e assim, também o entrelaçamento entre formas de vida, cultura, visões de mundo e linguagem (MIGUEL, MOURA e VILELA, 2010, p. 10).

É, portanto, uma prática em certo sentido revolucionária, ao instaurar os plurais das vidas, os plurais dos olhares, os plurais das significações, os plurais das práticas, os plurais das éticas, os plurais das políticas, os plurais dos diálogos, os plurais dos sentimentos, os plurais dos pensamentos, os plurais das linguagens, exercitando "uma resistência, que se dá mesmo imbricadamente na literatura maior: resistir é escapar, é dar vazão às linhas de fuga que subvertem o instituído, colocando-o em movimento. O revolucionário é o que move, o que movimenta. (CLARETO, 2009, p. 02), em oposição a um movimento maníquico e maquínico de constituição da vida ou das formas de vida. Assim, a vida adquire outro status: mais complexo!

> "Vida como variação de modos de existir, não apenas como vida biológica. Vida como diferença, multiplicidade e não como repetição do mesmo. Vida como agenciamentos outros, não como manifestações do mesmo. Resistência ao espírito de rebanho, diria Nietzsche, à mesmice" (CLARETO, 2009, p. 09).

E de manada, diz Luft (2010).

E assim, produzir modos de existir. De inventar, de criar e não só de repetir. De produzir esses modos e ser por eles produzidos, escapando à forma única e comum (tal qual se dá e tal qual está a vida e seus modos de produção, inclusive de retificações) de vida, de pensamento, de ação. E a isto pode-se designar a arte de criar; é inventar-se, é dizer-se de outra maneira no mundo, é existir de outra forma, em outros moldes, (des)moldes ou ainda, sem moldes e subverter as formas "manalizantes" (grifo as autora) da vida, do nela ser, nela estar. E instaura-se outro devir de existência humana.

Então, abre-se espaço para uma perspectiva sociocultural (Miguel e Moura, 2010) das práticas sociais, em qualquer espaço social de atividades humanas, através das quais, em seus desdobramentos, a aprendizagem se dê em meio a práticas de problematizações que permitam aos sujeitos *verem de outras maneiras* (Miguel, Vilela e Moura, 2010b, p.01) e "realizarem surpreendentes justaposições, tomando como referência valores que possibilitem um exercício de pensamento não restrito à rigidez da forma lógica, amarrada por princípios" (Miguel, Vilela e Moura, 2010, p.10-11). Sob essa perspectiva teórica, a transformação/ transgressão se daria no sentido de seguir em direção às práticas que buscam sentidos para a mobilização de objetos, sujeitos, propósitos, valores, histórias, crenças, desejos, afetos, significados, articulações, contradições, multiplicidades, assimetrias e poderes.

Assim, diversas maneiras de práticas de mobilização de significados e formas de ver se expressariam de formas mais infringentes e exprimíveis, produzindo objetos culturais das

---

de verdade, pensando e repensando a existência, para que ela valha a pena, é preciso ser amado; e amar; e amar-se. Ter esperança; qualquer esperança. Questionar o que nos é imposto, sem rebeldias insensatas mas sem demasiada sensatez. Saborear o bom, mas aqui e ali enfrentar o ruim. Suportar sem se submeter, aceitar sem se humilhar, entregar-se sem renunciar a si mesmo e à possível dignidade. Sonhar, porque se desistimos disso apaga-se a última claridade e nada mais valerá a pena. Escapar, na liberdade do pensamento, desse espírito de manada que trabalha obstinadamente para nos enquadrar, seja lá no que for. E que o mínimo que a gente faça seja, a cada momento, o melhor que afinal se conseguiu fazer".

formas de vida que podem ser vistas como aspectos de atividades humanas acionadas a partir de um conjunto de práticas sociais (Miguel e Vilela, 2008).

Seria, portanto, um movimento transformador: a instauração de práticas socioculturais que envolveriam instituições sociais, diferentes atividades humanas, contextos, comunidades de prática, crenças, intencionalidades e sujeitos sociais, singularidades e coletividades.

Este seria um olhar conectado a diferentes esferas de atividade humana, e não como algo que só se manifesta na clausura do uníssono, porém na necessidade também de questionamentos e transformações das ideologias que fundamentam essas práticas e esquadrinhar outros contornos, desenhos, silhuetas de mobilização que envolvam o sujeito e as formas de viver de modo mais amplo, mais completo, mais íntegro, – por maior pretensão que isto possa parecer –. Daí lugar também para a criatividade, para o re-criar, para a multicontextualidade (Clareto, 2009), para práticas de liberdade, autonomia, diversidade, linguagens, produções, construções, novas regras, novos usos, novos jogos (Miguel, 2010), novas respostas, novas leituras, diferentes sentidos, diferentes soluções, diálogos e para uma nova estruturação da realidade que envolva a mobilização colaborativa de diferentes áreas e formas de conhecimentos, saberes, ações, linguagens.

Seria, então, um processo de desconstrução das relações com as práticas sociais de mobilização cultural de conhecimentos, por exemplo, tais como se dão na atualidade, de maneira geral, a fim de reconstruí-las de modos diferentes e com a dimensão crítica, transgressora!

As experiências

Sob a perspectiva acima delineada, foi iniciado um trabalho com crianças cursantes do 3º ano de Ensino Fundamental I, na Rede Municipal de Vinhedo (São Paulo), durante o ano letivo de 2010. A turma era constituída por 28 alunos cuja idade média era de aproximadamente nove anos.

O conteúdo a ser trabalhado nas disciplinas, em comunicação com as implementações nacionais e estaduais, incluindo livros e materiais de apoio didático, foi pontuado e discutido em reuniões de formação docente propostas pela Secretaria Municipal de Educação, definindo o conteúdo a ser trabalhado em cada uma das séries do ensino obrigatório, constituindo, assim, o Plano Municipal de Educação (Secretaria de Educação do Município de Vinhedo, 2010) como um todo.

Mediante a necessidade de apresentar registros comprobatórios da abordagem desenvolvida junta aos alunos, o Plano foi tomado como norteador do trabalho em sala. Nele, os temas estavam listados e, dentre estes, a geometria. Geometria plana nos 1º e 2º bimestres e geometria espacial nos 3º e 4º. No livro didático adotado para o ano letivo do 3º ano, quatro páginas davam conta de todo este conteúdo. Assim, constituiu-se o cenário para o desenvolvimento uma prática docente diversa, uma vez que as disposições citadas não foram concebidas como suficientes para um trabalho significativo, ao menos sob a óptica docente.

Sendo assim, iniciou-se um trabalho experimental com as crianças, a fim de contemplar o conteúdo citado, relativo à geometria. Neste sentido, o trabalho de exploração de dimensões do pensamento geométrico cursou o seguinte percurso:

Os momentos cujo tema de estudo era a geometria ganhava lugar em espaços diversos: na sala de aula e fora dela (quadra, pátio, refeitório, ruas do bairro e locais de estudo do meio), ao longo do ano letivo de 2010. O caderno designado para anotações e registros era o de Matemática, contudo, não foi dada designação para as aulas destinadas a este tema. As atividades desenvolvidas foram registradas através de vídeos, fotografias e produções subjetivas das crianças e de outros participantes.

Neste contexto, foram organizados espaços de discussão, a fim de introduzir ou disparar reflexões de construção e participação coletivas, objetivando a abordagem de determinada dimensão do campo geométrico, bem como da maioria dos temas estudados em todas as disciplinas da série, a saber, Matemática, História, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, Inglês, Artes e Educação Física, sendo a professora polivalente - o caso da autora -, responsável pela ministração de todas, exceto as últimas três, cujos professores responsáveis são especialistas das áreas.

A primeira abordagem ocorreu a partir da proposta de problematização da atividade de representação de objetos e paisagens através de imagens, emersa do estudo acerca de práticas de transporte de materiais (necessidades de transporte, meios, formas, técnicas, tecnologias - disto surgiu o tema de estudo "o sonho de voar", que culminou num projeto sobre pipas e aviões, com duração de um semestre). Ao discutirmos formas tais como os o homens podem realizar tal atividade na atualidade, os alunos citaram a prática sociocultural do desenho, inclusive. Neste sentido, opinaram e pesquisaram razões e necessidades que conduziram à criação histórica do desenho, bem como formas distintas de representações, culturas de representações e registros através de desenhos, relações com necessidades, crenças, intenções e práticas outras. Com isto em mente, foram desafiados a observar objetos presentes em seu dia a dia, a fim de representá-los em alguma situação subjetiva de uso. Com seus desenhos em mãos, a discussão passou a se desenrolar em torno dos recursos/técnicas necessárias para se desenhar, até o momento em que um dos alunos contribuiu da seguinte maneira: "Eu desenhei a rua da minha casa, porque eu passo por lá todos os dias, para fazer várias coisas: vir à escola, ir para a casa dos meus amigos, brincar, esperar minha mãe, ir para Vinhedo. E para fazer o meu desenho, eu olhei as coisas que eu queria desenhar e fui fazendo assim... tipo quando a gente contorna um desenho. A gente faz o contorno e depois pinta dentro" (Ryan, 8 anos).

Este foi visto como o momento propício para problematizar o termo "contorno" enunciado por Ryan. "É uma linha que a gente usa pra fazer de conta que está mostrando uma parte do desenho. A perna da carteira, por exemplo." (explicou Édylla, 9 anos, riscando uma reta vertical no ar com o dedo). A partir do compartilhamento de tais conceitos, foi iniciado um trabalho sobre linhas. Este trabalho teve como elementos constituintes atividades manuais, tais como com fitas e barbantes, a fim de observar as linhas e seus movimentos. Disto, os alunos criaram aquilo que denominaram "a dança das linhas", a saber, o estudo por eles delineado em relação às linhas, constituindo concepções expressadas e termos tais como: "quando a gente contorna um objeto, as linhas vão mudando: tem vezes que são retas, para cima ou para baixo... tem assim também ó (demonstração diagonal com o braço)" (Matheus, 8 anos), "tem linhas que fazem ondas" (Joyce, 8 anos), "tem vezes que elas se encontram e formam uma forma!" (Ryan). A partir dessas descobertas, os alunos passaram a usar fitas e barbantes para verificar formas regulares ou não de objetos, bem como a comparar suas características: "nesta forma aqui, todas as linhas são iguais" (Larissa, 8 anos).

Dessa maneira foram sendo constituídos os percursos geométricos da turma e por ela, até que Émerson levantou um problema: "E o círculo? A gente precisa de quantas linhas para formar um?" Tentando sanar a dúvida do colega, Geovana (11 anos) pediu um pedaço de barbante, foi até o lixo, o circundou aproximadamente pelo meio com a linha, deixando o desenho formado sobre o chão, explicando que "não são muitas linhas, mas uma só, em que as pontas se juntam. Está vendo aqui?"

Ryan citou que circunferência tinha relação com a discussão e que em Salvador (cidade onde cursou a série até meados do ano), ele havia estudado isto em Geometria. E então, mediante tantas dúvidas e posicionamentos, foram feitas consultas a livros didáticos, enciclopédias, Internet e livros de literatura, a fim de registrar um percurso de descobertas, aprendizagens e vivências acerca dos percursos históricos e humanos relacionados às

definições formais de círculo e circunferência, contudo, com outros significados, a saber, múltiplos, plurais. Este percurso foi alargado com uma indagação de Matheus, numa das rodas de problematização: "Eu peguei um livro na biblioteca que fala da forma que a gente chama de quadrado. O nome do livro é 'O pintinho que nasceu quadrado[3]' (Alexandrino e Chamliam, 2007)".

O aluno, muito participativo, expressou grande entusiasmo ao compartilhar o achado com sua turma, relacionando um livro de literatura aos estudos que estavam realizando. Depois de apresentar à turma, Joyce iniciou uma interlocução: "Aí fala que o pintinho é quadrado, mas ele não é!". A questão foi aberta para discussão geral e, para reforçar sua argumentação, Joyce pegou uma caixinha de giz, recortou a tampa e afirmou: "Isso aqui tem uma forma de quadrado. Estão vendo? As linhas são todas iguais e tem quatro pontas". Pegou outra caixinha, fechou a tampa e disse: "Agora isso daqui é diferente daquele. O pintinho é assim. Esse é gordinho, vocês estão vendo? É tipo caixa. Tem que juntar vários quadrados e dá pra pôr coisas dentro. Mas às vezes não dá, né? Porque tem um parecido também, mas que é diferente tipo este, - neste instante, ela pegou um sólido cúbico dentre os materiais disponíveis para manipulação num canto da sala -, que está fechado e cheio".

As problematizações alcançaram este nível de argumentação, através do qual Joyce convenceu seus colegas das semelhanças e diferenças entre a nomenclatura e a imagem que estavam dispostas no livro do pintinho, trazido por Matheus.

A partir disto, aproveitando os momentos do "alguém conta" (grifo da autora) a saber, leituras realizadas pelos alunos na biblioteca, além das horas dos contos da professora e dos alunos inscritos numa lista de leitura, que eram diários, contava com uma leitura coletiva em que todos liam e contavam uma história em uma leitura não sistematizada em forma e conteúdos, que se fazia no contato direto e livre dos alunos com os livros diversos. Podiam pegar o livro que quisessem, começar a ler um, parar, ler outro, iniciar pelo fim, ver figuras, folhear, ler livros por completo, tudo no desenrolar de um fazer acontecer o gostar de ler, do ato de ler enquanto prazer, diversão, deleite (Guedes-Pinto, 1996). Nesse momento, o aluno tinha diversas possibilidades de relações, dentre as quais a de exercer o papel de sujeito de ações, de leitor para si próprio e de leitor para outros colegas, em torno de um único interesse: a leitura, uma vivência geradora de prazer, de autonomia e de atuação de sujeitos numa prática social, numa prática cultural.

Conforme as leituras eram realizadas, os alunos comentavam relações suas com as linhas e outros aspectos problematizados em sala. Até que chegou a leitura da "Colcha de retalhos[4]". Enquanto desta leitura, as crianças comentavam as ilustrações e histórias. Vanessa (8 anos), comentou nesta leitura que sua mãe era costureira. "Ela vai até a fábrica de tecidos que tem no bairro aqui do lado e pega os restos de tecido que sobram da fábrica. Então ela corta os panos em quadradinhos e costura, um no outro e fica tudo grudado, como se tivesse cola. Vários quadradinhos juntos formam uma colcha grande. Eu tenho uma. Minhas irmãs também".

---

[3] Livro de literatura infantil, classificado como fábula contemporânea (sinopse da Livraria Resposta, disponível em: www.livrariaresposta.com.br), cujo tema pode ser entendido como sendo a diversidade: "Carola botara um ovo quadrado! Impedida de ficar no galinheiro, parte, com firmeza e coragem, em busca de um lugar onde seu filho possa ser criado com dignidade e respeito. A leitura dessa criativa fábula contemporânea possibilita uma reflexão sobre o comportamento humano e a construção de uma sociedade mais solidária e mais justa".

[4] SILVA, N. R.; SILVA, C. C. São Paulo: Editora do Brasil, 2008. Livro de literatura infantil, que faz um interessante movimento de constituição de uma colcha de retalhos, movimento através do qual os personagens costuram lembranças junto aos retalhos, compondo histórias de vidas que se interseccionam. "Nesta história, são resgatados os valores das memórias que fazem parte da constituição da identidade de cada um" (Excerto da sinopse da Livraria Cultura, disponível em: www.livrariacultura.com.br).

Com a apresentação da descrição de uma prática social por parte de uma criança, tal prática passou a ser problematizada: que atividade e conhecimentos estão envolvidos na prática de costurar? Como surgiu esta prática? Como ela se desenrola em nosso país? E em diferentes povos? Quem são as pessoas que costuram no bairro? E na fábrica de tecidos? Como é a rotina dessas pessoas? Como é essa prática na vida cotidiana? Como faremos para reformar a bandeira da escola? Como consertar os uniformes da fanfarra que foram rasgados num arrombamento à escola no final de semana?

Tal problematização foi estendida a várias atividades que envolviam o cotidiano das crianças. A mãe de Vanessa veio à escola, tanto falar de sua profissão e de contextos outros em que essa prática toma lugar em sua vida, tais como ensinar costura e como compor uma colcha de retalhos, por exemplo. Tal atividade teve como expressão uma exposição das colchas da mãe da aluna e de um trabalho envolvendo aspectos artísticos, resultando na exposição intitulada “A dança dos quadrados”, por parte dos alunos.

Figura 1. “Dança dos quadrados”. Produções dos alunos relacionadas aos estudos dos quadrados (quadriláteros, triângulos e polígonos).

Tomando as caixas também citadas por Joyce, um percurso semelhante de problematização foi trilhado, a fim de investigá-las a partir de seus usos, em diferentes contextos de práticas socioculturais, bem como as caixas tomam distintas significações, de acordo com tais contextos. Um dos estudados pela turma, por exemplo, foi a prática de estocagem e como ela se desenrola em diferentes situações contextuais. Para tanto, foram buscadas as histórias dessas práticas, como profissão e comercializações (armazenagem em portos, lojas, supermercados, almoxarifados, dispensas), modos de fazer, relações com trabalhos de renomados artistas plásticos de diferentes perspectivas estéticas e poéticas (Marcon, Sol Lewitt, Tarsila do Amaral, Escher, Weizman, Gonçalo Ivo, Milhazes, Romero Britto, Marina Leal, Picasso, Volpi, Riscalla, Beever, etc.), bem como grafitagem, artesanatos, designs, exposições itinerantes e de rua. Histórias (diferentes culturas, modos de fazer caixas - planificações, materiais, formatos, construções, representações, diferentes modos de usos, literaturas (livros infantis, poesias, textos informativos, cordéis), artes corporais também foram tomados como ferramentas para abordagem da problematização acerca dos usos de caixas e as distintas significações que podem tomar, de acordo com o contexto, com a situação:

Conclusão

- O que foi isso?

Atividades com diversas vivências dialogais, guiadas por regras também diversas, imbricando práticas de vida, vivências diversas, segundo a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós: encantamentos de crianças, encantamentos de artes, encantamentos de Picasso, encantamentos de formas de vida, encantamentos de ensino, encantamentos de aprendizagem, encantamentos de estudos, encantamentos de descobertas, encantamentos de experiências, encanamentos de formas outras de ver, encantamentos de formas outras de conceber, encantamentos do não mais querer parar de conhecer....

Jogos que permitiram compreender o que são práticas sociais e alguns dos processos intrínsecos a elas. Um diálogo problematizador contínuo com as demais práticas socioculturais que se realizam na vida afora e seus processos de constituição.

Sendo assim, a dinâmica vivenciada tomou como base um dos conteúdos a serem desenvolvidos num plano anual municipal de ensino. Cada conteúdo era mobilizado a partir de problematizações em rodas de discussões instauradas em torno de um tema gerador, a exemplo das práticas de estocagem como ponto de partida, passando pelas práticas de uso de caixas em diferentes culturas e contextos, alcançando práticas que envolvem modos de construções de caixas. Com isto, os alunos discutiram os temas em pauta, realizaram pesquisas em diferentes áreas - como modos de olhar para a prática em pauta - e realizaram atividades possibilitadoras de problematizações mais aprofundadas ou ainda, de sistematização, uma vez que eles próprios nomeavam e observavam aspectos, contudo, tomavam contato com outras formas de nomenclaturas, abordagens, formas de ver e conceber

os temas estudados. Uma ilustração disto, já citada acima, é a denominação “linha”, por exemplo, para o termo “aresta, “pontas” para a designação “vértices”, “caixa redonda” para “cilindro”, “caixa de chapéu” para “cone”, etc. A comunidade terminou por se envolver neste processo, uma vez que, no caso das caixas, por exemplo, foi realizada uma exposição apresentando diferentes formatos de caixas, em cuja pesquisa e acervo as famílias e as crianças tiveram participação ativa na constituição e observação de semelhanças e diferenças, os diferentes usos de diferentes formatos de acordo com os contextos situados de práticas; também estabeleceram contatos para diálogos com artesãos locais, fábricas, comerciantes. E, dessa maneira, se deu o percurso da turma ao longo de uma geometria atribuída a alunos cursantes do 3º ano do Ensino Fundamental I: transgredindo os limites da disciplina, do formalismo de si por si, da escola, do tradicionalismo, da segmentação, dinâmica esta considerada como uma arte.

Contagem

“Você já contou estrelas? E nuvens? E passarinhos?
Já contou quantos dedinhos têm os pés das centopeias?
Já contou quantas histórias cabem dentro das ideias? J
á pensou quantas bestagens podem ser inteligentes?
Já contou quantos gemidos cabem numa dor de dente?
Já pensou quantas mentiras escondem certa verdade?
Quantas grades e gaiolas trancam a nossa liberdade?”

Sylvia Orthof

Referências

Chamliam, R. (2007). *O pintinho que nasceu quadrado*. São Paulo: Global.

Clareto, S. M. (2009). *Tamanho do infinito: educação matemática, inventividade e resistência*. *In*: IV Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Brasília: Universidade Católica de Brasília.

Fontana, R. A. C. (2002). *O corpo aprendiz. In:* Carvalho, I. M. e Rubio, K. (orgs.). *Educação física e ciências humanas.* São Paulo: Hucitec, p. 41-52.

Freire, P. (1997). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.

Gobbi, M. A. (1997). *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil.* Campinas: Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas – dissertação de mestrado.

Guedes-Pinto, A. L. (1996). *A hora do conto: momento de prazer, trocas, aprendizagem e cumplicidade. In:* **Revista da Educação**. nº 03. Campinas: Sindicato dos trabalhadores no serviço público municipal de Campinas.

Junior, H. B. (2008). *E um rinoceronte dobrado*. São Paulo: Projeto Editora.

King, S. M. (1995). *O homem que amava caixas*. São Paulo: Brinque-Book.

Luft, L. (2010). *Pensar é transgredir*. Website: http://www.pensador.info/autor/lya_luft.

Miguel, A. et al. (2004). *A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização*. **Revista brasileira de educação**. n.27, set./dez, p. 70-210.

Miguel, A. (2005). *História, filosofia e sociologia da educação matemática na formação do professor: um programa de pesquisa*. **Educação e Pesquisa –** Educação Matemática em perspectiva. vol. 31. n.01, p. 137-132.

Miguel, A. e .Vilela, D. S. (2008). *Práticas escolares de mobilização de cultura matemática. In:* **Cadernos Cedes –** *Ensino de Matemática em debate: sobre práticas escolares e seus fundamentos*. vol. 28 /n. 74 – jan/abr., p. 97-120.

Miguel, A. (2010). *Percursos indisciplinares na atividade de pesquisa em história (da educação matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. In:* **Bolema: Boletim de Educação Matemática**; vol. 23, nº 35a. Website: http://www.rc.unesp.br/igce/matematica/bolema/site35a/1-%20antonio%20miguel.pdf

Miguel, A. e Moura, A. R. L. (2010). *Avaliação sistêmica em matemática: alterando focos, concepções e intenções para se dimensionar tensões. In:* Cunha, A. M. O. et al. (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo horizonte: Autêntica, p. 647-671.

Miguel, A., Vilela, D. S. e Moura, A. R. L. (2010). *Problematização nas práticas escolares de mobilização de cultura matemática*. Texto integrante do painel intitulado T*ensões metodológicas na prática educativa e na pesquisa em educação matemática*. *In*: Dalben, A. I. L. F. et. (orgs.). Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XV ENDIPE).

Miranda, D. S. *Cultura* - entrevista cedida ao almanaque abril em fevereiro de 2003. Website: http://www.almanaquebrasil.com.br/papo-cabeca.

Orthof, S. (1991). *A poesia é uma pulga*. São Paulo: Atual.

Picasso, P. (2011). *Figuras na praia*. Website: www.archweb.it/arte/artisti_p/Picasso.

Soares, C. L. (2002). *Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo*. *In:* Carvalho, I. M. e Rubio, K. (orgs.). *Educação física e ciências humanas.* São Paulo: Hucitec, p.53-74.

COMPREENSÕES DE LEITURA, ESCRITA E LETRAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosana Mara Koerner[1]
Denise Pollnow Heinz[2]

Resumo

O objetivo do presente artigo é apresentar alguns resultados de uma pesquisa feita com professores acerca de suas práticas de leitura e de escrita. Foram 116 professores da Educação Infantil que responderam a um questionário, caracterizando a pesquisa como do tipo *survey*. Aqui serão apresentados os dados relativos a três questões voltadas para sua a compreensão quanto à importância da leitura e da escrita no cenário atual e quanto ao que reconhecem sobre letramento. Os resultados indicaram que os professores estão tendo contato com as teorias do letramento, compreendendo a função social da escrita e a necessidade de envolvimento dos sujeitos em tais práticas. De muitas respostas depreende-se a crença em um poder transformador da escrita, não só na esfera individual, mas, principalmente, na sociedade. A maioria compreende que a escola tem uma significativa contribuição a dar na formação de sujeitos letrados, à medida que oferece possibilidades de contato com diferentes materiais escritos. Os principais autores que embasaram este trabalho foram: Nóvoa (2008) e Graff (2006).

Palavras-chave

Professores; leitura; letramento.

Abstract

The aim of this paper is presenting some results of a survey of teachers about their practices of reading and writing. There were 116 kindergarten teachers who answered a questionnaire, characterizing the survey type. Here are presented the data of three issues, focused on their understanding of the importance of reading and writing in the current scenario and what they recognize about literacy. The results indicated that teachers are having contact with the theories of literacy, understanding the social function of writing and the need for the involvement of individuals in such practices. In many replies it appears a belief in the transformative power of writing, not only on individual, but mainly in the society. Most of the individuals understand that the school has a significant contribution to give in the formation of literate people, as it offers opportunities to contact various written materials. The main authors that supported this work were: Nóvoa (2008) and Graff (2006).

Keywords

Teachers; reading; literacy.

---

[1] Doutora em Linguística Aplicada à Língua Materna pela Universidade Estadual de Campinas, professora nos Cursos de Letras e de Pedagogia e no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville, pesquisadora e extensionista.
[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade da Região de Joinville, aluna do Mestrado em Educação da referida instituição, professora do Ensino Fundamental.

Introdução

Uma das principais tarefas conferidas ao professor, especialmente aquele da área da linguagem, é a depossibilitar que o seu aluno torne-se um sujeito leitor, que aprecie boa literatura, que sinta prazer no ato deler. Considerando-se a crescente difusão de materiais escritos e a ampliação considerável das práticassociais com a escrita nas quais os estudantes poderão (ou não) se envolver, a tarefa do professor também seamplia, não se limitando tão somente à formação de um sujeito leitor essencialmente de literatura, mas devariados textos de diferentes gêneros discursivos. Tais afirmações parecem óbvias quando se pensa em Ensino Fundamental, mas o que dizer da tarefa incumbida ao professor da Educação Infantil no que se refere à formação do sujeito leitor? Não é tarefa deste professor promover a alfabetização dos seus pequenos alunos, mas qual é, então, a sua contribuição? De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Introdução (1998, p.30),

> O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

A escrita constitui-se no principal objeto de conhecimento trabalhado pela escola, em todos os níveis, o que inclui a Educação Infantil. A criança ingressa no espaço escolar não só para atender a uma exigência legal, mas para adquirir as habilidades necessárias à sua inserção na dinâmica de uma sociedade grafocêntrica. O tempo da Educação Infantil é o tempo da familiarização com o universo da escrita, em que os múltiplos símbolos (letras) que cercam as crianças em quase todos os espaços sejam reconhecidos em sua função de portadores de um dado significado e, como tais, de provocadores de ações sociais. Para algumas crianças, ações com vistas a esta familiarização apenas significarão a continuidade do que já veem acontecendo no ambiente familiar. Como nos diz oReferencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Conhecimento de mundo (1998, p.121/2),

> (...) grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc.

Esta pode ser a realidade para “grande parte”, mas há outra parte (não tão pequena!), em que ações escolares significarão a abertura a um mundo estranho, mas absolutamente necessário. Assim, pode-se dizer, que independentemente do nível de ensino, o objetivo seria

sempre o envolvimento do sujeito aprendiz em variadas práticas sociais com a escrita, com vistasao seu letramento e a sua participação efetiva em variados eventos sociais.

E aqui é preciso reconhecer o papel a ser exercido pelo professor, aquele que dá visibilidade à criança acerca da função da escrita em sua vida. O que cabe a esse professor da Educação Infantil? Talvez mais do que em qualquer outro nível, a ideia da mediação seja um conceito absolutamente inerente ao fazer pedagógico. É preciso que o professor perceba claramente qual a relação de uma prática voltada para os usos sociais da escrita com o processo de formação de um sujeito letrado.Contudo, para que possa, de fato, dar a sua parcela de contribuição, é preciso que tenha clareza das noções que nortearão suas ações. Para tal, é preciso lhe dar voz, deixar que explicite suas dúvidas, suas concepções, seus questionamentos. Esta é a intenção deste artigo, no qualserão apresentadas as concepções de professores da Educação Infantil sobre saber ler e escrever e letramento. Também foi ouvida a sua opinião sobre a contribuição que a escola dá para a formação de sujeitos letrados. Inicialmente a temática será contextualizada no campo dos estudos sobre letramento e professor. Seguem as informações sobre a metodologia da pesquisa e a apresentação dos principais resultados, permeada de reflexões quanto ao que dizem os professores. O artigo encerra com considerações (provisórias) e com as referências.

Algumas ponderações iniciais

Como forma de organizar um breve estado da arte das pesquisas envolvendo os temas letramento e professor, foram realizadas buscas ao site da Capes(Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), diretamente em seu banco de teses. Estão disponíveis resumos das dissertações e teses defendidas entre 1987 e 2010, sendo que serão apresentados os dados referentes aos últimos cinco anos (2005 a 2010).

Por meio de análises de teses e dissertações publicadas no banco de teses da CAPES, utilizando como assunto o descritor *letramento*, configura-se a tendência de crescimento nos últimos cinco anos dos estudos sobre o letramento(de 94 pesquisas em 2006 para 171 em 2010). Entre os anos de 2005 e 2010 foram desenvolvidas um total de 698 pesquisas sobre o letramento.A relação entre alfabetização e letramento, aparece em pouco mais de 30 % das pesquisas sobre o letramento (226). Para localizar essa relação foram utilizados como descritores os termos*letramento* e *alfabetização*, optando pela seleção da expressão exata para compor a busca.

Uma grande área de pesquisas que não tem apresentado muitas produções está nos estudos tendo como objeto o letramento do professor e suas concepções sobre o letramento. Utilizando o descritor *letramento do professor*, também na forma de expressão exata, foram encontradas nos últimos cinco anos apenas 13 produções, sendo estas mais voltadas para ações de formação inicial.O letramento do professor aparece em apenas 3 teses de doutorado e as demais são dissertações de mestrado. As áreas do conhecimento envolvidas são a educação (7 ocorrências), a linguística aplicada (5 ocorrências) e os estudos sobre a linguagem (1 ocorrência). Como destaque para as universidades que desenvolvem estes estudos podemos citar a UNICAMP e a UFMG, onde as linhas de estudos sobre o letramento contam com dois trabalhos nos últimos cinco anos publicados no banco de teses da CAPES em cada instituição.

Os resultados indicam certacarência de estudos sobre as formas como os agentes de letramento, que no cenário escolar são os professores, entendem suas práticas letradas e como levam o letramento para aqueles que precisam ampliar suas práticas letradas e buscar cada vez mais a inserção social.

As novas exigências impostas por uma sociedade cada vez mais centrada na escrita colocam o professor em uma situação um tanto delicada: ao ampliarem-se as tarefas a ele atribuídas, ampliam-se as exigências para o cumprimento de tais tarefas.Sob a ótica do

letramento, alterar-se-iam as práticas escolares, bem como a dimensão do seu papel naformação de uma sociedade mais ou menos letrada. Considerando-se a significativa ampliação dos usos daescrita em nossa sociedade, determinando,inclusive, os modos de viver (CASTELLO-PEREIRA, 2003), adquirir as habilidades de leitura e de escritasignifica adquirir os instrumentos necessários para nela interagir e isto implica no redimensionamento daprática pedagógica.De forma mais objetiva, se oprofessor tornou-se responsável por promover a familiarização da criança com diferentes práticas sociais coma escrita, faz-se necessário que detenha os conhecimentos e habilidades necessários para cumprir taltarefa. Qual sua concepção de escrita? De leitura? De letramento?

Considerando de muito perto esse aspecto da familiarização com a escrita, a escola (e o professor) poderia voltar-se para a construção de uma concepção de escrita como herança social e instrumento poderoso de interação e dominação. Mais do que ensinar o alfabeto, a escola deveria desvelar para a criança o mundo letrado no qual ela se encontra inevitavelmente inserida. Não é simplesmente um amontoado de letras que constitui esse mundo, mas um amontoado que tem uma função social nitidamente demarcada. É fundamental, pois, que tais reflexões tenham lugar na formação inicial e continuada dos professores, traduzindo-se em atividades pedagógicas que promovam a inserção das crianças no universo letrado.

Percurso metodológico

São apresentados neste artigo dados que compõem um recorte da pesquisa intitulada Práticas de letramento de professores da Educação Infantil às licenciaturas, desenvolvida ao longo de 2011 e 2012, sob a coordenação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner. Com o objetivo de contribuir para as discussões sobre o letramento, a pesquisa buscou investigar práticas de leitura e escrita de professores de diferentes níveis de ensino, incluindo aquelas voltadas para a sua prática profissional ou não. Como instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário contendo um total de 19 questões, buscando informações sobre formação, tempo de atuação e diferentes aspectos que envolvem a leitura e a escrita. A pesquisa caracteriza-se como do tipo *survey*, buscando um panorama geral das práticas de letramento dos professores.

Compõem este artigo as análises referentes a três questões voltadas para as concepções de leitura e escrita dos professores pensando na atual sociedade grafocêntrica, o letramento e a função da escola, e,portanto, do próprio professor, na promoção de práticas letradas.Para esta análise foram selecionadoscomo sujeitos os professores da educação infantil.

A maioria das questões era do tipo aberta, permitindo ao professor se manifestar livremente. Levando-se em conta que "toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa" (TRIVIÑOS,1987, p.118), tem-se que o estudo apresentou características de um estudo quantitativo porque fez uso de técnicas estatísticas para o tratamento dos dados. Contudo, também apresentou características de um estudo qualitativo, uma vez que, a partir dos resultados, pretendeu-se a compreensãodos processos vividos por um dado grupo social e a percepção de certas particularidades no dizer dosprofessores. Como as respostas foram muito variadas, optou-se por sua segmentação sempre que isso fosse possível, considerando cada unidade como referência. Em seguida, as referências foram agrupadas em categorias, de acordo com traços em comum, para tornar possível a reflexão sobre os resultados.

Quanto aos dados sobre a experiência profissional dos professores da Educação Infantil que responderam ao questionário, observa-se que mais de 70% já tem mais de 5 anos de atuação na educação.Em contrapartida, quando observados os dados sobre a experiência na turma atual, mais de 60% passou por mudanças de turmas, estando em fase inicial com o grupo atual.Esta rotatividade aparece como uma política comumente adotada em instituições

de Educação Infantil na cidade, como uma forma de ampliar os conhecimentos dos professores sobre as diferentes fases da criança que compõem a educação infantil.

Quanto à formação, 67%dos professores possuem pós-graduação (especialização). A maioria é graduada em Pedagogia ou Normal Superior. Como a questão sobre formação fosse do tipo aberta, favoreceu para que 5 professores informassem que têm como sua maior titulação o antigo 2º Grau (atualmente Ensino Médio). Entre aqueles que informaram o ano de conclusão do curso, observa-se que a maior parte formou-se no período entre 2001 e 2010.Isto indica que a demanda pela continuidade no processo de formação é algo mais recente e que os professores se encontram atentos para tais exigências.

Apresentação e discussão dos resultados

A primeira questão a ser apresentada é: em sua opinião, qual a importância de saber ler e escrever no mundo atual? A intenção era perceber qual a concepção de leitura e de escrita dos professores e reconhecer a importância que dão a tais habilidades, considerando-se o mundo letrado no qual estamos inseridos.

Foi considerado cada segmento que indicava uma dada importância, o que resultou em um total de 217 referências. Serve como exemplo de segmentação: *"É essencial pois é um instrumento de integração (a), comunicação (2), entendimento (3), expressão (4) e capacitação (5), saber ler e escrever transforma o homem e toda a sociedade (6)."* Apenas 4 professores não responderam. Ocorreram casos de resposta tautológica (3,2% do total), ou seja, que voltavam para a própria questão sem, contudo, apresentar a importância. As respostas foram muito variadas, oferecendo um conjunto bastante extenso de categorias.

As referências mais frequentes eram aquelas ligadas à inserção do sujeito no mundo letrado ou, simplesmente, no mundo: 12,8% do total. Isto indica que este professor, de alguma forma, teve/tem contato com as noções de letramento e reflete sobre as consequências do saber ler e escrever em termos mais amplos do que o plano meramente individual. Talvez sejam professores de formação mais recente, que foram apresentados às teorias do letramento.Para Tardif (2010, p. 290), "a pesquisa na área da educação procura esclarecer e potencialmente melhorar a formação inicial, fornecendo aos futuros professores conhecimentos oriundos da análise do trabalho docente em sala de aula e na escola." O contato com as pesquisas durante a formação inicial e continuada aparece como meio de constante atualização.

A ideia de meio de comunicação esteve presente em 7,7% das referências. É uma das funções que a escrita cumpre, de modo cada vez mais significativo e que se redimensiona se pensarmos no ambiente virtual e nos hibridismos que nele são possíveis entre imagem e linguagem verbal. Aliás, 5% das referências foram a este ambiente, indicando que os professores dão pistas de que estão extrapolando as concepções mais comuns sobre escrita.

Além da concepção de escrita como meio de comunicação, outra concepção muito comum é a de que ela promove a melhoria da compreensão em práticas de leitura. Trata-se de uma ideia bastante difundida na escola, que pressupõe o exercício da modalidade com o objetivo de melhorar o desempenho do sujeito no uso dessa mesma modalidade. A importância reside no treino, na repetição e não ultrapassa os muros da escola. Outras respostas como *"melhorar o vocabulário"* (0,4%) e facilita nos estudos (1,8%) apenas reforçam esta centralização no papel da escola.

Outra concepção comum quando se trata de explicitar a importância da leitura e da escrita é a *atualização* (2,7%), certamente mais relacionada à leitura. Com desempenho igual tem-se a escrita como possibilidade para a expressão (de ideias, de pensamentos). Talvez aqui se considere a possibilidade de fixação das ideias e/ou pensamentos, já que eles também poderiam ser expressos oralmente. Também é possível supor a manifestação de algum estilo,

de cunho mais artístico. Ou, ainda, fazendo jus ao senso comum de que o papel aceita tudo, a escrita serviria como um veículo de catarse, de desabafo.

Em 4,6% das referências sobressaiu a ideia de que a leitura e a escrita teriam o poder de ampliar a visão de mundo, uma vez que permitem o acesso a escritos, os mais variados e de todos os locais. Ainda nesta linha, promovem o enriquecimento cultural (1,8%), a criticidade do sujeito (2,3%) e sua autonomia (2,3%). De forma mais enfática, em 6,4% das referências, tem-se que a leitura e a escrita possibilitam a aquisição de conhecimentos e/ou informações. Em todos esses casos, a tais habilidades é conferido certo poder de transformação, sempre no sentido da melhoria, seja do sujeito, seja da sociedade. São ideias como essas que constituem o que Graff (1994) chama de "mito do letramento", que consiste na crença de que a escrita possui determinados "poderes" de transformação (sempre para melhor, evidentemente!) da sociedade (e do indivíduo) nas mais diversas áreas.

Em outras respostas este poder transformadoragiganta-se. A leitura e a escrita contribuem para a tomada de decisões (4,1%), melhoram o cotidiano da sociedade (5%), talvez porque abrem oportunidades (para o trabalho, por exemplo) (5%), ou porque promovem a cidadania (5%), são essenciais para a sobrevivência (2,7%). Talvez por isso, em contrapartida, a falta de domínio de tais habilidades signifique a exclusão (3,6%), já que o analfabeto é visto quase como um deficiente. Percebe-se, em tais respostas, o quanto está impregnada entre os professores a ideia de "salvação" oferecida pelo saber ler e escrever. E isto confere ao professor uma responsabilidade imensa, já que é na escola que a maioria da população é introduzida no manejo de tais habilidades.

A segunda questão cujos resultados serão aqui discutidos tinha a intenção de verificar como o professor percebe a contribuição que a escola dá para a formação de sujeitos letrados. Também nesse caso, as respostas foram consideradas em seus segmentos, ou seja, por vezes os professores faziam referência a mais de uma contribuição. Assim, cada uma delas foi contabilizada, o que somou um total de 172 referências. Dez professores não responderam ou suas respostas não tinham relação com a pergunta e em 4 casos, a resposta foi do tipo tautológica. Em 5,2% dos casos, os professores afirmaram que a contribuição era pouca ou então, faziam algum tipo de crítica à escola, desacreditando em seu trabalho. O que levou estes professores a esta avaliação tão baixa do papel da escola? Talvez tenham julgado que a tarefa posta na questão era ampla demais para que a escola, com todos os problemas que enfrenta, pudesse dar conta. Ou, ainda, que a escola está tão envolvida em aspectos burocráticos que não se dá o tempo para um trabalho mais voltado para o social: *"Ed. Infantil: pouco se o professoranão precisasse preencher tanto relatório sobraria mais tempo para investir na formação dos pequenos em saber interpretar, investigar, experienciar situações etc... Na Ed. Básica também, perde-se muito tempo em questões quase nunca usada sendo que poderia investir em temas como ética, política e moralidade."*[sic]Vale questionar o quanto esta avaliação negativa influencia no trabalho deste professor.Segundo Nóvoa (2008, p. 17), "No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social."

De acordo com os professores a maior contribuição se localiza na área da leitura (13,9% do total), no incentivo que a escola dá para o uso desta habilidade, não só de materiais escritos, mas na leitura de mundo (parafraseando aqui Paulo Freire). Em 4,6% há a ênfase específica a este aspecto, indicando que à escola cabe a ampliação dos horizontes das crianças. Ou seja, não basta somente ensinar a ler e a escrever (contribuição apontada em 5,8% das referências), mas é preciso promover o uso para além de seus muros. Tanto é que em 12,7% das referências, explicita-se a maior contribuição da escola como sendo o acesso a materiais que possibilitam o reconhecimento da função social da escrita. Novamente aqui se percebem indícios dos discursos do letramento, especialmente aplicáveis ao contexto da

Educação Infantil, como espaço de familiarização da criança com o mundo da escrita. Embutida nesta ideia está o reconhecimento de que nem todas as crianças têm acesso a materiais escritos diversificados.

Uma parte significativa das referências (9,8%) considera que a principal contribuição da escola é no desenvolvimento do aluno, seja para a leitura, seja para a vida, como um todo: *"Como Instituição de Ensino temos cumprido com nosso papel para o desenvolvimento pleno das crianças, muitas vezes indo além da Proposta Pedagógica, não apenas no prepara para a formação de sujeitos alfabetizados, mas em sujeitos leitores do mundo, preocupados com o relacionamento interpessoal, responsáveis pelos seus atos, críticos, amantes da natureza e interessados pelo próximo e por suas necessidades"*. Assim, a escola passa a ser um espaço imprescindível para a formação do sujeito como um todo. Numa leitura invertida, o sujeito que não passou pelos bancos escolares seria tido como incompleto, de baixo desenvolvimento? É possível, de fato, avaliar o quanto a escola contribui para o desenvolvimento de um sujeito? O que é um sujeito desenvolvido? (Observe-se que a questão falava de "sujeitos letrados".) Outras respostas indicam que o professor confere à escola um papel vital. É responsável, por exemplo, pela formação do caráter cidadão (2,3%), e do sujeito ativo socialmente, capaz de posicionar-se criticamente (8,1%), ou de se descobrir (1,1%) (a resposta acima apresenta segmentos que indicam tais compreensões). Por extensão, todos os que foram marginalizados ao longo de sua trajetória escolar estariam fadados a uma vida de submissão acrítica, agindo também à margem do seu papel cidadão. São atribuições muito sérias e pesadas que são dadas à escola pelos seus próprios agentes. O quanto não se atribuem parte desta carga? O quanto não estão isentando a sociedade como um todo da responsabilidade pela formação de um sujeito cidadão, crítico e que se conhece?

Em algumas respostas percebe-se que o professor compreende algumas funções historicamente atribuídas à escola, como espaço para a ampliação do repertório cultural da criança (0,5%) ou para a transmissão da história da sociedade (1,1%). Também se reconhece como o lugar onde se adquirem informações, conhecimentos (3,4%), ou se tem acesso a boa literatura (2,3%). Contudo, são gestos esparsos e de pouca ocorrência, muito inferiores às obrigações acima apontadas.

Curiosos são os modos como os professores se aproveitam de uma pesquisa como essa para expor seu desagrado em relação a algumas condições de trabalho. Um professor, por exemplo, aproveitou a oportunidade para fazer sua crítica ao governo. Outros 3 manifestaram seu desacordo acerca do pouco envolvimento da família no processo ensino-aprendizagem do filho. Em 3,4% das referências, os professores falaram das poucas ou condições ruins de trabalho, que impedem a escola de, de fato, contribuir. Dois professores sugeriram que é preciso ampliar a oferta de cursos de formação continuada. Vale indagar acerca das motivações que conduziram tais professores a tais manifestações, como se fosse possível encontrar uma solução por meio de uma simples pesquisa. O que significa a pesquisa para eles? Certamente que creem que suas respostas seriam lidas e que não os comprometeria, já que a não- identificação estava garantida. Parecem ter compreendido o preenchimento do questionário como uma oportunidade de dizer algo que não diriam em outras circunstâncias.

A última questão é: qual a sua compreensão sobre letramento?Cada referência a uma ideia ou segmento que sugerisse uma dada compreensão foi considerada, totalizando 174. Isso significa que algumas respostas foram segmentadas pelo que diziam de distinto em seu conteúdo: *"É a leitura de mundo* [uma referência], *do contexto escrito em que estamos inseridos...* [outra referência]*."* Sete professores não responderam e 4 deles deram respostas sem relação com a questão.

Parte significativa das referências (17,2%) indica que o professor reconhece / compreende o letramento como práticas sociais com a leitura e a escrita. Somando-se aos 7,4% que mencionaram a questão da relação com diferentes materiais escritos

(reconhecimento dos gêneros discursivos), tem-se que mais de 20% dos professores entendem o aspecto social que envolve o conceito de letramento. Foram 13,7% as referências em que o professor indicava explicitamente que entendia alfabetização e letramento de modo distinto, relacionando os dois conceitos, mas não os reconhecendo como sinônimos. Ficou nítido que tais profissionais tiveram contato com as discussões teóricas envolvendo alfabetização e letramento, perceptível especialmente na repetição de alguns segmentos: *"Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno."*, como se tivessem sido decorados. Facilmente podem ser associados com a fala de algumas autoras como AngelaKleiman e Magda Soares, o que indica que foram apresentados a elas em algum momento de sua trajetória. Como isto se reflete em sua prática pedagógica?

No caso de algumas respostas, os professores optaram por "ultrapassar" uma definição mais corriqueira, sugerindo uma compreensão quase apaixonada do que seja letramento: *"Letramento é um leque de possibilidades de contextos ricos, que contribuem para a visão de mundo em diferentes linguagens."*e*"(...) É uma receita de bolo, é recados, lista de compras, e um telegrama de aniversário, é sinais de trânsito etc."*[sic], em uma nítida intertextualidade (neste último exemplo) como o poema de Kate M. Chong, trabalhado por Magda Soares em sua obra emblemática **Letramento: um tema em três gêneros** (2006). Tais respostas (8,5% do total de referências) reforçam a existência do mito do letramento, já apontada anteriormente, conferindo à escrita poderes quase mágicos: *"mudar verdades"*, aquisição de autonomia, transformação em sujeito crítico, ser feliz.

Em outras respostas o professor parece já ter tido contato com as teorias do letramento, mas não consegue mostrar uma compreensão clara e objetiva (7,4%): *"Letramento é o reconhecimento da escrita. É quando a criança na sua 'garatuja' diz que está escrevendo, seu nome, do pai, da mãe..."*. Apenas se aproxima de um ou outro ponto, mas se perde ao tentar explicar. Alguns professores compreenderam o letramento como a base para a futura alfabetização, no sentido de que cabe à escola (especialmente à Educação Infantil) criar um ambiente alfabetizador, ou seja, carregado de portadores de texto.

Em 12% das referências, tem-se uma simplificação do que seja letramento, associada à capacidade de compreender e interpretar o que está escrito, versão bastante corrente no espaço escolar. É como se isso significasse que o professor deve ir para além do simples significado das palavras que compõem um texto. Contudo, nesta compreensão não se percebe um olhar voltado para as práticas sociais com a escrita, inerentes ao conceito de letramento. De forma bastante objetiva, no caso destas referências, para ser letrado basta ser capaz de compreender/interpretar um texto, ainda que isso se limite ao espaço escolar.Em 4,5% das referências, ser letrado é ter domínio do código escrito, o que simplifica ainda mais o conceito.

Algumas considerações

O conjunto das respostas dá pistas claras de que boa parte dos professores teve algum contato com as discussões envolvendo as noções de letramento e, em consequência, sobre as contribuições que a escola pode dar na formação de sujeitos letrados. Talvez isso se deva a uma formação mais recente, na qual tais discussões muito provavelmente tiveram lugar.

Apesar disto, ainda persistem algumas crenças como aquela de que o trabalho com a modalidade escrita contribui para a compreensão da leitura ou de que para alguém ser considerado letrado, basta saber interpretar o que está escrito.

Talvez uma das crenças mais significativas que pode ser depreendida das entrelinhas das respostas seja a de que a escrita tem o poder de transformar realidades. E a escola, como o lugar onde ocorre a aprendizagem da escrita, teria a tremenda responsabilidade de conferir

este “poder” aos estudantes. Na verdade, neste tipo de resposta os professores assumem o discurso daqueles que insistentemente atribuem à escola a total responsabilidade por múltiplas tarefas, como o fazem, por vezes, pais, políticos, agentes midiáticos. Mostram-se quase como vítimas, fazendo um “mea-culpa”. Isto foi particularmente perceptível em algumas respostas em que os professores, desiludidos do processo educacional sistematizado, não creem mais na capacidade transformadora da escola.

Nesse sentido, não se pode perder de vista que esse professor éalguém singular, envolvido em variadas práticas de escrita que particularizam as suas percepções quantoaos valores atribuídos a esta modalidade. No momento em que se dá a sua atuação como mediador, não há como sedespojar da situação de sujeito letrado, que circula por variadas práticas sociais com a escrita em seu cotidiano. Nem é possível ignorar aquilo que faz para se inserir e participar dos variados eventos que uma sociedade letrada lhe impõe.

O docente se expõe a variados processos de formação ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional. No seu fazer pedagógico incorpora algumas dessas marcas que se manifestam em valores,saberes e procedimentos. As experiências e conhecimentos adquiridos podem ser apropriados e refletirem no modo como pensa a relação pedagógica. É assim que o docente constitui sua profissionalidade, tecida ao longo de sua trajetória pessoal, de formação e profissional, com avanços, recuos, lacunas, estilos,modos de “ser” professor. A constituição dessa profissionalidade, segundo Nóvoa (2008, p. 21), “é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”.

Referências

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler. Campinas-SP: Editora Alínea, 2003.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto PO: Porto, 2008.

Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 11 ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação.São Paulo: Atlas, 1987.

AS RODAS DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA MOBILIZADORA DAS PRÁTICAS DE LEITURA PELOS ALUNOS

Carlos Eduardo Larentes[1]
Camila Polo da Nobrega Nardin[2]

Resumo

O presente texto relata um trabalho que vem sendo realizado numa escola pública municipal de Itatiba/SP em que os autores são gestores – coordenadora e diretor. Trata-se do projeto "Rodas de Leitura" que já existe na escola há alguns anos, mas que, a cada ano, vem sendo ampliado com a inserção de novas ações que estão mobilizando cada vez mais os alunos para a leitura. Parte-se de referenciais teóricos que destacam a importância da inserção da leitura nos cotidianos escolares, visando aumentar o prazer dos alunos pela leitura – principalmente os alunos mais velhos que, tradicionalmente, são rotulados como pouco interessados por atividades de leitura. O projeto tem evidenciado que os alunos se mobilizam para as atividades propostas, uma vez que elas são elaboradas coletivamente e com a participação dos alunos e/ou dos professores na escolha das temáticas das rodas de leitura. O trabalho envolve leituras em diferentes linguagens (escrita, oral, visual, imagética) e diferentes áreas do conhecimento – numa perspectiva interdisciplinar –, abrangendo todas as turmas do ensino fundamental. As mesmas temáticas são adaptadas para discussões nas diferentes faixas etárias. Visando dar visibilidade ao projeto, descreve-se uma dessas rodas realizada em 2011, que teve como tema a Mulher.

Palavras-chave

Rodas de leitura; utilização de diferentes linguagens; trabalho interdisciplinar.

[1] EMEB Prof. Benno Carlos Claus-SME Itatiba/SP.
[2] EMEB Prof. Benno Carlos Claus-SME Itatiba/SP.

Introdução

Somos gestores de uma escola municipal de Itatiba (SP) e, após a vivência de uma experiência de incentivo e valorização da leitura em nossa escola, decidimos sistematizar esse trabalho.

Iniciamos nosso trabalho nesta escola no ano de 2010, como diretor e vice-diretora e fomos nos inteirando e conhecendo as práticas já desenvolvidas pelos professores e coordenadora pedagógica relacionadas ao incentivo à leitura. Uma das atividades nos chamou muito a atenção, pois percebíamos o interesse dos alunos e o empenho dos professores em realizá-las: as rodas de leitura.

As rodas sempre apresentam um tema gerador e é através dele que toda a dinâmica se desenrola, através de slides, leituras de textos e conversas. O professor vai introduzindo a leitura e conquistando de uma forma prazerosa a atenção dos alunos.

No decorrer do tempo fomos percebendo que estas rodas proporcionavam aos alunos momentos únicos de contato com a leitura e isto influenciava demais no aumento do interesse deles em ler livros, sejam relacionados ao tema da roda, sejam relacionados a outros temas. Coube-nos então incentivar esta prática e proporcionar o máximo possível de recursos para contribuir para o processo de desenvolvimento desta atividade dentro de nossa escola.

Decidimos estabelecer um cronograma anual de todos os temas das rodas e em quais datas estas ocorreriam. Este cronograma facilitou para que todo mês houvesse uma roda de leitura onde todos os alunos estariam envolvidos. A coordenadora pedagógica contribui muito para a realização destas rodas, pois é ela quem faz toda a parte de pesquisa do tema, dos textos, bibliografia e em consonância com a professora de Língua Portuguesa idealizam muitas destas rodas.

No presente texto trazemos uma descrição de como a leitura tem sido inserida nas práticas escolares e, em seguida, a descrição de uma dessas rodas de leitura.

A inserção da leitura no cotidiano escolar

Atendendo as atuais orientações curriculares, bem como os documentos oriundos da Secretaria de Educação, a leitura é vista no município de Itatiba como uma prática que deve perpassar todas as áreas do currículo escolar. Nesse sentido, Lerner (2002, p. 18) nos ajuda a compreender como esse trabalho pode ser desenvolvido:

> O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Nossa experiência como professores e gestores, tem nos apontado que as práticas de leitura nem sempre são prazerosas aos alunos; muitos alunos, principalmente os mais velhos, não se sentem mobilizados para a leitura, independente do gênero textual. Por outro lado, as práticas de leitura com os alunos dos anos iniciais revelam o quanto esses gostam e sentem prazer em ouvir histórias, quando estas são lidas pelas professoras – rotina diária das salas de aula desse segmento de ensino, mas pouco presentes no Fundamental II. A coordenadora da escola, Márcia Panzarin, visando aumentar o prazer pela leitura por parte de todos os alunos, ampliou o projeto da roda de leitura já existente na rede, para a qual os professores recebiam formações. O projeto vai ganhando novas proporções, principalmente pelo compartilhamento existente no planejamento e execução, tanto por parte dos professores da escola, quanto dos alunos.

Nesse sentido, ao valorizarmos e darmos continuidade a um projeto já existente na escola, temos constatado o aumento do interesse dos alunos pela leitura.

Os temas geradores das rodas de leitura são pensados, coletivamente, a partir de assuntos de interesse dos alunos (namoro, sexualidade, festas culturais) ou de necessidades apontadas pelos professores (temáticas específicas decorrentes de problemáticas identificadas na escola; desenvolvimento da proposta curricular; temas transversais, dentre outros). Identificados esses temas, organiza-se o cronograma do período em que eles serão objeto das rodas de leitura.

Esse projeto tem desencadeado outras ações na escola, considerando o interesse dos alunos: a aquisição de livros para a biblioteca escolar. Sempre que há verbas disponíveis, faz-se uma pesquisa junto aos alunos, para identificação de títulos ou assuntos de interesse dos alunos. O levantamento feito passa pela avaliação dos professores e os exemplares são adquiridos. Com isso aumentou significativamente a retirada de livros pelos próprios alunos; há casos em que alguns títulos ficam com fila de espera para a retirada.

Em alguns casos, a roda de leitura tem como objetivo despertar o prazer pela leitura em si; em outros, dependendo dos profissionais, tem havido um trabalho de integração dos processos de leitura e escrita em sala de aula, tomando a roda como fio condutor. Assim, muitas rodas são finalizadas com produções escritas dos alunos ou seminários.

Ao desenvolvermos os trabalhos com essas atividades podemos incorporar uma postura interdisciplinar envolvendo várias formas de comunicação tais como: vídeos, textos imagéticos, debate, pesquisas biográficas (relativas aos autores das obras trabalhadas), a oralidade dos envolvidos entre outras formas de abordagem que chamem a atenção dos alunos.

Outro fator importantíssimo no desenrolar desses procedimentos é a utilização de várias estratégias contando com equipamentos que geralmente não são utilizados em sala de aula no dia a dia.

Entendemos que esse projeto tem contribuído para que a escola se torne um espaço de leitura e escrita, perpassando as diferentes disciplinas do currículo. Nesse sentido, “o melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura e escrita. Se um aluno não se sair muito bem, nas atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa”. (CAGLIARI, 2001, p.148).

Na próxima seção descrevemos uma roda de leitura.

Descrevendo uma Roda de Leitura

As Rodas de Leitura ocorrem durante o ano letivo seguindo um cronograma estabelecido, com o objetivo de trazer aos participantes o encantamento pelo ato de ler. Momentos de prazer que se estendem pela semana quando os alunos de todas as salas são convidados a compartilhar e vivenciar essa experiência prazerosa.

Na Roda de Leitura desenvolvida em março de 2011 cujo tema era “Mulher na Contemporaneidade”, o espaço da biblioteca transformou-se em um ambiente tematizado. Este trabalho foi realizado no mês de março visto que o Dia Internacional da Mulher é comemorado neste mês. A temática desta Roda teve como proposta estimular a reflexão sobre o masculino e feminino - debater a discriminação no que diz respeito à distribuição salarial e opção profissional, explicitar as discriminações e preconceitos associados ao gênero, combater relações autoritárias e discriminatórias e buscar uma maior equidade nas relações entre mulheres e homens.

Segundo Perrenoud (1995, p. 32): “A Escola deve oferecer situações escolares que favorecem a formação de esquemas de ações e de interações relativamente estáveis e que, por

um lado, possam ser transpostas para outras situações comparáveis, fora da escola ou após a escolaridade".

Como sensibilização para desencadearmos ideias sobre o tema, utilizamos um vídeo com a propaganda da cerveja Skol que no momento do "sim" , durante o casamento, o noivo questiona se a mulher com a qual está se casando continuará bonita e gostosa quanto a cerveja - uma conduta que tende a enquadrar as pessoas, principalmente as mulheres, no estereótipo do padrão de beleza. Então nota-se a necessidade de se combater estereótipos, desmistificando a imagem da mulher como "mulher sexual".

Após socialização das ideias dos alunos sobre o vídeo inicial, passamos o vídeo HOMEM X MULHER que enfatiza algumas perguntas clássicas: "Como surgiu o mundo?" ou "Quem veio primeiro? O ovo ou a galinha?", "Qual a diferença entre homens e mulheres?"... Assim, de forma lúdica, a animação apontou as diferenças socioculturais entre os sexos, onde pudemos envolver os alunos na discussão desses papéis sociais. Foram lançados questionamentos para o grande grupo como: "É mais comum os homens ou as mulheres varrerem a casa?" "E trocar as fraldas de bebês?" "Panela lembra mulher?" "Futebol é coisa de homem?" Em seguida foi mostrada a imagem de uma chuteira de salto alto que reforçou a ideia de que a mulher brasileira ainda busca afirmação dentro das quatro linhas do gramado e também na sociedade.

Para instigar ainda mais o debate, outras questões foram colocadas como: "Em relação às mulheres, elas dirigem?", "Há piadinhas quanto a isso?", "A dupla jornada de trabalho é um dos problemas que as mulheres ainda enfrentam?", "A desvalorização da mulher é a questão da remuneração menor?".

A leitura do texto: "Conto de Fadas para as Mulheres do Século XXI", de Luís Fernando Veríssimo, foi o ponto chave para podermos fechar as discussões e proporcionar o contato com a literatura, visto que um dos principais objetivos deste tipo de trabalho é aproximar os alunos da leitura.

Finalizamos o encontro com a música: "Tem Pouca Diferença" na voz de Gal Costa que fala sobre o tema de forma lúdica.

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Phillipe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Editora Porto, 1995.

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS

Andrea Del Larovere[1]
Selma Martines Peres[2]

Resumo

Este trabalho faz parte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. O objetivo desta investigação é conhecer as experiências de leitura de crianças em diferentes contextos (escolar e extraescolar), no intuito de contribuir com o debate acerca dos conhecimentos e relações dos sujeitos com a leitura. A metodologia da pesquisa pauta-se no estudo de caso em que se busca conhecer as experiências leitoras de quatro crianças do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Catalão, Goiás. Tendo em vista que a pesquisa encontra-se em sua fase preliminar, neste artigo apresentamos uma discussão a respeito dos conceitos de experiência e leitura a partir dos estudos de Larrosa, Chartier, Paulo Freire, Marisa Lajolo, Fischer, Márcia Abreu, Batista e Galvão. Nesse sentido, tomam-se aqui os conceitos de experiência e leitura respeitando-se sua complexidade e relação que permeiam o sujeito, o espaço e o tempo.

Palavras-chave

Experiência; leitura; práticas de leitura.

Resumen

Este trabajo es parte de la investigación en desarrollo en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Goiás - Campus Catalão. El objetivo de esta investigación es conocer las experiencias de lectura de los niños en diferentes contextos (escolar y extraescolar) con el fin de contribuir al debate sobre el tema del conocimiento y las relaciones de los sujetos con la lectura. La metodología de la investigación se orienta en el estudio de caso que busca conocer las experiencias lectoras de cuatro niños del quinto año de primaria en una escuela en el sistema escolar público de la ciudad de Catalão, Goiás Teniendo en cuenta que la investigación esta en su etapa preliminar, en este artículo presentamos un análisis de los conceptos de experiencia y lectura a partir de los estudios de Larrosa, Chartier, Paulo Freire, Marisa Lajolo, Fischer, Marcia Abreu, Galvão y Batista. En este sentido, presentamos aquí los conceptos de experiencia y de lectura respetando la complejidad y la relación que penetran lo sujeto, el espacio y el tiempo.

Palabras-clave

Experiencia; lectura; prácticas de lectura.

---

[1] Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão – UFG/CAC – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC.
[2] Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão – UFG/CAC – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC.

Introdução

Ao pensar na temática leitura, geralmente, associa-se à instituição escolar o seu papel formador. Sem dúvida alguma esta tem papel central nesta formação, principalmente quando tomamos a sistemática da aquisição da habilidade de decodificação e, atualmente, a concepção de letramento. Contudo, outros contextos que não o escolar podem formar ou contribuir com a formação do leitor, principalmente se tomarmos como referência fatores como desejo e necessidade. Esses são alguns dos fatores que potencializam o leitor a buscar diferentes materiais de leitura em contextos e suportes variados. (MARTINS, 2003).

Nesse sentido, as experiências de leitura do sujeito podem ocorrer em diferentes instâncias e com intensidades distintas, segundo as relações sócio-histórico-culturais estabelecidas entre leitor e mundo.

Esse estudo partiu da inquietação em conhecer as experiências de práticas leitoras vivenciadas por crianças, tanto em contexto escolar, quanto extraescolar. Desse modo, o objetivo da investigação é conhecer, analisar e comparar as experiências de leitura vivenciadas por crianças do quinto ano do Ensino Fundamental tanto no espaço escolar como fora dele.

O aporte teórico baseia-se nos conceitos de *experiência*, de acordo com a análise de Larrosa, e de *leitura* a partir do estudo das obras de Chartier, Paulo Freire, Marisa Lajolo, Fischer e Márcia Abreu.

Adentrar no campo conceitual da experiência e da leitura não é tarefa fácil. Estes campos são, por sua constituição, complexos e de difícil definição. Assim, tratar da experiência de leitura pressupõe a inter-relação desses campos, vivenciada pelo sujeito a partir de suas referências individuais, sociais ou históricas.

A leitura como experiência

A etimologia da palavra 'experiência', segundo Larrosa (2004), está na origem latina *experiri*, que significa provar. O autor observa que o radical *periri* provém também da palavra *periculum*, que significa perigo, a raiz *per* tem origem indo-europeia e transmite a ideia de prova ou travessia, desta forma, se pode dizer que a palavra experiência nos convida a atravessar, a adentrar no campo do perigo, a correr riscos, enfim, a provar uma travessia perigosa. Larrosa (2004, p.153) diz que: “Em português se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’”. Desta forma, pode-se dizer que a experiência está intimamente ligada ao que acontece, ao que nos atinge, a algo que nos permita experimentar.

Peres (2006, p.58) exemplificando o que nos diz Larossa acerca da discussão sobre experiência observa que: “No dia a dia de cada ser humano muitas coisas passam ou acontecem, porém nem tudo o que nos acontece nos passa, nos marca”. Ou seja, algo só nos fará sentido, nos marcará se tiver sido experienciado e, se naquele momento crucial, fizer sentido à experiência vivida. Numa sociedade em que se observa o excesso de informação e se valoriza esse excesso, Larossa fala da destruição da experiência. Para ele, o excesso de informação transmitido, próprio da sociedade atual, faz com que se anulem as possibilidades de experiência.

Nesse sentido, ressalta:

> O sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz do silêncio. E a agitação que lhe caracteriza também consegue que nada lhe passe. (LARROSA, 2004, p.157).

Outro autor que discute a problemática da experiência, no contexto da atualidade, é Agamben (2005), segundo o qual:

> Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que se disponha sobre si mesmo. (AGAMBEN, 2005, p.21)

Observa-se que na atualidade somos bombardeados com informação veiculada por diferentes suportes e formas, dentre eles o código escrito. É bem possível que se passe longas horas lendo e/ou colhendo informações. Contudo, nem sempre este bombardeio se constitui em experiência para o sujeito, neste caso, o leitor. Desse modo, cabe indagar: a escola vem potencializando aos alunos experienciarem a leitura? Além disso, quais as experiências de leitura que esses mesmos alunos têm em contextos extraescolar?

Vale destacar que a leitura não está relacionada somente à educação, ela é um ato histórico, político e social. Histórico, pois faz parte da história da humanidade e da história de cada indivíduo enquanto ser inserido no mundo. É político, pois a leitura nos permite trazer a tona a consciência do ato de ler, e a consciência de que este ato é transformador. É social, pois através da leitura o indivíduo passa a ser "visto" e aceito pela sociedade. É ela que permite ao indivíduo sua inserção no mundo letrado.

Paulo Freire (2003), em *A importância do ato de ler*, discorre sobre a politização deste ato, sobre a quantidade versus a qualidade das leituras e, ainda, que a leitura da palavra não é apenas posterior à leitura do mundo, ela deve ser experenciada, vivida, para que se possa transformá-la numa prática consciente. Nesse ponto, Freire (2003) e Larossa (2004) parecem concordar quando falam sobre o excesso de informação presente no mundo atual e que quantidade não significa qualidade.

Para Freire (2003), ler é o ato principal para a aquisição dos demais saberes, e o ato de ler deve partir da leitura de mundo que o indivíduo possui de forma a atribuir sentido à palavra, de acordo com os conhecimentos e, por que não dizer, experiências que vieram a constituir o leitor enquanto indivíduo. Ela pode ser analisada como uma prática ou uma estratégia social que permite ao indivíduo trocar experiências com o mundo que o cerca, pode ainda ser influenciada e influenciar de acordo com a leitura de mundo experienciada por esse indivíduo.

Nas palavras de Freire (2003, p. 11):

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Essa forma de leitura vivida e experienciada, que compreende o texto e o contexto, explicitada por Freire (2003) e Larossa (2004) também é prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais quando se destaca que:

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita decodificando-a letra por

> letra, palavra por palavra, trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita (PCNs, 2001, p. 53).

Lajolo também compartilha do pressuposto de que ler é algo que vai além de decifrar o código escrito e destaca:

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto, mas sim lhe atribuir significado, relacionando-o com outros textos significativos, reconhecendo nele a leitura que seu autor pretendia, podendo entregar-se a ela ou rebelar- se, propondo outras significações (LAJOLO, 1988, p. 51).

Portanto, ao ler atribuímos significados que correspondem às experiências vividas. Desse modo, a leitura é algo individual, privado. Cada indivíduo é marcado ou não, por experiências que potencializam a construção de significados no ato de ler.

Fischer (2006) diz que a leitura prioriza o significado. Que o ato de ler é variável e não absoluto. O autor recorre ao processo histórico para explicar que, de início, a leitura foi compreendida como a capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado e na compreensão de seu significado. Depois passou a ser a compreensão de sinais escritos de forma contínua em "superfície gravada" e, atualmente, inclui-se a decodificação em telas eletrônicas.

Observa-se ainda que a forma como a leitura tem sido abordada ao longo da história tem mudado, assim como seus significados. "E a definição de leitura continuará, por certo, a se expandir no futuro, porque assim como qualquer outra aptidão, ela também é um indicador do avanço da própria humanidade". (FISCHER, 2006, p. 11) Desse modo, a leitura adquiriu e adquire significados distintos para cada sociedade.

Segundo o mesmo autor, os leitores podem através da leitura e da escrita ampliar seu processo de comunicação no tempo e no espaço, além de expandir a memória em extensão e duração. "Todos os idiomas e culturas conhecidos da história são preservados por meio da leitura". (FISCHER, 2006, p. 40)

A questão subjetiva marca a leitura por meio da experiência, ela permite que tenhamos tempo, que nos demoremos atentos aos detalhes da leitura, que as opiniões sejam deixadas de lado, que a leitura nos toque, nos marque. "É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre". (LARROSA, 2006, p.25)

Manguel (1997, p.19) exemplifica que o termo leitura pode referir-se a um conjunto de ideias, pois:

> Ler as letras de uma página é apenas um de seus poucos disfarces. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; [...] o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; [...] o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração [...] – todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos.

Observa-se, assim, que a compreensão de leitura dada por Manguel adentra o mundo simbólico, exigindo por parte do leitor a compreensão de signos e a percepção de dados que nem sempre estão aparentes.

Nesse sentido, o ato de ler pressupõe múltiplas possibilidades, haja vista que ao ler um texto o leitor vai ao mesmo tempo decifrando códigos, atribuindo sentido conforme o contexto, suprimindo, subvertendo ou acrescentando sentidos que, muitas vezes, foram sequer imaginados pelo autor. Enfim, ler é uma prática em que "cada leitor, a partir de suas referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria". (CHARTIER, 1996, p.20).

No que se refere à subjetividade do ato de ler, Abreu (2006), ao analisar duas listas publicadas na mídia impressa sobre os principais autores ou obras dos últimos tempos, eleitos por intelectuais e personalidades brasileiras, percebeu que as listas divergiam quando se modificava o júri, ou seja, alteravam-se os eleitos. O objetivo era mostrar "como não há consenso quando se trata de gosto e, especialmente, de gosto literário". (ABREU, 2006, p.15). A autora assinala ainda que "os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte de nossa imagem social". (ABREU, 2006, p.19)

Nesse sentido, o que caracteriza uma boa leitura para uns, pode não o ser para outros; poderíamos dizer que o gosto literário se constrói através das experiências particulares do indivíduo com o que lhe passa e, o que lhe passa, adquire significados e o marca, inclusive no gosto literário. "Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece". (LARROSA, 2002, p.27)

A temática leitura tem despertado entre os estudiosos diferentes interesses em sua abordagem. Conforme Batista e Galvão (1999, p. 12-13) "o termo *práticas de leitura* tende a marcar – ainda que de modo difuso – os atuais contornos do interesse das ciências sociais a respeito do ato de ler".

Diante das diferentes crenças em relação aos estudos sobre leitura, Batista e Galvão (1999, p. 19) destacam que:

> Não se pode inferir sobre as representações, crenças e valores de um determinado grupo somente a partir do que ele lê, declara ler ou possui em sua biblioteca particular e seleciona como bem inventariado. A distribuição de um produto cultural não revela tudo; pelo contrário, sua apropriação, sua utilização e seu consumo são tão importantes para a realização de uma história da leitura quanto sua circulação, em vários casos, aliás, muito mais fluida do que se pensa. As relações entre objetos de leitura e grupos sociais são muito mais complexas.

Desta forma, há que se tomar cuidado ao analisar as experiências de leitura, para não correr o risco de cair nas armadilhas de um conjunto de objetos pré-construídos socialmente tendendo a valorar as práticas de leitura a serem analisadas, dificultando assim, abstrair a complexidade de seu significado e de seus usos.

Estratégias metodológicas:

Batista e Galvão (1999), fundamentados em Darnton (1990), observam que este último considera essencial discutir os 'comos' e 'porquês' da leitura. Essas duas palavras em destaque nos auxiliam a traçar quais as experiências e as práticas de leitura encontradas no delinear de nossa pesquisa. Conforme Batista e Galvão (1999) há na leitura um instrumento revelador de temáticas e problemáticas singulares; "a leitura tem uma história" (DARNTON 1990 *apud* BATISTA e GALVÃO, 1999, p. 20) "é uma atividade humana e, como tal, criativa e variável, e constituída em torno de um conjunto de condições sociais". (BATISTA e

GALVÃO, 1999, p.20) Não buscamos uma experiência ou prática da leitura pré-determinadas, ao contrário, tomamos como referencial a amplitude do significado da leitura.

Assim, para investigar a questão das experiências da leitura, eixo principal da pesquisa, nos apoiamos na metodologia do estudo de caso, que permite elucidar mais claramente a questão a ser analisada. Como observa André (2005), o estudo de caso permite que se faça ao longo da pesquisa novas descobertas e que se acrescente novos aspectos à problemática, de forma a ampliar as experiências e a permitir que se aprofunde na temática abordada, ou ainda, que se colha pistas para estudos futuros.

Pautar-nos-emos mais precisamente no estudo de caso do tipo etnográfico, que segundo André (2005), tem o foco de interesse na descrição da cultura, abrangendo práticas, hábitos, linguagens, significados, crenças e valores de um processo educativo. Assim, a partir dessa compreensão podemos analisar as experiências da leitura vivenciadas por sujeitos determinados.

Nesse sentido, busca-se conhecer o fenômeno da experiência da leitura no cotidiano (escolar e extraescolar) de quatro crianças de quinto ano de uma escola de ensino fundamental, selecionadas conforme critérios dessa pesquisa.

Enfim, a denominação “estudo de caso do tipo etnográfico” nos permite fazer um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade, pautando-se em uma descrição densa, subjetiva e particular do objeto de estudo, sendo, portanto, o tipo de estudo adequado à nossa proposta de pesquisa. (ANDRÉ, 2005).

Considerações finais

Muitos estudos no campo da leitura têm sido desenvolvidos nas últimas décadas. Contudo, o desafio de “fazer do Brasil um país de leitores” ainda é grandioso. Os resultados de pesquisa realizada por órgãos nacionais e internacionais (SAEB, PISA), por exemplo, têm mostrado que o desempenho em leitura de nossos estudantes é ínfimo. Dessa forma, há muito que se fazer em relação à leitura.

Como se pode observar neste estudo, o ato de ler é um processo inventivo e criativo, mas também sujeito a questões espaciais e temporais.

A esse respeito comenta Chartier:

> A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. (CHARTIER, 1996, p.77)

Assim, percebe-se que a leitura não é um ato meramente mecânico e sem sentido, pelo contrário é carregada de significado, interação e criação.

Enfim, conhecer experiências de leitura, isto é, as marcas da leitura no leitor é um grande desafio, principalmente quando percebemos que na atualidade tudo tem passado tão rápido e de forma tão descartável.

Experiência e Leitura. Termos complexos que exigem uma interpretação dentro da dinâmica das relações que permeiam o sujeito, o espaço e o tempo. Experiência de leitura,

união de conceitos, percepção do vivido e do experienciado compreendendo o texto e o contexto.

Referências

ABREU. Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo. Editora Unesp, 2006.

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história.* Belo Horizonte: EditoraUFMG, 2005.

ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.* Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 68 p.

CHARTIER, R. ; BOURDIEU, P; BRESSON, F. (orgs.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FISCHER. Steven R. *História da leitura*. Tradução Cláudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler***:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2003. 87 p.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1988. 112p.

LARROSA. Jorge, Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência**.** *Revista Brasileira de Educação.* Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

MARTINS, Aracy. Práticas leitoras: diferentes instâncias e contextos de leitura**.** *26 Reunião Anual Anped,* 2003. Disponível em:<www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/mc10aracymartins.rtf.>. Acesso em: 05/03/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 144p.

PERES. Selma Martines. *Práticas de leituras de professoras de educação infantil: narrativas de professoras – Catalão-GO*. (Tese - Doutorado em Educação). São Carlos-SP: UFSCar, 2006.

VARIAÇÕES M.C. ESCHER

André Pietsch Lima[1]

Resumo

Exploro possibilidades de escrita com a litografia *Tekenen* (1948) do artista holandês M. C. Escher. Em sua litografia, duas mãos desenham uma à outra, levando uma e outra à existência recíproca. Estes textos não têm compromisso com a ligação das imagens de Escher a codificações pré-estabelecidas em pesquisa educacional. Tomo tão somente esta imagem como pretexto para a produção de exercícios de estilo estabelecendo alguma correspondência entre significado e significante, distribuindo os signos pela página de maneira a formar juntamente com o significado do texto um encadeamento significante cuja estrutura corresponde parcialmente ao seu conteúdo. O texto pode estabelecer algum paralelo icônico com a litografia, seja com suas construções cíclicas, seja com construções outras, ecoando a construção de Escher entre a pergunta pela subjetividade e suas interações com o entorno e com a escrita. Trata-se de um trabalho experimental no campo da escrita educacional acadêmica, de introdução à apresentação de sua continuidade no evento (experiência de passagem dessas variações entre dois campos: artes sonoras e visuais) e, sobretudo, de motivo para explorar possibilidades de expressão nos meios acadêmicos.

Palavras-chave

Escrita; estilo; poética; educação.

Abstract

I explore writing possibilities with the lithograph Drawing hands (1948) by the dutch artist M.C. Escher. In its lithograph, two hands drawing each other into mutual existence. These texts have no commitment to pre-established possible encodings of Escher's images and its uses by educacional research. I just use this image as a pretext to produce exercises of style in such a way as to establish some correspondence of meaning between signified and significant, distributing signs on the page in order to form together with the meaning of the text a significant thread whose structure corresponds partly to its signified (subject or content). The text (with or without its cyclical constructions) aims to establish a iconic parallel with the lithograph, echoing Escher's construction among the question by subjectivity and its interactions with environment and with writing. It is an experimental text in the field of academic educational writing, an introduction to its continuity (the experience of these variations between two fields: sound/music and visual arts) and, above all, a reason to explore possibilities of expression in academic fields.

Keywords

Writing; style; poetics; education.

---

[1] Setor de Educação - Universidade Federal do Paraná (UFPR).

I.
digo: um troço)
(des)troçando-me em
(traço

um troço)
destroçando(-me) em
(digo: traço

um: traço)
des(digo)troç(ando)-me em
(troço
em: digo) traço
destro-
çando
(um) troço
(me

traço) em:
(destroçan do
um digo
troço)
(me

um) (des-
troçando)
traço(me digo em
tr o-ço:

u m)
t ra ço-
(m
    e -   )
troç o digo (em destroçan-do:

des)t-ro-çando-me (di
                        go
(em
um): troç   o
tra   ço

me
          -
em u m

des(digo)
troç(o)
a n
do:

me-
(di
go):
u
m
de s-
(t-r -
oço-)a n
do-
e-m

(-t r
a- ç
o

II.
eu: traço-te:
eu, traço-me
eu. traço-te?
eu: traço-me
eu: traço-te. em e. em u. em -
eu: traço-me: tu:

III.

Voz I: esenhandoteamimdesenhandomeavósatidesenhandomeaeleadesenhandomeaelesamimd

f

Voz II: traça.traçaotraçootraçotraçootraçootraçotraçootroçootraçotroçootraçoatraçatraçoatraça

p

Voz III:quetraçaelaquetraçaelequetraçaelequetraçaelaquetraçaelaquetraçaelequetraçaelaquetr

ppp *ppp*

Voz I: esenhandomeanósedesenhandomeavósatiamnhandomeatidesenhandomememeaeladese

p

Voz II: otraçotraçootraçoatraçatroçoatraçaotraçotraçootroçoatraçatraçaotroçoatraçatraçaatraça

Voz III:açaelaquetraçaelequetraçaelequetraçaelaquetraçaelaquetraçaelequetraçaelaquetraçaele

ppp

Voz I: nhandomeatiadesenhandesenhandodesenómeavósanósadesenhandodesenhandoaeledes

Voz II: traçootraçosobretraçootraçosobretraçootraçosobretraçooretraçosobretraçotraçotraça? :

Voz III:traçanósquetraçaelequetraçaelequetraçaelaquetraelatraçaelesquetraçaelaquetraçatraça

f

IV.
k ee
cnn ereste
h
cen c
esk neh ree t
t
n se e
nk eh
t rc ee h
ete e n
n sek h rce n
s e
h re ce e e
tenken k
ent k hec e e n rs e k
se ree nec n
h ten k r
e
e
s
e
t

V.

riscos sobre riscos

o barulho branco

das mãos

que se traçam

VI.

- desenhando mãos divergindo -

- diverge a mão a litografia -

- da litografia mãos desenham -

VII.

desenho)

te

desenha

(me

desenha

te

desenho

(me

desenho

te

ESCOLA E TELEVISÃO
A NECESSIDADE DE UMA CAPACITAÇÃO EFICIENTE PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS PARA UMA LEITURA CRÍTICA DA MÍDIA TELEVISIVA

Gisele Paiva Lima

Resumo

No estado do Paraná, os conteúdos e metodologias adotados pelas escolas públicas estaduais são regidos pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE). Em Língua Portuguesa, tais Diretrizes orientam para o desenvolvimento do trabalho com as três práticas discursivas, leitura, escrita e oralidade, no ambiente escolar em relação às mais diversas formas de comunicação, dentre elas, a mídia televisiva na perspectiva do letramento. Assim, há a necessidade de investigar como ocorre a capacitação dos profissionais, professores de língua portuguesa atuantes na rede pública estadual, para a prática nas escolas, por parte da Secretaria Estadual de Educação (SEED) e seus núcleos regionais. Pretende-se com este artigo refletir sobre o papel da televisão, como esta tem sido utilizada e da educação em ambiente escolar e sobre a capacitação de professores de língua portuguesa atuantes na rede pública estadual paranaense, em relação ao trabalho a ser desenvolvido a respeito da leitura da mídia televisiva, bem como a eficácia dos encontros promovidos como formação continuada.

Palavras-chave

Educação; comunicação; televisão.

Abstract

In the State of Paraná, contents and teaching methods adopted by public schools are oriented by Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE). In Portuguese Language classes this document orients to the work development with three discursive practices, reading, writing and speaking, in the school environment related to several ways of communication, including television media, in the perspective of real reading and writing skills. This way, there is a necessity of to investigate how professionals, Portuguese teachers working in public schools are prepared b public educational system. This article intents to reflect on television media role, how it has been used, about educational process and how teachers has been formed to develop their work with television media reading in their classes.

Keywords

Education; communication; television.

Justificativa

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa Para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio tratam a educação como um processo libertador necessário ao ser humano e traz consigo orientações sobre a realização do trabalho relacionado à leitura de vários gêneros e tipos textuais, dentre eles, a mídia televisiva.

De acordo com o IBGE, a televisão está presente em quase 90% dos lares brasileiros, assim, faz parte do cotidiano dos mesmos. É importante refletir sobre este dado, principalmente no ambiente escolar, pois os estudantes vivem esta realidade e a levam para dentro da escola.

Desta forma, cabe refletir sobre como são capacitados professores que atuam na rede pública estadual, ou seja, como estes estão sendo preparados institucionalmente para a prática de um trabalho efetivo no ambiente escolar visando à formação de sujeitos capazes e atuantes na sociedade; conscientes de seu papel no ato dialógico, não só como meros receptores de informações possivelmente manipuladas e carregadas de ideologias repassadas pela mídia televisiva.

A televisão, como meio de comunicação público, pois, de acordo com o artigo 223 da nossa Constituição "Compete ao Poder Executivo outorgar e renovar, concessão, permissão e autorização para o serviço de radiodifusão sonora e de sons e imagens", deve ser de acesso a todos, bem como a compreensão de seu papel na sociedade moderna deve ser devidamente esclarecida.

A educação, neste contexto, é importante também para a não banalização dos processos culturais por parte da mídia televisiva e, como citado por Guareschi e Biz (GUARESCHI E BIZ: 2005,14), "o primeiro passo está na educação", faz-se necessária uma reflexão sobre a influência da referida mídia no contexto citado. Os referidos autores (GUARESCHI E BIZ: 2005, 4) ainda afirmam que "Sem que nos voltemos e nos agarremos a ela [a educação], não vemos possibilidade imediata de podermos enfrentar a dominação que a mídia exerce hoje em dia (...)".

O estudante, ser social, precisa ser capaz de refletir sobre o que recebe desta mídia e qual seu interesse na sociedade. Para que isso seja possível, o professor deve estar apto a propiciar e instigar estas reflexões, havendo necessidade de investigar como o mesmo está sendo preparado pelas instituições competentes, neste caso, órgãos públicos estaduais.

Televisão, educação e a necessidade da formação de professores

> **Art. 221.** A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios:
> I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;
> II - promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;

Ao iniciar este texto com um trecho da lei que regulariza o uso dos meios de comunicação mais presentes nas casas dos brasileiros, pretende-se ressaltar o caráter educativo que tais meios têm o dever de praticar. Contudo, como apresentado por vários autores, este papel educativo não é prioritário na definição das programações feitas pelas emissoras que visam lucrar demonstrando seu caráter capitalista em detrimento ao papel fundamental que deveria exercer: contribuir para o desenvolvimento social.

Temos uma realidade diferenciada do que deveria ser, pois de acordo com Milton Santos (Santos: 2001, 39) "O que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde."

Opta-se, nesta pesquisa, pela mídia televisiva pois, em estudo realizado para a multinacional Unilever constatou-se que (Collucci, 2007, p. 4) “assistir à TV é a brincadeira mais frequente para 97% das crianças (...)”; e, de acordo com pesquisas (GUARESCHI E BIZ: 2005, p.45), o brasileiro fica, em média, 3,9 horas por dia, e, nas regiões mais periféricas, 6 horas diárias, sendo que nestas, as crianças chegam a ficar 9 horas diárias diante da televisão. Fica claro o fato de tal meio de comunicação fazer parte da rotina diária das pessoas, explicitando a necessidade da compreensão da influência deste na sociedade. Para Bordieu (BORDIEU: 1997, p. 23) “A televisão tem uma espécie de monopólio de fato sobre a formação das cabeças de uma parcela muito importante da população.”; para Silverstone (SILVERSTONE: 2005, p. 20) a mídia “filtra e molda realidades cotidianas, por meio de suas representações singulares e múltiplas, fornecendo critérios, referências para a condução da vida diária, para a produção e manutenção do senso comum.” Ou seja, faz parte da vida das pessoas exercendo grande influência sobre questões cotidianas, inserindo conceitos e atitudes, também afirma que (SILVERSTONE: 2005, p.12) “nossa mídia é onipresente, diária, uma dimensão essencial de nossa experiência contemporânea. É impossível escapar à presença, à representação da mídia.”

Guareschi e Biz citam o fato de haver um grande fluxo de informações sendo oferecidos às pessoas,

> lidar com o impacto deste fluxo acelerado de informações e, principalmente, dar-lhes um significado, ou seja, interpretá-las, integrando-as em sua visão de mundo, é hoje uma tarefa inevitável dos sujeitos modernos. Os pensadores da educação diante da possibilidade de acesso quase infinito às informações, concordam que a grande tarefa da educação é preparar os jovens para que consigam selecionar, fazer a pergunta, conseguir discernir o que querem. (GUARESCHI E BIZ: 2005, p. 40)

Demonstrando claramente a necessidade de esclarecer ao sujeito moderno, como interagir com o que lhe é oferecido. Há grande quantidade de informação e, evidentemente, pouca reflexão e seleção por parte dos que recebem tais informações. Como colocado anteriormente, existe a resposta e não se sabe fazer a pergunta que seja relevante às necessidades e realidades da sociedade ou do indivíduo. Sob este ponto de vista, deve-se destacar o papel da educação, aqui prioritariamente escolar, para a preparação sugerida.

Segundo Dalla Costa

> Vivemos em uma sociedade determinada pela presença desses meios e tecnologias, que ditam opiniões, costumes, necessidades de consumo e modelos de felicidade e de prazer. À escola – que prepara os indivíduos para serem autônomos e sujeitos ativos dessa sociedade – cabe inserir a discussão desses meios no seu cotidiano, que também é caracterizado pela maneira como os alunos e professores recebem e interpretam as mensagens midiáticas. (DALLA COSTA: 2008, p. 96)

Assim, a escola tem um papel fundamental acerca das discussões sobre a presença das mídias na vida das pessoas e suas interferências no cotidiano, modos de pensar, agir, viver etc. Cabe aos professores também refletirem sobre suas interpretações e como recebem as mensagens oferecidas pelas mídias. Para Citelli

> trata-se de entender que os signos imagéticos não apenas ganharam força e amplitude, mas também intensificaram a sua capacidade de transitar valores, conceitos, informações e conhecimentos tendo reflexos sobre diversas instâncias sociais, particularmente, a escola. (CITELLI: 2006, p. 19)

O autor complementa argumentando sobre a necessidade de uma alfabetização para os meios de comunicação (CITELLI: 2006, p. 20) enfatizando as ações realizadas no ambiente escolar e defendendo o fato de que

> A palavra exercitada na escola ajuda a entender (e, eventualmente, produzir, criar) o cartaz publicitário, as capas de revistas, as ilustrações dos jornais, ao jogos de ditos e não-ditos presentes nos produtos audiovisuais. (CITELLI: 2006, p. 165)

Neste momento, cabe ressaltar o pensamento de Ismar Soares (SOARES: 2008) sobre "a prática da educomunicação, um campo de atividades voltado a garantir uma adequada aproximação entre o mundo da comunicação e o mundo da educação.", o mesmo define educomunicação

> como sendo o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar capacidade de expressão das pessoas. (SOARES: 2006, p.1)

Levando em conta tais perspectivas sobre o papel da escola no contexto atual, cabe pensar sobre como são construídos os currículos. Tal documento norteador das práticas pedagógicas em escolas públicas estaduais paranaenses são denominados Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) redigidos para cada disciplina específica. Em Língua Portuguesa, a proposta "dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva." (DCE Língua Portuguesa: 2008, p.11) acrescentando uma preocupação: "Mesmo vivendo numa época denominada 'era da informação', a qual possibilita acesso rápido à leitura de uma gama imensurável de informações, convivemos com o índice crescente de analfabetismo funcional (...)"(DCE Língua Portuguesa: 2008, p.12). Entendendo por analfabeto funcional aquele que mesmo decodificando mensagens não as compreende plenamente e não se utiliza desta habilidade para auxiliar no benefício de sua qualidade de vida.

Mais uma vez atentando para o importante papel a ser desenvolvido pela escola na sociedade moderna, o de atribuir "funcionalidade" à prática da leitura. Esclareçamos a leitura, nas DCE, não só como um ato de decodificação ou compreensão de mensagens escritas e/ou limitadas por uma única esfera, porém como a interpretação de diferentes linguagens

> [...] (as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas ou qualquer outro meio linguageiro criado pelo homem) [..] (FARACO: 2002, p. 101)

Pois a leitura de todas essas linguagens presentes na rotina de homens e mulheres se faz imprescindível para sua atuação na sociedade. Também é apontado, nas DCE, o caráter dialógico textual teorizado pelo Círculo de Bakhtin[1], partindo do princípio de que em todos os momentos existe diálogo entre os interlocutores, como cita Faraco

[1] Faraco, em seu livro Linguagem e Diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin, explica que o Círculo "era constituído por pessoas de diversas formações, interesses e atuações profissionais (...), incluindo, entre

> os enunciados (...) provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias [...]). O universos da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo.) (FARACO: 2009, p. 58/59)

Princípio defendido também por Silverstone em relação ao espectador e à mídia televisiva, para ele

> o pressuposto é que, em algum sentido, o espectador de televisão ou ouvinte de rádio (e não apenas o leitor de jornal) são ativos; de que ver, ouvir e ler requerem algum grau de comprometimento, algum tipo de escolha, de consequência. (SILVERSTONE: 2005, p.111)

Faz-se necessário propiciar ao telespectador oportunidades para a reflexão sobre seu protagonismo enquanto ser social, consciente de sua participação no ato dialógico percebendo-se como sujeito e objeto, capaz de transformar sua realidade.

A escola tem uma função importante na formação deste sujeito capaz de refletir sobre os meios, como citado anteriormente. Porém, para que o trabalho seja realizado de forma efetiva, como sugere Soares, é preciso ter profissionais capacitados. O autor demonstra como uma capacitação mal elaborada, ou a não-capacitação pode influenciar a prática pedagógica. Para ele, com o grande fluxo de informação e a pressão para o uso das mídias no ambiente escolar

> os professores são tentados a tomar posições extremas:
> * Ou bem ignoram a influência dos meios e mantêm a tradição da escola e ignoram a diversidade das realidades sociais e culturais; ou bem introduzem os meios na escola e servem-se deles para atingir seus objetivos pedagógicos, esquecendo-se, contudo, de trabalhar sobre os meios e suas mensagens.
> * Ou, ainda, criam cursos especializados de “educação para os meios”, sem que nada mude no conjunto das outras práticas escolares. (SOARES: 2008, p.10/11)

Neste contexto, cabe discutir sobre como ocorre a capacitação dos professores, pois a realidade que se apresenta exige dos profissionais uma formação contínua, objetivando a uma reestruturação de suas práticas pedagógicas. Sobre esse aspecto, Brito e Purificação consideram

> que a formação do professor deve constituir um processo no qual ele desvele ou apresente suas questões relativas ao processo educacional, às suas necessidades, carências e deficiências, às suas dúvidas no processo ensino-aprendizagem, uma exposição que lhe permita refletir sobre a própria aprendizagem, sobre a própria ação e reestruturar a prática pedagógica. (BRITO E PURIFICAÇÃO: 2006, p.26)

ou seja, o profissional deve ser capacitado, sanando as próprias dúvidas, refletindo sobre suas próprias ações, consequentemente, desenvolvendo uma prática pedagógica mais libertadora que vá ao encontro do que se faz necessário na sociedade moderna.

---

outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev. Pumpiaski e (...) Mikhail Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.” (FARACO: 2009, p.13)

Para Orofino,

> Se pensarmos a escola como um local de recepção crítica e de formulação de resposta ao discurso mercadológico, dominante na mídia contemporânea, estaremos ampliando os espaços de ressignificação e transformação tanto da narratividade quanto da própria vida social. (OROFINO: 2005, p.51)

Desta forma, o professor deve ser capaz de conduzir momentos de discussão e leitura eficientemente a fim de alcançar seus objetivos, para "ser um educador de seu tempo", como Paulo Freire prega; neste caso, o tempo da influência midiática. Freire também declara que "Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas também devemos usá-la, sobretudo, discuti-la." (FREIRE: 2000, p.157).

Referências

BRITO, Glaucia da Silva. PURIFICAÇÃO, Ivoneida da. *Educação e Novas Tecnologias: um re-pensar*. Curitiba: Ibpex, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão.* Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

CITELLI, Adilson. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/con1988_08.03.2006/art_221_.htm , com acesso em 20/02/2010.

DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso. *Estudos de recepção: uma metodologia de análise dos meios de comunicação e a cultura escolar*. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. HORN, Geraldo Balduíno. Diálogos e Perspectivas de Investigação. Ijuí: Unijuí, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e Diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2000.

GUARESCHI, A. Pedrinho & BIZ, Osvaldo. *Mídia, Educação e Cidadania*. Petrópolis: Vozes, 2005

Instituto Paulo Montenegro. *Analfabetismo e alfabetismo funcional: uma diferença que vai muito além de palavras.***.** disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por com acesso em 19/02/2010.

OROFINO, Isabel Maria. *Mídias e Mediação Escolar*.SP: Cortez, 2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa Para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.* Curitiba: SEED, 2008.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.* Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOARES, Ismar. *Alfabetização e Educomunicação: O papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida.* Disponível em www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf, com acesso em 20/02/2010.

_____. *Educomunicação e produção televisiva: os jovens traçam seus planos!* Disponível em http://www.sesctv.com.br/revista.cfm?materia_id=43, com acesso em 20/02/2010.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2005.

OUTRAS LINGUAGENS – (IN)VISIBILIDADE DA EJA NO ESPAÇO ACADÊMICO E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM ESTUDO DE CASO

Maria Aparecida Ferreira de Lima[1]
Alexandrina Monteiro[2]

Resumo

Os enunciados que apresentamos perpassam pelas temáticas das políticas públicas, do espaço acadêmico e da Educação de Jovens e Adultos que foram por nós analisadas na dissertação de mestrado "O poder das bibliotecas nos processos de (in)visibilidade do saber: um estudo de caso da EJA". Nessa pesquisa nos interessou investigar que mecanismos de legitimação e valorização (simbólica no sentido proposto por Bourdieu, 1997) que circulam em certas práticas de organização e classificação dos materiais relativos a EJA e quais os efeitos que produzem sobre a consolidação ou não desse campo do saber. Diante disso, somos atravessadas por algumas questões como: Quais sentidos, significados, valores são construídos pelos modelos de classificação, indexação e organização de acervos em especial aqueles relacionados a EJA? Qual o lugar ou não-lugar da EJA quando analisada na perspectiva da biblioteca - aqui entendida como o local de organização e classificação de saberes legitimados? Para problematização e discussão da pesquisa, investigamos a visibilidade ou apagamento do conceito EJA, no Banco de Teses da Capes.

Palavras-chave

EJA; Educação de Jovens e Adultos; biblioteca; banco de teses da Capes.

---

[1] Bolsista
[2] Professora da Universidade São Francisco

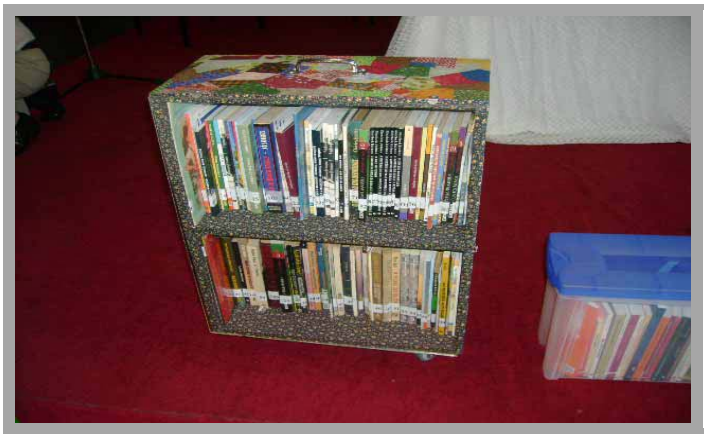
I. Introdução

Esse trabalho aborda temas como: bibliotecas, livros, sujeitos, educação de jovens e adultos, banco de dissertações e teses, espaço acadêmico, políticas públicas presentes nos diferentes contextos da sociedade.

São temas discutidos nas várias áreas do conhecimento – nos trabalhos acadêmicos, nas dissertações de mestrado e teses de doutorado – publicados em diferentes formatos, livros, documentos, mídias e textos eletrônicos, entre outros. Toda essa produção é organizada por um sujeito – bibliotecário e ou cientista da informação – que estuda em média quatros anos para facilitar o acesso do usuário a esses materiais e as informações dessas áreas.

Nesta apresentação, ressaltamos um tema que nos interessou muito no desenvolvimento da pesquisa, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Desse modo, propomos a discussão dessa temática em duas dimensões: o das políticas públicas e como palavra-chave no Banco de Teses da Capes.

Iniciamos o contato com a EJA em 2009 com a participação nos projetos: "Baú de Leitura" (Figura 1) e "Biblioteca é Nossa" – desenvolvidos pela parceria entre a Biblioteca e a Secretaria de Educação.



Fonte: Biblioteca Pública Municipal
FIGURA 1 – Baú de Leitura

Em 2010, como aluna regular do mestrado e com o envolvimento no Projeto "Múltiplas Representações da Educação de Jovens e Adultos: professore(as) da rede municipal de Itatiba", nos deparamos com a dificuldade em localizar nas bibliotecas produções relacionadas a EJA – livros, artigos, periódicos, dissertações, teses entre outros – o que nos motivou a ver nesta temática a possibilidade de discuti-lá no âmbito da pós-graduação. Com isso, passamos a problematizar o Lugar da EJA na organização dos trabalhos acadêmicos nos diferentes bancos de dados, especialmente o Banco de Teses da Capes.

A pesquisa procurou analisar as práticas que são atravessadas pelas atividades de organização – classificação, catalogação e indexação – no sentido de investigar quais mecanismos de legitimação e valorização (simbólica no sentido proposto por Bourdieu (1997) circulam nas práticas desenvolvidas pelos profissionais que organizam os materiais relativos à EJA, com a finalidade de criação de um acervo digital para o Centro de Referência que é um dos objetivos do Projeto Múltiplas Representações de Educação de Jovens e Adultos – citado anteriormente – e que Monteiro e outros (2009, p.3) ressaltam:

> [...] pretende-se fazer (...) um espaço no qual os professores possam refletir permanentemente sobre suas práticas, entrar em contato com os fundamentos da EJA discutidos na atualidade e que, principalmente, alimentem

> permanentemente o acervo com as narrativas de suas experiências. Esta aproximação entre escola e universidade produzirá condições para que a relação teoria e prática opere em um processo de retroalimentação tanto na formação do professor, quanto na formulação de novos objetos, temas, fontes e hipóteses de pesquisas. Ou seja, a produção de conhecimento da universidade avançaria em direção aos contextos sócio-culturais onde os sentidos da educação de jovens e adultos são efetivamente praticados, sendo estimulada e estimuladoras de novas pesquisas. Finalmente, tornando-se espaço comprometido com a formação de professores pesquisadores.

O acervo do Centro de Referência seria composto por materiais em três dimensões: 1) livros especializados que permitam aos educadores contato com as principais linhas teóricas e metodológicas que focalizam a educação de jovens e adultos; 2) banco de dissertações e teses; 3) registros (planos de ensinos, aulas e materiais didáticos), entrevistas, depoimentos e outros documentos dos professores da rede municipal de Itatiba que atuaram ou atuam na formação de jovens e adultos.

II. Referencial teórico

Historicamente a EJA se constituiu de acordo com os interesses econômicos, sociais e políticos, e sempre necessitou da organização dos movimentos sociais e da população para sua articulação. Um exemplo desta construção é a experiência pioneira de alfabetização de Paulo Freire na cidade de Angicos. Um método embasado em um forte controle ideológico e político que foi sistematizado no período entre 1962-1963 com grande repercussão por todo o país e desfeito pelo golpe de 1964, sendo todo o material confiscado sobre forte repressão militar.

Paiva (2006) ressalta que as experiências ocorridas no campo da EJA não produziram enraizamentos nos sistemas públicos, desse modo, enfatiza que:

> A história da EJA no Brasil foi constituída como história de experiências, não conseguindo produzir enraizamentos nos sistemas públicos. Algumas fogem dessa categoria, como o MEB, efetivamente nacional em poucos meses de ação, e o MOBRAL, como programa de governo que constituiu política em rede de atendimento paralela ao sistema. Mais recentemente o PAS não ultrapassa o lugar de *experiência*, no meu entender, porque embora oferta oficial por um tempo, mobilizando a rede de instituições de ensino superior, manteve modelo de atendimento "volátil", com duração curta e alta rotatividade de alfabetizadores, mais interessado na geração de emprego e renda do que à tarefa alfabetizadora, não enraizando sequer o esforço de formação.

Mesmo sendo discutida e problematizada por diversos pesquisadores a Educação de Jovens e Adultos é um campo abandonado pelas políticas públicas. Lembramos que o conceito de políticas públicas não é um campo definido ou único, segundo Souza (2006, p.24), ou seja:

> Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e

> que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer". A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Parece-nos fundamental recolocar as questões postas por Laswell e citadas por Souza (2006) da seguinte forma – **quem ganha o quê, por quê e que diferença** faz omitir-se ou não, se o Estado não se responsabiliza perante essa "modalidade" de ensino – EJA.

Essa falta de compromisso pode ser evidenciada pelas muitas ações que previam mudanças e transformações na educação de adultos e se perderam ao longo do tempo pela falta de recursos, investimentos e interesses públicos. Neste sentido, lembramos Monteiro e outros (2009, p.7)

> Encarada como "lugar de todos" – "lugar de nenhum" vemos enraizadas as velhas-novas concepções de que a EJA deve recuperar o tempo perdido (e no caso dos jovens, tempo perdido mesmo, porque já passaram pela escola por longos anos!) restringindo-se à alfabetização.

Nos últimos anos os governos: – Fernando Henrique, com o Programa Alfabetização Solidária e Lula com o Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos – se preocuparam com questões sobre o analfabetismo no Brasil. Hage (2005, p.3) salienta que:

> Em sua grande maioria os sujeitos que participam dos processos educativos que constituem a EJA são trabalhadores(as), pobres, negros(as), desempregados(as), subempregado(as), oprimido(as), excluído(as), etc, pessoas que na idade próxima não tiveram garantido o direito de realizar o seu processo de escolarização com sucesso. É importante reconhecer que o 'olhar' que "lançamos" aos jovens e adultos que participam da EJA e à sua condição social, política e cultural, condiciona a concepção de educação que lhes é oferecida.

Diante disso, novamente nos perguntamos **Quem ganha com essa situação? Que implicações essa situação tem para o município, estado ou país? Quem são os sujeitos excluídos? Quem são os sujeitos (ou instituições) que os exclui?** Embora, a EJA esteja prevista na LDB 9.424/1996, em muitos municípios brasileiros não há coordenação específica para esta modalidade de ensino, em pesquisa realizada com 66 municípios brasileiros, Haddad (2007) aponta em linhas gerais que:

> apenas uma parcela pequena da demanda potencial é atendida pelos municípios. A oferta de EJA acaba ocorrendo em um caso a caso, como resultado da dinâmica entre o compromisso político do poder público, a disponibilidade de recursos financeiros e a pressão social. A pesquisa conclui também que não existe um sistema que satisfaça as exigências que possam garantir a continuidade de estudos para jovens e adultos, nem há uma norma nacional para este serviço, apesar da crescente institucionalização da EJA nas redes de ensino nos últimos anos. A crescente institucionalização da EJA nas redes municipais é acompanhada por uma forte tensão entre uma concepção mais flexível do currículo, que fica perto da tradição da educação popular e a tradição escolar dos sistemas de ensino regular.

Neste sentido para Leão (2008) a EJA "esteve sempre dependente, em várias experiências históricas no Brasil, da capacidade de organização da população, mediante a articulação dos movimentos sociais que pressionam o Estado para o fornecimento dessa modalidade de ensino."

A não construção de significado gera fatores relevantes, no nosso entendimento, para a invisibilidade da EJA nas políticas públicas no Brasil. Grande parte da população brasileira conhece a EJA como Mobral, Supletivo e desconhece a terminologia Educação de Jovens e Adultos que atualmente está inserida na SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, criada em julho de 2004.

É comum a fala das pessoas e de documentos se referindo a EJA, como supletivo, como exemplo – citamos o edital de abertura de inscrições de exames supletivos para o segundo semestre de 2001 - (Quadro 2) de uma Secretaria de Estado de Educação, cujo enunciado inicial não faz nenhuma referência a EJA .

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE .....

SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

EDITAL N.º 02/2011

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de ..... torna público que estarão abertas as inscrições aos Exames Supletivos, para conclusão do ensino fundamental e do ensino médio a serem realizados em 17 e 18 de dezembro de 2011.

Fonte: http://www.google.com.br
QUADRO 2 - Edital de abertura de exames supletivos

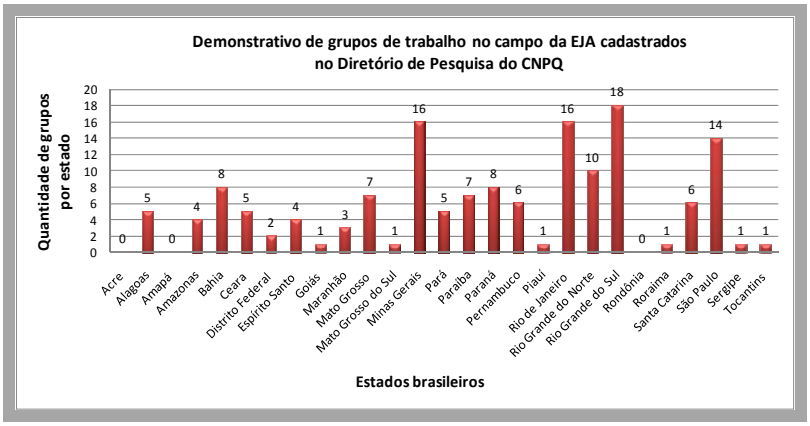
Desde 1996 a EJA passou a ser entendida como modalidade de ensino, neste sentido, Soares (2010, p. 27) destaca que com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - a LDBEN 9.394/96 – " há a primeira referência à EJA, conforme [...] os artigos 37 e 38 que tratam a Educação de Jovens e Adultos no contexto do Ensino Básico, instituindo o potente conceito de EJA." Também nos parece interessante ressaltar "o difícil caminho a ser trilhado por aqueles que se propõem" a trabalhar nessa modalidade de ensino, evidenciado por Romão e Giubilei citadas por Casado (2008).

Esse apagamento e desvalorização da EJA refletem-se nos momentos de atribuição de aulas, em que os professores com pouca experiência acabam por assumir tais classes. Em geral, aguardam a oportunidade de serem chamados para o ensino regular. Tal falta é ainda mais agravante quando consideramos a inexistência de disciplinas que discutam a EJA na maioria dos cursos de licenciatura e pedagogia, bem como os cursos de formação continuada. Giubilei em 1993 já apontava as questões da formação continuada para professores da EJA:

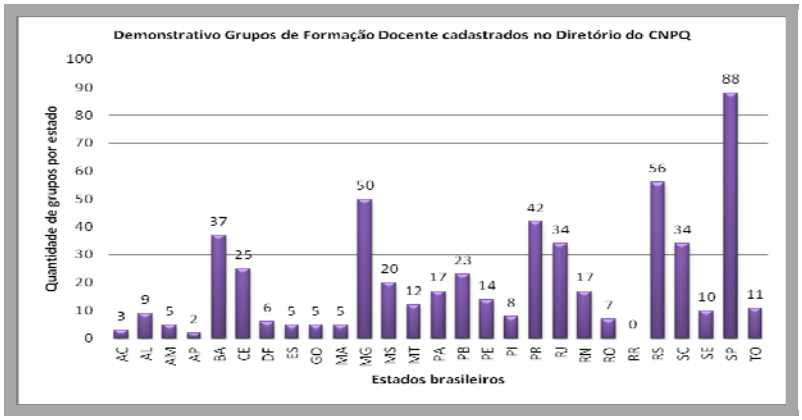
> A despreocupação para com os educandos maduros fica evidente nos cursos de formação de professores. As Licenciaturas, segundo a legislação pertinente, não cogitam da situação do aluno de mais idade, aos quais não se destinam os conteúdos curriculares apropriados. O tratamento dado não só pela Psicologia da Educação como pela Didática volta-se exclusivamente à compreensão da natureza da criança e do adolescente. São poucas as experiências que apresentam inovações nesse campo. A grande maioria dos educadores acredita numa simples continuação da escolaridade interrompida, reproduzindo no ensino para adultos metodologias destinadas às crianças e aos jovens.

Pesquisas, questionamentos, problemáticas relativas à EJA já possuem algum espaço nas discussões acadêmicas, em grupos de trabalho e de pesquisa, mas ainda não são suficientes para sensibilizar o poder público. Em geral, os governos – municipais, estaduais e federais – estão mais preocupados com as estatísticas, índices e gráficos do que com a realidade que cerca os sujeitos (alunos e professores) da educação, em especial da EJA.

Na pesquisa de campo, pudemos perceber que há um número significativo de grupos de pesquisas sobre a EJA, de acordo com pesquisa realizada no site da CNPq[3] temos em torno de 131 grupos de pesquisas em todo o país que estudam, investigam, problematizam a EJA, conforme gráfico1. Porém, esse número torna-se pequeno quando comparado a outros grupos de pesquisa. Por exemplo, como os de formação continuada dos professores (gráfico 2) em que encontramos em torno de 1.222 grupos de pesquisa e trabalhos cadastrados no CNPq. Dados esses que se tornam mais alarmantes se olhados em relação à formação continuada de professores da EJA, que conta com apenas 15 grupos de pesquisa cadastrados – (gráfico 3).

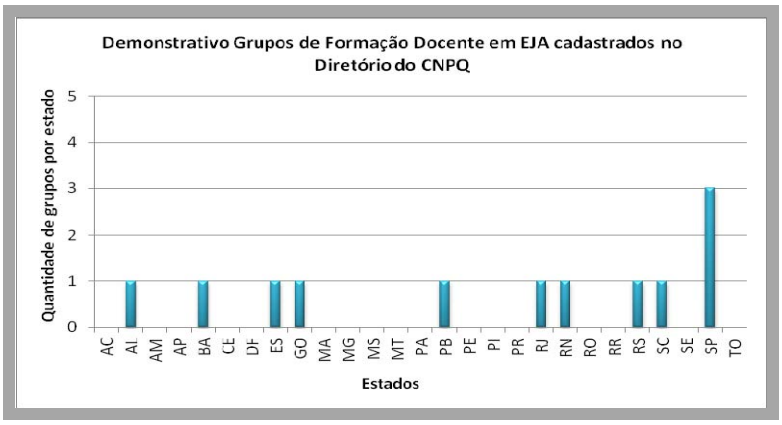


Fonte: Elaborado pela autora
GRÁFICO 1 - Demonstrativo dos Grupos de Trabalho e Pesquisa – EJA



Fonte: Elaborado pela autora
GRÁFICO 2 – Formação docente

[3] Pesquisa realizada em maio de 2011 – site www.cnpq.br



Fonte: Elaborado pela autora
GRÁFICO 3 – Formação docente em EJA

No entanto, não podemos deixar de expressar que os grupos em todo o país que estudam, investigam e problematizam a EJA – parece-nos ser um número considerável; porém, isso não tem conseguido despertar e mobilizar o poder público, embora o governo federal tenha assumido nos últimos anos pelo menos nos discursos, compromissos internacionais para a erradicação do analfabetismo em todos os níveis da educação brasileira. Neste sentido, explica Gadotti (2003):

> ao longo das últimas décadas, o Brasil assumiu, formalmente, uma série de compromissos internacionais, relativamente à universalização da alfabetização e da educação básica, [...] especialmente os que se filiam à Organização das Nações Unidas." Dentre outros firmou em 1990 a Declaração e o Plano de Ação da V Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, em 1993 a Responsabilidade com a universalização da educação básica de jovens e adultos alijados da escola regular e na idade própria, na Conferência Internacional de Educação de Adultos da Unesco em Hamburgo 1997 que ratificou compromissos anteriores em relação ao índice de analfabetismo e baixa escolaridade que apresentava e o Fórum de Dakar em 2000 que apontou a necessidade de alijar esforços para a universalização da alfabetização e da educação básica.

Os Estados com maior número de grupos de pesquisa são os que possuem o menor índice de analfabetismo, ou seja, pelos dados mensurados pelo MEC em 2010, conforme tabela 1 - os estados pertencentes às regiões sul e sudeste apresentam um índice menor de analfabetismo que varia entre 7% na região sul e 8% na região sudeste. E nas regiões norte e nordeste o índice ultrapassa os 15% de sujeitos não alfabetizados com idade superior a 15 anos; sendo que, no nordeste temos dados alarmantes em que 26% da população é considerada analfabeta.

TABELA 1 - Não alfabetizados por região do Brasil e inscritos no programa "Brasil Alfabetizado"

Regiões	**População com mais de 15 anos**	**Não alfabetizados**	**Porcentagem**	**Inscritos no programa**
Centro Oeste	8.154.663	877.658	10,76%	15.044
Norte	8.098.614	1.323.126	16,34%	126.612

Nordeste	31.998.986	8.383.342	26,20%	1.010.853
Sudeste	53.084.059	4.316.576	8,13%	154.001
Sul	18.196.276	1.394.187	7,66%	79.864

Fonte: MEC – Ministério da Cultura – 2010[4]

A tabela 1 também ressalta os sujeitos não alfabetizados inscritos no programa do governo federal. Nota-se que, mais que um milhão de sujeitos pertencentes a região norte e nordeste estão inscritos no programa. Na região norte observa-se que 126 mil estão inscritos, em contrapartida, encontramos 79 mil inscritos na região sul e 150 mil na região sudeste.

Ainda, se olharmos especialmente para a região sudeste – considerada a mais rica do país e para a região nordeste – em que encontramos os sujeitos que vivem abaixo da linha da miséria, os números e dados (tabela 1) reforçam a nossa hipótese que, nas regiões em que há um número maior de grupos de pesquisas e de trabalhos relacionados a EJA, encontramos um número menor de sujeitos não alfabetizados. Em contrapartida, nos estados em os grupos de pesquisas e trabalhos relacionados a essa modalidade de ensino são menores, o número de sujeitos não alfabetizados são expressivamente maiores.

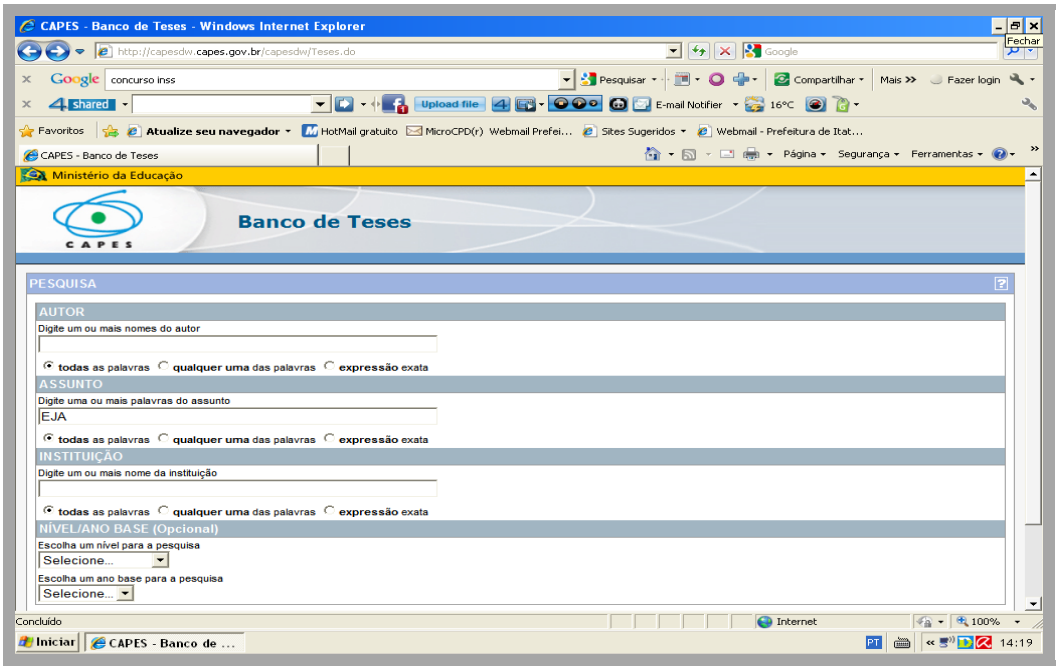
Desse modo, procuramos problematizar o espaço e o lugar da EJA no contexto acadêmico, no qual pretendemos relacionar com as discussões sobre os levantamentos realizados no Banco de Teses da Capes – uma plataforma de pesquisa com resumos relativos a dissertações de mestrado e teses de doutorado, a partir de 1987. É um banco multidisciplinar, que agrega pesquisas das diversas áreas e subáreas do conhecimento desenvolvidas em instituições públicas e particulares em todo o país.

Marengo (2004) ressalta que:

> Banco de Teses são hoje considerados um recurso diferencial e competitivo nas universidades e bibliotecas, pois ampliam os horizontes do ensino e da pesquisa, possibilitando a liberdade dos usuários para a busca do material bibliográfico, sem a preocupação de espaço e quantidade de acervos físicos disponíveis. Atualmente existe um expressivo número de universidades brasileiras disponibilizando seus acervos de teses em formatos digitais.

As pesquisas no Banco de Teses da Capes (Figura 2) podem ser realizadas por autor, assunto e instituição de ensino superior é um banco alimentado pelo cadastro de discente criado em 2006, um instrumento formal de registro do envio de teses e dissertações que ficam disponibilizados no Domínio Público do site do Ministério da Educação.

[4] ww.ceep.org.br/espaco-de-formacao/estudos-tematicos/o-papel-do-ensino-de-jovens-e-adultos-no-combate-ao-analfabetismo-no-bra



Fonte: www.capes.gov.br
Figura 2 – Plataforma de pesquisa – banco de Teses da Capes

III. Objetivos

A pesquisa tem como objetivos gerais problematizar, discutir e estudar:

- as dificuldades de localização dos materiais relativos à EJA no acervo das bibliotecas;
- o lugar da EJA nas políticas públicas;
- os efeitos, os mecanismos de legitimação e valorização da EJA no banco de teses da Capes.

E como objetivo específico:

- a organização de um acervo digital de dissertações de mestrado e teses de doutorado para o Centro de Referência.

IV. Metodologia

A pesquisa foi realizada no Banco de Teses da Capes no ano de 2011 e, iniciou-se com uma coleta de dados tendo como referência as expressões Educação de Jovens e Adultos e EJA embasado na pesquisa qualitativa que segundo Richardson (1999) "pode ser caracterizada como tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais". Assim costuma ser direcionada ao longo do seu desenvolvimento e pode ser realizada de acordo com Godoy (1995) em três diferentes abordagens: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.

Para problematização do Lugar da EJA no Banco de Teses da Capes, caminhamos pelo estudo de caso descritivo, cuja aplicação é recomendada quando o controle que o investigador tem sobre o tema é reduzido, já que o objeto de estudo é um produto, as informações inseridas no banco de dados são de responsabilidade das universidades e das instituições de pesquisas.

Durante a realização da coleta de dados fomos atravessadas pelo questionamento "De que forma e quais critérios a temática da Educação de Jovens e Adultos é organizada nos acervos bibliográficos" imbricados na relação entre saber e poder muito bem explorado por Foucault (1987) em sua obra "Vigiar e Punir" que nos mostra – os regimes de governos constroem mecanismos de controle, legitimação e regulação dos mais diferentes tipos de saberes.

V. Desenvolvimento:

Para a organização do acervo digital do Centro de Referência, fizemos um levantamento on-line nas bibliotecas de algumas universidades: UNICAMP – Universidade de Campinas, USP – Universidade de São Paulo, UnB – Universidade de Brasília, UFMG – Universidade de Brasília e no Banco de Teses da Capes, que foi nosso objeto de análise.

Iniciamos a pesquisa no Banco de Tese da Capes pela expressão **Educação de Jovens e Adultos** e encontramos 70.078 resumos registrados no banco. O sistema de busca considerou as palavras separadamente (educação – jovens – adultos) e localizou cada uma no título, assunto e, no próprio corpus de cada resumo.

Isso gerou uma preocupação e uma problemática devido ao grande número de resumos encontrados, o que nos levou a traçar uma nova estratégia de pesquisa – selecionar o termo EJA como referência para a busca das dissertações e teses defendidas no período entre 2005 a 2009. Com essa estratégia encontramos 449 registros, conforme tabela 2.

TABELA 2 - Teses e dissertações defendidas entre 2005 – 2009

Ano	Tese de doutorado	Dissertação de mestrado	Profissionalizante	Total por ano
2005	02	41	03	46
2006	09	63	03	75
2007	10	74	09	103
2008	13	90	06	109
2009	15	102	09	126
Total Geral	49	370	30	449

Fonte: Elaborado pela autora

Dos 449 resumos recuperados pelo sistema com o delimitador EJA, deparamos com um novo desafio – a ocorrência de erros de digitação. Encontramos registros nas áreas de Ciência da Computação, Engenharia, Medicina, Agronomia, Patologia, Ecologia, Linguística entre outros, que não tinham como temática de estudo a Educação de Jovens e Adultos. Para ilustração dessa discussão, apresentamos um registro da **Engenharia Agrícola** inserido com os da Educação de Jovens e Adultos, conforme exemplo a seguir (Figura 2).

RESUMO

Resumo tese/dissertação:

O PRESENTE TRABALHO TEVE COMO OBJETIVO AVALIAR O DESEMPENHO E O MANEJO DE UM SISTEMA DE IRRIGACAO POR MICROASPERSAO. O DESEMPENHO DO SISTEMA FOI AVALIADO DETERMINANDO-SE OS COEFICIENTES DE UNIFORMIDADE DE CHRISTIANSEN E DE DISTRIBUICAO, EM DUAS SITUACOES: DETERMINACAO DOS COEFICIENTES EM UMA AREA SOB CONDICOES NORMAIS DE OPERACAO ENCONTRADAS NO LOCAL E, AS MESMAS DETERMINACOES EM OUTRA AREA DO MESMO PROJETO A NALISADO APOS ESTA RECEBER MANUTENCAO PREVIA PARA CORRIGIR VAZAMENTOS NAS TUBULACOES OU REPOSICAO DE MICROASPERSORES COM PROBLEMAS DE OPERACAO. PELA ANALISE DOS COEFICIENTES FOI POSSIVEL VERIFICAR QUE EM CONDIC CIOU-SE UMA MELHORA SIGNIFICATIVA NOS COEFICIENTES APOS A DESOBSTRUCAO DOS MICROASPERSORES QUE APRESENTAVAM ENTUPIMENTOS E A REPOSICAO DELES ONDE FALTAVAM ENTRETANTO POR MEIO DA ELABORACAO DE BALANCOS HIDRICOS FOI OBSERVADO QUE A CULTURA NAO ESTAVA SENDO IRRIGADA ADEQUADAMENTE. ESTABELECEU-SE ASSIM DUAS RECOMENDACOES: UM AUMENTO NO TEMPO DE IRRIGACAO OU ALTERACAO NA PRESSAO DE SERVICO DOS MICROASPERSORES, PARA QUE **S EJA** APLICADA A LAMINA REAL DE AGUA NECESSARIA A CULTURA.

Figura 2: Resumo com erro de digitação
Fonte: www.capes.gov.br

Nota-se no exemplo, que a palavra **seja** foi digitada com espaço – **S EJA –** no corpus do resumo e o sistema entendeu como EJA, inserindo esse registro nas pesquisas realizadas para essa palavra chave.

Os erros de digitação são comuns na base de dados da Capes e foram problematizados por Vieira e Maciel (2007) que apontaram para o comprometimento do conteúdo dos resumos, e que em nosso entendimento, ocorrem pela falta de revisão ortográfica nos registros inseridos no banco de dados contribuindo também para não localização de materiais relativos à EJA e, que foi indicado Monteiro e outros (2009, p. 3) ao ressaltarem que os [...] "professores indicam a dificuldade de acesso a materiais que atendam as necessidades específicas da EJA".

Vieira e Maciel (2007, p.1) também sinalizaram para "a importância de se realizar estudos que contribuam para o fomento de um debate crítico reflexivo que implique ações resolutivas dos problemas encontrados".

Outro fator que nos pareceu importante problematizar em relação à EJA é a invisibilidade e o apagamento desse assunto em instrumentos de controle bibliográfico das informações, como – tabelas de classificação, vocabulários controlados e tesauros de indexação, entre outros – que produzem efeitos e mecanismos de legitimação e valorização de determinados assuntos em detrimento de outros. No entendimento dessa discussão, nos baseamos no conceito de capital simbólico por nos permitir compreender como alguns fenômenos que ficariam insondáveis são perceptíveis a partir do reconhecimento do prestígio de determinadas instituições que organizam esses instrumentos de controle. Bourdieu (1997, p. 149-150) chama de capital simbólico:

> qualquer tipo de capital (econômico, cultura, escolar ou social) percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão e divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, de estruturas de distribuição do capital do campo considerado. O capital simbólico [...] só existe na medida

> em que todas as pequenas diferenças, as marcas sutis [...] sejam percebidas pelas pessoas que conhecem e reconhecem, na prática (que incorporam), um princípio de diferenciação que lhe permite reconhecer todas essas diferenças e atribuir-lhes valor [...]. O capital simbólico é um capital com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento.

Os mecanismos de controle na organização de livros e outros documentos existentes nas bibliotecas são importantes, por facilitar que a localização rápida desses materiais. No entanto, esses mecanismos carregam em sí a restrição na indicação de determinados assuntos tornando-os quase invisíveis, ou mesmo apagados na imensidão de materiais que compõem o acervo de uma biblioteca. Neste sentido, novamente nos perguntamos qual é o Lugar da EJA no espaço – físico e virtual das bibliotecas.

VI. Considerações finais:

Analisamos ou, pelo menos procuramos pensar o Lugar da EJA nas políticas públicas e, consequentemente no Banco de Teses da Capes. Foi uma discussão embasada nos estudos de alguns autores – Giubilei (1993), Paiva (2006), Gadotti (2003), Haddad (2007) entre outros – interessados nas temáticas da EJA reconhecida desde 1996, como modalidade de ensino pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que não é legitimada pelas políticas públicas e, ainda é conceituada de supletivo na fala das pessoas e dos documentos oficiais de muitas secretarias de educação.

Na coleta de dados e nos levantamentos bibliográficos realizados no Banco de Teses da Capes encontramos dificuldade para localizar as produções bibliográficas sobre a EJA, o que se constituiu em uma problemática a ser discutida e questionada. Dentre as dificuldades encontradas, uma discussão importante a se considerar são os erros de digitação – que o sistema aceita como palavra-chave e que Vieira e Maciel (2007) já sinalizavam que comprometiam o conteúdo dos resumos.

O foco da temática se insere num projeto mais amplo – já citado anteriormente – coordenado pela Profª. Dra Alexandrina Monteiro e desenvolvido por um grupo de professores do mestrado tendo como um dos seus objetivos a criação de um Centro de Referência da Educação de Jovens e Adultos – CREJA.

A participação no projeto e as discussões dos textos a partir das obras de Foucault (1987, 1993, 2001) nos desconstruíram, deslocaram e nos levaram a pensar sobre a produção de verdades e as relações de poder presentes nos procedimentos técnicos de organização dos acervos bibliográficos e, como as práticas existentes nas bibliotecas produzem efeitos e mecanismo de legitimação e valorização de determinados campos do saber, no sentido de Bourdieu (2007).

Os questionamentos nos permitiram, ou pelos menos nos auxiliaram olhar com cuidado as regras de organização das bibliotecas que são importantes por facilitar que usuário tenha acesso rápido à pesquisa e a informação, mas, que carregam em si a invisibilidade e o apagamento de determinados assuntos – como os da EJA – o nosso objeto de estudo.

Essas reflexões nos levaram a olhar a biblioteca ou a "Casa de Estudo" no sentido de Larrosa (2004) – lugar onde estão todos os livros ordenados, organizados, disponíveis. É o lugar da segurança e controle, ou seja:

> Na Casa do Estudo vive-se com a segurança de que os livros, convenientemente produzidos e transmitidos, cuidadosamente editados e anotados, estão aí, num tipo de plenitude sem sombras, que é, ao mesmo tempo, a plenitude sem falta da cultura, a prova palpável de sua imensa generosidade (Larrosa, 2004, p.203)

Diante disso Larrosa (2004) nos adverte – pois, a imensidão causa vertigens. Apesar da segurança, do prestígio, do valor que os livros podem nos proporcionar, eles também podem nos afogar e é no "retorno", no ar desesperado daquele que respira como se fosse pela primeira vez, que o estudante pode ocupar-se de si pode encontrar-se pela e na perda de si. Ou seja, é necessário encontrar um lugar no desaparecimento em que (des)aparecer – nos permite parecer, tornar-se presente. É preciso aprender a buscar mais informações as perguntas, ou melhor, novas perguntas e não respostas, pois estas "estão órfãs de perguntas que poderiam lhes dar sentido e fazê-las dançar, só (novas) perguntas que poderiam retroceder a arrogância das respostas" (Larrosa, 2004, p.204).

É preciso que o usuário tenha a liberdade de caminhar livremente pelos corredores e estantes das bibliotecas, que lhe seja permitido a familiaridade com a informação, com o acervo e com o lugar. Mas, para que essa familiaridade possa existir é importante que o usuário se sinta a vontade e que bibliotecários e outros profissionais que atuam nas bibliotecas reconheçam, discutam e problematizem sobre suas práticas, no sentido de construir "um capital simbólico" conforme denomina Bourdieu (2007) que a nosso ver deveria ser construído ao longo do processo de escolarização, de tal forma, que um estudante universitário pudesse transitar com familiaridade, pelo espaço físico e virtual das bibliotecas.

Neste sentido, é relevante a criação do Centro de Referência proposto pelo grupo de professores da Universidade São Francisco – pela construção de significados em um "lugar" que permita aos professores relatar, discutir e problematizar suas práticas reformulando novos objetos e hipóteses de pesquisa em relação à Educação de Jovens e Adultos.

VII. Referências

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*: sobre a teoria das ações. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. *Microfísica* do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Educação de Jovens e Adultos: um cenário possível para o Brasil*. 2003. Disponível em: www.paulofreire.org/pub/Institu/.../EJA_Um_cenario_possivel_2003.pdf. Acesso em 20/01/2011.

GIUBILEI, Sonia. *Trabalhando com adultos, formando professores*. Campinas: Unicamp, 1993. Tese de doutorado. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/Giubilei-Sonia.pdf. Acesso em 20/02/011.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

HADDAD, Sergio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. v.12, n.35, maio-ago de 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf. Acesso 28/10/2010.

HAGE, Salomão. *Educação de jovens e adultos, analfabetismo e compromisso social*: análise da experiência educativa do projeto alfabetização cidadã na Transamazônica. GT 12 Educação e Políticas de Inclusão Social. Universidade Federal do Pará, 2004-2005. Disponível em: www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/GT9.pdf

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARENGO, I. Criação do Banco de Teses digitais da UDESC. *II Simpósio Internacional de Bibliotecas Digitais*. Campinas, 2004. Disponível em: cutter.unicamp.br/document/?down=8383**.** Acesso em 30/03/2011**.**

MONTEIRO, Alexandrina e outros. *Múltiplas representações da educação de jovens e adultos: professore(as) da rede municipal de Itatiba – SP*. Itatiba: Universidade São Francisco, 2009. (projeto de pesquisa)

PAIVA, Jane. Direito a educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. In: *29ª. Reunião Anual da ANPED, 2006. Reunião Anual da ANPEd Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos*. Rio de Janeiro: Anped, 2006. P-17.

RICHARDSON, Robert Jarry, e outros. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÃO, Eliana Sampaio, GIUBILEI, Sonia. Educando adulto: identificações. In: CASADO, Maria Inês Miqueletgo. *Portfolio dos conteúdos desenvolvidos na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica enfoque educação de jovens e adultos*. 2008. Disponível em: www.fabi.com.br/downloads/ped/ppp_eja.doc. Acesso em 24/01/2011.

SOARES, Alessandro Cury. *A arquitetura da formação em serviços dos professores na educação de jovens e adultos.* Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27986/000768261.pdf?sequence=1

SOUZA, Celina. B. *Políticas públicas*: uma revisão de literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, v. 16, 2006. p. 20-45. Disponível em: http//www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf. Acesso em 02/02/2011.

VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Izete Shizue Bomura. Fonte investigadora em educação: registros do banco de Teses da Capes. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 33, n.2, maio-agosto 2007.

A AFETIVIDADE COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Parro Lima[1]
Adilson Nascimento de Jesus[2]

"O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto sempre passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social" (Vygotsky)

Resumo

Este texto é fruto de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo fazer uma reflexão acerca da afetividade junto a professoras de uma escola de educação infantil do município de Piracicaba. Entendemos, a partir de leituras de textos de autores como Wallon, Vygotsky e Montagu, que o afeto é uma linguagem essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Utilizamos, como metodologia de pesquisa, vivências corporais, entrevistas semiestruturadas e questionários. Apesar de ainda não estar concluída, podemos perceber, com a experiência trazida pelas professoras, que a afetividade deve permear todas as atividades junto às crianças, mas o dia-a-dia dentro da escola muitas vezes deixa escapar esse cuidado, por falta de tempo, má formação ou mesmo um despreparo emocional dos profissionais que trabalham com meninas e meninos pequenos. Por isso, usamos este trabalho como um convite aos professores e professoras para refletir sobre uma educação baseada no afeto e no respeito.

Palavras-chave

Afetividade; educação infantil; linguagem.

Abstract

This paper is the result of an ongoing study that aims to make a reflection about the affectivity with teachers from early child education. We understand, based on texts of authors such as Wallon, Vygotsky and Montagu, that affectivity is an essential language for the development and learning of children. As methodology of research we have used body experiences, semi structuralized interviews and questionnaires. Although this research is not yet concluded, we noticed, with the experience brought by the teachers, that the affectivity must be present in all the activities with the children, but the day-by-day in the school many times leaves to escape this care. Thinking about it, this work consists of an invitation to teachers to reflect about an education based on affect and respect.

Keywords

Affectivity; early child education; language.

[1] Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
[2] Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

A educação é um direito de todos, mas ainda há muito que se discutir e repensar sobre essa temática nas escolas públicas do Brasil para se alcançar uma educação de qualidade nos diferentes departamentos de ensino. É importante também salientar que a escola é um espaço social, no qual crianças, adolescentes, jovens e adultos interagem, criando e recriando suas relações uns com os outros, de diferentes maneiras.

A escola é, assim, um espaço de possibilidades, pois permite a configuração de processos coletivos, proporcionando o encontro com o outro. É um dos papéis da escola e da atuação do profissional da educação propiciar, no contexto escolar, atividades de interação entre os diferentes sujeitos com finalidade de promoção social e educativa. Isto porque as características individuais e essencialmente humanas, como forma de pensar, agir, sentir, entre outras, estão relacionadas e dependem, sistematicamente, da interação do ser humano com o meio físico e social ao qual pertence (BORBA e SPAZZIANI, 2007).

É na interação social que se dá a construção de vínculos e a formação de laços afetivos. Ao pensar na escola como esse meio social, de ricas interações entre adulto e criança, vem à tona a importância de se refletir sobre a educação e seus métodos de ensino. Nas primeiras etapas de vida, quando a criança ainda não se comunica verbalmente, o educador deve estar atento para saber ouvir e compreender a linguagem do corpo, as formas de expressar emoções, sentimentos e temores da criança.

Toda criança deseja e quer atenção, amor, carinho, acolhimento. Sua relação com o mundo se dá, primeiramente, através das pessoas e de como esse vínculo é construído. Tudo que ela vivencia e aprecia vem pela interação com o outro. É através dessa interação que a criança se descobre e conhece o que ela é no mundo. Vygotsky, citado por Guimarães (2008), destacou o papel das interações sociais para o desenvolvimento humano. Para o autor, o processo de aprendizagem tem origem nas interações sociais vivenciadas pela criança: “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”.

O campo da afetividade ainda é pouco explorado pela pedagogia, talvez por essa desconsiderar sua contribuição para o conhecimento humano, ou mesmo, na construção da identidade da criança e do aluno. Por isso, grito a importância de se construir uma pedagogia mais afetiva, que aborde a criança como um todo, um ser biológico, psicológico, cultural e social.

Afetividade como linguagem na educação de crianças pequenas

Nossa civilização foi tecendo, aos poucos, o atrofiamento da sensibilidade tátil e exacerbando os domínios da visão e da palavra. [...] Diuturnamente, somos sedados e controlados pela visão. Nas ruas, avenidas, em todos os lugares públicos e também nos espaços privados, através dos meios de comunicação; somos incitados a abandonar tudo o que não é visível como algo sem valor. [...] A palavra, por sua vez, embora seja um acontecimento capital para a vida humana e o ‘sexto sentido’ da espécie, tornou-se, em muitos dos nossos rituais cotidianos, familiares e profissionais, desencarnada das emoções, dos comportamentos e da coerência semântica (KNOBBE, 2004).

Jurgen Rueseh, citado por Montagu (1988), expressou que “para assegurar-se o desenvolvimento saudável, qualquer pessoa tem que ser suprida com o tipo certo de estímulo, no momento certo e na quantidade certa. No caso das crianças, isto é especialmente verdadeiro”.

Pesquisas recentes se dedicam a estudar o papel das emoções e dos sentimentos no funcionamento cognitivo (DAMÁSIO, 2000; MOSQUERA e STOBÄUS, 2006; RIBEIRO e JUTRAS, 2006; RODRIGUEZ e CRUZ, 2009; BRUST, 2009;). Podemos notar, com isso,

que o tema afetividade tem uma ampla repercussão e que o diálogo entre sentimentos e cognição resulta oportuno e significativo.

Para Rodríguez e Cruz (2009), a afetividade funciona nos planos centrais e mais profundos do organismo vivo: lá, onde o psíquico se funde com o orgânico; lá, onde nascem as energias que são utilizadas para satisfazer as necessidades de todo ser humano. Por tudo isto, há que se considerar a afetividade como o motor que impulsiona o comportamento humano, já que condiciona a imensa maioria das nossas formas de conduta quando vamos realizar uma ação.

Vários autores utilizam Vygotsky em suas pesquisas que envolvem afetividade e desenvolvimento humano. Loos e Sant'ana (2007) trazem que em Vygotsky tem-se, portanto, uma dimensão social que não é simplesmente a dimensão do outro – mas uma dimensão calcada na "relação" com o outro e com os demais aspectos do meio externo, em que influências mútuas se potencializam e se atualizam. Relatam, ainda, que a unidade indissolúvel composta por elementos internos e externos ao sujeito constitui o que esse autor chama de "vivência". Na vivência, forma-se um interjogo entre os diversos aspectos internos de um indivíduo – destes entre si, bem como destes com os vários aspectos do meio externo (que, por sua vez, também interagem entre si) – e que estão presentes, direta ou indiretamente, em cada situação.

Guimarães (2008) apresenta, em sua pesquisa, que, para Vygotsky, o modo de funcionamento psicológico, típico da espécie humana, não está presente no indivíduo desde o seu nascimento, mas é fruto de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o ambiente físico e social em que vive.

Borba e Spazzina (2007) destacam uma frase de Vygotsky ao retratar o ser humano como um ser afetivo:

> O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. (VYGOTSKY apud BORBA e SPAZZIANI)

Ao ser delicadamente tocada, acariciada, carregada no colo, aconchegada, confortada e ao receber as verbalizações carinhosas típicas para bebês, a criança aprende a tocar delicadamente, a acariciar, a aconchegar, a confortar e a emitir as mesmas verbalizações e a amar os outros. [..] Implica envolvimento, interesse, responsabilidade, ternura e percepção atenta das necessidades, sensibilidades e vulnerabilidades do outro (MONTAGU, 1988).

O cuidador é uma peça-chave nesta atmosfera que envolve o bebê. Se o adulto for sensível a este momento especial da vida do bebê, estará cuidando do espaço relacional entre ele e o bebê, construindo um "campo de afetação" favorável ao desenvolvimento infantil (MAIA, 2004). Desta forma, promove-se o fortalecimento dos laços afetivos, fundando uma intimidade estruturante na escola. Estes subsídios permitem que os educadores possam identificar diferentes modalidades relacionais, com o intuito de promover interações positivas que incentivem o desenvolvimento saudável do bebê e da criança, prevenindo, assim, possíveis desequilíbrios nestas trocas (PENA, BORGEA e BORGES, 2008)

Assim, mostra-se essencial pensar a educação para além do que é dito, ensinado com palavras. Outras formas de linguagem entre dois seres, como o olhar, o toque, gestos, entre outras, são partes indispensáveis no processo de aprendizagem que não devem ser ignoradas. A atenção ao educar uma criança na escola, a maneira de se relacionar, ouvir e falar com ela, a troca, o contato e o espaço direcionados para a criança, todas essas ações podem e devem estar norteadas por linguagens de afeto, de cuidado.

Construindo uma pedagogia mais afetiva

A educação da criança de zero a seis anos vem sendo construída no Brasil com a contribuição de pesquisas das mais diversas áreas das ciências humanas e sociais. Ao tomar a criança como objeto de estudo, percebe-se o quanto é importante o diálogo entre diferentes áreas da ciência para se pensar como fazer uma pedagogia da infância que reconheça essa menor idade em sua totalidade, um ser social, cultural e histórico.

Trabalhar com a criança pequena, que ainda não "fala" ou escreve, nos leva a mergulhar no mundo dos sentidos e das emoções. É preciso estar atento aos sinais, representações, expressões da infância, tentar enxergar além do que nos é comum e permitir outras linguagens para compreender a realidade.

Nesta perspectiva, cabe à educação infantil, como espaço de aprendizagem individual e coletiva, trabalhar com a diversidade do conhecimento em suas várias linguagens, como a linguagem escrita, a linguagem matemática, a linguagem geográfica, a linguagem artística, a linguagem afetiva e a linguagem corporal, todas igualmente importantes para a leitura da realidade enquanto totalidade, além de se configurar como parte do cotidiano da criança, que se apropria da mesma como forma de expressão.

Não é apenas a possibilidade do espaço de interação social que permite o encontro do profissional com o papel de professor da educação infantil. Para pensar no professor também como essa "figura de apego", é preciso pensar o papel do educador, sem deixar de lado suas vivências afetivas e experiências profissionais. Ao pontuar a especificidade da educação infantil, Rocha (2001) diz que:

> a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens. Assim, uma pedagogia em construção que tem como seu objeto e destinatário privilegiado a criança**.**

Pensando na afetividade e seu lugar na escola, especificamente na educação da criança pequena, procuraremos compreender a complexidade e o desafio de se construir uma pedagogia que tenha como base o afeto. Para isso, nesta pesquisa, abrimos espaço para a reflexão das professoras sobre esse assunto e procuramos saber se elas se sentem preparadas (ou não) para trabalhar o afeto junto às meninas e aos meninos da escola.

Nos encontros com as professoras, a fim de pensar a afetividade e indicar caminhos possíveis para o trabalho com a Educação Infantil, a primeira certeza que apareceu é a de que este trabalho implica uma definição do que estamos entendendo por afetividade, cuidado e Educação Infantil.

Portanto, alguns questionamentos sobre o conhecimento/vivência das professoras sobre o assunto se fazem necessários: O que é afetividade? Como as professoras lidam com isso no seu dia-a-dia, com a família, com os amigos, nas relações de trabalho? Que lugar ocupa a afetividade na sala de aula? Como trabalhar isso com as crianças?

Com a ajuda de um questionário, começamos a escutar essas professoras, dando espaço para falarem de suas vivências. Quando questionadas sobre o que é afetividade, elas a definem como sendo algo bom, um ato de amor, de carinho, de cuidado e atenção, e pode ser manifestada através de um beijo, de um abraço, na relação de respeito com o outro e consigo. A afetividade, segundo uma das professoras, "é a maneira que temos de demonstrar nossos sentimentos. Não conta se apenas sentimos, tem que passar isso para o outro. Só assim pode-se dizer que está sendo afetivo com alguém, fazer o outro perceber que é querido".

A afetividade também apareceu nos questionários como doação e troca; fator essencial para o bom relacionamento com as crianças, refletindo no seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, algumas professoras descreveram que ser afetivo com as crianças não significa passar "a mão na cabeça", permitindo que façam tudo o que quiserem. Afetividade está ligada, ainda, ao ato de corrigir quando necessário, ser firme nas decisões e impor limites. Proteger e mostrar autoridade.

Essa pedagogia em construção desafia os professores e professoras que ainda são formados nos padrões do professor que ensina em salas de aula. Através da formação complementar, é possível despertar nesses professores a criança como foco de sua prática pedagógica e, assim, observar que a educação infantil tem como objeto central seres humanos em diferentes contextos sociais e culturais, que compreendem o mundo através de *suas cem linguagens*.

Em 2006, Haddad publicou uma pesquisa realizada no âmbito da OCDE e da Unesco, em 2001, sobre o desenvolvimento e implementação de serviços integrados ou coordenados de educação e cuidado infantil. Nele, defende que a formação de quem cuida das crianças pequenas e as educa não pode ser aquela que visa apenas ao acúmulo de informações. Além de um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de sociologia da infância e de cultura da criança, associado à grande dose de experiência prática, a formação inicial deve incluir a educação do corpo, dos sentimentos, das emoções, da fala, da arte, do canto, do conto e do encanto. A educação da criança pequena exige um olhar diferente daquele dado ao ensino fundamental e ensino médio. É o diálogo direto entre o cuidar e educar, entre o lúdico e o real, entre o absurdo e a razão. Como Haddad diz: *uma educação fragmentada não produz eco na alma de uma criança.*

O discurso oficial sugere aos formadores dos professores a inclusão, nos programas de formação, de uma série de competências que ultrapassam a transmissão de um saber codificado numa disciplina (BRASIL, 1991). Dentre outras, assegura o desenvolvimento da competência afetiva na relação educativa. No entanto, na prática dos professores e nos currículos dos cursos de formação, em diversas universidades brasileiras, as relações afetivas ainda não encontraram um lugar de equilíbrio no que concerne à dimensão cognitiva (RIBEIRO e JUTRAS, 2006).

Após pesquisar a dimensão afetiva na relação educativa, Ribeiro (2010) mostra que o desenvolvimento profissional contínuo dos futuros professores e a apropriação de competências dependem, em grande parte, da organização dos programas de formação dos professores. Destaca ainda que, nos documentos curriculares analisados, não constataram em nenhuma parte uma organização de programa que dê verdadeiramente conta dessa competência. Nenhum desses documentos explicita a importância e o papel da dimensão afetiva na aprendizagem e na motivação dos formandos.

Pensando nos professores de Educação Infantil como continuadores desse cuidado, tão necessário para a criança pequena, temos que trazer à tona a importância de um debate acerca da afetividade e de como essa está presente, ou não, no cuidado e atenção oferecidos nos ambientes escolares.

Para Wallon (1979), a personalidade é constituída por duas funções básicas: afetividade e inteligência. A afetividade está vinculada às sensibilidades internas e orientada para o mundo social, para a construção da pessoa; a inteligência, por outro lado, está vinculada às sensibilidades externas e orientada para o mundo físico, para a construção do objeto. Desta forma, a afetividade assume papel fundamental no desenvolvimento humano, determinando os interesses e necessidades individuais da pessoa; é um domínio funcional, anterior à inteligência (BORBA e SPAZZIANI, 2007).

Leite e Tassione, citados por Guimarães (2008), relatam que Wallon defende que, no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental:

nos primeiros meses de vida, ela tem a função de comunicação, manifestando-se, basicamente, através de impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo; mais tarde, durante a formação da personalidade do indivíduo, que se dá por meio da interação social, a afetividade está presente, permeando a relação entre a criança e o outro; finalmente, é através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço.

Por estar ligada à emoção, a afetividade interfere e pode determinar o modo como o indivíduo enxerga o mundo que o cerca e também a maneira como interage e se manifesta nele. Por isso a importância do afeto para o desenvolvimento biológico, psicológico, social e mental do indivíduo. A afetividade abrange diversas linguagens: o toque, o aconchego, o olhar, a fala, os gestos, os estímulos. Abrange também diversas maneiras de se expressar: com leveza, com ternura, com cuidado, com grandeza de ser, com amor. Os afetos recebidos quando ainda somos pequenos fazem parte de como vemos, vivemos e convivemos no mundo.

Portanto, deve-se pensar na formação que inclua a afetividade nas práticas pedagógicas como uma linguagem essencial para a construção do saber e a construção de si. É necessário, ainda, que professores, diretores, coordenadores, gestores e os diversos profissionais responsáveis pela educação das crianças pequenas dialoguem sobre essa temática, para que juntos possam construir uma nova pedagogia: uma pedagogia mais afetiva.

Referências

BORBA, Valdinéa R. S.; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Afetividade no contexto da Educação Infantil**. Caderno ANPED, v. 30, p. 01-18, 2007 Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3476--Int.pdf Acessado em 25/06/2010

BRUST, Josiane Regina. **A influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

GUIMARÃES, Daniela Cavani Falcin. **A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto**. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação) Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HADDAD, L. **Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades**. Cad. Pesqui. v.36 n.129 São Paulo set./dez. 2006

LOOS, Helga; SANT'ANA, René Simonato. **Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir**. Educar em Revista, Curitiba, n. 30, 2007.

MONTAGU, Ashley. **Tocar: o significado humano da pele**. Summus Editorial, 4ª. Edição. São Paulo, 1988.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. **Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação**. Revista Educação. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 123 – 133, Jan./Abr. 2006

PENA, Alexandra ; BORGES, Isabel C. Bogéa ; BORGES, Leonor Pio. **Aconchegando o corpo na escola: as perspectivas**. Salto para o Futuro, Ano XVIII boletim 04 – Abril de 2008. ISSN

1982-0283 Disponível em http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf Acessado em 08/07/2011.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **A afetividade na relação educativa**. Estudos de psicologia, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, julho-setembro, 2010.

_____; JUTRAS, France. **Representações sociais de professores sobre afetividade**. Estud. psicol. (Campinas) [online]. 2006, vol.23, n.1, pp. 39-45.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Pedagogia e a educação Infantil**. Revista Brasileira de Educação, Nº 16 Jan/Fev/Mar/Abr, 2001.

RODRIGUEZ, José Álvarez and CRUZ, Manuel Fernández. **Análise descritiva da afetividade nos professores em formação na faculdade de ciências da educação da universidade de Granada**. *Revista Lusófona de Educação*, 2009, no.14, p.125-144.

A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: QUE ESPAÇO É ESSE?

Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima[1]

Resumo

Discutir hoje o impacto efetivo dos cursos de formação inicial no trabalho docente dos professores que atuam ou atuarão na educação básica, bem como a articulação e o papel da universidade como espaço de formação profissional na formação de mediadores de leitura se configura uma necessidade emergente. A relevância da temática se consubstancia por entendermos que a leitura enquanto prática sociocultural permeia todos os espaços, tanto formais quanto não-formais, implicando, sua apropriação na vida dos indivíduos, uma possibilidade de alargamento de compreensão e inserção social mais crítica e competente. Pensar a literatura infantil como um dos caminhos possíveis para aproximação das pessoas ao mundo imaginário e letrado tem sido uma inquietação que permeia a minha prática como professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Compreender até que ponto o curso de pedagogia tem contribuído com a formação e sensibilização de medidores de leitura tem sido um objeto de interesse e de investigação. Considerando que na atualidade são muitas as pesquisas e trabalhos que têm essa temática como foco, Chartier (2001) Abreu (2006), Araújo (2006), Amarilha (2006), Cordeiro (2006), Paulino (2004), trago para esse trabalho o relato da experiência realizada no município de Jaborandi – Bahia, em uma turma de Pedagogia para docente em efetivo exercício da docência. Intento apresentar nesse trabalho alguns resultados da efetivação e impacto dessa prática.

Palavras-chave

Formação inicial; leitura literária; mediadores de leitura.

[1] Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Situando o relato

A questão que vem me inquietando já há bastante tempo é compreender até que ponto, os cursos de formação inicial em nível superior vêm efetivamente contribuindo para a aproximação dos discentes com os objetos culturais de leitura e, especificamente, se tem contribuído na formação de mediadores de leitura.

Muitos são os teóricos e as pesquisas que discutem na atualidade as práticas culturais de leitura, as histórias de leitura e as políticas públicas de leitura, entretanto, pesquisar sobre o impacto e/ou contribuição do curso de formação inicial, especificamente o curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, oferecido no Campus XVII em Bom Jesus da Lapa, na formação de leitores, será o foco desse trabalho, haja vista ter sido o *lócus* de minha atuação como docente.

Sala de aula: espaço privilegiado de encontro com a Literatura

Durante muito tempo ao falarmos do espaço da sala de aula era inevitável às lembranças não muito agradáveis da relação estabelecida entre professores e alunos, pois aos primeiros era sempre reservado o papel de supremacia excessiva nas decisões e escolhas do que estudar. Vistos como detentores do saber, assumiam a responsabilidade pelas decisões quanto ao processo de ensino e, consequentemente, de como "deveriam" os alunos aprender.

Entendendo que os espaços de aprendizagens vem se alargando a cada dia, cabe a universidade, como instituição formadora, trazer para o seio do debate as questões que envolvem e circundam os processos formativos dos seus professores.

Fruto dessas transformações, a década de 90 do século XX foi marcada pela busca por formação inicial oferecida nos espaços acadêmicos. Assim, visando atender aos pleitos legais, muitas parcerias foram instituídas entre as prefeituras municipais e as Universidades, com vistas a qualificar o quadro docente e atender as exigências expressas na atual Lei 9.394/96.

Desse cenário surge uma importante questão que é compreender até que ponto a universidade, como *lócus* de formação de professores, tem efetivamente contribuído na formação de professores mediadores de leitura.

Se para Araújo (2006) "ler, portanto, é atribuir sentido às coisas do mundo, interagir com elas, interpretá-las, pensar dialeticamente, estabelecer alteridades de vozes, intercambiar experiências, transitar para a cidadania plena", então, o curso que tem como papel maior a formação de professores, não pode prescindir dessa responsabilidade.

Aliado a essas reflexões não podemos desconsiderar que muitos currículos dos cursos de pedagogia não oferecem mais a disciplina Literatura Infantil, causando ainda mais o fosso entre a academia e a literatura. A retirada dessa disciplina do currículo do curso de pedagogia foi um equívoco teórico-epistemológico, pois se nós desejamos formar discentes leitores, precisamos em primeiro lugar garantir aos professores a oportunidade também dessa formação, pois só conseguiremos despertar no outro o gosto pela leitura, se nós também tivermos gosto, desejo em ler.

Vale destacar que muitos dos nossos discentes já são docentes, ou seja, já atuam na educação básica, portanto, lidam diariamente com aqueles que almejamos que se tornem leitores, assim, tratar da articulação universidade e educação básica é hoje uma discussão urgente e necessária.

É desse lugar de formador que me coloco. Lugar de muitas trocas de saberes, de muitas partilhas de experiências, lugar de formação técnico-pedagógica, mas acima de tudo, lugar de pesquisa e formação política. Pensar o papel da leitura, e mais detidamente, o papel da leitura literária na formação/sensibilização/encantamento dos sujeitos que lidam ou lidarão na formação de outros tantos sujeitos, é uma questão emergente.

Pennac (1993) afirma que “o verbo ler não suporta o imperativo” (p. 13) assim, nós como professores formadores e, essencialmente, responsáveis, em muitos casos, exclusivamente, pelo encontro do discente com o texto/livro, precisamos criar estratégias para provocar neles o gosto, a vontade de ouvir, de manusear, de continuar a leitura para além do espaço da sala de aula.

Sendo a contação de histórias uma arte, arte de entreter, arte de encantar, arte de contar, de viver e entrelaçar sonhos, desejos e memórias, então a prática de contação de histórias pode ser um dos caminhos possíveis de aproximação das crianças, jovens e adultos com o texto literário. E foi pensando e acreditando nessa possibilidade que comecei a trazer para o espaço da academia, a prática de contar/narrar histórias. Como afirma Gregório Filho, (1998, p. 83) “a contação de história não vem substituir as leituras dos livros. Ao contrário, está comprovado que funciona como estimuladora, incentivadora para que as pessoas busquem conhecer aquelas histórias que ouviram e muitas outras [...]”. Assim, me senti motivada a trazer para o espaço da sala de aula o texto literário.

Narrando histórias, formando leitores...

E assim tudo começa... Levo para o início da aula a presença do livro. Cada dia um livro, um autor, uma história. Muitos são aqueles que já povoaram o espaço/lugar nas minhas aulas: Eduardo Galeano, Câmara Cascudo, Bartolomeu Campos Queirós, Marina Colassanti, Cora Coralina, Clarice Lispector, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Conceil Corrêa da Silva, Daniel Munduruku, Rubem Alves, Mem Fox, e muitos outros.

A experiência de contação de histórias nos cursos de formação de professores tem rendido bons frutos. Segundo o professor Salvador Costa (ex-aluno do curso de Pedagogia - UNEB) depois do contato prazeroso com a literatura infantil na universidade “nós trouxemos a prática de contação de histórias para a sala de aula e fez com que se construísse o gosto juntamente com o aluno, o aluno criou o gosto pela leitura a partir disso”. Essa afirmação revela que ao envolvermos o nosso discente no mundo da leitura, ao propiciarmos o contato prazeroso com a literatura podemos, quem sabe, formar mediadores de leitura. A professora Maria Vilma (também ex-aluna) faz uma revelação interessante acerca do papel decisivo da universidade para a descoberta dos livros já existentes, ela narra “quando comecei a estudar novamente, fui perceber a quantidade de livros ricos que tinha na prateleira da minha escola, eu não os via. Eu falava: eu preciso de material, eu preciso de material. E esses livros estavam lá me esperando e eu não enxergava os livros”. Assim, o reencontro com os livros, a “descoberta” da biblioteca, o manuseio dos livros ganham outros tons a partir do ingresso na universidade.

Paulino (2004) ao defender que os saberes literários deve compor o rol dos saberes necessários à docência, afirma que

> se entendemos a formação de professores de modo mais amplo, em sua produção histórica e social que envolve, além de competências cognitivas *stricto sensu*, também sensibilidade, emoções, ligações afetivas, interações, transformações pessoais, temos de pensar na possibilidade de que um desses saberes seja de natureza literária. (p. 57)

Desse modo, não podemos prescindir na formação dos professores da inclusão dos saberes literários como saberes próprios à docência. Como defende o escritor canadense Tardif (2003) os saberes dos professores emanam de variadas fontes sociais, ou seja, da família, da escola primária, dos vários espaços/estabelecimentos de formação dos professores, da prática do ofício, entre outros, ou seja, o professor constrói o *corpus* da profissão quando

articula as suas várias experiências e saberes elaborados e acumulados nas suas multireferencialidades.

Assim, para ser professora na perspectiva de mediar práticas culturais, faz-se necessário lançar mão e envolver criteriosamente todos os saberes da docência, pois como afirma Freire (1998), o compromisso, a ética, a responsabilidade, o respeito e a autonomia são apenas alguns, entre tantos outros, imprescindíveis na ação-reflexão-ação diuturna da prática pedagógica.

A experiência vivenciada na formação de professores mediadores de leitura tem ajudado a perceber a importância da universidade (espaço de formação) e da leitura (objeto sociocultural) como instrumentos indispensáveis para o exercício da cidadania, ou seja, através do ato de ler, do como ler, do para que ler, demarca e define o projeto de sociedade que acreditamos.

Sendo a leitura uma prática individual e também coletiva faz-se necessário a diversificação dos materiais de leitura na perspectiva de ampliação dos acervos pessoais e coletivos. Nas trocas/partilhas de leituras cada sujeito mobiliza e faz "emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais" como afirma Goulemot (2001, p. 113). Desse modo, no espaço da sala de aula as múltiplas formas e modo de ler precisam ser acolhidos, pois na intimidade com o texto coletivo, no prazer de ouvir outras pessoas lendo, imprimindo uma entonação peculiar que percebemos o poder de encantamento e de sedução que o livro provoca. Assim, reconhecemos o papel importante que a escola tem na formação de leitores, ou seja, cabe à escola trazer para dentro de seus muros, para dentro das suas salas de aula a prática da leitura e o prazer de ler.

A contação de história pode ser um dos caminhos possíveis para entrecruzar universidade e literatura na perspectiva de formação de leitores. Segundo Pennac (1993, p. 84) "aquilo que lemos de mais belo deve-se, quase sempre, a uma pessoa querida". Portanto, não há dúvida do papel primordial que a família e a escola (como instituições de formação) podem desempenhar no processo de contato, gosto e encantamento das crianças/jovens/adultos com os livros. Principalmente, se admitirmos que muitas crianças hoje em dia não têm mais no ambiente familiar as ricas experiências de ouvir histórias, da presença de um adulto lendo em voz alta, ou seja, de experiências que os aproximem do mundo letrado.

Na minha experiência, fui descobrindo que quanto mais intimidade com o texto, mais sabor, mais emoção se transmite na contação. O exercício de contar histórias exige do/a contador/a alguns cuidados quer seja na escolha do material, quer seja na entonação da voz do(a) narrador(a). É importante ressaltar que contar histórias é uma arte a ser aprendida, e para isso basta saber ouvir o coração e escolher e acolher as histórias.

A condição *sine qua non* para o contador de histórias é gostar de histórias, gostar de ler, é participar do pacto ficcional que toda história exige, ou melhor, precisamos educar, ensinar, sensibilizar e encantar nossos filhos e alunos para a leitura.

Afinal, a aprendizagem da leitura, do gosto e do sabor de ler um livro são práticas que precisam ser ensinadas. Pois, assim como os livros, as histórias precisam do leitor para ter vida, ganhar sentido, as crianças, os jovens/adultos precisam dos contatos prazerosos, das vivências sedutoras e da intimidade cotidiana com a leitura. E esse papel também é nosso!

Referências

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Letra, leitor, leituras**: reflexões. Itabuna: Via Litterarum, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In.: CARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GREGÓRIO FILHO, Francisco. **Guardados do coração** – memorial para contadores de histórias. Rio de Janeiro: Amais Livraria e Editora Ltda, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96.

PAULINO, Graça. Saberes literários como saberes docentes. **PRESENÇA PEDAGÓGICA**, v. 10, n. 59, set./out. 2004, (p. 55-61).

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS SURDOS A PARTIR DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS CHAMADOS INCLUSIVOS (FORMAÇÃO IDENTITÁRIA SURDA NA ESCOLA)

Heloísa Andreia de Matos Lins[1]

Resumo

Este artigo traz aspectos teóricos, alicerçados a partir dos referenciais da psicologia social e dos estudos culturais, principalmente, assim como elementos balizados a partir de uma pesquisa de doutoramento sobre a constituição do sujeito surdo como leitor (Matos, 2007), sobre os processos de segregação humana diante da diferença e a respeito das concepções sobre a chamada "inclusão" escolar - ou seja, propõe-se a discutir os processos chamados inclusivos na perspectiva da dialética inclusão/ exclusão - mais especificamente no que se refere à surdez, do ponto de vista das práticas pedagógicas e a cultura escolar. Do mesmo modo, articula tensões e possibilidades diante dessa cultura escolar e a cultura mais ampla – também discutida diante de sua pluralidade de acepções e referenciada como pertencente, necessariamente, ao campo político e de poder - e a sociedade, onde as obras vygotskiana e foucaultiana direcionam as tecituras das concepções aqui apresentadas, acompanhadas por Arendt, entre outros referenciais que destacam a formação das desigualdades cotidianas e formação de preconceitos. Neste contexto, a partir da discussão sobre o conceito de identidade e sua necessidade de formação/ legitimação, ancorada na perspectiva bilíngue e referenciada pelos estudos surdos - envolvida nas questões sobre o corpo e suas "marcas" - coloca em pauta de análise a formação do que se convencionou chamar "identidade surda", nos espaços pedagógicos chamados inclusivos e fora deles, com o objetivo de se pensar criticamente também as políticas públicas que subsidiam tais práticas.

Palavras-chave

Inclusão; exclusão; surdez; identidade.

Abstract

This article discusses, based on the use of historical-cultural psychology and anthropology, issues relating to segregation processes in the face of human differences and perceptions about the "inclusion" school, specifically about deafness, in terms of teaching practices, as well as on relations of school culture in the/ with the society. In this context, discusses questions the training of deaf identity in the called inclusive teaching spaces.

Keywords

Inclusion; exclusion; deafness; identity.

[1] FE/ UNICAMP – hmlins@unicamp.br – heloisamatos@gmail.com.

A questão da construção das identidades dos alunos considerados "especiais" em espaços escolares "inclusivos" ainda merece destaque, tanto pela atualidade do tema, como pela necessidade de reflexão sobre tais práticas, haja vista as dificuldades, sob vários aspectos, narradas por profissionais da educação, assim como pelos próprios alunos e seus familiares nessas situações, o que é apontado largamente pela literatura na área[2].

No presente trabalho, o conceito de identidade assenta-se também na perspectiva de Hall (1997, 2000), quando concebe a mesma no "circuito da cultura" e pelo fato de identidade e diferença se relacionarem com a discussão sobre a representação que inclui as práticas de significação e os meios simbólicos (definição discursiva e linguística, fundamentalmente), pelos quais os significados são construídos, posicionando-nos como sujeitos. Será, portanto, por meio dos significados produzidos pelas representações que elaboraremos os sentidos sobre a nossa experiência e sobre aquilo que somos. Conforme Hall (2000), as identidades são pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós.

Neste sentido, as identidades são construídas através da marcação da diferença. Essa marcação ocorre por meio desses sistemas simbólicos de representação e também por formas de exclusão social. Assim, a identidade depende da diferença. Como cada cultura tem formas próprias e distintas de classificar o mundo, será pela construção de sistemas classificatórios que a mesma propiciará os meios para que possamos dar sentido ao entorno social e construir significados (Wooward, 2000). É neste sentido que Derrida (1991) também diz que a identidade porta sempre o traço da diferença.

Diante disso, como ressalta Silva (2000), a identidade e a diferença não são inocentes nunca, pois estão em estreita relação com relações de poder: o de definir a identidade e marcar a diferença. É assim que o processo de classificação faz-se central na vida social: na divisão entre "nós" e "eles", onde dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes.

Com base no exposto, fixar uma determinada identidade como padrão ou norma torna-se uma das formas mais contundentes de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização, como destaca Silva (2000), é um dos processos mais sutis, através do qual o poder se apresenta no campo da identidade e da diferença.

Nessa trama conceitual, Castells (2002) diz que identidade seria a fonte de significado e experiência de um povo. Fazendo uma distinção entre os papéis sociais e as identidades, argumenta que as últimas "constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação" (p.23). Para esse autor, as identidades, embora possam ser constituídas a partir de instituições dominantes, somente assumiriam tal condição se os atores sociais as internalizarem, compreendendo seu significado[3] a partir dessa internalização.

Castells (2002) argumenta que as identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, dados os processos de autoconstrução e individuação que pressupõem. Do mesmo modo, o autor menciona o fato de não ser difícil concordar com o fato de que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. No entanto, indaga-se sobre como, a partir do quê, por quem, e para quê isso ocorre.

Para o autor citado, a construção de identidades é possível pela matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições, memória coletiva, fantasias individuais, instâncias de poder e revelações de âmbito religioso. Contudo, tais princípios são processados

[2] Strobel (2006); Teixeira (2010); Miller Junior (2010); Lacerda (2006); Lacerda e Lodi (2010); Giordani (2010); Lunardi-Lazzarin e Morgenstern (2010); Turetta e Góes (2010); Góes e Barbeti (2010); Padilh (2010), Vieira-Machado (2010), Machado (2008), Schneider (2006), entre outros.

[3] Castells (2002) define significado como "a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator" (p. 23).

pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, "que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço" (Castells, 2002, p.23).

Castells (2002) levanta a hipótese de que, em suma, quem constrói a identidade coletiva, com seus objetivos, são, em grande medida, os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, assim como de seu significado, para os que dela se aproximam ou se excluem[4].

Sawaia (2001), coloca que se a identidade é também identificação[5] em movimento (no sentido de que não seria um conjunto de atributos permanentes), é encontro da igualdade e diferença, por que então se multiplicam os questionamentos sobre a mesma? Neste sentido, traz à tona o fato de que "identidade é conceito político ligado ao processo de inserção social em sociedades complexas, hierarquizadas e excludentes (...) O clamor pela identidade, quer para negá-la, reforçá-la ou construí-la, é parte do confronto de poder na dialética da inclusão/exclusão e sua construção ocorre pela negação de direitos e pela afirmação de privilégios" (Sawaia, 2001, p. 124).

Portanto, a autora enfatiza que a referência à identidade poderá ser usada somente se superar o uso político para discriminar e explorar o outro, ou seja, quando se reconhecer a identidade como igualdade e diferença, de fato.

Neste contexto, é importante também ressaltar o conceito de auto-imagem que pode ser compreendida como constituinte da formação identitária e da subjetividade, como apontado por Matos (2007). Os conceitos de identidade e subjetividade aqui empregados são os mesmos utilizados por Witzel (2002), dando ênfase ao fato de que a subjetividade sugere a compreensão que o sujeito tem de si (Wooward, 2000, citado por Witzel, 2002), ainda que identidade e subjetividade tenham sido, comumente, utilizados forma relacional[6].

No que se refere à cultura surda, como já apontado em Matos (2007), para Perlin (1998), os surdos possuem identidade surda[7]. Porém, esta se apresenta de modos diferenciados, uma vez que está vinculada à linguagem. A linguagem, por não ser um referente fixo, é construída a cada interpelação feita entre os sujeitos. Assim, seus sentidos variam de acordo com o tempo, os grupos culturais, o espaço geográfico, o momento histórico, os sujeitos, etc. Perlin (1998) enfatiza que, não tendo uma base fixa de referências para explicar a identidade, parte do princípio de que é possível ver a comunidade surda de

---

[4] Com base nisso, o autor propõe uma distinção em três formas e origens de construção de identidades: identidade legitimadora (trazida pelas instituições dominantes da sociedade, com o objetivo de expandir e racionalizar sua atuação dominadora em relação aos atores sociais), identidade de resistência (criada por atores que se encontram em situações de desvalorização ou estigmatização pela lógica da dominação e constituem-se como trincheiras de resistência e sobrevivência) e identidade de projeto (quando os atores sociais constroem uma nova identidade, com base em qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, capaz de modificar sua posição na sociedade e, nesse processo de construção, buscam a transformação de toda a estrutura social).

[5] A autora faz referência a Sousa Santos (1994), Melucci (1992), Elias (1993), Ciampa (1987) e Badiou (1995) e menciona que identificação não é o reconhecimento exato do outro como semelhante, mas sim o desejo de ser diferente pelo conhecimento da diferença e admiração por ela.

[6] Segundo a autora, o termo subjetividade envolve os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que constituem as concepções dos sujeitos sobre quem são. Assim, a identidade refere-se ao sujeito que vive sua subjetividade no interior de contextos histórico-sociais (assim, é concebida também como sendo uma construção possível a partir da relação do sujeito com o outro).

[7] Perlim (1998) apresenta categorias de identidades surdas, mostrando como são heterogêneas. Define *identidades surdas* como sendo as presentes no grupo onde entram os surdos que fazem uso com experiência visual, propriamente dita. A autora cita Wrigley (1996), que procura descrever o mundo dos surdos como "um país cuja história é reescrita de geração a geração...As culturas dos sinais, bem como o 'o conhecimento' social da surdez, são necessariamente ressuscitadas e refeitas dentro de cada geração" (citado por Perlin, 1998, p.62). Além desse tipo identitário, apresenta outros*: identidades surdas híbridas, de transição, incompletas e flutuantes*.

uma forma plural, onde as identidades que surgem no grupo são também negociadas entre seus membros e com a história que cada um deles vivenciou.

Segundo Perlin (1998), a constituição da identidade dependerá, entre outros fatores, de como o sujeito é situado pelo meio em que vive. Assim, um sujeito surdo que vive junto a ouvintes que consideram a surdez uma deficiência que deve ser tratada, pode constituir uma identidade marcada por esta óptica. Contudo, o surdo que vive dentro de sua comunidade, possui outras narrativas para contar a sua diferença e constituir sua identidade: "a identidade nos meios culturais sempre foi afetada por um ou outro poder de controle em tempos e espaços determinados" (Perlin, 1998, p.21).

Em pequisa realizada por Matos (2007), por exemplo, em relação à constituição da identidade do surdo como leitor, um entrevistado surdo (adulto) situa muitos aspectos aqui discutidos: "(...) Surdez não é igual na identidade (...) Alguns surdos têm boa leitura (...) Como se sente (o surdo que não entende)? (...) Outros surdos com leitura labial conseguem (...) No caso do surdo profundo é que é difícil (...)"

Dessa maneira, para uma concepção do sujeito surdo como portador de identidades culturais, é preciso vê-los dentro da diferença. "Está na diferença, na maleabilidade das representações, as possibilidades da construção e desconstrução das identidades surdas" (Perlin, 1998, p.24). Nomear um sujeito surdo requer nomeá-lo na alteridade, portanto, como argumenta a autora.

Com base no exposto, a história, a questão linguística da estrutura da língua de sinais, a necessidade de comunicação visual, o sinalizar das mãos, a arte, a educação, por exemplo, todos estes signos/significados constituem a identidade, tendo como referências os aspectos apontados por Bhabha (1998).

Neste contexto é que se coloca em questão, mais uma vez, a possibilidade da existência de escolas inclusivas que garantissem a "singularidade" desses sujeitos (e de suas culturas) nas práticas pedagógicas, ou seja, espaço para que "sejam o que são" e mais: que tenham o processo de desenvolvimento aprimorado, de fato, nesse âmbito. De que ponto(s) de vista(s)/ concepções conseguiríamos assegurar um tratamento pedagógico-institucional sério e comprometido com os alunos nessa situação? Há avanços nessa direção?

Giordani (2010), ao discutir a educação inclusiva brasileira, no caso da surdez, e, especificamente, o debate sobre a política oficial e o movimento social[8], argumenta que é preciso caminhar ainda para muito além do "reconhecimento" e da "oficialização" da língua de sinais para se pautar a escolarização dos surdos, os espaços de trabalho e lazer, como fazem os movimentos[9] questionadores das representações ouvintistas[10] sobre as mentes e os corpos surdos, nas palavras da autora. Segundo Giordani (2010), são "movimentos que rompem com as políticas hegemônicas de representação da alteridade surda, a partir do paradigma da pedagogia da diferença" (p. 69). Contudo, destaca o descompasso entre a implementação recorrente da política nacional oficial de educação inclusiva e os debates

[8] Movimentos sociais são aqui também concebidos como fenômenos heterogêneos e fragmentados que, nas palavras de Melucci, 2001 (citado por Giordani, 2010, p.70) "buscam cotidianamente gerir a complexidade e a diferenciação que os constitui".

[9] Perlin (1998) lembra que a resistência surda contra a ideologia ouvinte deu início aos movimentos como ONGs inclusive. Segundo a autora, o movimento surdo é responsável direto pelo novo impasse na vida dos surdos contra o ouvintismo, pelo sentir-se surdo. Diz que tal movimento é responsável pela gestão da política da identidade dessa comunidade. Destaca que as relações existentes no movimento surdo têm sua central na FMS – Federação Mundial dos Surdos (seda na Finlândia) - cujos objetivos são a favor de uma política de identidade surda.

[10] Ouvintismo, de acordo com Skliar, "é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte". (1998a, p 15).

sobre a pedagogia da diferença, fazendo com que os gestores locais de sistemas e de escolas necessitem tomar, com urgência, uma posição política e institucional.

A autora também destaca que, com a formação de professores surdos, a partir da década de 90, há uma tensão, através de um movimento de contracultura, nos espaços de discussão sobre a diferença surda, onde, antes desse período, os alunos surdos eram considerados incapazes de propor seus destinos educacionais. Para Giordani (2010), os processos ouvintistas impuseram práticas de escolarização que ganharam força nas políticas afirmativas introduzidas pelo movimento de inclusão.

Do mesmo modo, Strobel (2006) discute o fato de que a educação inclusiva é um fato imposto em muitos países, inclusive no Brasil, evidenciando que historicamente observamos o fracasso na educação de surdos. Segundo a autora, "apesar dos nossos esforços em educar os sujeitos surdos durante muitos séculos de atendimento e reabilitação de fala, ocorreu um desequilíbrio, gerado pela não escolarização efetiva dos mesmos" (p.246).

Sobre a forma de concebermos essas questões e tentarmos articular algumas possibilidades, no entanto, vale salientar a concepção de Contreras Domingo (2008) sobre o próprio conceito de percepção que tem a ver com a "capacidade de ver o que é", embora saibamos que "o que é" depende também do que estamos em condições de ver; depende de nossas formas idiossincrásicas de compreender e interpretar a realidade, assim como de nossos sentimentos que se inclinam a querer ver (ou a não querer fazê-lo) o que é, o que desejamos, tememos ou pensamos. Assim, para Contreras Domingo (2008), podemos perceber o que estamos preparados para ver, o que sabemos interpretar, o que consideramos como realidade que vale a pena ser considerada, tida em consideração. Ao interpretar, neste sentido, percebemos seletivamente, mas se suspendemos nossa antecipação nesse processo, se desejamos que as situações e as pessoas manifestem-se a partir de si (e não a partir do outro, antecipando a seleção e a interpretação do aparente pelo outro, antepondo o que significa aquilo que nos dizem ou nos mostram), podemos perceber de outro modo: inesperadamente, surpreendentemente.

A dificuldade nesse processo reside no fato de que a mentalidade é um sistema de referências de um grupo (Vieira, 1995). Para o referido autor, "este sistema de referências leva um indivíduo que comungue do mesmo ethos (Bateson, 1958, p.286) a ver as coisas de determinada maneira, a ter atitudes e condutas de acordo com esta percepção de mundo" (p. 127).

Através do conceito de mente cultural de Raul Iturra (1990a, citado por Vieira, 1995), há diferentes processos educativos, paralelos e para além da escola, que moldam mentalidades distintas, uma heterogeneidade nesse sentido. Nessa perspectiva, os paradigmas que estão na base dos diferentes perfis dos sujeitos sociais são pouco mutáveis ao longo da vida, como comenta Vieira (1995).

Nessa direção, Vygotsky (1989) concebe que um processo interpessoal (interpsíquico), a partir das relações sociais e culturais, é transformado, pelos sujeitos, num processo intrapessoal (intrapsíquico), como um resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Chama essa dinâmica de *internalização*. Contudo, esse processo envolve a *reconstrução* da atividade psicológica, tendo como base as operações simbólicas, ou seja, o indivíduo não absorve passivamente ou mecanicamente os elementos da cultura e os interioriza, simplesmente. Ele os (re)elabora a partir de sua experiência. Vygotsky (2009) enfatiza que "é precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e que modifica seu presente" (p.9).

Embora nem todos os processos sejam eminentemente criativos (Vygotsky distingue-os dos processos chamados reprodutivos, vinculados à nossa memória), observa que os

processos de criação já aparecem com todo o seu vigor desde a mais tenra infância, através dos processos de imaginação e fantasia. Segundo Vygotsky[11] (2009): "(...) absolutamente tudo o que nos rodeia e que já tenha sido criado pela mão do homem, tudo no mundo da cultura, a diferença do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação" (p.10).

Com essa concepção apontada, num movimento dialético entre o homem e a produção da cultura/ representações/mentalidades, observamos que os seres humanos manifestam-se por si mesmos também, são eles mesmos, da mesma maneira que pensamos acerca de nós mesmos (Contreras Domingo, 2008).

Neste ínterim, no fórum aberto do curso *Pedagogia de las Diferencias*[12], já argumentei que inúmeras seriam as possibilidades de mobilização pedagógica e de vida cotidiana, diante das palavras "desestabilizadoras" do autor e sensíveis à diferença, quando diz, por exemplo, sobre a necessidade de vermos (percebermos e dizermos) outra coisa, para entendermos de outra maneira, de tal forma que se produza uma abertura pessoal, "mais que uma repetição de nós", mediante a experiência concreta das relações e, em especial, das relações pedagógicas, principalmente, no que se refere à questão que trata da "simples humanidade", como Contreras Domingo também nos diz. Assim, argumentei que as observações do autor deviam ir além dos muros da escola, onde as estabilizações culturais mostram-se, em muitos casos, "fechadas" para qualquer diferença e influenciaram a organização escolar e seu currículo, num movimento dialético e paradoxal, na contramão de uma pedagogia transformadora e da diferença.

É nesse ínterim que Gusmão (1999, 2008) ressalta que a cultura configura-se como campo de tensão entre o que é específico, singular e geral, no cotidiano; que opõe a unidade e sua diversidade (entre o que é ser humano e mundo[13]), numa perspectiva antropológica.

Sobre essa dinâmica social e cultural, Vygotsky (1989), inspirado nas ideias marxistas, concebe a sociedade humana como uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança e desenvolvimento. Na perspectiva vygotskiana, é o *trabalho* que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, os une, e *cria a cultura* e a história humanas.

Nesse contexto, é bastante importante refletir a respeito da ideia de "produtividade" no trabalho (e nas escolas, como incorporação desse discurso ideologicamente traçado), marcado pelas forças capitalistas nas sociedades atuais, onde fica também evidenciada uma forma bastante contundente e comum de segregação, quando nos referimos às pessoas com alguma deficiência física ou sensorial nesse âmbito, em comparação às demais pessoas[14].

Já apontava Foucault (1997) que "em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações" (p.126). Esse movimento de disciplinarização dissocia o poder do corpo e faz dele uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar e inverte por outro lado a energia, a potência que

---

[11] Tradução livre da autora.

[12] Refiro-me ao fórum virtual do curso Pedagogia de las diferencias (coordenado por Carlos Skliar), em 2008, acerca do texto de José Contreras Domingo (2008), disponibilizado aos participantes pela Flacso – Argentina (http://www.flacso.org.ar/).

[13] Nesse bojo, Gusmão (1999), salienta que o fato cultural é o território da sociabilidade humana, "espaço fértil da cultura como produção e produto, como equilíbrio e conflito, como trama e textura do social" (p.47) . Do mesmo modo, as realidades sociais e as culturas não são nunca absolutas, substanciais: "as culturas sofrem alterações, não são totalidades acabadas e os indivíduos também não o são, a não ser por se situarem diante de uma ordem que lhes estipula o seu lugar: só exprimem a totalidade sob determinado ângulo" (Augé, 1994, citado por Gusmão, 1999, p. 46).

[14] Como destaca Figueira (2002) "(...) até hoje somos marcados pela sociedade utilitarista burguesa, onde as ações corporais devem favorecer o mercado de trabalho em vez de promover um simples ato de prazer ou liberação positiva de energia".

poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição. Conforme Foucault (1997): "(...) esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de utilidade-docilidade são o que podemos chamar as 'disciplinas'" (p.126).

Como exemplo, a esse respeito, Neves e Nunes (2009), tratando da questão do discurso de pacientes com LER/DORT[15], enfatizam que "no mundo globalizado e capitalista o imaginário sobre a incapacidade para o trabalho é emblemático e, por vezes, estigmatizante. O estado de invalidez tem em seu bojo uma série de significados com representações mais amplas para a sociedade e seus membros" (p.56). Assim, o corpo funciona como um "suporte de signos", ajudando a consolidar o imaginário de incapacidade (Neves e Nunes, 2009, p.55).

Fica evidente, portanto, a necessidade de se salientar essa relação do corpo com a formação da identidade dos sujeitos. Assim, para Farah (2010), o corpo deve ser compreendido como nossa identidade, nossa unidade de existência que nos dá forma/ visibilidade e acesso ao mundo. O corpo não é só um aparato físico ou fisiológico, mas é também uma parte essencial do "eu", e que não está desvinculado da consciência, da subjetividade e do mundo vivido (Good, 1994a, citado por Neves e Nunes, 2009, p.57). Farah (2010) destaca que o corpo escapa a qualquer moldura, a qualquer circunferência e "não explica a si mesmo (...) não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural" (Le Breton, 2007, p. 26, citado por Farah, 2010).

Ancorados nessa visão, há aqui a compreensão da cultura como pertencente, necessariamente, ao campo político e de poder (L'Estoile, Neiburg e Sygaud, 2002, citado por Gusmão, 2008).

Para a autora citada, "a constituição de um campo de tensão entre sujeitos sociais diversos expõe ao pensamento e à prática antropológica três grandes processos inerentes às sociedades modernas: a) busca permanente pela homogeneização; b) existência da contradição; c) a ameaça constante do conflito (...)" (p.6).

É assim também que, na visão antropológica, muitos são considerados menos, porque são os diferentes e passam a desafiar a ordem instituída, e a mesma coloca sobre eles "certo dispositivo de saber sobre o outro, um saber sociológico sobre o outro que não se dissocia de um poder sobre o outro" (Santamaria, 1998, p. 56, citado por Gusmão, 2008, p.6).

Como se observa, o terreno da cultura é o terreno da diferença. A alteridade, portanto, é parte intrínseca desses processos culturais. É com base nisso que Brandão (1986, p. 7, citado por Gusmão, 1999, p.42) salienta que há a constatação e/ou o confronto em relação ao fato de que "nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou". Assim, nessa mesma direção, as "imagens do outro" somos nós que as criamos (Gusmão, 1999), como já evidenciado. Para a autora, as relações sociais ao serem vividas imprimem ao olhar e à percepção de cada um de nós, esquemas de valores que norteiam as ações e atitudes de uns sobre os outros. Assim, a cultura opera como rede simbólica: como cada grupo (ou indivíduo) é percebido e interpretado?

Nesse âmbito, Zambrano (1989, p. 35, citado por Monge, 2008, p.6) enfatiza que "(...) la primeira aparición del espacio es no como extensión que se ofrece sino como distancia que separa." Para Monge (2008), deste modo, se o sujeito diz que possui uma deficiência, podem "etiquetá-lo". Corre o risco de ser rechaçado ou de que seja tratado de uma forma diferente. Tudo depende muito da gente com a qual se relacione. Por sua própria experiência com baixa visão, a autora relata: "te puedes encontrar com gente que te ayude mucho o con gente muy cruel, por eso hay miedo a decirlo [grifo nosso]" (p.7).

[15] Lesões por Esforços Repetitivos e Distúrbios Osteo-musculares Relacionados ao Trabalho.

Nesse processo, se é possível esconder parte de sua "identidade" (nesse caso, especificamente, a de uma pessoa que não enxerga) e condição como "deficiente" ou "diferente", as pessoas o fazem, com medo de dizê-la e enfrentar situações extremamente excludentes e perversas, porque dizer evidencia "em primer termino, el destacar como um elemento diferenciador, que enfatiza y acentua las cualidades o circunstancias de uma persona. Y em segundo lugar el juicio como valor social admitido" (Monge, 2008, p. 7).[16]

De acordo com Larrosa e Lara (1998, p. 8, citado por Gusmão, 1999), as imagens que fabricamos e as formas como elas funcionam, classificam e excluem "pessoas que não são como nós" e, "que necessitam ser enquadradas em aparatos pedagógicos, assistenciais ou terapêuticos (...)" (p.42).

É, portanto, com base nessas questões, que Gusmão (1999) diz que todo esse movimento discriminatório é para fazer nossa razão de si mesma mais segura. O que está em jogo é a identidade de cada um e a insegurança sobre ela.

Igualmente relevante é o pensamento de Hanna Arendt (1992, 1975) a respeito dos processos de segregação e constituição de preconceitos, pois segundo a mesma, não se trata de uma realidade que afeta igualmente a todos os grupos sociais, culturais, nem a todas as pessoas. São os considerados "diferentes", aqueles que por suas características sociais e/ou étnicas, por serem considerados "portadores de necessidades especiais", por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado e do consumo, os "perdedores", os "descartáveis", que vêem a cada dia negado o seu "direito a ter direitos" (Candau, 2002).

É nesse sentido que Skliar (1998) diz que a deficiência não é uma questão biológica, mas uma retórica cultural. A diversidade parece referir-se a um setor do coletivo do alunado, por exemplo, o "diverso", isto é, aquele que se sai do previsto e estipulado, o que se desvia da norma, da normalidade (Skliar, 2000, citado por Contreras Domingo, 2008). Assim, a diversidade é o coletivo dos que não se encaixam por alguma razão: as minorias étnicas, quem tem dificuldades ou atraso na aprendizagem, quem pertence aos setores sociais "desfavorecidos", os "deficientes", etc., como também aponta Contreras Domingo (2008).

Para Gusmão (1999), o desafio da alteridade é mais contundente agora do que no passado, em que havia a imposição pela força para definir hierarquias e papéis, subjugando em nome de princípios científicos, morais e religiosos. Como nos lembra também a autora, o outro hoje não é necessariamente nosso conhecido, embora seja próximo e familiar. Assim, "a diversidade das culturas é de fato no presente, e também de direito no passado, muito maior e mais rica que tudo o que estamos habituados a dela conhecer" (Lévi-Strauss, 1952, p. 14, citado por Vieira, 1995, p.132).

Nesse sentido, se dizer/ se assumir preconceituoso e discriminatório hoje, chega inclusive a ser "politicamente incorreto", mas o fato é que os desafios em relação à colocação da diferença permanecem e são escamoteados, muitas vezes; seja pelo preconceito ainda

[16] No ano de 2002, tive uma experiência muito marcante, nesse sentido. Era orientadora pedagógica de uma escola municipal em Campinas-SP, onde havia alguns estudantes surdos no Ensino Fundamental. Lembro-me que fiquei muito entusiasmada em poder conversar com esses alunos e a poucos dias do meu ingresso lá, resolvi entrar numa sala de aula e iniciar um diálogo coletivo, apresentando-me, etc., mas com foco num desses garotos (da 3ª. série, na época), já com uns 12 ou 13 anos. Pedi a permissão da professora da sala que já tinha me informado a respeito do aluno surdo. Recordo-me que foi uma experiência muito constrangedora para ele, ver-me utilizando a Língua de Sinais e expondo a sua diferença, quando falava com a sala toda e também me dirigia a ele, numa língua que conhecia. Escondia seu rosto no capuz do seu agasalho e negava-se a me olhar, abaixando a cabeça na carteira. Terminei a conversa com a turma, mas precisei refletir sobre como poderia fazer um trabalho pedagógico que cercasse essas dimensões da chamada inclusão, no que dizia respeito não só às especificidades da língua, mas principalmente, à (des)construção da identidade surda desses alunos, num contexto predominantemente ouvinte.

inerente às práticas de convívio, seja pelo apagamento das diferenças, numa tentativa, digamos “moderna”, também de homogeneização. É nessa direção também que Contreras Domingo (2008) diz sobre o perigo da simplificação/ neutralização da diferença, quando do distanciamento de situações reais e concretas de convívio com o outro e do que podemos chamar de modismo da linguagem da diversidade, uma vez que se remete à ideia de que simplesmente: "a diversidade está aí fora, é alheia a mim, não sou eu, são eles, os diversos" (p.7). De fato, seria muito cômodo e enganoso aceitarmos um modelo inclusivo nesses termos!

O autor, nessa perspectiva do discurso atual em relação à alteridade, alerta para esse perigo da linguagem da igualdade que cria a tábula rasa de todo o processo, ignorando ou suprimindo tudo aquilo que não esteja igualado, isto é, identificado como “mesmo”. Assim, ao se instalar a imaginação da igualdade, corre-se o perigo de identificar qualquer diferença como uma “desigualdade” e com uma deficiência ou anormalidade, obviamente.

Diante desses aspectos, considero que faça todo o sentido o espaço que o autor reserva para a escuta do "diferente" antes de seu “diagnóstico”, da necessidade de proximidade, de se perceber o singular e do direito da dignidade em ser o que se é, do olhar contextualizado sobre ele (o "diferente") e sobre a necessidade de olharmos para nós mesmos, quando desse contato e nossas reações nesse encontro. Assim, sem dúvida, seria possível uma outra forma de educação, bem menos generalizante e impessoal. Porque, ao contrário disso, educar tem sido, historicamente, o meio através do qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano (Gusmão, 1999). Organizada dessa forma, a escola e seu contexto cultural servem para a manutenção do que chamou Paulo Freire de consciência ingênua dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Se a nossa formação histórica e cultural está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade, conforme Candau (2002), de sua língua, de suas crenças, de seus valores, enfim, a história da cultura escolar não foi diferente nesse sentido. Se a “inclusão” estiver inserida nesse panorama, ou próximo a ele, não poderá assegurar, entre outros aspectos, a formação da identidade surda, por exemplo, que requer um direcionamento pedagógico para além do aspecto linguístico, mesmo se estiver sob a bandeira e da modernidade: uma “escola bilíngue” e/ou multicultural.

Contudo, a escola, em sua trajetória, pode (re) elaborar, segundo sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma nova configuração, mas sem se desligar de forma completa da cultura social mais ampla, como salientam Viana e Cortelazzo (2009). Assim, os pesquisadores educacionais têm reconhecido a especificidade da cultura da instituição escolar. Como o movimento de formação dos processos identitários, ela não é apenas reprodutora das culturas plurais externas a ela; ela é perpassada por estas, mas produz uma cultura própria, com uma prática social específica.

Para esses autores, é necessário deslocar o olhar investigativo para o lugar praticado, revelar as práticas cotidianas dos atores escolares – os alunos, os professores, os gestores e os familiares –, tentar saber como estes sujeitos atuam, reagem, se comunicam, negociam, resistem, transformam as imposições externas e produzem criativamente saberes e práticas no ambiente escolar. Viana e Cortelazzo (2009) enfatizam que a compreensão da cultura escolar passa pela análise dos modos de pensar e de fazer dos agentes escolares. Desse modo, os discursos, as linguagens, os processos comunicacionais presentes no cotidiano escolar constituem aspectos essenciais da sua cultura, contribuindo para a compreensão dos seus significados.

Isto posto, acredito que faria sentido a crença na possibilidade de “inclusão” se fosse concebida e desenvolvida como forma concreta de escolarização, com vistas à pluralidade,

com base nas diferenças e nas idiossincrasias dos sujeitos envolvidos, o que, por certo, garantiria os processos de formação da identidade desses sujeitos que superasse a visão clínico-terapêutica, portanto, intercultural. O que destaco, porém, é o caráter muitas vezes fantasioso (romântico?) e oficioso, ainda, que parece estarmos presos, nesse âmbito. Assim, o que, de fato, a escola tem feito para incluir esses alunos "diferentes"? Até que ponto, a escola atual propõe-se a romper com antigas (?) pedagogias excludentes e normatizadoras? Até que ponto ela tem conseguido algum êxito? E o que os alunos submetidos a tais práticas têm dito ou a dizer sobre o processo que vivem/ viveram?

Diante do exposto, Souza e Góes (1999) trataram da questão do fracasso escolar e da ineficiência e baixa qualidade de ensino no Brasil, por exemplo, indagando sobre o que a escola poderá oferecer ou sobre o que efetivamente está oferecendo às crianças excluídas da pauta educacional. Segundo as autoras: "(...) a questão não está em recusar, a priori, tentativas de inserção dos excluídos na escola, mas, a nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno (...)" (p.168).

Assim, a própria escola não teria encontrado seu verdadeiro propósito, em sentido amplo, e também nas relações microssociais, internos à instituição, onde a mudança poderia surgir.

É nesse ínterim, no que tange a educação de crianças surdas, que Skliar (1997 citado por Souza e Góes, 1999) defende a regionalização do conhecimento ao invés de sua universalização, hierarquizando os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da educação para surdos, ao invés de apenas incluí-los ou colocá-los fisicamente nas escolas comuns[17].

O fato é que a questão da educação de crianças surdas, em particular, no paradigma do capitalismo neoliberal e globalizado traz outras variáveis, reduzindo a educação de crianças surdas a um caminho que leva a duas alternativas limitantes: a velha educação especial ou a integração (Skliar, 1992).

Nesse contexto, vemos que a educação dita inclusiva parece ser um engodo, ainda que as escolas e seus agentes, aparentemente, estejam preocupados com a questão, pois se trata de uma situação bastante complexa que deve ir além da boa vontade ou do entusiasmo pedagógico[18].

Em entrevistas realizadas por Matos (2007), a maioria dos sujeitos participantes apontou que a melhor alternativa para a educação de surdos seria a escola especial, ao invés da chamada escola inclusiva, pelo menos no primeiro ciclo do ensino fundamental, ou seja, do 1º. ao 5º. ano. Pois, segundo os mesmos, a alfabetização e letramento dos surdos estariam inicialmente garantidos, assim como sua proficiência na língua de sinais, para que continuassem a estudar em escolas regulares ou especiais, posteriormente. Assim, nas palavras de um sujeito surdo da referida pesquisa: "(...) Eu quero sala para surdos. As salas com ouvintes têm que acabar (?). (Tem que haver?) sala especial. A inclusão é ruim, porque os professores não sabem língua de sinais (...) Eu não aceito isso! (...)"

O mesmo sujeito ressalta que tal problema não seria resolvido no caso de haver apenas um professor que soubesse a LIBRAS, pois não conseguiria atender a todos os alunos ao

[17] Recebi, recentemente, uma mensagem eletrônica, assinada por vários surdos e ouvintes brasileiros, a respeito da necessidade de educação bilíngue específica para a comunidade surda. Argumentam na carta: "(...) não estamos satisfeitos com a política de educação inclusiva proposta atualmente, por isso continuamos a nos mobilizar, vamos fazer manifestações em Brasília nos dias 19 e 20 de maio. Nós, defendemos Escolas Bilíngues para Surdos, isso não é segregação, é respeito a uma modalidade linguística diferente. Utilizamos no Brasil a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, em salas de aulas no modelo da "inclusão" os surdos não tem resultados satisfatórios por diversos motivos, que já foram bastante abordados em pesquisas, dissertações e teses." Mensagem eletrônica enviada para a autora, em 14.05.2011.

[18] Ver mais a esse respeito em Souza e Góes (1999).

mesmo tempo, num período tão importante como nas séries iniciais: "(...) mas eu não concordo. Por exemplo, (...) um professor que saiba sinais com alunos ouvintes e surdos na sala. Como o professor vai falar e fazer sinais junto? Os dois ao mesmo tempo? Como? Que confusão! (...) Muitos problemas!"

De acordo com Strobel (2006), o sujeito surdo deve ter a possibilidade de estudar em escolas de surdos e procurar garantir espaços onde possa se comunicar e ser compreendido de forma efetiva, "entretanto, a realidade é que existe no Brasil o total de 5.564 municípios e é ofertado atendimento de educação especial a 82,3% destes municípios" (p.252).

Valeria a pena, portanto, no mínimo, atentarmos para os discursos surdos e seus desejos, se considerarmos, nesse âmbito, as contribuições de Contreras Domingo[19], para que possamos escutar, atender e olhar "a quem temos em frente e ao que ele sente, quer e necessita" (2008, p.3). Assim, nas palavras do referido autor, poderíamos nos deixar dar, tocar, ver, sentir, pelo que o outro nos diz, nos oferece, nos pergunta e nos pede: "vibrar em sintonia" (p.3). Acredito que os surdos estejam dizendo algo sobre a "aprendizagem personalizada" também. Aquela que para Contreras Domingo trata-se de poder fazer algo próprio com o que nos chega como informação/ novidade e não a repetição do que é dado, fazendo com que o ato de aprender suponha a capacidade de colocar-se em jogo (docentes e estudantes) nas relações educativas.

Do mesmo modo, Jacobo Cúpich (2008) ressalta que as dificuldades para se fazer avançar o processo de educação inclusiva, em sua pesquisa em escolas do México, não se remetem à capacitação, informação ou atualização dos docentes sobre um saber ou fazer sobre as deficiências, apesar de ser o que primeiro manifestam tais profissionais. Constata-se, segundo o autor, que o obstáculo mais importante é o grau de ruptura e alteração do funcionamento do trabalho docente que se pode produzir na aula com a presença de "certas crianças" e da capacidade, possibilidade e grau do que chama de concernimiento[20] do docente; de ocupar-se e preocupar-se com a criança, de abrir e tecer uma rede de possibilidades de encontros; estar disposto, disponível à sua escuta, à sua fala, por mais estrangeira que possa parecer.

O concernimiento é substancial a esse processo, não de "integrar" o outro, mas de entrar em relação com o mesmo, num intercâmbio de olhares, de sentidos, de ações que possibilitem um encontro real e significativo, na mesma perspectiva de Contreras Domingo (2008). Para Jacobo Cúpich, trata-se, entre outros aspectos, "(...) de poder descolocar el significante de discapacidad y asumir una incógnita [grifo nosso]" (2008, p.4)

Diante dessa concepção, ainda que estejamos sob a égide de formas neoliberais na educação, a mudança poderia ser efetivada por dentro das escolas, paulatinamente; contudo, especificamente no caso dos surdos, onde há o envolvimento de uma particularidade linguística e cultural da comunidade, a escola que reivindicam é, no mínimo, uma escola a ser pensada com mais profundidade.

Num outro movimento, também há que se destacar as contribuições de Monge (2008) sobre o *aparecimento* dos sujeitos, como algo a ser contraposto a uma possível (e simples) ideia de colocação de surdos em escolas especiais (frente à "inclusão"), pois mostrar nossa diferença, ainda que nos intimide, nos permite conhecer e ajudar, para que o outro possa sentir sua própria diferença (p.11). Identidades são (des)construídas nesse ínterim, como apontado. Assim, como garantir que tais processos sejam intrínsecos às escolas especiais? E como as escolas regulares podem inserir-se nesse bojo, caso não assumam a pluralidade de seus alunos?

O fato é que, apesar de a escola ter as condições para (re)inventar-se, através de seus agentes, nos mais diferentes níveis, ela não as vem demonstrando. Com base nos aspectos

[19] Tradução livre da autora.
[20] A palavra foi mantida em espanhol, como no texto original do autor.

levantados, como a escola dita inclusiva, até o momento, tratou da questão da formação identitária dos grupos minoritários, como por exemplo, no caso dos surdos? Pelos relatos de alguns desses sujeitos, não foram as escolas as sedes de tais acontecimentos, mas as associações[21] ou grupos menores de surdos, na troca dialógica pela língua de sinais, como observa um sujeito surdo, na pesquisa realizada por Matos (2007): " Da associação de surdos em Minas Gerais,nós jovens, participávamos (...) Batíamos papo e tinha um grupo de homens mais velhos que aconselhavam (...) aprendíamos pelos conselhos (sobre) comportamento... cultura, família... ensinavam o surdo a pertencer a isso (...)"

Assim, além das informações que foram perdidas pelo fracasso ou fragilidade de um processo de ensino nas escolas, muitos surdos deixaram/ deixam de se conceber como sujeitos históricos, como sujeitos de direito, como sujeitos psicológicos, enfim, como indivíduos que são o que são com completa dignidade (Contreras Domingo, 2008, p.17).

Sem dúvida, sabemos que "assumir o outro é tão difícil como assumirmos a nós mesmos (...) e nessa dificuldade reside todo o peso de nossa sociedade" como disse Edmond Jabès (citado por Pérez de Lara, 2008, p. 10), mas o que estamos fazendo para mudar a situação de exclusão a que pessoas diferentes estão submetidas há muito tempo, ou ainda, o que estamos fazendo para não nos enganarmos sobre o que se vem fazendo nesse âmbito? Não estariam as práticas de "inclusão" atuais inseridas nesse contexto de engano, em particular no caso da surdez? Não negamos nessas práticas pedagógicas, chamadas inclusivas, que os surdos - além da questão da aprendizagem de conteúdos curriculares e apoderamento a partir dos mesmos – estejam deixando de se assumir como surdos? Não negamos a construção de suas próprias identidades culturais, mesmo nos casos em que estejam em muitos já na escola? O que lhes tiramos, ao desejarmos dar o que, supostamente, os ouvintes podem ter nas escolas regulares? Ou nos contentamos em estar no caminho mais democrático, historicamente falando, ainda que "pantanoso"?

Concordando com Pérez de Lara (2008), deveríamos, em muitos casos, assumir que o comprometimento deveria alimentar o desejo de bem-estar do outro, o desejo de que o outro seja, viva, feliz mais além de nós[22]. Contudo, como nos lembra Jacobo Cúpich (2008), as práticas educativas encontram-se impregnadas de desencontros entre seus agentes.

Diante do exposto, a escola deve se perguntar, primeiramente, sobre seu próprio papel e o de seus agentes, do mesmo modo que os surdos e seus familiares devem se perguntar sobre o que se pode ganhar e o que pode ser perdido, quando se pretende ser "incluído" por essa mesma escola que, por outro lado, pode estar submersa num discurso habitual de "crise", nas palavras de Skliar (2008)[23].

Ainda que a cultura escolar manifeste indícios de aceitação ou rejeição pela comunidade escolar, como "tradição" e a "capacidade de autotransformação" (Viana e Cortelazzo, 2009), não deixando as políticas públicas em plano secundarizado (pois devem ser amplas, efetivas e apropriadas), é fundamental que nos perguntemos de que modo, nessa relação com o alunos, " (...) podemos expressar o que nos suscitam e colocam como relação e como disposição educativa; em que palavras encontramos uma melhor correspondência com o que intimamente sentimos?; com quais encontramos uma melhor mediação para conseguir vê-los e entendê-los melhor? (Contreras Domingo[24], 2008, p.2)

---

[21] Ver mais detalhes em Matos (2007).

[22] Para explicitar tal ponto de vista, é importante ressaltar aqui os aspectos levantados na obra *A máscara da benevolência* (Harlan Lane, 1997), que mostra, entre outros aspectos como os profissionais que prestam auxílio aos surdos os tratam, frequentemente, entre um certo paternalismo e algum desprezo.

[23] "Estos jóvenes de ahora". Acerca de las diferencias de generación, la transmisión, la convivencia y los lugares de los otros em las pedagogias. Disponível em Disponível em < www.flacso.org.ar>. Acessado em 02 de outubro de 2008.

[24] Tradução livre da autora.

Em consonância ao exposto, Vieira (1995) relembra que compreender o outro não é só falar a sua língua para ouvi-lo e percebê-lo, mas é também conhecer a sua cultura, ou melhor, a sua mente cultural, o seu contexto, a sua mentalidade. Assim, há que se procurar políticas e tipos de comunicação interculturais e não apenas multiculturais, "pois caso contrário, reproduzem-se as diferenças fechadas em guetos (...)" (p.133). Assim, no âmbito multiculturalista, teríamos apenas o "respeito" pela diferença, enquanto no movimento interculturalista, estaria implícito o diálogo de culturas. Conforme Vieira (1995), não basta simplesmente aceitar as diferenças, mas fazer com que elas sejam a origem de um processo de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos ao enriquecimento através da troca[25].

Conforme Strobel (2006), nos casos em que não houvesse possibilidade de escolarização dos surdos em espaços apropriados, próximos das comunidades surdas:

> *(...) o ideal sobre a inclusão nas escolas de ouvintes, é que as mesmas se preparem para dar aos alunos surdos os conteúdos pela língua de sinais, através de recursos visuais, tais como figuras, língua portuguesa escrita e leitura, a fim de desenvolver nos alunos a memória visual e o hábito de leitura; que recebam apoio de professor especialista conhecedor de língua de sinais e enfim, proporcionando intérpretes de língua de sinais, para o maior acompanhamento das aulas. Outra possibilidade é contar com a ajuda de professores, instrutores e monitores surdos, que auxiliem o professor e trabalhem com a língua de sinais nas escolas.*

Nesta perspectiva, em acordo com Sawaia (2001), pensar em formação dessas identidades seria não abrir mão dos modos de ser, com o acolhimento da multiplicidade em encontros afetivos, que trariam prazer, movidos pela diversidade e sem o temor ao estranho.

Referências

ARENDT, H. (1975) . Origens do Totalitarismo. Anti-semitismo, Instrumento de Poder - uma Análise Dialética. Rio de Janeiro: Ed. Documentário.

ARENDT, H. (1992). Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva.

BHABHA, H. (1998). O local da cultura. Belo Horizonte, Editora UFMG.

CANDAU, V.M.F. (2002) Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): uma aproximação. Revista Educação e Sociedade, v.23, n.79. Campinas, ago.

CASTELLS, M. (2002*). O poder da identidade*. RJ: Editora Paz e Terra S/A.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2008) Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Uma pedagogia de la singularidad*?* Pedagogia de las diferencias. FLACSO. 2008. Disponível em < http://www.flacso.org.ar>. Acesso em: 11 set., 2008.

DERRIDA, J. (1991). Margens da Filosofia. Campinas, Papirus.

[25] Deste modo, Vieira (1995) conceitua: "o interculturalismo é uma atitude e uma conduta humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma de estar antropológica porque legitima as heterogeneidades dentro das identidades" (p.142).

FARAH, M.H.S. (2010) O corpo na escola: mapeamentos necessários. Paidéia *(Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, Dec.. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n47/a12v20n47.pdf. Acessado em 13 de maio de 2011.

FIGUEIRA, A.A. (2002). Linguagem e corpo na deficiência visual. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevDez2002_Artigo_4.rtf.
FOUCAULT, M. (1997). Vigiar e Punir: nascimento da prisão. RJ: Petrópolis.

GIORDANI, L. (2010). Educação inclusiva na educação de surdos: o que se permite entre a política oficial e o movimento social? In: VIEIRA, L.M.C.; MACHADO, M.C.L.(orgs). Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

GÓES, M.C.R.& BARBETI, R.S. (2010). As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, A.C.B.& LACERDA, C.B.F. (Org.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2a. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 127-141.

GUSMÃO, N.M.M. (1999). Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. Cadernos de Pesquisa, n. 107, julho.

GUSMÃO, N.M.M. (2008). Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. Pro-Posições v.19 n.3 Campinas set./dez. (Dossiê Cultura, Regulação e coesão social: passado e presente da escola pública).

HALL, S. (1997). A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Ed.

HALL, S. (2000). Quem precisa da identidade? In SILVA, T.T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes.

JACOBO CÚPICH, Z. (2008). Pluralidad, alteridad y La subjetividad como concernimiento. Pedagogia de las diferencias. FLACSO. Disponível em < http://www.flacso.org.ar>. Acesso em: 20 nov. 2008.

LACERDA, C.B.F. (2006) A Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

LACERDA, C.B.F. & LODI, A.C.B. (2010) A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C.B.& LACERDA, C.B.F. (Org.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2a. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 7-32.

LUNARDI-LAZZARIN, M.L.; MORGENSTERN, J.M. (2010). Dispositivo curricular de controle: governamento da surdez no cenário educacional. IN: VIEIRA, L.M.C. & MACHADO, M.C.L. (orgs). Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

MACHADO, P.C. (2008). A política educacional integração/inclusão: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. DA UFSC.

MATOS, H.A.V. (2007). Histórias de Leitura: a constituição do sujeito surdo como leitor. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

MILLER JUNIOR, A. (2010). O cotidiano escolar do aluno surdo: alguns desafios. In VICTOR, S.L.; VIEIRA-MACHADO, L.M.C.; BREGONCI, A.M.; FERREIRA, A.B.& XAVIER, K.S. (orgs). (2010). Práticas Bilíngues: caminhos possíveis na educação de surdos. Vitória, ES: GM, p.33-42.

MONGE, M.A. (2008). Diferencia, pedagogía y experiencia. Pedagogia de las diferencias. FLACSO. Disponível em < http://www.flacso.org.ar>. Acesso em: 06 nov. 2008.

NEVES, R.F. & NUNES, M.O. (2009). Incapacidade, cotidiano e subjetividade: a narrativa de trabalhadores com LER/DORT. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v13n30/v13n30a06.pdf Acesso em 12.05.2011.

PADILHA, A.M.L. (2010). Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A.C.B. & LACERDA, C.B.F. (Org.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2a. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 113- 126.

PÉREZ DE LARA, N. (2008). De la primera diferencia a las diferencias. Nuria Pérez de Lara. Pedagogia de las diferencias. FLACSO. Disponível em < http:// www.flacso.org.ar>. Acesso em: 21 out.

PERLIN, G.T.T. (1998). Identidades surdas. In: SKLIAR, C.B. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.

SAWAIA, B.B. (2001). Identidade – uma idelogia separatista? In: SAWAIA, B.B. (org). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

SCHNEIDER, R. (2006). Educação de surdos: inclusão no ensino regular. Passo Fundo: Ed. Universidade Passo Fundo.

SILVA, T.T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, T.T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes.

SKLIAR, C.B. (1992) La Evaluación de la Relación Pensamiento-Lenguaje en los Niños Sordos. Revista Fonoaudiológica. Buenos Aires.

SKLIAR, C.B. (org.) (1998). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.

SKLIAR, C.B. (1998a). A forma visual de entender o mundo. In Educação para todos . Revista especial, SEED/DEE. Curitiba: Editora Expediente.

SKLIAR, C.B. (2008). Estos jóvenes de ahora. Acerca de las diferencias de generación, la transmisión, la convivencia y los lugares de los otros en las pedagogías. Pedagogia de las diferencias. FLACSO. Disponível em < http://www.flacso.org.ar>. Acesso: 25 set. 2008.

SOUZA, R.M. & GÓES, M.C.R. (1999) O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C.B. (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação. 2v.

STROBEL, K.L. (2006). A Visão Histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. *ETD* – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.245-254, jun. – ISSN: 1676-2592. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1645/1492. Acessado em 18.08.2011.

TEIXEIRA, K.C. (2010) Olhar a surdez como diferença – Possibilidade de mudança no contexto inclusivo. In VICTOR, S.L.[et al.]. Práticas Bilíngues: caminhos possíveis na educação de surdos. Vitória, ES: GM, p.195-209.

TURETTA, B.R. & GÓES, M.C.R. (2010) Uma proposta bilíngue para as crianças menores. In: LODI, A.C.B. & LACERDA, C. B. F. (Org.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2a. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, p.81-98.

VIEIRA, R. (1995). Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. Educação, Sociedade & Culturas, n.4., 127-147.

VIEIRA-MACHADO, L.M.C. (2010). Os surdos, os ouvintes e a escola: narrativas, traduções e histórias capixabas. Vitória: EDUFES.

VIANA, I. & CORTELAZZO, I.B.C. (2009). Cultura escolar: saberes, práticas e processos comunicacionais no cotidiano escolar. Tuiuti*:* Ciência e Cultura, n. 41, p. 43-60, Curitiba, jan. jun.

VYGOTSKY, L.S. (1989). A formação social da mente. SP: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. (2009). La imaginación y el arte em la infância: ensayo psicológico. Madrid – Espanha: Akal.

WITZEL, D.G. (2002*).* Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá - UEL. Maringá, 2002.

WOODWARD, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T.T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes.

A PRESENÇA DE PERSONAGENS NEGROS COMO PROTAGONISTAS NAS OBRAS LITERÁRIAS DESTINADAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I EM 2010, PELO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA (PNBE)

Naiane Rufino Lopes[1]
Dagoberto Buim Arena[2]

Resumo

Esse texto é resultado das análises preliminares do projeto de pesquisa intitulado: Literatura infantil e a presença da criança negra: uma análise dos livros de literatura infantil recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2010, que tem como objetivo analisar a presença dos personagens negros nos livros de literatura infantil recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) no ano de 2010, com o objetivo de compreender como as crianças do primeiro e do quinto ano do ensino fundamental I veem a presença do personagem negro na literatura infantil. A escolha pela série inicial e pela série final do ensino fundamental I tem a intenção de investigar se as percepções acerca dos personagens negros são diferentes ao decorrer do processo escolar, ou seja, analisar se as crianças pequenas possuem representações diferentes das crianças maiores. Por tratar-se da proposição de uma pesquisa de tipo etnográfico, serão realizadas observações para analisar e interpretar aspectos da literatura infantil veiculada na escola, entrevista semiestruturada para compreender como as crianças vêem a presença do personagem negro na literatura infantil, revisão bibliográfica e análise dos livros de literatura infantil recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) de 2010. Foi escolhido o último ano do programa com o intuito de analisar as obras que estão em circulação atualmente.

Palavras-chave

Literatura infantil; relações étnico-raciais; PNBE.

[1] Mestranda em Educação – Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" UNESP – Campus de Marília/ Bolsista CNPQ.
[2] Departamento de Didática, Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília. Grupo de Pesquisa Processo de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação / PROLEAO (arena@marilia.unesp.br). Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Campus de Marília.

A educação das relações étnico-raciais e a literatura infantil

A educação das relações étnico-raciais tem uma maior visibilidade nos dias atuais, devido às lutas e militâncias do Movimento Negro brasileiro, da aprovação da Lei N° 10.639, de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes nacionais para que a "História e Cultura Afro-Brasileira" seja inserida no currículo oficial da rede de ensino, entretanto sua efetivação ainda não aconteceu. Falar sobre educações das reações étnico-raciais é questionar os padrões educacionais que são permeados pelo eurocentrismo, a produção de materiais e a formação de professores. Neste texto será abordada a produção de materiais, especificamente a literatura infantil brasileira.

A literatura infantil está entre os materiais que mais circulam no espaço escolar. O gênero atualmente é bastante difundido, entretanto, seus personagens são majoritariamente brancos, o que não condiz com o pertencimento étnico-racial da maioria de crianças do nosso país, pois segundo os dados inicias do Censo de 2010, ao agregarmos os pretos e pardos na categoria de negros, a população brasileira é composta por 50,7% de não brancos, o que corresponde um pouco mais do que a metade da população brasileira. A não presença dos negros na literatura infantil não corresponde às características da população nacional, mas são marcas de um processo histórico de exclusão a que os negros são submetidos até os dias atuais.

Milhares de negros africanos foram escravizados no processo de colonização do território nacional, sofrendo um intenso processo de desumanização no período da escravização e no pós – abolição. Após o fim da escravização, a marginalização da população negra foi evidente; a presença do negro na sociedade onde não existia mais o julgo do chicote era incômoda. Diversos mecanismos foram criados para que não obtivessem ascensão social. Gouvêa (2005, p.83), aponta dois trabalhos foram cruciais para a posição que o negro ocupa na sociedade brasileira até os dias atuais: os estudos de Oliveira Vianna e de Gilberto Freyre, que se tornou referência mundial:

> [...] Oliveira Vianna, com seus estudos fundados numa perspectiva de desqualificação do negro e defensora da miscigenação como estratégia para o embraquecimento da população. De outro, Gilberto Freyre que, em Casa Grande & Senzala, ressignificou os estudos sobre as relações raciais brasileiras, apontando a positividade da cultura negra, embora numa perspectiva mitificadora. Ao utilizar o termo democracia racial, este tornou-se referência para compreensão da problemática racial no país, inclusive no sentido do escamoteamento de suas tensões.

Foi através do discurso bem construído de Gilberto Freyre, que se deu o nascimento do Mito da Democracia Racial no Brasil, um discurso que mesmo sendo desconhecido pela maioria da população faz parte do cotidiano. O Mito da Democracia Racial nega a existência da desigualdade entre negros e brancos, na busca de desviar o olhar sobre o processo histórico de desumanização e escravização dos negros africanos e seus descendentes, mas é o escamoteamento do preconceito e das discriminações raciais, que muitas vezes impedem os questionamentos políticos e sociais referentes às desigualdades étnico-raciais.

Diante de uma falsa democracia racial, o padrão eurocêntrico é fortalecido em detrimento da negritude, e as crianças negras não possuem elementos para construir uma identidade negra, quiçá uma identidade negra positiva. A literatura infantil, como material de grande circulação, pode vir a ser um agente positivo na construção da identidade étnico-racial da criança negra, pois é através dos textos literários que as crianças percebem formas de demonstração de sentimentos e de representação do real, entretanto, para que a literatura infantil com personagens negros seja utilizada no espaço escolar, é preciso que esteja

disponível na escola. Um grande agente de distribuição de obras literárias no Brasil desde 1998 é o PNBE.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado pelo Ministério da Educação, instituído pela Portaria Ministerial n.^{0} 584, no dia 28 de abril de 1997, tem como objetivo norteador a distribuição de obras literárias, referências e materiais de apoio às escolas públicas com o intuito de promover a formação de leitores. Fernandes (2002) afirma que o PNBE é gerenciado pelo MEC e leva em consideração o artigo 208 da Constituição Federal, o direito do educando ao material didático.

Diante da importância da literatura infantil na escola, da efetivação da educação das relações étnico-raciais, teve origem o projeto de pesquisa: "*Literatura infantil e a presença da criança negra: uma analise dos livros de literatura infantil recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010"*, que vem sendo realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, no interior de São Paulo. Este texto é resultado das discussões iniciais ocorridas no projeto.

Caminhos percorridos: metodologia de pesquisa e apontamentos iniciais

O objetivo principal da pesquisa é analisar a presença dos personagens negros nos livros de literatura infantil para o primeiro ciclo do ensino fundamental recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) de 2010 e compreender como as crianças do segundo e quinto ano vêem a presença do personagem negro na literatura infantil. A escolha pelo ano de 2010 deu-se por serem os livros que estavam em circulação da escola, pois era o último acervo que fora enviado pelo PNBE na época da pesquisa. Foram selecionadas uma turma de segundo e uma do quinto ano para o pesquisador tentar analisar as possíveis alterações na percepção acerca dos personagens negros que ocorrem durante o processo escolar.

Por ser uma pesquisa de caráter etnográfico, foram realizadas observações para analisar aspectos da veiculação da literatura infantil na escola, entrevistas com roteiro predefinido para compreender como as crianças vêem os personagens negros na literatura infantil, revisão bibliográfica e analise dos livros recomendados pelo PNBE no ano de2010. Na análise preliminar dos livros direcionados para o ensino fundamental, que são quatro acervos contendo 25 livros, totalizando 100, foi possível notar a pouca representatividade dos personagens negros, noventa e dois livros possuem personagens brancos como protagonistas e apenas oito possuem personagens negros. Dos oito livros com personagens negros recomendados pelo PNBE, apenas quatro foram encontrados na biblioteca da escola, devido à precariedade da sua organização.

Durante as entrevistas com roteiro predefinido que foram realizadas em grupos de no máximo cinco crianças, foi possível notar que o negro não é visto como personagem principal; as crianças do segundo ano só conseguiram se lembrar de um personagem negro:

> Pesquisadora: tem bastante meninas negras no livros?
> Man: não.
> Kau: o Saci-Pererê é negro.
> Jo: é pouco.
> Pesquisadoras: então são poucos personagens negros?
> Jo: sim.
> Pesquisadora: Vocês acham que faltam personagens negros nos livros?
> Kau: falta (entrevista com o primeiro grupo do segundo ano, 22/08/2011)

A única referência foi Saci-Pererê, personagem do folclore brasileiro, que não tem elementos positivos para a construção da identidade da criança negra. Na mesma entrevista,

ao questioná-los sobre os motivos da ausência dos personagens negros, não tiveram dúvidas em dizer que existe racismo no Brasil:

> Pesquisadora: Alguém consegue pensar porque tem mais personagens brancos?
> Kau: porque se tivesse mais negro ninguém ia querer comprar.
> Pesquisadora: Porque?
> Jo: porque tem muitas pessoas brancas.
> Lay: tem muita gente branca que não gosta de negro.
> Pesquisadora: mas porque será?
> Lay: porque são racistas.
> Pesquisadora: porque você acha que tem racismo no Brasil?
> Kau: porque usa droga.
> Jo: por causa da favela, dos ladrões.

A ausência do negro na literatura infantil é justificada em palavras simples, mas ao contrário de muitos adultos que preferem dizer que não existe racismo no Brasil, ficou evidente na fala das crianças não só a existência do racismo, mas o lugar que o negro ocupa no imaginário dos que não se consideram como negros. O lugar do negro é na favela como traficante ou usuário de drogas. Ninguém quer fazer parte de um grupo que está relacionado unicamente às posições socialmente negativas. A literatura infantil ao contemplar unicamente as crianças brancas, reforça os padrões eurocêntricos. Os negros não estão contemplados nas produções literárias direcionadas aos pequenos leitores; não existem as representações necessárias para uma construção positiva da identidade negra.

Para que a literatura infantil com personagens negros seja utilizada no espaço escolar é necessário que o material esteja ao alcance dos professores no espaço escolar. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é responsável pela distribuição de acervos de obras literárias, portanto é de fundamental importância que o PNEB de subsídio às escolas ofertando livros que representem os personagens negros de forma positiva, para que realmente as crianças negras sintam-se como agentes participativos da construção da sociedade e se orgulhem da negritude.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 10 639. Disponível em: < http:// www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01 de agosto de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (PNBE). Disponível em: < http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 15 de Dezembro de 2011.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1933

VIANNA, O. **Evolução do povo brasileiro**. 2. ed.. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE: 1997-2002. In: **Leitura, Literatura Infanto-Juvenil e Educação**. Londrina-PR: EDUEL, 2007.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J.; CHAVES, A. M (Trad.). **Investigação etnográfica com crianças:** Teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2003.

LEITURA, O GRITO DO CORAÇÃO

Renata Lucena A. de Souto Lopes[1]

Resumo

Os primeiros passos no mundo das letras traçam a trajetória daquilo no qual o indivíduo venha a se transformar no que compete a formação intelectual e desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, relataremos nossas primeiras experiências no que concerne a aprendizagem da leitura enquanto processo prazeroso e instrumento de aprendizagem. Para tanto, recorremos à memórias de nossos momentos de formação leitora nos primeiros anos de escolaridade. Nossas reflexões se baseiam nos estudos de Barbosa (2008, 2011) e Passeggi (2008, 2010, 2011) acerca das práticas autobiográficas de formação e sua relevância para as trajetórias de letramento dos professores. Num primeiro instante, retomamos o princípio de nossa aprendizagem leitora, relevando a participação familiar como propulsora do desenvolvimento pelo gosto da leitura fazendo uso de aspectos tais como a afetividade. Recorremos a estudos teóricos acerca da participação familiar na aprendizagem da criança e no seu desenvolvimento pessoal e social destacando os aspectos emocionais, no sentido de embasar o corpus que compõe o referente ensaio autobiográfico. Destacamos a importância da integração entre os eixos principais de desenvolvimento humano, quais sejam a escola e a família, tendo como foco o trabalho com a leitura. Assim sendo, refletimos e compreendemos que a criança pode vir a descobrir o prazer de ler, aliando a este fato a aprendizagem de conteúdos diversos e para isso, a escola e a família são eixos complementares e não excludentes. (CAPES/INEP - Observatório da Educação - Ed.038/10 - UFRN: CE-PPGED/CCHLA-PPGEL/CCET-PPGECNM - 2011-14|Grupo CONTAR).

Palavras-chave

Formação docente; letramento docente; leitura; autobiografia.

[1] Bolsista IC - Capes/INEP – UFRN.

Os primeiros passos no mundo das letras traçaram a trajetória daquilo no qual me transformei. Relato no referente ensaio, a história de uma relação de amor, dedicação e encantamento por aquilo que hoje rege uma jornada intelectual.

Na década de 1980, no curso do então denominado "1º Grau menor", na Escola Guararapes – Natal, RN, estava eu às voltas com minha alfabetização, na 1ª série. O momento era delicado porque o meu desempenho não era muito satisfatório, pois se tratava de uma criança tímida, retraída, fato que me levou a não querer estar na escola e como consequência não conseguir aprender a ler. Grande era a preocupação por parte da família, em especial do meu pai quando realizava as lições escolares ao meu lado e na companhia da famigerada "palmatória", caso eu não conseguisse ler as palavras, ou seja, de mim fora exigido a compreensão e aquisição da leitura como sendo uma atividade massacrante, deteriorante, antes mesmo que pudesse vir a sentir o prazer em ler.

As leituras realizadas em sala de aula eram chatas, a professora era brava, então meu futuro de fracasso estava traçado! Porém, em meio aos tropeços do meu processo de alfabetização pude contar com a ajuda e o apoio de minha avó, figura familiar que confiou em minha capacidade quando interveio no momento adequado! Ao ver minha peleja com a língua portuguesa, ela se portou como uma grande incentivadora, uma mestra inigualável que proporcionou a construção de uma imagem positiva de mim mesmo.

Depois da exaustiva rotina escolar, nos encontros em casa de minha avó, repassávamos as lições da apostila "Onde se lê português leia-se comunicação e expressão", porém de um jeito distinto e especial, pois ela desenhava os personagens do texto no quadro e também sua perfeita caligrafia para que eu conhecesse as letras do alfabeto, ou seja, não havia régua a bater na mesa, aluno de pé como forma de castigo por não ter realizado satisfatoriamente a tarefa; nada de medo, só dedicação, afeto e paciência.

Cobrir os tracejados, copiar o texto da apostila, realizar as atividades do "caderno de caligrafia", tudo ao lado da minha mestra parecia mais um momento de lazer do que propriamente uma aula de reforço de português. Seu método tradicional de ensino em nada fora inútil porque realizado com afeto, porém o momento mais esperado era quando realizava a leitura do dia, o mesmo texto que a professora havia lido em sala de aula; o texto que agora era envolvente, com entonação especial, com brilho no olhar e lágrimas nos olhos quando a emoção aflorava fazendo da leitura um ato de prazer e não uma imposição... "ler para as crianças permite que elas experimentem o poder da leitura de nos transportar a outros mundos, reais ou imaginários". (Solé, 2003, p. 73). Eis aí a intermediária entre o texto e a criança amedrontada por ser julgada incapaz de ler.

Foi através do apoio familiar que pude ter um contato efetivo com a leitura e, consequentemente, com a língua portuguesa. O prazer com o qual minha avó me ensinava inspirava a quem lhe ouvisse contar as histórias as quais se propunha. Pessoa simples, pouca escolaridade, porém possuidora de uma grande riqueza, a leitura! Foram através de suas leituras de contos de fada, que em mim fora despertado o desejo de aprender a ler e a querer saber cada vez mais sobre o português para que eu pudesse ter mais contato com a leitura dos contos; liberdade que me fez apaixonar pela leitura.

Após ler histórias, minha avó partia para o quadro negro que possuía em casa, escrevia uma palavra e daí trabalhava as sílabas. Posteriormente pontilhava as letras do alfabeto para que eu as cobrisse e assim sendo, me familiarizasse com a língua portuguesa, sempre utilizando a mesma metodologia.

Para se aprender a ler, há de se ter prazer e satisfação. O despertar do sentimento de capacidade que em mim aflorava a cada momento no qual conseguia ler uma palavra funcionava como um grito de liberdade e alegria, porque finalmente poderia manter uma relação amigável com o português e mais precisamente com a leitura, porque foi por seu intermédio que passei a gostar da língua portuguesa como sendo a disciplina preferida,

responsável por minhas melhores notas e resultando, posteriormente, em um satisfatório desempenho escolar.

Mais do que o aprendizado da gramática, memorização de regras e cumprimento de atividades cansativas, enfadonhas e desestimulantes, a leitura de textos carregados de sentimentos e emoções me encantou e fascinou o que no ambiente escolar não acontecia, pois, insistiam em separar a leitura, os textos aplicados, do meu mundo interior, ou seja, da fantasia e da imaginação que rodeiam a mente de uma criança. O resultado de tal fato foi o então profundo encantamento que tenho pela leitura e a convicção de que é através dela que se pode aprender muito mais, seja sobre história, geografia, matemática, ciências ou da própria língua portuguesa.

Na rotina escolar, sempre me deparava com a leitura do texto presente no material didático; leitura esta, realizada na maioria das vezes individualmente quando éramos encaminhados à biblioteca ou espaço destinado à leitura na escola e que, neste caso, funcionava como o "cantinho do castigo", pois todo o aluno ou aluna que não se comportasse bem em sala de aula ou não realizasse alguma atividade de acordo com as devidas exigências, seria levado para esse local para a leitura e memorização de lições da disciplina de escolha da professora. Então, percebe-se que o lugar no qual deveria servir de palco para a realização de atividades prazerosas e estimulantes como a leitura, funcionava na prática como cenário para punições, destruindo de tal forma, o prazer e o interesse em se frequentar tal lugar além de resultar no consequente desestímulo à leitura.

As bibliotecas nas escolas podem representar um ambiente para o desenvolvimento da aprendizagem e intimidade com a leitura, tendo-se em vista o atendimento das necessidades específicas de cada indivíduo, sendo amparado pela devida intervenção pedagógica, assim como funcionam os "cantos de leitura", ou seja:

> "... dispor de um espaço físico e temporal para poder observar de perto o que sabe cada aluno sobre leitura, para obter informação acerca de sua relação com um mundo exterior repleto de palavras e textos, para saber em suma, que conhecimentos prévios têm os alunos a respeito da leitura." (GIL, SOLIVA, 2003, P. 113).

Tal fato me remete também ao livro "Estão mortas as fadas?" (Amarilha, 1997), no qual em um de seus capítulos é reforçada a importância das bibliotecas na aquisição do prazer da leitura:

> "... assim como o aluno-leitor é resultado de pais e professores leitores, professores leitores são produtos de usuários de bibliotecas. 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". (AMARILHA, 1997, p. 81).

Na biblioteca, o aluno deverá estar à vontade entre livros, revistas e textos em geral para que venha a ser estimulado o gosto pela leitura, o que se contrapõe ao sentido de "espaço de castigo", como antes aqui colocado.

Assim sendo, 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 da educação. Foi para mim apresentada a leitura como instrumento de satisfação e aprendizado e mesmo que minha avó não tivesse a consciência disso, ela foi uma grande professora que se utilizou do método correto e eficiente dentro do contexto de minha infância.

A leitura para mim passou a ser uma descoberta de mundos desconhecidos e maravilhosos e o estudo de gramática era retirado das histórias infantis distanciando-se dos momentos de angústia que vivia quando, por obrigação no espaço escolar, realizava as atividades enfadonhas que transformavam a língua portuguesa, por hora, numa disciplina insuportável.

Retomando Amarilha, 1997, "Não existe prazer onde não há compreensão e, sem compreensão, não é possível desfrutar do prazer" p.91, portanto, se faz necessário que haja, por parte do indivíduo iniciante ou não no mundo da leitura, uma interação com o texto no sentido de despertar as emoções contidas para que o prazer em ler possa de fato ocorrer, a exemplo, tenha-se o encontro de uma criança com um personagem de conto de fada, no qual "o lúdico e os sentidos se realizam" possibilitando o processo de comunicação e a aprendizagem do que se propunha no momento.

Os textos infantis me prenderam a atenção e despertaram o entusiasmo em aprender língua portuguesa porque foi através deles que tive contato significativo com as letras, sílabas, palavras, o que me fez de fato ler pela primeira vez não só a leitura do código escrito, mas o desfrute dos instantes mágicos de intimidade com o livro, através do entendimento do quanto significava pra mim o afeto e o carinho familiar em meu desenvolvimento, ou seja, a afetividade aliada ao aprendizado, qualquer que fosse o conteúdo a ser ensinado.

A escola e a família se constituem em dois eixos fundamentais no que se refere ao desenvolvimento da trajetória de vida de uma pessoa, ou seja, no desenvolvimento humano.

Considerado o pai da pedagogia moderna, Johann Heinrich Pestalozzi defendia a ideia de que a educação escolar deveria ser complemento da família e meio de preparação da educação para a vida adulta, sendo o papel parental fundamental no desenvolvimento da criança. Para Pestalozzi, a educação deveria ser orientada pela bondade e pelo amor, assim como acontece na família, cuidando esta educação, do desenvolvimento afetivo da criança.

No caso particular aqui relevado, minha aprendizagem da língua portuguesa, a atuação da figura familiar transfigurada na pessoa de minha avó materna, fora de tamanha importância no que se refere ao desenvolvimento do gosto e atração pelo português, viabilizando um impacto significativo e diferenciado daquele vivido no contexto escolar inicial. Fora a mim proporcionado proteção e bem estar, aspectos relevantes para a viabilidade da aprendizagem daquilo ao qual me propunha aprender!

O significado pessoal da leitura do mundo no qual estava inserida, porque ligado a experiência particular, fora entrelaçado com o significado das leituras apresentadas no material didático utilizado em sala de aula e lido em casa por minha avó, tornando o ato de estudar português, algo prazeroso e pertencente a mim, ao meu mundo e isso só foi possível, graças à participação familiar.

Como explicitado por Martins (1989, p.11), desde os nossos primeiros contatos com o ambiente familiar, toque, cheiro, calor, aconchego, acalanto... Enfim, "damos os primeiros passos para aprender a ler", então, é exatamente no berço familiar, no sentido mais amplo da palavra, que tudo tem seu começo. Ainda segundo Martins, o aprendizado da leitura se faz a partir do contexto pessoal, portanto, se faz necessário valorizar tal contexto no intuito de possibilitar ao aluno a evolução para além dele.

Já somos leitores, antes mesmo de conhecer as letras, sílabas, palavras, frases e textos, pois são as vivências individuais que nos fazem perceber-nos sujeitos do mundo e que a leitura é o instrumento mais significante e possibilitador do sucesso, seja no contexto escolar, seja fora dele. A leitura deve proporcionar a quem lê a autonomia, possibilitando a direção e regulação da própria aprendizagem através da compreensão do texto para que aquela venha a acontecer de fato.

Há de se ensinar a leitura, uma das ferramentas mais importantes que o ser humano possui e que proporciona desenvolvimento pessoal e social, na escola, com o propósito de

integrar os objetivos deste ensino, quais sejam o instrumento para a aprendizagem, bem como meio para o prazer e distração. Ajudar aos alunos, a criança a descobrir o prazer de ler é ajudá-los também a aprender conteúdos diversos e para isso, a escola e a família são eixos complementares e não excludentes.

Falando por mim mesmo, desfrutei da aprendizagem da leitura, aprendendo com a leitura, degustando-a como um doce deleite, como um grito do coração.

Referências

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 – Natal: EDUFRN.

INCONTRI, Dora. Pestalozzi: educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997.

MARTINS, Maria Helena. O que é a leitura. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MORAIS, José. A arte de ler. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SOLE Isabel. Leitura em educação infantil? Sim, obrigada! In.: TEBEROSKY, Ana [et. al]. **Compreensão da leitura:** a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOLE Isabel. Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?” In.: TEBEROSKY, Ana [et. al]. **Compreensão da leitura:** a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DOCENTE EM ESPAÇOS E TEMPOS COTIDIANOS: A ESCOLA GRITA! ESCUTA.

Tamara Abrão Pina Lopretti[1]
Marissol Prezotto
Marciene Ap. Santos Reis
Isabela Angeli

Resumo

O presente texto é uma escuta de muitas vozes que dialogam em um intervalo espaço-temporal de formação: o cotidiano escolar. Mergulhadas no contexto educativo e permeadas pelos sentidos do trabalho pedagógico, significado e ressignificado pelas docentes e seus pares, trazemos uma reflexão em relação à necessidade de não só olhar para o contexto educativo como espaço e tempo envolto de conhecimentos, mas abranger também a sensibilidade humana ao percebemos com a escuta, o toque, o olhar e todos os demais sentidos, sendo possível, desse modo, perceber a potencialidade de aprendizados partilhados entre múltiplos sujeitos que formam a escola e são por ela constituídos. Atribuímos voz à professora iniciante, à professora alfabetizadora e à professora das séries iniciais no intuito de compreender algumas dimensões da aprendizagem profissional do professor, instaurada nesse cotidiano em meio às múltiplas relações constituídas com seus pares. No movimento de partilha e escuta de narrativas produzidas pelas vozes de cada uma das professoras, nos foi possível a construção de um diálogo fecundo entre as experiências, fundado no processo de reflexividade sobre a docência, o que nos permitiu atribuir novos sentidos ao fazer educativo.

Palavras-chave

Cotidiano da escola; formação de professores; reflexividade docente.

Abstract

This text is listening to many voices engaged in dialogue on a range of space-time education: the school routine. Immersed in an educational context and influenced by learning the meanings teachers and students, bring a reflection on the need to not only look at the educational space as full of knowledge, but also cover the human sensibility to perceive by listening, touch, look and all the other senses, the potential for shared learning among multiple subjects that make up the school and are constituted by it. Attach voice to novice teacher, the literacy teacher and teacher of grades and, after listening to each narrative, the dialogue between the experiments was based on the teaching of reflexivity, which gave new meaning to the educational process.

Keywords

Daily school practice; teacher education; teachers reflexivity.

---

[1] Pesquisadoras do GEPEC- FE –UNICAMP.

Tecido a muitas mãos e enunciado por diversas vozes, o presente texto é um diálogo reflexivo sobre o fazer profissional docente que acontece nos espaços e tempos da escola, em relação com os múltiplos sujeitos que dela fazem parte e nela se constituem. Assim, buscamos olhar para o cotidiano da escola, local de formação discente e docente com o intuito de compreender algumas dimensões da aprendizagem profissional do professor.

Mas, olhar só não basta, nossa tentativa consiste em também ouvir, escutar e sentir, através de nossa sensibilidade e mergulhadas neste cotidiano escolar: sons, sensações e ruídos que impregnam diariamente nossas ações cotidianas. Na escola há um mundo que pulsa e grita e é preciso sentir e ouvir com sensibilidade e sapiência, mergulho e distanciamento, razão e emoção, pois, por entre os gritos que pulsam, vozes, gestos, palavras, saberes e conhecimentos emergem, aprendizagens inúmeras se consolidam e, nesse movimento intenso, os professores vão construindo sua docência. Escuta?

Isto posto, partilhando da abordagem do cotidiano para pensar sobre a constituição docente nos espaços e tempos da escola, gostaríamos de iniciar nossa conversa com algumas considerações a respeito desse cotidiano e, seguirmos adiante, dialogando com as experiências formativas de três professoras da escola básica que em tempos e espaços distintos, vão aprendendo a docência e produzindo um conjunto de saberes e conhecimentos profissionais, afirmando assim a potência das vozes e dos gritos que estão na escola. Escutamos umas às outras e, juntas, novos sons foram emergindo. Escuta!

O cotidiano da escola: espaços e tempos de aprendizagem, reflexão e formação.

Buscar entender as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum exige olhar além daquilo que os outros já viram, e muito mais: ser capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade à procura de "referências de sons, sendo capaz de engolir, sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando as coisas e pessoas e, permitindo por elas serem tocadas, cheirando os odores que a realidade coloca, a cada ponto do caminho diário" *(*ALVES, 2002, p. 17*).*

Compreender o cotidiano escolar como espaço e tempo privilegiado no processo de formação docente, implica adentrar este outro contexto de formação. É um momento de diálogo permanente entre o cotejamento das teorias aprendidas e práticas vivenciadas; espaço repleto de oportunidades para a reflexividade docente e para a construção de questionamentos que nos impulsionam a novas descobertas.

Diante desse cotidiano, o professor reflexivo se faz presente já que revela a sua 'consciência da capacidade de pensamento e reflexão' ao mostrar as inúmeras possibilidades de questionamentos e encaminhamentos que o cotidiano nos faz tomar. (ALARCÃO, 2010, p.44).

Aqui se vê delineado um dos objetivos de deflagrar nas escolas, a partir das necessidades específicas de sua comunidade, espaços que potencializem esta postura reflexiva, investigativa e questionadora diante das experiências vivenciadas nessa instituição. Afinal, é a partir deste movimento reflexivo e coletivo instaurado no cotidiano das ações docentes que estes terão condições de agir com uma compreensão política aprofundada acerca de quais interesses são atendidos na realização de suas ações, na busca pela diminuição dos abismos e desigualdades sociais (ZEICHNER, 2002).

Certeau (1994) nos ajuda a dialogar com as práticas que se instauram nesse cotidiano, já que tem como objeto, a cultura comum e cotidiana, vista sob a perspectiva de apropriação/reapropriação, o consumo ou o praticar dos sujeitos comuns, considerados sujeitos ordinários, buscando a elaboração de análises que correspondam às trajetórias destes sujeitos.

Segundo o autor, por trás de uma aparente subordinação inscrita nas práticas dos sujeitos ordinários, encontramos ruídos, maneiras de fazer, denunciando uma inventividade/criatividade nos usos e consumos destes sujeitos, negando uma condição de subordinação e passividade, assumindo-nos sujeitos praticantes, sempre criando novas maneiras de utilizarmos da ordem imposta.

Neste sentido, muitas vezes é através de estratégias e de táticas desenvolvidas pelo educador, em que o mesmo faz uso das brechas, do dia-a-dia deste contexto dinâmico, que o sentido do fazer-se profissional docente vai também tomando suas tessituras e se constituindo enquanto aprendizagem sempre em constante desenvolvimento. Neste instante seu grito ecoa no espaço e assume o lugar de sujeito que fala e não apenas escuta as muitas vozes (algumas perdidas, outras solitárias) que circulam por entre o saber-fazer cotidiano.

Desse modo, para compreender e produzir horizontes de possibilidades a partir da vida cotidiana vivida na escola, é preciso estar com todos os sentidos aguçados/sensíveis em relação a tudo o que se passa nestes espaços e tempos: a tudo que se acredita, se repete, se cria, se inova ou não. São a partir destas pistas que conseguiremos ampliar a compreensão acerca dos entrelaçamentos que vão se dando entre nossas ações profissionais, os saberes e conhecimentos que vão sendo produzidos e, como todos estes elementos vão contribuindo para o processo de formação e desenvolvimento profissional docente.

As professoras, os alunos e as famílias: vozes que gritam na sala de aula

Assumindo o cotidiano escolar como espaço e tempo potente no processo de formação profissional e produção de saberes que traremos três fragmentos narrativos vivenciados no cotidiano da escola: de uma professora iniciante, ainda em momento da prática de estágio, que problematiza suas vivências com os alunos em sala de aula na busca de compreender os significados da docência; de uma professora-alfabetizadora que inscrita em um movimento de reflexividade acerca da própria prática, busca compreender, a partir das relações que estabelece com seus estudantes, alguns dos saberes que esses estudantes produzem e que contribuem para a sua própria aprendizagem profissional; e de uma professora das séries iniciais do ensino fundamental que busca estabelecer diferentes parcerias para compor o seu trabalho pedagógico e refletir seu próprio processo de formação.

Para tanto, assumindo nossos lugares de professoras, contamos com as reflexões potencializadas pela leitura do livro "*O mestre ignorante*"[2] escrito por Jacques Rancière (2007), propondo-nos a pensar acerca do movimento vivido, a partir de três questões fundantes na obra: *"O que vês", "O que pensas", "O que fazes com o que vês e pensas"*.

A professora iniciante...

A presente narrativa é fruto de uma vivência em 2008 em uma escola da Prefeitura de Campinas, em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental, no momento em que estava concluindo a etapa do estágio na universidade, no curso de Pedagogia. Enquanto professora iniciante[3] que se deparava com o cotidiano da escola através da perspectiva de observadora que também modifica o espaço em que se encontra, fiz uso das estratégias e táticas

[2] Em"*O mestre ignorante"*, Jacques Rancière faz importantes reflexões sobre a emancipação intelectual dos indivíduos, discutida através da relação entre a educação e a pedagogia.Também aborda questões fundamentais sobre o ensino, com proeminência ao método da educação universal, desenvolvido pelo pedagogo Joseph Jacotot.

[3] As questões suscitadas no estágio a respeito da constituição profissional docente me impulsionaram a buscar no mestrado, sob orientação da Profª. Drª. Ana Maria Falcão de Aragão, o aprofundamento e compreensão acerca dos processos constitutivos da docência de professores iniciantes.

(CERTEAU, 1994) para a minha atuação junto às crianças, onde pude refletir sobre os sentidos da formação docente e experienciar junto com estes outros sujeitos da sala de aula - os alunos - a condição de docente.

Episódio: *O que é o conhecimento?*

"(...)Nesse mesmo dia a professora passou um texto na lousa e os alunos que iam acabando de copiar foram para o laboratório de informática, aqueles que ainda não terminaram ficaram comigo. Um dos alunos disse que havia terminado e se podia ir para a outra sala. Respondi que faltava o ponto final, e então ele me questionou o que era o ponto final.

- É só fazer um pontinho – respondeu uma aluna.

E eu acrescentei dizendo que era o ponto que se colocava no final da frase e mostrei na lousa como estava feito. Será que era tão simples assim? Fiquei me perguntando, porque afinal, sabemos que existem outras formas de acentuação que também estão no final da frase. Será que tinha explicado errado? Lembrei-me do Cortella (2006) ao dizer que a relação de conhecimento se faz entre sujeito e objeto, mas que a Verdade não está com o sujeito, mas na relação que ele faz com o objeto, de maneira coletiva, social e não individual. A Verdade é uma construção cultural e, nesse aspecto, ela pode ser modificada. Assim, o que importou para mim naquele momento era que o aluno tivesse entendido o significado do ponto final, que havíamos construído juntos, como uma maneira significativa para ele, embora não tenha sido a verdadeira explicação."(Caderno de Estágio, 2008).

O que vês

Na tentativa de mostrar que a relação de ensino-aprendizagem é constituída entre aluno-professor, professor-professor, aluno-aluno, desde que embasada pelo conhecimento, lembrei-me deste episódio vivido na escola enquanto aluna-estagiária-professora-em formação em que pude apreender/significar/problematizar os sentidos do ensinar.

Assim, na escola a relação de aprendizagem não é só vivenciada diante do professor que ensina e do aluno que aprende, mas sim compartilhada entre esses sujeitos. No episódio, uma criança é quem orienta a outra a entender o significado daquela escrita, através de sua linguagem simples, porém significativa para o momento. Neste sentido, visualizo a importância do diálogo para a formação dos alunos, a interação entre ambos e o compartilhamento de saberes para uma aprendizagem significativa.

O que pensas

Vários foram os momentos em que pude colocar-me no lugar da professora alfabetizadora na prática de estágio vivenciada durante a graduação em Pedagogia, uma professora que não queria ensinar às crianças "o boi babou no bebê", por acreditar que deveria exercer ações "outras" ao querer apresentar um ensino diferenciado e repleto de tantas teorias apreendidas na universidade. Percebi que em muitos momentos, quando se está no cotidiano da escola, devemos nos apegar ao que é significativo para a criança, como na experiência relatada acima, mas que existem brechas no ensino para atuarmos de maneira a propagar não só para os alunos, mas para nós mesmos o *"Ensino Universal: aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência."* (RANCIÈRE, 2010, p. 38).

Compreendi que é essencial conhecer a dinâmica da escola e da sala de aula e ter o domínio do que irá ser ensinado para que a atuação seja realizada com segurança. Colocar-se

no lugar do aluno é uma tarefa essencial para que se possa compreender a prática e reorientar a atuação.

O que fazes com o que vês e pensas

Refletir sobre este momento tão singular e que em muitos casos poderia ter passado despercebido por nossa escuta atenta, já que a dinâmica da escola desvela problematizações consideradas com maior relevância, vem a mostrar que muitos são os momentos que podem ser reflexivos dentro da sala de aula e que nos fazem pensar sobre o ensino como aprendizagem humana, na relação de inacabamento de nós enquanto sujeitos aprendentes do mundo.

Ao mergulhar neste espaço de vivências, apreendemos os significados que cada relação estabelece, e a partir dela visualizamos diferentes maneiras de propagar o ensino através da leitura de um pelo outro.

A professora-alfabetizadora...

O episódio narrado aconteceu no ano de 2009, em uma escola de Ensino Fundamental da rede Estadual de Campinas, ano em que eu, professora-alfabetizadora, atuava com uma turma de 2º ano.

O processo de produção dessa narrativa reflexiva realizada ocorreu como um dos movimentos empreendidos no desenvolvimento da pesquisa de doutorado em andamento "*E as crianças ensinam à professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente*"[4], onde me inscrevi em um movimento de refletir a partir da videogravação de algumas de minhas aulas, buscando olhar para essas imagens a fim de responder a seguinte pergunta: o que pensa a professora aprender com seus estudantes?

Episódio: ***O projeto, a roda, o diário e a narrativa: partilha e comunhão***

"Foi em meio aos versos e melodia da música "Monte Castelo", composta por Renato Russo que iniciamos nossa aula no dia 16 de novembro de 2009. A leitura do dia havia sido a letra da canção, que depois pode ser apreciada por todos na roda, ouvindo-a e apreciando com todas as provocações possíveis de suscitar à professora e a cada um dos alunos. Ouvir a música e ler os versos da canção como história do dia foi uma escolha intencional, como mais uma atividade do projeto "Falando de sentimentos: contamos nossas histórias". Intencional a fim de dialogar com o que viria a seguir em nosso dia de aula, a leitura e partilha das histórias dos diários dos alunos. O registro desse dia, não era apenas a partilha de uma situação comum, do que havia acontecido no dia anterior, mas a proposta, anunciada na aula anterior, era que em casa, com alguém especial ou com muitos outros entes queridos, buscassem escrever no diário o que a palavra amor significava para eles e ainda, retratar do modo como lhes fossem possível uma história vivida em que esse sentimento estivesse presente. Narrar um acontecimento da vida singular de cada criança, de cada uma das famílias que de alguma maneira houvesse a marca desse sentimento – o amor - a partir do que cada um compreendia. Muitos trouxeram seus registros, suas histórias e com vontade, alegria e segurança de quem presenteia o grupo com algo muito especial, estavam

[4] O presente estudo em andamento, orientado pela Profª. Drª Ana Maria falcão de Aragão, tem como objetivo compreender o diálogo entre os saberes discentes e os saberes docentes decorrentes do processo reflexivo da professora e dos alunos, bem como as implicações desse processo para o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

completamente ansiosos para a leitura do que haviam escrito no diário. Definida a sequência de quem falaria em qual momento, nos deleitamos a ouvir e conhecer a história de cada um que ali tomava a palavra para compartilhar suas experiências pessoais envolvidas pelo sentimento do amor, pelas lembranças, acontecimentos, dificuldades, conquistas que traziam em si a palavra amor. Momento de comunhão, de tornar-se cada vez mais próximo, cada vez mais íntimo."

O trecho acima narrado aponta uma pequena descrição dessa aula, buscando criar para o leitor possíveis imagens das relações e produções que se estabeleceram diante do planejado para esse dia, para que então, seja possível dimensionar de certo modo o contexto videogravado e potencializador da reflexão que se segue, produzida também de forma narrativa, dias depois da aula em questão. Vamos à narrativa reflexiva que produzi a partir dos indícios que a própria reflexão sobre a prática docente enleva, compreender em saberes, vozes e ações discentes, possíveis saberes e conhecimentos acerca de minha docência.

O que vês

O envolvimento do grupo com a prática de registro no diário é algo marcante ao olhar as crianças em roda, e acho que nessa roda, em especial, esse envolvimento me saltou aos olhos. As crianças, nitidamente, veem motivos, têm motivos para escrever e não só... Elas desejam compartilhar, de alguma maneira, lendo elas próprias ou com ajuda, aquelas que ainda não apresentam a fluência necessária para um momento de leitura coletiva e ainda se embaraçam nesse movimento de ler sozinhas e com autonomia, o que é perfeitamente compreensível.

Nessa roda, a socialização foi do registro sobre o significado do amor para cada criança e sua família e, ainda, o relato de um momento vivido que tenha sido envolvido pelo sentimento do amor, que represente esse sentimento.

Nesse momento, as crianças se conhecem ainda mais e eu também as conheço mais por meio de uma escrita própria da qual mostram também apropriar-se e dominar. A roda continua acontecer, em meio a outras conversas e interações que não só a do colega que está com o direito de fala, e como estão em processo de aquisição dessa fluência na leitura, muitas vezes fazem a leitura do relato em um tom de voz mais baixo e nem todos conseguem ouvir. Nesse momento, me sinto no direito de intervir, e para além de pedir que prestem atenção, acabo, com alguns alunos, lendo novamente o que acabaram de ler, em voz alta para que todos ouvissem, querendo mostrar a todo o grupo o valor presente em cada história, o valor de partilhar com todos uma história tão íntima.

Há também alunos que quiseram partilhar a história com o grupo, mas ainda sem condições de realizarem sozinhos a leitura, então, deixavam que eu lesse por eles (...).

O que pensas

Reconheço a roda de leitura na partilha dos registros como um espaço legitimado pelas crianças, pois podem dizer sua história ao querer fazer a leitura do registro e, mesmo aqueles que ainda não dominavam completamente o processo de leitura ou que acabaram de conquistar o domínio da leitura convencional, sentiam-se encorajados e desejosos em dividir suas histórias. Sentiam-se também confiantes na escuta dos amigos e confiantes na escuta e acolhimento por mim demonstrados. A cada criança que foi ao meu lado para ler ou pedir que eu lesse o relato feito em casa com a família, o que senti/pensei foi o quanto valorizavam minha postura de estar ali ao lado deles, os olhares e gestos afetuosos, a proximidade física, o contato, o vínculo, tudo muito explícito. Pensando sobre as imagens exibidas no vídeo e o

vivido, tenho a percepção de que esse momento nos aproximava, possibilitando o estreitamento da parceria professora-aluno.

A leitura e escrita aqui estavam completamente associadas à prática social. No diário não havia medo de escrever e na roda não havia medo de ler, ainda que com certa dificuldade, ainda que não conseguissem, pois lá estava a professora, lá estava eu, pronta para ler com eles ou por eles, sem problema algum, afinal também se aprende a ler e se conquista essa fluência, entonação, na leitura em voz alta feita pelo professor.

O que fazes com o que vês e pensas

Refletir sobre esse dia de aula, sobre as relações construídas com as crianças, sistematizar a reflexão por meio da escrita a partir do encontro/confronto entre memória/imagem apreendida no tempo/narrativa, me impõe a buscar compreender os saberes discentes e docentes produzidos e enunciados, seja nas imagens, seja no movimento reflexivo de pensar sobre a prática pedagógica. Dos saberes das crianças que invadem a sala e, que só me é possível compreender a partir desse exercício de deslocamento, percebo e consigo nomear o saber da comunhão de histórias vividas a partir da narrativa oral e escrita, o saber do direito a falar na roda o que pensa e como pensa, o direito de autoria em sala de aula, autoria de uma história própria, vivida de modo singular, por pessoas singulares e que merecem acolhimento no espaço da sala de aula.

A professora das séries iniciais...

A carta partilhada aqui faz parte de um momento vivenciado em 2011, com a turma do 4º ano de uma escola da rede particular de ensino de Campinas.

Ao finalizar o ano, senti a necessidade de compartilhar o que estava sentindo/pensando com as famílias para que pudesse, através da escrita, ter contato com o que pensavam sobre o trabalho e, diante disso, ter a possibilidade de repensar/refletir o trabalho do ano letivo e redirecionar para o ano seguinte.

Episódio: *A Carta...*

"Senhores pais,

Durante esse ano vivenciamos juntos muitas descobertas. Momentos de sentimentos diversos como alegria, tristeza, angústia, euforia. Dentre outros fatores, podemos evidenciar como algo importante para que este ano se concretizasse a parceria ente mim, as crianças e vocês, familiares.

Com as crianças, tenho como dialogar diariamente e já fizemos vários momentos de pausa para pensar / repensar o trabalho desenvolvido ao longo desses 200 dias letivos. Estas pausas têm nos mostrado a importância de narrar o que sentimos, como nos vemos, o que pensamos a respeito das práticas desenvolvidas entre educador e educandos.

Hoje proponho que, se possível, cada família faça, juntamente com seu filho, um pequeno registro reflexivo sobre esse ano letivo. Sugiro que ao narrar suas memórias e pensamentos, considerem três pontos como norteadores:

- o que vocês viram acontecer este ano? O que viveram em relação à escola?

- o que sentiram e pensaram a respeito do que foi vivido?

- o que fazem com aquilo que foi vivido, pensado e sentido este ano?

Para estimulá-los, escrevo o meu.

Esse ano foi um momento especial para mim onde pude compartilhar com novas famílias e com a escola, novos desafios. O desafio de assumir a sala, de voltar à universidade efetivamente

para refletir sobre a minha formação, de reorganizar os conteúdos escolares e buscar novos caminhos de trabalho. Vi em minha prática muitos acertos e alguns obstáculos que me moveram em retomar o caminho que estava sendo trilhado para redirecionar e seguir em frente. Impossível não dizer que o vínculo afetivo criado foi imprescindível em alguns momentos, mas esse é um outro aspecto que posso falar pessoalmente a cada um de vocês. O que posso de fato dizer é que a cada vez que uma criança chegava com sua estratégia (um bilhete, um recadinho no material, um pedido de falar a parte, o levantar a mão para dizer em voz alta algo que gostava ou não ou que não tinha compreendido...) isso me mobilizava para buscar a melhor maneira de atender a cada um e aos propósitos que tínhamos com o grupo. Posso garantir que o melhor foi feito e que tenho muito a aprender e a melhorar, mas, a parceria estabelecida, em muitos momentos, foi essencial para que me sentisse acolhida e apoiada em algumas decisões que foram tomadas. Alegria, medo, angústia, felicidade são alguns dos sentimentos que começaram e que finalizam o ano comigo, só que cada um redimensionado diante de tantas experiências que tivemos juntos.

Vamos lá?

Beijo carinhoso

M."

Esse recorte aqui apresentado faz parte da pesquisa de doutorado em andamento A (in)formação dos professores[5], e mostra o quanto sinto a necessidade de escutar as pessoas com quem me relaciono no cotidiano escolar para pensar/repensar o trabalho docente que desenvolvi ao longo do ano e elencar pontos que norteassem o trabalho que sempre está por vir.

Com o intuito de ver as reflexões potencializadoras como já anunciado anteriormente, é possível ler nas linhas e entrelinhas o que está dito e não dito, mas nada que impossibilite outros pensamentos perante esse pequeno recorte.

O que vês

Ao enviar a carta-convite, procuro mostrar que estou aberta a escuta sobre o meu trabalho e o da escola em que estou atuando no momento. Através da escrita procuro reunir minhas percepções, sensibilidades e receptividade do que vivenciei ao longo do ano letivo e que este pode estar prenhe de ações futuras.

Ao solicitar aos pais para refletirem com seus filhos, aposto em uma parceria efetiva que pode ocorrer dentro do âmbito familiar e que repercute no âmbito escolar, mas que não tenho acesso a não ser por pequenos relatos dos alunos no cotidiano da sala de aula ou pelas falas dos pais em reunião ou encontros de corredor. Ao convidar os pais para uma devolutiva sobre o ano, reúno fragmentos de olhares que juntos podem contar o todo do ano letivo, embora cada fragmento por si só já seja um todo do ano escolar para aquela família.

Nessa carta, partilho os sentimentos que tive assim como os alunos e suas famílias devem ter tido. Ao trazê-los mostro que diante do medo e do desejo busquei novos caminhos de trabalho que repercutem diretamente no trabalho da sala de aula. Não tem como não relatar experiências pessoais como a volta à universidade e a importância que isso tem para mim no âmbito pessoal e profissional.

O que pensas

Penso que ao fazer a carta convite utilizo o registro como uma das maneiras de ouvir o que meus pares tem a dizer sobre o trabalho que desenvolvi ao longo do ano.

---

[5] Neste projeto de doutorado busco aprofundar a constituição da professora através do conhecimento elaborado em situações de pareceria, sob orientação da Profª. Drª. Ana Maria Falcão de Aragão.

Utilizo da própria escrita, prática social por mim adotada, para convidar as pessoas a partilharem o que perceberam ao longo do ano. Ao ser um convite e não uma obrigatoriedade, as pessoas relataram o que realmente perceberam e isso é um dado importante a se pensar, pois, muitas vezes, as pessoas escrevem o que o outro quer ouvir. Mesmo assim, o importante é escutar e repensar as escolhas que fazemos a cada instante que estamos no cotidiano escolar.

Além disso, coloco para mim mesma, regras que foram construídas socialmente e mostro as elaborações cognitivas que desenvolvi naquele determinado momento e que há o envolvimento do outro - a criança, a família, a escola – das palavras, dos olhares, dos conhecimentos e, assim, fui mostrando a autonomia adquirida junto a escola e no cotidiano ao longo desse percurso.

Olhar para as palavras alheias e ressignificar o trabalho, olhar as brechas e perceber outras possibilidades são necessários para mim, ao abrir-me ao outro relatando o que sinto e vivencio na escola e fora dela.

O que fazes com o que vês e pensas

Ler as entrelinhas da carta-convite revela o quanto a escrita se faz necessária para mim assim como as parcerias estabelecidas, pois esses aspectos são essenciais no meu processo de formação.

A relação dialógica aqui estabelecida permite que eu olhe para os fragmentos e analise os usos que fiz de mim mesma e os possíveis outros para ressiginificar a própria aprendizagem e as de quem estão ao meu redor.

Entre vozes que gritam em sala de aula e ao redor deste espaço: o que pensam as professoras que aprendem com seus pares: estudantes, escola e cotidiano?

Ao privilegiarmos o cotidiano da escola como um espaço de compartilhar experiências, de aprendizados rememorados e que repercutem em novas ações e histórias, o que fazemos, apoiadas pela escrita e pela reflexão, é buscar apoio para efetivar em parceria com os alunos e seus familiares a elaboração de conhecimentos e saberes que nos fortalecem na construção de uma escola outra, mais emancipadora e humanizadora.

Nesse sentido, o diálogo, a escuta atenta e sensível ao outro e a partilha são imprescindíveis à existência humana e, sendo assim, o ato pedagógico, um ato a favor dessa condição, não pode se constituir à margem de tais práticas.

De acordo com Vygotsky (1994), o sujeito, ao aprender as habilidades necessárias para realizar uma dada tarefa cognitiva em colaboração com o outro, também aprende os tipos de tarefas cognitivas valorizados culturalmente, aquelas habilidades que são necessárias para alguém tornar-se um membro da cultura. Entre essas, segundo Bruner (1997), está a aquisição da habilidade narrativa que confere estabilidade à vida social de qualquer ser humano.

Ao tomarmos dos espaços e tempos vividos na escola junto aos nossos pares atribuindo-lhes um caráter dialógico, de manifestação de saberes, vozes, experiências e memórias, sinalizando também que esse é um espaço e tempo que se constrói, que não está dado, mas que cabe aos professores e a todos o profissionais que atuam na escola, promover, ensinar, mostrar, ressignificamos crença na importância de criar em sala de aula um contexto favorável ao intercâmbio de experiências culturais, sociais e afetivas vivenciada pelos alunos.

Morais (2002) trata dessa ação potente e desse compromisso com as crianças ao dizer da importância do resgates das práticas narrativas em sala de aula.

> Os meninos e meninas escutam com prazer as experiências que seus colegas lhes contam, pois estes ouvintes-narradores partilham de uma coletividade,

> de experiências comuns, o que torna o dito comunicável por um e, em contrapartida, compreensível para outro. A relação que se estabelece é dominada pela necessidade de conservar e partilhar o que é narrado. Ambos sabem que a narrativa que um compartilha com o outro não é apenas produto de sua voz, mas de tudo o que foi vivido e aprendido ao longo da vida. Mesmo que tão curta. (MORAIS, 2002, p.99).

Concordamos ainda com a autora que "se o choque da modernidade, da alienação, do silenciamento, nos golpeia diariamente, o encontro com o outro pode nos salvar do aniquilamento" (p.98). Para esse encontro, basta aprender com os episódios aqui narrados, a importância de se fazer aqui e ali, na escola, na sala de aula, "lugares de encontro, lugares de reencontro, lugares onde memória, palavras e práticas podem ser compartilhadas entre todos. Lugares de fazer e de ser" (ibidem, p.98).

No coletivo nos constituímos como uma nova voz... Escutou?

A intenção deste diálogo foi a de partilhar algumas experiências e pensamentos acerca dos muitos gritos que ecoam na escola. Nesse movimento meta-reflexivo, encontramos uma maneira, cada uma a seu jeito, de tornar cada vez mais intencional nosso trabalho diário junto aos nossos pares.

Acreditamos que através do olhar minucioso, escuta atenta e sensibilidade às experiências/aflições/inquietações narradas, compreendemos os diferentes sentidos de uma educação que pode vir a ser emancipadora e, ao mesmo tempo, potencializadora de diálogo para a nossa formação bem como para a de nossos alunos.

Ao compartilharmos as diferentes situações vividas dentro da sala de aula, podemos compreender a singularidade que une cada episódio narrado: a reflexividade em relação aos aprendizados do cotidiano da escola, sejam eles entre alunos-alunos, professores-prefessores, alunos-professores, aluno-família-professores e todos os demais envolvidos na relação educativa.

Nessa conversa, por entre os gritos e vozes tão ressonantes em nosso fazer-pensar-sentir, tomamos como aprendizagem a compreensão acerca da importância de se construir na escola, nos mais variados espaços coletivos possíveis, tempos e lugares de narrar, tempos e lugares de nos tornarmos narradores e ouvintes de outros narradores, que nos autorizem na consolidação de uma autoria e identidade constitutiva do nosso fazer-ser-estar na profissão, sempre em relação com todos os nossos pares e interlocutores – crianças, famílias, professores, coordenadores-pedagógicos, diretores, e os muitos outros que estão na escola.

Dessa maneira, escutar o outro, muitas vezes, também mostra o denunciar de nossa própria voz. Daí decorre a importância da interlocução e partilha de situações vividas, de sentimentos e de questionamentos que ao serem vistos/ditos/sentidos, ganham vida e potencializam novos aprendizados.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

ALVES, N. "**Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**". In: OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. (orgs). *Pesquisa no do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRUNNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997, 130 p.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano – 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, J. de F. dos S. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, R.L. (org). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante - cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZEICHENER, K. M. *A.* Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições: possibilidades e contradições. In*:* ESTEBAN, M.T e ZACCUR, E. (orgs). **Professora – pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS

Alessandra Pereira Gomes Machado[1]
Marluce de Souza Lopes Santos[2]

Resumo

Ao descobrir que a leitura possui uma história, que o leitor se apropria das leituras realizadas de diferentes formas e de lugares sociais diversos, que a leitura nem sempre foi livre e desejada, sentiu-se a necessidade de investigar as práticas escolares como fruto de uma cultura escolar, dando destaque à função cultural da escola. Acredita-se que as disciplinas escolares, como objeto da cultura escolar, pode nos dar alguns indícios de práticas escolares que nos revelem o universo de práticas de leitura dos alunos. Assim, percebeu-se a importância de estudar as práticas de leitura a partir do ambiente escolar que envolve a relação entre mestres e estudantes para compreender as representações sociais que essas práticas permitem na aquisição de *habitus* e valores e quais "as transferências culturais" da escola para os alunos. Logo, propomo-nos a investigar a prática de leitura dos alunos do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe – Codap/UFS. Trata-se de um estudo que procura apreender, no cotidiano desses alunos, como são realizadas as práticas de leitura.

Palavras-chave
História da educação; cultura escolar; prática de leitura.

Abstract

Discovering that reading has a story, the reader appropriates the readings taken in different ways and different social places, that reading was not always free and willing, feltthe need to investigate the school practices as a result of a school culture, with emphasis on the cultural function of school. It is believed that school disciplines, as the object of school culture can give us some evidence in school practices that reveal the universe of students' reading practices. Thus, it was realized the importance of studying reading practices from the school environment that involves the relationship between teachers and students to understand the social representations that these practices allow the acquisition of habits and values and what "cultural transfers" of the school for students. Therefore, we propose to investigate thepractice of students' reading of the 1st year of High School Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe - Codap / UFS. This is a study that seeks to apprehend, the daily lives of these students, as they are performed reading practices.

Keywords
History of education; culture school; reading practice.

---

[1] Mestre em Educação (UFRRJ). Professora efetiva de Português do Codap/UFS. Membro do grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: intelectuais da educação, instituições educacionais, práticas escolares (NPGED-UFS) e do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Aprendizagem na Educação Básica (GPEA). Endereço eletrônico: alessandrasje@hotmail.com.

[2] Pedagoga, especialista em Planejamento Educacional. Técnica em Assuntos Educacionais da UFS, membro do grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: intelectuais da educação, instituições educacionais, práticas escolares (NPGED-UFS). Endereço eletrônico: marlucelopes@ufs.br.

1. Introdução

Percebi, no decorrer da minha trajetória profissional, que alunos que passam pelo Ensino Médio apresentam dificuldades no domínio da Língua Portuguesa, ou seja, não conseguem construir os conhecimentos necessários para se expressarem com clareza e desenvoltura e poderem conquistar seu espaço na sociedade, em que nessa, a relação com bens materiais requer um preço, um valor; e a língua, numa relação de interação linguística com interlocutores de classes sociais diferentes, também funciona como num mercado: tem valor e poder quem domina o dialeto-padrão e desprestígio e exclusão aqueles que não o dominam. Bourdieu (apud. SOARES, 2001) define essa situação como um mercado linguístico, estabelecendo que uma competência só tem valor quando existe um mercado para ela.

Para que o aluno participe do meio social que utiliza o dialeto-padrão, ou seja, o de prestígio, ele não pode ser somente alfabetizado, uma vez que alfabetizado é aquele que adquiriu uma capacidade de codificar em língua escrita (escrever) e a de decodificar essa língua escrita (ler); não basta, porém, essa aquisição, é preciso apropriar-se da escrita, isto é, fazer uso das práticas sociais de leitura e de escrita, articulando-as ou dissociando-as das práticas de “inter-ação” oral, conforme as situações.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM - a perspectiva dos jovens brasileiros que hoje estão no ensino médio é obter qualificação mais ampla para a vida e para o trabalho. Posto que a sociedade capitalista valoriza e cobra o dialeto padrão; os alunos do Ensino Médio que almejam uma vida social e um trabalho nessa sociedade necessitam do domínio desse dialeto. A escola, portanto, é o espaço para essa educação formal e a disciplina de Língua Portuguesa uma das responsáveis por essa formação do jovem para participar da sociedade e ao questioná-la, transformá-la.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Língua Portuguesa permitem inferir que:

> o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua (BRASIL, 2002, p. 55).

Entendo, portanto, que os fins estabelecidos pelas disciplinas escolares como um objeto da cultura escolar pode nos dar alguns indícios de práticas escolares que nos revelem o universo de práticas de leitura dos alunos. Para Chervel (apud. FELGUEIRAS, 2010, p. 26), disciplinas escolares são "um produto específico da escola, que não se confunde com outras práticas sociais e constituem um importante elemento da cultura escolar".

Percebi, portanto, a importância de estudar as práticas de leitura a partir do ambiente escolar que envolve a relação entre mestres e estudantes (FELGUEIRAS, 2010) para compreender as representações sociais que essas práticas permitem na aquisição de *habitus* e de valores e quais "as transferências culturais" da escola para a prática da leitura aos alunos.

Acredito que as práticas de leitura sejam relevantes no processo de aquisição de novo *habitus* – considerado por Bourdieu como o “sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2005, p. 191).

A partir de estudos, descobri que a leitura possui uma história, que o leitor se apropria das leituras realizadas de diferentes formas e de lugares sociais diversos, que a leitura nem sempre foi livre e desejada, o que explica livros e leitores tão perseguidos em diversos períodos históricos. Dessa forma, percebe-se que a leitura não tem uma aparente neutralidade e um caráter universal (DARNTON, 2010).

Chartier (2009, p. 63) nos apresenta que "a longa história da leitura mostra fortemente que as mudanças na ordem das práticas costumam ser mais lentas que as revoluções das técnicas e que sempre estão defasadas em relação a estas. A invenção da imprensa não produziu imediatamente novas maneiras de ler".

Houve um tempo em que a prática de leitura e de escrita era indissociável, os leitores sentiam necessidade de registrar sua impressão sobre o livro, transcrever partes interessantes para um caderno, era o livro de lugares-comuns. Esse livro era lido e reescrito à medida que recombinavam novas observações, "era uma maneira especial de absorver a palavra impressa" (DARNTON, 2010, p. 164).

À época do Renascimento, no mundo do livro impresso, a leitura era tudo, o homem era o que lia, incentivando, portanto, o hábito. Essa prática aguçava a consciência da formação do indivíduo autônomo.

Agora estão disponíveis várias opções de leitura com hipertextos que possibilitam um campo diferente de informações, filmes baseados nos livros dentre outras maneiras que possibilitam leituras diversas. O acesso ao livro e à diversidade temática que tem estado à disposição do público leitor tem revolucionado a maneira de ler e ter contato com essa leitura, proporcionando interpretações, vivências e abstrações que envolvem essa prática e esse novo público leitor. Hoje é estabelecida uma nova relação com o leitor, a textualidade eletrônica transformou o ato de ler.

As leituras realizadas nessa área suscitaram perguntas sobre o hábito de leitura dos alunos do Ensino Médio, tais como: o acesso ao livro possibilitou a prática? A textualidade eletrônica incentivou a leitura? Os livros moldam os leitores, ou seja, nós somos o que lemos?

2. Práticas de leitura como categoria de análise das práticas escolares

Para subsidiar o estudo, trabalho com autores que pesquisam as práticas de leitura como meio de formação de *habitus* e o processo ensino-aprendizagem da língua materna dentro da linha interacionista (BAKHTIN, 1997), por acreditar que esse ensino só se efetiva, quando é oportunizado ao aluno interagir pela linguagem em situações significativas de ensino, ou seja, proporcionar aos alunos atividades discursivas em sala de aula.

A escola, portanto, como um dos meios de construção desse conhecimento linguístico, quando cumpre o seu papel de promover o letramento (SOARES, 2001), estará proporcionando a inclusão social e oportunizando ao aluno a condição para o exercício da cidadania. Mas ao identificar a dificuldade de um aluno incorporar a prática de leitura e de escrita em seu dia-a-dia, como no preenchimento de formulários de inscrição do ENEM, do vestibular ou na elaboração de um requerimento ou uma carta, a falta de hábito de ler uma reportagem num jornal e construir sua opinião a respeito do fato informado, leva-me a entender que não houve a prática do letramento.

Tais situações despertam as discussões sobre a falta de leitura do brasileiro que giram em torno também da qualidade do ensino. Essa problemática leva o olhar para a função cultural da escola em face da diversidade da clientela. Para isso, o estudo sobre a cultura escolar, segundo Julia (2001), almeja acrescentar o estudo das práticas escolares à nova História da Educação.

Para tanto senti a necessidade de investigar as práticas escolares como fruto de uma cultura escolar, dando destaque à função cultural da escola.

Entendendo cultura escolar como:

> um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

O conceito de cultura escolar tem corroborado para uma pesquisa que desnaturalize a escola e a veja como um espaço para a educação formal, mas também como uma instituição de socialização.

O diálogo estabelecido entre a História da Educação e outras áreas, como a linguística, tem contribuído para os estudos sobre as práticas. Perceber os indícios, os sinais, a materialidade, as práticas de que os objetos são portadores ou que formalizam, poderá ajudar a entender melhor a sala de aula e a refletir sobre o papel de educadora e a prática pedagógica.

Com a problematização da função social de transmissão da cultura atribuída à escola como reprodutora do *status quo*, segundo Diana Vidal (2009, p. 26), a partir da década de 1970, os estudos na área da História da Educação "destacam a escola como produtora de uma cultura específica e como espaço de convivência de culturas". Voltar o olhar para o interior da escola é atribuir valor à metáfora da "caixa preta", realizar estudos que se voltem para o "íntimo" das instituições escolares, ou seja, estudos da micro abordagem escolar.

Dialogando com os conceitos; apresento, assim, a cultura escolar. Para Chevallard (apud. VIDAL, 2005, p. 31), a escola não poderia deixar de ser pensada como "verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generi*.".

Para Faria Filho (apud. BENCOSTTA, 2010, p. 40), "refletir sobre o conceito de cultura escolar é pensar também os diversos modos como os indivíduos se relacionam com as tradições culturais originárias de diferentes realidades históricas inseridas no processo de escolarização".

Bencostta (2010, p. 42) toma como fio condutor de seu trabalho o conceito de cultura escolar "como possuidor de multiplicidade de interpretações capazes de apresentar fragmentos explicativos do universo escolar, aptos a contribuir para o estudo dos fenómenos educacionais em seus mais variados aspectos históricos". Ele alerta que "as fontes por si não são capazes de elaborar conceitos, cabendo ao pesquisador fazê-lo, fundamentado na construção e refinamento de suas análises interpretativas que ressignificam constantemente o passado". Julia (2001) ressalta, mostrando que o historiador audaz é capaz de fazer "flecha com qualquer graveto".

Nesse sentido, compreendo o conceito de cultura escolar aquele que se aproxima com o de Julia, que nos proporcionará analisar práticas de leitura que permanecem e as que ainda não foram identificadas como escolar, mas surgiram a partir desse ambiente.

Nesse estudo, a leitura é entendida como um processo cultural em que "o significado dos textos depende das capacidades, das convenções e das práticas de leitura próprias das comunidades que constituem, na sincronia ou na diacronia, seus diferentes públicos" (CHARTIER, 2009, p. 37).

Segundo Darnton (2010, p. 177), Drake compreendia leitura "como digestão, um processo de extrair a essência dos livros e incorporá-las em si mesmo. [...] A leitura não deveria ter fins de erudição, mas prestar-se a ajudar um homem a progredir no mundo".

Assim, conhecer as práticas de leitura realizadas por alunos proporcionará indícios de comportamento, dos valores e das experiências que surgiram a partir das leituras, tanto as do processo educacional formal quanto as do cotidiano de suas vidas.

Chartier (2009) suscita uma discussão sobre o significado atribuído ao processo pelo qual os leitores dão sentido ao texto dos quais se apropriam. Terei, portanto, que estudar os processos de "apropriação das leituras" para compreender as práticas de leitura desses alunos, com maior prioridade, o hábito, o tipo e a temática da leitura.

3. Uma proposta de pesquisa

Vou contextualizar os elementos envolvidos na pesquisa para que o leitor esteja mais próximo da realidade.

3.1. Contextualização do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe

O Colégio de Aplicação é uma instituição federal, fundada em 1959 como Ginásio de Aplicação (G. A.) da Faculdade de Filosofia e Educação de Sergipe. A partir de 1967, passou então a Colégio de Aplicação, incorporando à Fundação Universitária Federal de Sergipe, em 1984 passa a ser órgão suplementar vinculado administrativamente à Reitoria.

Está localizado no Campus Universitário “Prof. José Aloísio de Campos”, no Bairro Rosa Elze, em São Cristóvão, considerada grande Aracaju.

O ingresso no colégio se dá através de Sorteio Público de vagas para alunos do 6º ano e para completar o número de alunos nas demais séries.

3.2. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Foi elaborado um questionário para conhecer os sujeitos/alunos da pesquisa.

Os cinquenta e um (51) alunos que participaram como colaboradores nessa pesquisa cursam o 1º ano no Codap/UFS, sendo vinte e três (23) do sexo masculino e vinte e oito (28) do feminino. A faixa etária desses alunos é de 14 a 19 anos, sendo quarenta e oito (48) naturais de Aracaju-SE, dois (2) do estado de São Paulo e um (1) de Alagoas.

A localidade em que os alunos moram é bem diversificada. Os dados referentes ao bairro/conjunto que caracterizam a residência dos alunos do Codap/UFS não é um fator relevante para a pesquisa, no entanto é possível perceber certa concentração de alunos em bairros residenciais de classe média e média baixa.

Os pais desses alunos desempenham diversas profissões analisadas a partir das respostas obtidas nos questionários. Percebi que, com relação à profissão dos pais, dentre os 51 sujeitos da pesquisa, 8 têm pais autônomos e 12, mães dona de casa, sendo que 3 alunos não fizeram referência à profissão dos pais e 1 à profissão da mãe. É possível perceber que a maior incidência das profissões está presente na classe social média baixa.

A escolaridade desses pais, conforme resultado dos questionários, mostra que a maioria de pais (21) e mães (17) apresenta ensino médio completo; a incidência de pós-graduação é maior para as mães (11), enquanto o nível superior completo é igual (7) para ambos. No entanto, não foi possível identificar se o nível de escolaridade dos pais é um fator de influência na formação do leitor.

As primeiras questões do questionário foram elaboradas com o propósito específico de descrever os alunos. Logo em seguida, sondei os sujeitos sobre qual o tipo de leitura ele gosta e o hábito dessa prática.

4. Análise das práticas de leitura

A partir das respostas dos sujeitos da pesquisa através dos questionários sobre o hábito de leitura, pude observar o resultado no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Caracterização do hábito de leitura dos sujeitos da pesquisa[3]
Fonte: Questionários aplicados pela autora, Codap/UFS, junho/2011.

Hábito de leitura	Ocorrência	Hábito de leitura	Ocorrência	Hábito de leitura	Ocorrência
1 livro por mês	15	1 revista por mês	5	1 HQ por mês	6
2 a 3 livros por mês	7	2 a 3 revistas por mês	10	2 a 3 HQ por mês	2
Mais de 3 livros por mês	7	Mais de 3 revistas por mês	7	Mais de 3HQ por mês	9
1 livro por ano	3	1 revista por ano	1	1 HQ por ano	7
2 a 3 livros por ano	7	2 a 3 revista por ano	1	2 a 3 HQ por ano	0
Mais de 3 livros por ano	10	Mais de 3 revistas por ano	8	Mais de 3 HQ por ano	1
Total	49	32		50	

HQ – História em Quadrinhos

Hábito de leitura na internet por 1h	Ocorrência	Hábito de leitura na internet por mais de 1h	Ocorrência
Blog	6	Blog	12
Orkut	7	Orkut	21
Facebook	4	Facebook	13
Notícias	9	Notícias	20
Outros	20	Outros	33
Total	46	99	

A partir das respostas dos 51 sujeitos da pesquisa sobre o hábito de leitura obtive os seguintes resultados: 15 têm hábito de ler 1 livro por mês, 10 leem 2 a 3 revistas por mês, 9

[3] Há sujeitos da pesquisa que não responderam todas as perguntas do questionário. O sujeito pôde optar por mais de um item.

leem mais de 3 HQ por mês, 20 acessam a internet por 1 hora em diferentes sites, enquanto 33 acessam por mais de 1 hora.

No item "outros", os alunos indicaram várias situações, como: acesso ao MSN, twitter, filmes, Google, games, além de *sites* para pesquisa e trabalho.

Foram identificados somente dois alunos que não têm o hábito de ler. Esse resultado pode mostrar que há hábito de leitura entre os sujeitos da pesquisa, sendo a internet o meio mais utilizado.

Vale ressaltar que é desenvolvido no Colégio o Projeto do Governo Federal Um Computador por Aluno – UCA. Os professores e os alunos receberam um *netbook* com objetivo de ter mais um instrumento no processo de ensino e aprendizagem, utilizando a tecnologia e a inclusão digital. Para isso a escola recebeu, além dos laptops para alunos e professores, infraestrutura para acesso à internet, capacitação de gestores e professores no uso da tecnologia. Os alunos demonstraram grande facilidade de utilizar a máquina e de navegar pela internet.

O Quadro 2 abaixo mostra o motivo pelos quais os sujeitos da pesquisa leem.

Quadro 2 - Caracterização do hábito de leitura dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Questionários aplicados pela autora, Codap/UFS, junho/2011

Você lê por	Ocorrência
Lazer	39
Exigência de professores	9
Exigência de seus pais	2
Curiosidade	33
Não lê	0

Nessa questão, os alunos também puderam optar por mais de um item. Pude perceber que os alunos leem por prazer e curiosidade.

Quadro 3 - Caracterização do tipo de leitura dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Questionários aplicados pela autora, Codap/UFS, junho/2011

Tipo de leitura de que gosta	Ocorrência
Revista de HQ	16
Revista feminina (Ex.: Cláudia)	10
Revista de notícias (Ex.: Veja)	17
Romance de banca de revista	2
Mangá	16
Livros de coleção (Ex.: Saga Crepúsculo)	36

Nessa questão os alunos também puderam optar por mais de um item. Pude perceber que o tipo de leitura de que mais gostam são os livros de coleção. Alguns alunos apontaram outros além dos citados no questionário, como livros que não fazem parte de uma coleção, mas de autores muito lidos como Dan Brown, livros de auto-ajuda e artigos sobre tecnologia, mostrando um gosto bem diversificado dos jovens do Codap/UFS.

Na perspectiva de analisar as práticas de leitura a partir da cultura escolar, sentimos a necessidade de investigar qual disciplina escolar apresenta atividades de leitura. Conforme as respostas dos alunos no questionário, obtivemos o resultado expresso no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Caracterização das disciplinas que mais apresentam atividades de leitura
Fonte: Questionários aplicados pela autora, Codap/UFS, junho/2011

Disciplina	Ocorrência	Disciplina	Ocorrência
Língua Portuguesa	26	Literatura	35
Inglês	9	Francês	1
Biologia	12	Filosofia	41
Sociologia	27	Geografia	21
História	32		

Esses resultados mostram que as disciplinas que mais utilizam a prática de leitura em sala de aula são Literatura e Filosofia. Como o Colégio trabalha três línguas estrangeiras e foram citadas apenas Inglês e Francês no questionário, dois alunos apontaram a disciplina Espanhol que também faz uso desse tipo de atividade.

O Quadro 5 abaixo apresenta a metodologia para a prática de leitura em sala de aula.

Quadro 5 – Caracterização da metodologia para prática de leitura
Fonte: Questionários aplicados pela autora, Codap/UFS, junho/2011

Metodologia para a prática de leitura	Ocorrência
Leitura de pequenos trechos em voz alta	39
Leitura de pequenos trechos em grupo	9
Leitura silenciosa individual	22

Percebi que a metodologia para a prática de leitura, segundo os sujeitos da pesquisa, é bem diversificada, sendo a mais utilizada em sala de aula a leitura de pequenos trechos em voz alta. Um aluno não especificou e outros apontaram mais duas situações que acontecem, como: a leitura de textos longos em casa e a leitura individual e depois a coletiva para discussão com a turma.

As próximas questões do questionário pretendem averiguar a prática de leitura de cada sujeito da pesquisa com objetivo de analisar se essa prática faz parte do seu cotidiano e qual a importância dela para sua formação.

A questão abordada no questionário para indicar o título do último livro lido por prazer e quando foi feita esta leitura apresenta respostas diversificadas como mostra o Quadro 6 abaixo.

Quadro 6 – Caracterização de títulos e período da última leitura
Fonte: Questionários aplicados pela autora, Codap/UFS, junho/2011

Título / Autor	Ocorrência	Quando	Ocorrência
Bíblia Sagrada	3	Ano passado	5
Percy Jackson	2	Fevereiro a junho de 2011	40
Desculpa se te chamo de amor	2	Não especificou	6
11 minutos	2	**Total**	**51**
Pretinha eu	2		
Querido John	2		
Saga Crepúsculo	2		

A partir da análise dos títulos citados pelos sujeitos da pesquisa, entendi que o tipo de leitura é diversificado e que a maioria dos alunos (40) mantém o hábito de leitura constante, inclusive de releitura, conforme um aluno apontou ser prática reler os livros de que gosta. Não foram citados títulos de livros que fazem referência à indicação da leitura que o Professor indica para a disciplina ou das leituras obrigatórias para o vestibular.

Percebi também que não há uma rede de sociabilidade na troca dos livros entre os sujeitos da pesquisa, uma vez que há um número variado de títulos apresentados, sendo, assim, optei por listar somente os títulos que tiveram maior ocorrência, apesar de ter mais outros vinte e cinco (25) citados no questionário que não foram mencionados no quadro acima.

Sobre a interferência da leitura para a formação e a vida dos alunos do Codap/UFS, as respostas foram variadas. Apontaram que serve para "promover união", "passatempo educativo", "aumenta o poder de argumentação, comunicação e análise crítica", "ajuda na interpretação", "estimula o estudo", "influencia na fala e na escrita", "exercita a imaginação", "enriquece o vocabulário", "abre caminhos e horizontes", "aumenta o conhecimento, a cultura e a atualização". Quatro alunos não comentaram esta questão. As respostas de maior incidência estão representadas em algumas transcrições abaixo:

> *"Sim. Realizar a prática de leitura é importante para o conhecimento de novas palavras, melhora na escrita e ainda pode-se adquirir conhecimento a partir da leitura". (Menina, 15 anos)*
> *"Sim. Depois que li os livros o Horry Potter, e os mangás sobre fantasias, eu mudei meu jeito de ser".[4] (Menina, 16 anos)*

Na questão que solicita ao aluno a indicação de uma estratégia melhor dos professores para estimular a prática de leitura dos alunos, sete não especificaram, outros apontaram várias

[4] As respostas dos alunos nos questionários foram transcritas conforme a escrita original.

sugestões: “fazer provas com interpretação do livro”, “sem imposição do professor”, “promover a leitura em voz alta”, “livros atualizados”, “indicar os livros preferidos do professor para os alunos”, “livros ao invés de filmes para aumentar a imaginação”, “dinâmicas com o texto lido”, “a turma escolher o livro”, “promover mais leitura em sala de aula”, "objetivo claro”, “livros que promovam o lazer, o prazer e o conhecimento”, “livros de fantasia”, “livros que interessem os alunos”; como podemos perceber nas respostas transcritas abaixo:

> *“Sei não. Essa parte quem tem que fazer é eles. Cada um desenvolve a sua metodologia de ensino”. (Menino, 18 anos)*
> *“Uma boa estratégia é indicar seus livros preferidos para os alunos.” (Menina, 16 anos)*
> *“Por a leitura com um objetivo claro, envolvendo lazer e estudo ao mesmo tempo”. (Menino, 19 anos)*

Ao questionar sobre os conselhos que daria aos amigos que não gostam de ler, somente quatro (4) não se pronunciaram, as respostas de maior incidência foram doze (12) que aconselharam a leitura, simplesmente, porque “é bom e prazeroso”, dez (10) “para adquirir mais conhecimento”, enquanto outros deram sugestões variadas, como: “para ler”, “para diversão”, “sugiro que comece por assuntos de seu interesse”, “a leitura faz bem”, “não sabe o que está perdendo”, “estimula a criação de novas coisas, a imaginação e a criatividade”, “abre um novo mundo”, “estimula os estudos”, “pra saber se expressar, além de estimular o raciocínio”, “indicaria meus livros preferidos”, “passassem a ler não só por obrigação”, “indicar livros pequenos e dinâmicos”, “exercício para a mente”, “para a formação da pessoa”, “traz benefícios”, “a leitura traz mais experiências que os filmes”. Esses excertos podem ser comprovados a partir da transcrição de algumas respostas dos sujeitos, como:

> *“Ler é muito bom!” (Menina, 15anos)*
> *“Ler faz bem. Ele nos leva ao um novo mundo ou pode simplesmente nos mostrar o mundo que vivemos, de outro modo.” (Menina, 17 anos)*
> *“Primeiro, tentaria uma comunicação elogiativa, para depois ir emprestando alguns livros realmente bons, que o instigassem a ler outros. Um conselho não-verbal.” (Menino, 15 anos)*
> *“Ler na minha opinião vem do costume de cada um, mas se for começar a ler agora, sujiro que comece por assuntos de seu interesse. Também é bom achar pessoas que compartilhem desse mesmo interesse.” (Menino, 19 anos)*

A última pergunta do questionário pedia uma indicação de livro para um amigo. Somente dois não se pronunciaram, enquanto três disseram que “depende do amigo”. As indicações de maior recorrência foram: cinco (5) sugestões de leitura da Bíblia; três (3) para os livros de Dan Brown, Sidney Sheldon, a coleção de Harry Potter e A menina que roubava livros. A recorrência de outras sugestões foi diversa, como: livros da saga Crepúsculo, Kama sutra, As crônicas de Nárnia, mangás, os livros de Agatha Christie, Pretinha eu, Desculpa se te chamo de amor.

Apresento a seguir as conclusões obtidas a partir do estudo realizado.

5. Práticas de leitura: alguns desafios a serem desvendados

Estudar a cultura escolar nos permite ampliar nosso olhar sobre as práticas escolares, possibilitando reflexões sobre nossa prática pedagógica, enquanto professor. Analisar as práticas de leitura dos alunos é poder rever nossa postura enquanto formadores e

incentivadores desse hábito, além de ter a oportunidade de perceber a relação dos alunos com a introdução das novas tecnologias no cotidiano e no ambiente escolar.

A seguir serão apresentadas as conclusões obtidas a partir da análise do questionário. Não foi analisada nesta pesquisa a relação entre sexo e hábito de leitura. A localização da residência dos alunos do Codap/UFS e a profissão dos pais desses não foram fatores relevantes para a pesquisa, apesar de indicar que os sujeitos da pesquisa parecem pertencer à classe média ou média baixa, não interferindo na prática de leitura.

Não foi possível identificar se o nível de escolaridade dos pais é um fator de influência na formação do leitor.

Concluí que há hábito de leitura entre os sujeitos da pesquisa, sendo a internet o meio mais utilizado e que apesar da mudança no hábito da leitura com a revolução tecnológica, os alunos apontam a necessidade de serem motivados constantemente pelos professores.

O hábito de leitura dos alunos foi caracterizado por prazer e curiosidade, por leitura diversificada, por hábito de leitura constante, inclusive de releitura, sendo o tipo de leitura que apontaram como preferido os livros de coleção, apesar de constar títulos variados. Acredito que esse tipo de leitura seja formador de *habitus*, uma vez que se trata de um livro socialmente divulgado e adotado pelos jovens atualmente.

Analisando a prática de leitura no ambiente escolar, observamos que as disciplinas que mais utilizam a prática de leitura em sala de aula, segundo os sujeitos da pesquisa, são Literatura e Filosofia. Relacionando a cultura escolar dessas disciplinas que são baseadas em leituras de romances de períodos literários com a prática de leitura prazerosa, percebemos que esse tipo de leitura não é citado pelos alunos, mostrando que a prática escolar distancia do cotidiano.

Percebi que a metodologia para a prática de leitura, segundo os sujeitos da pesquisa, é bem diversificada, sendo a mais utilizada em sala de aula a leitura de pequenos trechos em voz alta. Essa prática pedagógica, segundo sugestões dos alunos, fortaler-se-ia se associada a leitura de “livros atualizados”, “indicação dos livros preferidos do professor para os alunos”, “livros ao invés de filmes para aumentar a imaginação”, "objetivo claro”, “livros que promovam o lazer, o prazer e o conhecimento” e “livros de fantasia”.

Entendemos que os sujeitos da pesquisa veem a prática da leitura assim como Darnton (2010, p. 177) para “prestar-se a ajudar um homem a progredir no mundo” seja pelo “aumento do poder de argumentação, comunicação e análise crítica” ou por “abrir caminhos e horizontes”, enfim para o crescimento pessoal, conforme citado pelos alunos.

Após o estudo, percebi que há caminhos ainda por trilhar sobre a prática de leitura no ambiente escolar e no cotidiano dos alunos.

6. Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. (Linguagem e cultura).

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. A cultura escolar na historiografia da educação brasileira: alcances e limites de um conceito. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Eds.). **Cultura escolar, migrações e cidadania.** Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010. p. 33-34.

BOURDIEU, Pierre. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: **A economia das trocas simbólicas.** 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 183-202.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN + Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros:** passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Cultura escolar: da migração do conceito à sua objectivação histórica. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Eds.) **Cultura escolar, migrações e cidadania.** Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010. p. 17-32.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, Janeiro/Junho, 2001, p. 9-43.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola** – uma perspectiva social. 17ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **No interior da sala de aula**: ensaio sobre cultura e prática escolares. In: Currículo sem Fronteiras. V. 9, n. 1, PP. 25-41, Jan/Jun 2009.

A FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA CENTRADA NA ESCRITA E LEITURA: UM ESTUDO DE CASO

Maria do Carmo Costa Maciel[1]
Celi Espasandin Lopes[2]

Resumo

Este trabalho tem por objeto apresentar as reflexões iniciais de uma pesquisa em andamento, numa escola pública do Estado do Maranhão, que visa contribuir para a produção do conhecimento em torno da formação inicial e contínua do professor de Matemática, revelando como uma formação continuada mediada pela escrita e leitura contribui para o desenvolvimento profissional do professor de matemática das Séries Finais do Ensino Fundamental. As discussões sobre a formação continuada, os grupos de trabalhos colaborativos e os processos de escrita e leitura em Educação Matemática consideram os referenciais teóricos: Gonçalves (2006), Zeichner (1998); Ferreira; Miorim (2003); Fiorentini; Nacarato (2005), Mizukami (2006), e, Lopes; Nacarato (2009). Apresenta alguns dados de uma pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso obtidos a partir da realização de entrevistas e de observação participante, envolvendo um grupo de professores de matemática das Séries Finais do Ensino Fundamental, o qual assume a perspectiva de trabalho colaborativo.

Palavras-chave

Formação de professores; educação matemática; trabalho colaborativo; escritas e leituras.

[1] Universidade Cruzeiro do Sul – SP.
[2] Universidade Cruzeiro do Sul – SP.

A formação continuada como espaço de reflexão e questionamentos: subsídios para um projeto de pesquisa

As experiências da primeira autora desse trabalho como formadora, ministrando palestras ou cursos de atualização, conjuntos de ações denominadas pelas redes de ensino por formação continuada, levaram-na a perceber muitas vezes uma deficiência conteudista e/ou de natureza metodológica por parte dos professores, apesar de terem graduação na área específica de atuação docente. Em alguns casos havia professores leigos também.

Aqueles momentos, por trazerem a oportunidade da reflexão sobre a própria prática, além de haver também novas aquisições de conteúdos específicos, como também metodológicos, se constituíram uma formação continuada, estando de acordo com Lima (2002, p. 244), que definiu em sua tese de doutorado a formação continuada como "o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento do professor, como possibilidade de uma postura reflexiva dinamizada pela práxis".

Os próprios professores naqueles eventos de formação reclamavam que não tinham tido uma boa formação inicial e muito estavam aprendendo naquela "capacitação". As dúvidas iam desde o quê ensinar ao como ensinar. O que mostra que numa formação continuada os professores, em muitos casos, são necessitados da formação inicial que não se apropriaram quando fizeram seus cursos em instituição de ensino superior. Isto é, naquelas formações eles aprendiam matemática que não aprenderam na sua graduação ou mesmo no fazer docente, enquanto professor graduado ou leigo.

Pensando nisso, devemos refletir sobre o papel da pesquisa sobre a formação e desenvolvimento do professor. Entendemos que a pesquisa é fundamental no desenvolvimento dos docentes, pois conforme Gonçalves (2006, p. 56), "é a pesquisa que vai redimensionar a prática e as teorias do docente, revitalizando e produzindo os saberes da ação pedagógica". Mas a relação entre professor formador e os futuros professores se faz distante, pois a academia nem sempre se abre para as produções dos professores da Educação Básica. Há, pois um descrédito com relação às produções que são resultados de experiências vividas por eles. Zeichner (1998) se refere a este distanciamento da academia com relação a escolas, asseverando que estas situações interferem de forma negativa na formação continuada dos professores, pois é a partir dessas produções, frutos da discussão coletiva, que o professor rever conceitos caminhando para ser um profissional autônomo no exercício da docência.

Kilpatrick (1996) afirma que a função primeira da Educação Matemática é a formação do professor associada à ampliação de seus conhecimentos; dessa forma vemos que a formação continuada situa o professor na sua proposta de ser social resgatando o seu papel de protagonista da ação de ensinar e aprender.

Consideramos que a formação continuada envolve tanto os saberes adquiridos na formação inicial como uma nova troca de saberes de forma reflexiva e com essa proposta o professor se identifica com a sua prática indo para além do professor pesquisador.

Muito se têm pesquisado sobre a formação dos professores. Passos; Nardi; Arruda (2007) realizaram uma revisão bibliográfica sobre formação continuada, tomando como base 51 artigos publicados no período 1996-2005, e constataram como as temáticas mais frequentes nessa área:

- 31% convergem sua discussão para a formação inicial;
- 12% apresentam questões relativas à profissionalização, o desenvolvimento e a pratica profissional;
- 12% têm como foco os ambientes virtuais, a introdução da informática, a mediação via internet, vinculando-os à formação de professor;

- 10% deles discutem a formação de professores como um todo, sem caracterizar sua pesquisa como situada na formação inicial ou continuada;
- ***4% deixam claro o posicionamento de pesquisa convergindo para a formação continuada (grifos meus).*** (PASSOS; NARDI; ARRUDA, 2007, p.6)

A formação continuada como prática reflexiva pode se dar de diversas formas e as consequências disso na prática docente são ainda pouco estudadas como mostrou o estudo de Passos, Nardi, Arrruda (2007). Isso nos dá uma forte motivação para contribuir sobre a formação continuada de professores que ensinam matemática, sobretudo no que diz respeito a responder a seguinte pergunta de pesquisa, no âmbito de um projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul: Como uma formação continua centrada nos processos de leitura e escrita para o ensino de matemática contribui para que os professores de matemática das séries finais do ensino fundamental (EF) ampliem seus saberes e redimensionem suas práticas docentes?

Para responder a essa questão estão sendo construídos três estudos de casos sobre os professores participantes do grupo de pesquisa.

Os grupos de trabalho colaborativo e o processo de escritas e leituras dos educadores matemáticos

Estudos têm demonstrado que os professores de matemática, apesar das exigências do curso de formação inicial, tem apresentado lacunas em sua formação, tanto do ponto de vista teórico da disciplina, como relativo à prática pedagógica. A formação continuada deve objetivar o aperfeiçoamento/atualização em relação ao adquirido na formação inicial. Contudo, observa-se não só isso, mas, sobretudo, em muitos casos, uma formação inicial na formação continuada, no que diz respeito aos conteúdos que deviam ter sido adquiridos na primeira fase de formação.

Pesquisas mostram em relação formação dos professores que muitos conhecimentos são buscados por eles quando já em exercício docente e nesse caso eles buscam soluções coletivas continuamente. Fiorentini; Nacarato (2005) citados por Furkotter; Morelatti; Faustino (2007, p.4) nos ajudam a entender esse processo quando ressaltam que na formação inicial alguns aportes teóricos "não são oferecidos aos professores, mas buscados à medida que forem necessários e possam contribuir para a compreensão e a construção coletiva de alternativas de solução dos problemas da prática docente nas escolas".

Dessa forma, a formação continuada se apresenta como um lugar ótimo para, que, não só aprofundamento de conteúdo e inovações sejam postos, mas também que a socialização de saberes seja oportunizada.

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 49), até 1990, os estudos sobre os saberes apresentados pelos docentes eram de baixo nível em relação à compreensão e domínio do conhecimento matemático a ser ensinado e que um dos estudos que tem sido relevantes nas ultimas décadas é o "estudo de alguns programas de formação continuada ou permanente".

Essa é uma discussão que envolve todos os segmentos do setor educativo, nos diversos níveis educacionais, mas que nesse projeto ensejamos refletir as implicações da formação continuada no desenvolvimento profissional do professor de Matemática das Séries Finais do Ensino Fundamental. Em virtude disso alguns Programas de Pesquisa e Pós-Graduação de algumas universidades incentivam criações de grupos de pesquisa com trabalho colaborativo no sentido de oportunizar aos professores em exercício que discutam suas angústia e experiências bem sucedidas.

Os grupos com trabalho colaborativo objetivam tornar os professores mais reflexivos a partir de discussões da prática de cada um há uma troca de saberes buscando uma melhoria na

atuação docente além de estabelecer um elo de companheirismo, pois um aprende com o outro em um diálogo franco e aberto. No período de 1978-2002, as principais transformações percebidas pelos estudos foram:

> os professores tornaram-se mais reflexivos em suas práticas; buscaram melhores condições profissionais; tornaram-se produtores de seus próprios materiais; geraram novas práticas e promoveram mudança de concepção de Matemática. Há fortes indícios de que o trabalho colaborativo é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores. (FIORENTINI et al, 2002, p. 152)

Vemos que há uma relação estreita entre formação continuada e a atuação dos grupos de trabalho colaborativo, pois os momentos de encontros desses grupos levam ao desenvolvimento de pesquisa pela comunidade acadêmica. Percebe-se na atuação desses grupos uma estreita relação dialética entre saberes. Os membros desses grupos podem ser professores da educação básica, formadores/pesquisadores de instituição de ensino superior que permutam suas experiências objetivando o crescimento profissional. São sujeitos que ligados a educação matemática atuam através das narrativas de suas experiências já vividas, a partir do exercício docente, trazendo suas inquietações receios, conflitos que advém de uma formação inicial distante das reais dificuldades de uma realidade escolar, sem uma fundamentação teórico-metodológico que os motivam a uma atuação docente criativa, dinâmica e produtiva em relação a aprendizagem de seus alunos.

É importante refletir que a escola mudou e suas necessidades requerem novos recursos e novas metodologias. De fato, a realidade da escola de hoje está bem distante de uma proposta de ensino aprendizagem que mobila os autores para uma autonomia conjunta e libertadora dentro de uma visão democrática do ensino.

Mas pensando na importância dos grupos de professores com trabalho colaborativo, é importante notar que sua constituição e desenvolvimento, em geral, se dão de modo lento, com possibilidades de avanços e retrocessos, apesar dos membros considerarem muito importante a formação desses grupos (FERREIRA; MIORIM, 2003).

Esses grupos de trabalho colaborativo em pesquisa têm as seguintes características:

> A participação é voluntária e todos os envolvidos desejam crescer profissionalmente e busca autonomia profissional;
> Há um forte desejo de compartilhar saberes e experiências, reservando, para isso, um tempo livre para participar do grupo;
> Há momentos, durantes os encontros, para bate-papo informal, reciprocidade afetiva, confraternização e comentários sobre experiências e episódios da prática escolar ocorridos durante a semana;
> Os participantes sentem-se à vontade para expressar livremente o que pensam e sentem e estão dispostos a ouvir críticas e a mudar;
> A confiança e o respeito mútuo são essenciais ao bom relacionamento do grupo;
> Os participantes tenham oportunidade de produzir e sistematizar conhecimentos através de estudos investigativos sobre a prática de cada um, resultando, desse processo, a produção de textos escritos, os quais possam ser publicados e socializados aos demais professores,...
> Há reciprocidade de aprendizagem. (...) (FIORENTINI, 2004, p.59)

O trabalho colaborativo se difere do cooperativo no sentido de que no cooperativo o envolvimento é desigual, pois segundo Ferreira; Miorim (2003, p. 3) “a autonomia e o poder de decisão são diferenciados, uma vez que a forma de participação não é igual para todos”.

No grupo de trabalho colaborativo os professores narram suas experiências e refletem sobre situações de ensino que, segundo Mizukami (2006), é uma forte ferramenta de organização do processo reflexivo do professor.

Essas práticas colaborativas têm sido amplamente divulgadas a partir das publicações das reflexões produzidas no seio dos grupos, se materializando em grupos de trabalho a respeito da escrita e leitura em Educação Matemática, como tem acontecido nos Seminários de Educação Matemática no âmbito do Congresso de Leitura do Brasil (LOPES; NACARATO, 2009).

É desejável que os grupos sejam criados no seio da escola. No entanto, nem sempre isso acontece e os professores pesquisadores de sua própria prática buscam outros espaços de discussão, como asseveram:

> A negociação, o compartilhar de experiências e saberes deveria fazer parte do âmbito da própria escola. Mas, se isso não for possível, há como se buscar espaço para esse tipo de trabalho. É possível, também, que a constituição de grupos colaborativos extrapole os limites da escola e envolva professores de diferentes escolas e diferentes níveis de atuação. (JARAMILLO; FREITAS; NACARATO, 2005, p. 181, apud LOPES; NACARATO, p.30)

A escrita do professor narrando suas memórias docentes tem sido muito estimulada internacionalmente, pelo fato de que escrevendo eles se tornam autores de sua formação e desenvolvimento (LOPES; NACARATO, 2009).

Esses princípios estão sendo norteadores de nossa pesquisa que atualmente realizamos numa escola pública de São Luís-Ma, envolvendo três professores de Matemática.

Procedimentos metodológicos e algumas evidências

Paralela a uma revisão bibliográfica para nos situar dentro do contexto atual de formação continuada, numa perspectiva colaborativa, a pesquisa de campo já está em andamento, desde fevereiro/2012, caracterizada como uma pesquisa qualitativa que, segundo Ludke e André (1986, p. 13), "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes". Estamos fazendo um estudo de caso em uma escola pública da rede Estadual de ensino do Estado do Maranhão, privilegiando os professores de matemática das Séries Finais do Ensino Fundamental.

Para Ludke e André (1986), um estudo de caso qualitativo pressupõe: objetivar a descoberta; enfatizar a interpretação; retratar a realidade de forma completa e profunda; revelar experiência vicária e permitir generalizações naturalísticas que significam analogias que o leitor do estudo realizado faz com suas experiências; relatar o estudo com uma linguagem e forma acessível ao leitor. Este estudo está sendo subsidiado por uma observação participante a partir levantamentos de documentos da escola, entrevistas com os professores, além da participação quinzenal com o grupo de trabalho colaborativo formado no âmbito dessa pesquisa, para perceber como se dá a formação continuada dos professores de modo colaborativo centrada na escrita e leitura.

Num primeiro momento, no bojo de uma semana pedagógica, promovida pela direção da escola, fomos palestrante de uma temática que abordou a escrita em Educação Matemática, nos possibilitando, em seguida, conversar com os professores de matemática sobre os grupos colaborativos de pesquisa. A criação de um grupo já havia sido proposta e aceita pelos professores e nesse momento se estabeleceu acordos e programas de encontros, no sentido de

percebermos como eles se desenvolveriam profissionalmente, a partir da ajuda mútua, no primeiro semestre letivo de 2012.

De modo inicial, os professores (uma professora e dois professores) nos sinalizaram em nossos encontros que nessa escola, exceto a professora, nunca participaram de uma formação continuada. E em relação às outras realizadas em outras escolas disseram que não foram envolventes. Em suas memórias solicitadas pela pesquisadora, a respeito das formações anteriormente participadas, a professora nos informou ter participado da formação continuada ministrada por essa pesquisadora em 2010, e já como resultado dos primeiros encontros com o grupo, em 2012, informa mudanças no sentido de conhecer melhor os alunos, conforme a segue:

> "Em 2010, o corpo docente desta escola participou de uma formação continuada (A escola que temos e a que queremos), ministrada pela professora Maria do Carmo. [...] Em 2012, ao iniciar minhas atividades com os discentes, apliquei um questionário com o objetivo de sondagem do grau de interesse pela disciplina e o perfil dos mesmos em relação a família, sociedade e escola"(Memórias da profa.).

Essa professora tem se mostrado muito interessada na mudança de sua prática e respondendo a nossa pergunta sobre o que estavam achando de nossos encontros se colocou, dizendo: "esses encontros estão sendo produtivos, pois estou me vendo de forma diferente em sala de aula e estou mais próxima de meus alunos e estou ouvindo mais o que eles pensam."

Essa reflexão da professora é resultado da influência que as discussões coletivas ocorridas no grupo sobre os processos do cotidiano escolar na relação com os seus alunos. Isso se dá por que quando os professores se reúnem em comunidade ou grupos colaborativos os focos passam a ser a qualificação profissional, o bem estar dos alunos e a crença que são estudantes permanentes de sua própria prática (MIZUKAMI, 2006).

Considerações finais

Tem-se evidenciado, nesse momento inicial da pesquisa, uma preocupação dos professores sujeitos em mudar suas práticas docentes.

O grupo tem se empenhado na elaboração de atividades de ensino que possa promover uma aprendizagem matemática na qual os alunos atribuam significados e consigam mobilizar conhecimentos para resolver problemas.

Nesse movimento, percebe-se que os professores participantes do grupo mobilizam seus conhecimentos profissionais de matemática para redimensionarem suas práticas e a perspectiva de um trabalho colaborativo tem contribuído para isso.

Ao socializarem suas ideias, dúvidas e inquietações, esses professores realizam constantes reflexões sobre seu trabalho docente e suas concepções de Educação e de Educação Matemática.

Esse compartilhamento do cotidiano de suas salas de aulas tem motivado a buscar soluções para seus conflitos, seja do ponto de vista do conhecimento metodológico de ensinar e avaliar, da estrutura da escola, como da afetividade com seus alunos.

Dessa forma, essa análise preliminar indica que esse estudo apresentará contribuições que auxiliarão no redimensionamento de ações na formação inicial e continuada dos professores que atuam nas Séries Finais do Ensino Fundamental.

Referências

FERREIRA, A. C.; MIORIM, M. A. O grupo de trabalho colaborativo em educação matemática: análise de um processo vivido. In: **Anais:** II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2003.

FIORENTINI. D. et al. Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, dez. 2002, p. 137-160.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.;ARAÚJO, J. L. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Série: Tendências em Educação Matemática).

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: Percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FURKOTTER, M; MORELATTI, M. R. M. Formação continuada de professores que ensinam matemática nas séries iniciais da rede municipal. In: IV Congresso Internacional de Educação Matemática – IV CIEM, 2007, Canoas – RS, **Anais**... Canoas – RS.

GONÇALVES, Tadeu Oliver. **A Constituição do formador de professores de Matemática**: a prática formadora. Belém: CEJUP ED., 2006

KILPATRICK, J. Fincando estacas: uma tentativa de demarcar a Educação Matemática como campo profissional e científico. **Zetetiké**, Campinas, V.4, n.5, p.99-120, jan./jun 1996.

LIMA, M. S. L. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativo. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, C. E.; NACARATO, A. M. Educação Matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopia e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006.

PASSOS, M. M; NARDI, R.; ARRUDA, S. M. 1996 – 2005: O que foi pesquisado sobre formação de professores? A busca por respostas em revistas da área de Educação Matemática. In: IV Congresso Internacional de Educação Matemática – IV CIEM, 2007, Canoas – RS, **Anais**... Canoas – RS.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. pp. 207-236.

ORIGEM DA VIDA NA TERRA: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA PIAGETIANA

Amanda de Mattos Pereira Mano[1]
Eliane Giachetto Saravali[2]

Resumo

Ao longo de nosso desenvolvimento, estamos constantemente em contato com temas relacionados ao funcionamento dos sistemas sociais. Sob o enfoque psicogenético piagetiano, observamos, em inúmeras pesquisas, que essas informações são compreendidas por meio de um longo trabalho individual, ou seja, não são incorporadas nas mentes dos sujeitos por absorção passiva. Um destes temas refere-se à origem da vida. O objetivo deste trabalho foi investigar as ideias de crianças e adolescentes a respeito da origem dos seres vivos. Para tanto, utilizou-se uma entrevista clínica sobre a temática e os dados foram analisados conforme os níveis de compreensão da realidade social. Os resultados apontam que grande parte dos estudantes recorre à explicação criacionista, mesmo tendo contato, no ambiente escolar e nas aulas de ciências, com a abordagem científica acerca da origem da vida. À medida que conhecer os processos cognitivos que perpassam a mente dos alunos é fundamental para embasar intervenções pedagógicas, favorecendo o processo de ensino aprendizagem, pretendeu-se, com este estudo, fornecer informações acerca da construção do conhecimento social, bem como contribuições ao ensino de ciências.

Palavras-chave

Conhecimento social; origem da vida; epistemologia genética.

[1] Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”– UNESP.
[2] Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”– UNESP.

Introdução

O epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) dedicou suas pesquisas a distinguir como o conhecimento se processa desde suas formas mais elementares até seu desenvolvimento em níveis mais elaborados, tal como o pensamento científico.

Este estudioso assinala que o conhecimento é construído por meio de interações entre o indivíduo e meio físico e social. Para isso, é preciso uma coordenação de estruturas mentais, sob uma forma interiorizada e somente a partir disto, é possível organizar o real em atos ou pensamentos (PIAGET, 1998).

Ao defender a ideia de construção, Piaget coloca que o conhecimento não pode ser uma cópia da realidade e à medida que recebemos um grande número de informações do mundo exterior, torna-se necessário estruturá-las por meio de um processo de construção e não simples absorção (KAMII; DEVRIES, 1991).

De acordo com essa perspectiva, nem todos os conhecimentos são da mesma natureza, podendo existir um conhecimento de natureza **física**, o **conhecimento lógico- matemático** e o **conhecimento social** que é a compreensão que o sujeito tem de si mesmo, das pessoas com quem interage, das relações afetivas que estabelece com os outros e das ideias a respeito dos sistemas sociais de sua cultura (DELVAL; VILA, 2008).

Ao longo de nossa vida, adquirimos uma grande quantidade de conhecimentos sobre o mundo social, estamos, constantemente, em contato com temas relacionados ao funcionamento dos sistemas sociais, valores, crenças, ou seja, sobre os aspectos da vida social (ENESCO, et. al., 1995). Todavia, estes conteúdos não são aprendidos pela simples transmissão feita pelos adultos, ao contrário, o sujeito deve organizar as informações que recebe a partir de suas experiências e estruturas cognitivas.

Um dos temas sobre os quais nos indagamos e que pode ser considerado um conteúdo da realidade social diz respeito à origem da vida. Afinal, como surgiram os seres vivos?

Pensadores, em diferentes épocas, formularam explicações para o surgimento da vida. Um primeiro tipo de explicação buscou identificar a origem de todas as coisas por meio da existência de um criador. As ideias criacionistas apontam que Deus criou os seres vivos cada qual com características originais e perfeitas, mas poderiam se modificar, caso o criador assim quisesse, entretanto, o pecado modificou toda a natureza e transformou tudo como vemos atualmente (MACHADO, 2008).

Um experimento realizado por Louis Pasteur (1822-1895) mudou os rumos do pensamento criacionista e de geração espontânea. Embora nesse experimento, Pasteur não conseguisse explicar o surgimento da primeira vida, ele mostrou que a vida só poderia vir de outra vida, ou seja, de matéria orgânica.

Mais tarde, Alexander Ivanovich Oparin (1894-1980) explicou o surgimento da vida em termos moleculares, para ele o ambiente da Terra primitiva, "a sopa orgânica", favoreceu reações bioquímicas, das quais derivaram os primeiros seres vivos.

Charles Darwin (1809-1882) entendeu que a vida em nosso planeta está unida por uma série de descendências com modificações, nessa perspectiva todos os seres vivos possuem um ancestral em comum e foram se diversificando ao longo do tempo.

Nesse contexto, Delval e Vila (2008) realizaram um estudo que buscou verificar quais eram as ideias das crianças e adolescentes sobre Deus, as origens da vida na Terra e a vida após a morte. Para realização desta pesquisa, selecionaram sujeitos espanhóis e mexicanos que recebiam educação religiosa na escola, pois, um dos objetivos era ver se os sujeitos apenas incorporavam as ideias que lhes eram transmitidas ou se apresentavam hipóteses novas conforme seu desenvolvimento. O que nos chama a atenção no estudo de Delval e Vila (2008)

é que os sujeitos vão construindo crenças bastante específicas sobre um conteúdo da realidade social que lhes foi transmitido.

Metodologia

A partir do exposto, nosso estudo busca verificar quais as ideias de sujeitos entre 10 e 16 anos a respeito do tema: Origem da vida na Terra. São apresentados aqui, dados iniciais obtidos junto a sujeitos matriculados em uma escola estadual do interior de São Paulo, com idades entre 10, 12, 14 e 16 anos. Para a coleta de dados foi utilizado o instrumento já validado por Delval e Villa (2008) com sujeitos espanhóis e mexicanos: uma entrevista baseada no método clínico-crítico (PIAGET, 1926). A análise dos dados levou em conta os níveis de compreensão da realidade social (DELVAL; VILA, 2008).

Resultados e discussão

Conforme os resultados obtidos por Delval e Vila (2008), as respostas dos sujeitos podem ser enquadradas em três níveis, a saber:

Nível 1. A criação concebida com toques fantásticos:

NAI (10;5) Como você acha que surgiu o primeiro ser vivo? *Não sei*. Nunca pensou, nas aulas nunca falaram nada? *Não*. E o primeiro homem na Terra você conseguiria me dizer? *Jesus?* O primeiro ser humano na Terra que existiu aqui na Terra. *Acho que foi Jesus.* E como você acha que ele apareceu aqui na Terra? *Porque Deus fez ele e depois fez as outras pessoas.*

REN (16;4) Como você acha que surgiu o primeiro ser vivo na Terra? *Deus que fez?* Você acha que foi assim? *É ele que fez primeiro o homem e depois a mulher, daí pra frente eu já não sei.* E o primeiro homem, o primeiro ser humano? *Ixe, não sei, ele pode ter imaginado também.* Deus? *É, ele viu que a Terra estava sozinha, tava precisando de alguém.*

Nível 2. Conflito de explicações:

Nesse nível, os sujeitos unem traços científicos aos religiosos e os conflitos que surgem, por essas mistura de ideias, não são solucionados. Não foram encontrados sujeitos com esse tipo de resposta em nosso estudo.

Nível 3. Coexistência de explicações

VIN(15;8) Como você acha que surgiu o primeiro ser vivo? *Como? Hum...ah eu sei que foi um negócio de evolução, foi evoluindo as coisas até chegar no humano, foi um processo até chegar. Eu sei que tudo começou no mar e ai foi mudando até chegar na gente.*

Este aluno sinaliza seu entendimento por meio da ideia evolucionista, embasado pela teoria cientifica. De acordo com Delval e Villa (2008) é comum, neste nível, encontrarmos sujeitos que se inclinam totalmente para um tipo de explicação, seja científica ou religiosa, visto que, para esses indivíduos é possível coordenar todos os tipos de informações que recebem e assumir uma posição.

Conclusão

Os resultados obtidos até o momento corroboram com os trabalhos de Falcão et. al. (2008) e Nicolini et. al (2010) que também encontraram o predomínio de respostas criacionistas em estudantes do ensino médio e do ensino superior, respectivamente.

É possível observar que, apesar dos estudantes estarem em contato com essas informações, sobretudo a explicação científica, no ambiente escolar, o resultado de seu pensamento é uma construção pessoal, esforço de sua elaboração cognitiva. Portanto, na perspectiva piagetiana, não há imposição de dados externos, mas sim reorganização e interpretação individual. Os sujeitos transformam os fenômenos sociais em objetos de conhecimento, dando-lhes conceitualizações e ideias bastante singulares.

Especialmente sobre a noção social relacionada à origem dos seres vivos, conhecer os processos cognitivos que perpassam a mente dos alunos pode auxiliar a prática do professor e fundamentar intervenções pedagógicas, favorecendo o processo de ensino aprendizagem, sobretudo, aquele que lida diretamente com a temática: o professor de ciências.

Referências

DELVAL, J. ; VILA, I. M. **Los niños y Dios: Ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes e la muerte.** Siglo xxi editores: México, 2008.

ENESCO, I. et al. **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes.** Madrid: CIDE, 1995.

FALCÃO, E.B.M. Conhecendo o mundo social dos estudantes: encontrando a ciência e a religião. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências**, V. 7 N. 2, 2008.

KAMI, C.; DEVRIES, R. **O conhecimento físico na educação pré-escolar** – implicações da teoria de Piaget. Tradução: Maria Cristina Goulart. Porto Alegre: Artmed, 1991.

MACHADO. M.F. **Análise dos conceitos sobre a origem da vida nos livros didáticos do ensino médio, na disciplina de Biologia, de escolas públicas gaúchas.** Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

NICOLINI, L.B. et. al. Origem da vida: como licenciandos em ciências biológicas lidam com este tema? **Ciência & Educação**, V. 16, N. 2, p. 355-367, 2010.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1926.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. 9ª edição, Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1998.

GÊNEROS NARRATIVOS EM SALA DE AULA: O TRABALHO COM TEXTOS DA CULTURA JOVEM - HQS, MANGÁS E ANIMAÇÕES

Joana D'Arc Mariano Mantellato

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir uma Sequência Didática (SD) elaborada para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e que foi efetivamente aplicada em sala de aula durante o ano letivo de 2011. Essa SD focaliza, dentro da esfera Arte e Mídia, os gêneros "Histórias em Quadrinhos (HQs)", "Mangás", e suas versões animadas chamadas de "Animês" e "Filmes de animação". Os primeiros são gêneros impressos em revistas e os outros são disponibilizados em DVDs, no cinema, na TV e via Internet. O ensino desses gêneros justifica-se dada a abrangência e a divulgação que alcançam entre o público alvo da SD e entre o público jovem em geral. No trabalho com os gêneros "HQ" e "Mangás", enfatiza-se, em primeiro lugar, as características da elaboração visual e escrita desses gêneros e como são compostas suas narrativas verbo-visual, além de apresentar a multiplicidade de títulos presentes e a diversidade de assuntos/públicos alvos atendidos com os diferentes tipos de mangás e qual é a origem desse estilo de narrativa de entretenimento. Quando o objeto de ensino são os "Animês" e os "Filmes de Animação", enfatizam-se as principais características desse gênero: a transposição de uma mídia para outra (impressa para televisiva/cinematográfica), as características da narrativa e os elementos da narração presentes em ambos os casos, as diferenças de uma narrativa por episódios (como um animê) de uma narrativa única (um filme) e que podem ser aplicadas a outros gêneros audiovisuais, como novelas e seriados, por exemplo, além da reflexão a respeito de produções originárias de diferentes países e contextos culturais (Brasil, Japão e Estados Unidos). A expectativa é que a SD aqui proposta possa levar os alunos a identificar as características que sustentam os textos trabalhados e estimular outras leituras e a reflexão crítica do que leem e do que assistem.

Palavras-chave

Esfera Arte e Mídia; histórias em quadrinhos; mangá; animê; filmes de animação; sequência didática; Ensino Fundamental.

1. Introdução

O trabalho com gêneros textuais faz parte do cotidiano da sala de aula na atualidade. Para que os objetivos de aprendizagem se efetivem, o planejamento das aulas se faz a partir das sequências didáticas, que são sequências planejadas das ações que o professor deve realizar para chegar aos bjetivos planejados (Dolz e Schneuwly:2004).

Várias são as esferas de comunicação em que atuamos diariamente: ora somos espectadores, ora somos leitores, ora falamos ao telefone, ora ouvimos ou ainda falamos com várias pessoas, passamos uma mesma mensagem a várias pessoas oralmente ou de forma escrita, até mesmo remota.

Esse trabalho pretende problematizar e analisar apenas uma pequena parte da esfera comunicativa denominada como *Artes e Mídias*, vinculada a tipologia textual *Narrar*. Inicialmente fará uma breve análise dos conceitos de gênero, tipologia textual e sequência didática. Em seguida delimitará quais gêneros pretende analisar dentre os pertencentes à esfera elegida: Histórias em Quadrinhos, Mangás e Filmes de Animação. Ao final, apresentará uma sugestão de Sequência Didática para aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental que aborda os referidos temas e que foi organizada a partir desse estudo.

2. Fundamentação teórica

2.1. O trabalho com gêneros textuais no ensino de língua portuguesa

O presente trabalho fundamenta-se principalmente nos estudos sobre a utilização de gêneros textuais e suas tipologias nas aulas do Ensino Fundamental e Médio de Dutra (2010), Melo (2009), Silva e Leitão (2010), Abreu (2006), Dolz e Schneuwly (2004), Rojo (1999) e Motta-Roth (2008).

Atualmente o trabalho na disciplina de Língua Portuguesa é centrado na exploração dos gêneros textuais que diariamente fazemos uso nas mais diferentes situações de comunicação de nosso dia a dia, desde um simples cumprimento, até uma palestra ou uma propaganda escrita ou veiculada pela internet. Esse trabalho em sala de aula é influenciado por diversas correntes de pensamento e estudos na área, como bem analisa Motta-Roth no trabalho citado (2008). Mas o que é um gênero textual?

Silva e Leitão (2010, p. 1), baseadas nos estudos sobre Bakhtin (1979, apud Silva e Leitão: 2010) definem gênero como sendo

> "tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada esfera de troca (lugar social de interlocutores), os quais são caracterizados pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional, e escolhidos em função de uma situação definida por alguns parâmetros (finalidade, destinatário, conteúdo)".

Já Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) definem gênero como um "(mega-)instrumento para agir em situações de linguagem". No Brasil e especificamente nos materiais didáticos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pode-se perceber uma forte influência das teorias Bakhtinianas, as quais, aliás, também influenciaram os pesquisadores mencionados por Motta-Roth em seu trabalho, e uma crescente utilização dos estudos de Dolz e Schneuwly na aplicação de sequências didáticas.

Mas temos de bem definir o trabalho com os gêneros, pois, como menciona Dutra (2010, p. 951), "o gênero passou, então, a ocupar o centro dos trabalhos nas aulas de Língua Portuguesa, esquecendo-se o professor de que não é o gênero que produz a língua, mas a língua que produz o gênero".

A autora argumenta ainda que os gêneros textuais são constituídos por *sequências textuais*, ou seja, vários *tipos* de gêneros misturam-se no decorrer de um mesmo texto e caracteriza-se como narrativo ou argumentativo – por exemplo – de acordo com a sequência que nele prevalecer. Assim a autora define gênero e sequências textuais, respectivamente, baseada nos estudos de Adam (1992), da seguinte forma:

> *Gêneros textuais* são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida social; são manifestações linguísticas concretas, constituindo textos empiricamente realizados que cumprem funções diversas em diferentes situações comunicativas. Por sua vez as *sequências [textuais]* são construtos teóricos semiotizados por meio de propriedades linguísticas específicas que planificam os diferenes gêneros. Enquanto os gêneros são muitos, as sequências são relativamente poucas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

Analisar, ler, interpretar, conhecer e produzir vários tipos de gêneros textuais são os objetivos da disciplina de Língua Portugusa, sempre vinculados a uma das cinco tipologias em que são classificados, com mínimas diferenças de terminologia, por vários estudiosos (DOLZ E SCHNEUWLY:2004), (ROJO:1999), (SILVA E LEITÃO:2010), (MELO:2009), (DUTRA, 2010), identificadas basicamente em agrupamentos da ordem do narrar, do relatar, do prescrever, do argumentar e do expor. No presente trabalho nos ateremos a tipologia *narrar* apenas.

Dolz e Schneuwly (op. cit, p. 64) propõem um trabalho em espiral com cada um desses agrupamentos no decorrer das séries escolares, em uma crescente de complexidade. Segundo os autores, todas as tipologias devem ser trabalhadas em todas as séries escolares e a cada série novos conceitos deverão ser acrescentados e analisados nos aspectos linguístico, oral, escrito, discursivo e no contexto de produção. E ambos propõem também o trabalho com gêneros textuais em forma de sequência didática, ou seja, um trabalho planejado com cada tipologia abrangendo vários gêneros da mesma tipologia em uma sequência que seja acessível aos alunos de determinada idade-série e que trabalhe os aspectos já citados, mantendo o foco na análise da tipologia elegida como tema e também em sua produção. Ou, como os autores a definem na obra citada (p. 41) “um modelo de ensino modular, aplicável em toda a seriação em questão” ou ainda (p. 50) “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma prática de linguagem”.

Apesar dessas definições, Dolz e Schneuwly (op. cit) afirmam ser difícil elencar quais seriam os gêneros que deveriam necessariamente ser trabalhados na escola e em que momento deveriam ser trabalhado, ou seja, como deveria ser construída essa progressão de trabalho? Ou, até mesmo, *deveria* ser construída uma progressão de trabalho? Na obra citada os autores atém-se a tipologia *argumentar* e organizam uma sugestão de sequência de trabalhado nas diversas séries do Ensino Fundamental, sugerindo até mesmo os gêneros que poderiam ser trabalhados. Mas são os primeiros a dizer que essas categorias não devem ser estanques e que cada professor deve analisar o que é necessário trabalhar com seus alunos.

Baseado nessas teorias o presente trabalho é construído, não ignorando nenhuma, mas atendo-se principalmente da ideia da construção de uma sequência didática a respeito de uma tipologia – como já mencionado, a tipologia do *narrar* – e tendo em mente as ideias de Bakthin a respeito dos gêneros do discurso.

3. A esfera comunicativa arte e mídia e a tipologia *narrar*

3.1. Justificativa

Narrativa: talvez o tipo de texto com o qual mais temos contato por prazer, por querer contar histórias, ver e ler histórias, além de ouvi-las e recontá-las. Ainda assim trabalhar com elas

exige técnica e conhecimento a respeito de suas características. Abreu (2006), a partir página 38 de seu trabalho *Leitura, literatura e ensino,* desenvolve uma análise a respeito do gênero narrativo observando que as partes constituintes de uma narrativa são o enredo, o narrador – em primeira ou em terceira pessoa – variando em narrador onisciente, personagem ou intruso, dependendo de sua atuação, os personagens, o tipo de discurso – direto, indireto, indireto livre –, além do tempo, do espaço e da construção da verossimilhança. Poderíamos também citar as ideias sobre a *jornada do herói,* elaboradas por (ora, vejam só) Bakhtin (1979) também.

De certa forma as narrativas fílmicas e da mídia em geral – livros infanto-juvenis, desenhos animados, seriados, histórias em quadrinhos (doravante HQs), novelas – seguem exatamente esse esquema, essas tradições do ato de narrar – ou seja, características "mais ou menos estáticas" do gênero.

Atualmente são tantas as adaptações fílmicas de personagens de HQs que a juventude, em certos momentos, se quer sabe que a origem desses personagens é o universo da Nona Arte. Acreditam, por vezes, que *Thor*, *Homem de Ferro* e *Capitão América* nasceram apenas para as telonas. Mas, na realidade, há uma longa história até o coroamento cinematográfico e da grande mídia, história já bem documentada por diversos autores nacionais e internacionais, tais como Calazans (1997), Cirne, Moya, Aizen, & D'Assunção (2002), Luyten (1985), Moya (1996), Patati & Braga (2006), Silva Junior (2004) e Vergueiro & Santos (2005).

Além disso, a linguagem dos quadrinhos está cada vez mais presente nos materiais didáticos, nas propagandas, nos materiais impressos, mesmo que não especializados no assunto – como jornais e revistas semanais – e na internet. Portanto, além de ser um tipo de texto voltado ao entretenimento, as HQs estão também se hibridizando e sendo utilizadas em novos espaços discursivos – como as avaliações institucionais como SARESP e ENEM, por exemplo, nas quais a presença de charges e HQs é sempre averiguada. Além de ser, é claro, um gênero narrativo.

Dessa forma, esse tipo de texto é mais um dos elegíveis ao trabalho em sala de aula por proporcionar campo fértil às reflexões de linguagem verbal e não-verbal em trabalho simbiótico, bem como por ser um gênero dos mais veiculados e encontrados em muitos momentos nas esferas de circulação social das mais variadas idades e com os mais variados objetivos – desde entreter até avaliar. E, quando trabalhadas em sala de aula, as HQs trazem a baila das discussões todo o universo transmidiático (JENKINS:2009, p. 47) ao qual pertencem, com seus filmes, jogos para videogames ou online, seriados, desenhos animados e todo um rol de produtos que são construídos a partir da narrativa inicial, da mitologia inicialmente trazida a luz através da HQ. Exatamente por isso é interessante que alguns desses produtos também sejam discutidos no decorrer do trabalho com a sequência didática.

4. Análise e elaboração da sequência didática

4.1. Informações gerais

Com a presente Sequência Didática (SD) pretende-se apresentar a alunos de 6º ano do Ensino Fundamental uma introdução ao mundo das HQs tanto ocidentais como orientais e às características mais comuns a elas, bem como incentivar a leitura de materiais relacionados ao assunto. Pretende também trabalhar a análise crítica de obras audiovisuais (episódios de desenhos animados e animês, além de filmes de animação) que também bebem nas fontes das narrativas de HQs.

4.2. Objetivos

1. Trabalhar as características e os elementos das narrativas em diversos tipos de texto;
2. Incentivar o hábito de leitura;

3. Conhecer / relembrar as características das HQs ocidentais, em especial as nacionais infantis;
4. Conhecer as características das HQs orientais (mangás) e ampliar esse conhecimento ao compará-las às HQs ocidentais;
5. Reconhecer os elementos das narrações nesses tipos de textos narrativos;
6. Criar a própria HQ no estilo que melhor aprouver ao aluno (ocidental ou oriental);
7. Reconhecer os elementos das narrações também em obras audiovisuais, como filmes e episódios de desenhos animados, analisando a transposição de um mangá para um animê (desenho animado japonês) e também as características de narrativas audiovisuais em culturas diferentes (americana com "Wall-e", japonesa com "A Viagem de Chihiro" e brasileira com "O Grilo Feliz e os Insetos Gigantes")

4.3. Características da turma

Turma: 6º ano do Ensino Fundamental Ciclo II

Uma turma de 6º ano (antiga 5ª série) geralmente possui alunos entre 10 e 12 anos, com raras exceções. Essa é uma faixa etária em que as crianças e adolescentes ainda se envolvem bastante com textos em formato de HQ e também com filmes cujos personagens principais são heróis das HQs originalmente. Infelizmente poucos possuem o hábito de ler e o trabalho com HQs dá novo fôlego à leitura, incentivando aqueles que já gostam de ler e trazendo o interesse e o conhecimento de repertório para aqueles que ainda não se encontraram com esse mundo.

Como as adaptações de heróis das HQS para desenhos animados, seriados televisivos e para o cinema são uma constante, nada melhor do que aparelhar nossos alunos com conhecimento crítico a respeito desse universo para que possam dele usufruir com maior desenvoltura e não apenas como meros consumidores acríticos desse sistema.

4.4. A organização da Sequência Didática

Material:

1. Exemplares de revistas em quadrinhos
2. Sulfite, lápis de cor, réguas.
3. Fotocópia de dois capítulos de mangás diferentes para leitura em sala de aula (em duplas) (sugestões: "Dragon Ball" e Fushigi Yûgi");
4. Exemplares de mangás;
5. Filmes de animação e episódios de desenhos animados / animês. (Sugestões: "A Viagem de Chihiro", de Hayao Miyazaki, "Wall-e", de Andrew Stanton e "O Grilo Feliz e os Insetos Gigantes", de Walbercy Ribas e Rafael Ribas)

Conteúdos abordados:

- Narração e seus elementos;
- Histórias em Quadrinhos (HQs) e suas características;
- Mangás e suas características;
- Filmes / animações.

Esfera textual: Artes e Mídias

Sequência de atividades:

1 – Características da Narração: o que é narrar? Fatos, personagens, narrador (es), enredo, tempo e espaço. Partes da narrativa: Início, Desenvolvimento, Clímax e Desfecho (02 aulas);

Nessas duas aulas o tema "narração" deve ser introduzido e/ou relembrado com os alunos através de um levantamento de ideias, de explicações e de uma síntese escrita no caderno dos principais itens presentes em uma narrativa, a qual deverá ser recuperada em alguns momentos no decorrer dos trabalhos da Sequência Didática que está sendo desenvolvida. Aqui está uma possibilidade de síntese a ser feita:

Narração

Nós narramos o tempo todo, seja oralmente, seja por escrito. Não há um dia se quer em que não contemos um fato acontecido em nossa rua, o último capítulo da novela, a partida de futebol do fim de semana para alguém com quem convivemos diariamente, via telefone ou mesmo via MSN ou e-mail. Da mesma forma, um filme é uma narrativa, uma HQ e um capítulo de seriado da TV também o são.

Sendo assim, o tempo todo estamos utilizando os elementos da narrativa e/ou estamos em contato com esses elementos através das obras audiovisuais com as quais temos contato. Esses elementos podem ser assim elencados:

Enredo: o que estou narrando;
Fatos: como se organizou o que estou narrando;
Personagens: com quem aconteceu o que estou narrando;
Tempo: quando / em que momento aconteceu o que estou narrando;
Espaço: onde aconteceu o que estou narrando.

Além desses elementos, existe aquele que conta um fato, ao qual chamamos de **Narrador.** Basicamente existem dois tipos de narradores:

A. o narrador-personagem: o qual participa da ação narrada e, por vezes, conta algo acontecido com ele (a) mesmo (a). Exemplo: livros da Saga Crepúsculo, em que a personagem Bela é a narradora dos fatos.
B. o narrador-observador (também chamado de onisciente): aquele que não participa da ação narrada. Ele narra tudo como se observasse de fora todos os passos dos personagens e até seus pensamentos e sonhos mais íntimos. Exemplos: livros da coleção Harry Potter, nos quais o narrador nos conta detalhes tanto da mente de Harry, quanto das atividades realizadas pelo vilão Voldemort.

Além desses elementos, toda narrativa deve ter uma organização para ser compreendida. As partes que uma narrativa possui são:

A. Início: quando são apresentados os personagens e o tempo/espaço em que se desenrolará a história.
B. Desenvolvimento (Conflito): é quando a história começa de fato, ou seja, quando surge um problema que deve ser resolvido ou minimizado. Ex.: na história do Homem-Aranha, o conflito surge quando ele é picado pela aranha e tem seu DNA alterado.

C. Clímax: É o momento de maior tensão, de maior suspense ou de maior aventura / ação da história. É quando a história está tão complicada que torna-se um desafio para o herói da narrativa solucioná-la. Geralmente acontece já bem próximo ao final.
D. Desfecho: é o final da história. Pode ser feliz, quando os personagens conseguem superar o conflito desenvolvido, ou triste, caso nem todos os personagens consigam superá-lo.

Nem todas as narrativas possuem esse encadeamento linear, as vezes misturando meio e início ou ainda começando pelo que seria o final, geralmente com a intenção de confundir a expectativa do leitor/espectador e surpreendê-lo com o desenrolar da história. E, além de todas essas características, uma narrativa precisa ser verossímil, ou seja, fazer com que seu leitor/espectador acredite que as ações ali apresentadas possam realmente acontecer dentro daquele espaço-tempo apresentado. Quando essa característica não é respeitada, perdemos o interesse pela história e começamos a "duvidar" de sua coerência e de seu desenrolar.

2 – Levantamento de conhecimentos prévios sobre o que a turma conhece a respeito de HQs e mangás. Conhecem algum autor? Algum título? Costumam ler? (01 aula)

Conversar com os alunos sobre o tema "Histórias em Quadrinhos" é a melhor maneira de perceber o que eles já sabem e o que desconhecem. É uma maneira também de proporcionar a troca de informações entre eles mesmos e analisar como é o repertório de cada um. É importante também para perceber aqueles que possuem o hábito de leitura e aqueles que precisam de incentivo maior para desenvolvê-lo. É preciso proporcionar a chance de todos se manifestarem para que as ideias sejam trocadas de fato. Pode-se falar também das adaptações de heróis dos quadrinhos para filmes, desenhos animados, animês e seriados.

3 – História das HQs ocidentais: os heróis não são tão jovens assim (Batman, Mickey, Flash Gordon, Superman, Spiderman , Bidu, Mônica e a contemporaneidade) (02 aulas)

Para ampliar o repertório de todos é interessante fazer um breve apanhado histórico do surgimento das HQs no ocidente, dos precursores e dos heróis e personagens que ainda fazem sucesso. Esse texto tanto pode ser passado na lousa como digitado e impresso uma cópia para cada aluno, pois eles deverão tê-lo consigo. Não se esquecer de inserir as histórias e personagens nacionais. A bibliografia do presente trabalho oferece ótimos livros que poderão embasar esse apanhado histórico.

4 – Como se faz uma HQ? Leitura de HQs da "Turma da Mônica" e análise das Características: As falas: Tipos de Balões; Os sons: Onomatopeias; O movimento: Recursos Gráficos; cores e formas dos quadros. (04 aulas);

Esse é o momento da leitura das HQs. Ainda que as HQs sejam englobadas como um único gênero de texto narrativo que usa linguagem verbal e linguagem não-verbal, cada autor constrói seu próprio estilo de narrar e de utilizar os recursos não-verbais. Portanto, é bom trabalhar com poucos autores nessa fase inicial, ou mesmo apenas um, pois se trata de uma turma de 6º e nem todos são leitores assíduos desse estilo de texto. Há que se atentar também para escolha de obras adequadas à faixa etária. Para não haver surpresas, o mais recomendável é, sem dúvida, as HQs da "Turma da Mônica", de Maurício de Sousa. Mas não a "Turma da Mônica Jovem", pois este é outro estilo de HQ, bem diferente do utilizado nas HQs da turminha criança, pois já mescla o estilo "Maurício de Sousa" com alguns recursos do mangá, os quais ainda serão vistos na SD.

O objetivo aqui não é apenas ler as HQs, mas transformá-las em fonte de pesquisa dos diversos Tipos de Balões, de Recursos Gráficos e de Onomatopeias presentes nas HQs. É interessante que a sala seja organizada de forma diferenciada, em três grupos grandes, ou talvez em grupos menores, mas que cada aluno faça o seu trabalho individualmente, pois a leitura e o entendimento das características deve ser feito individualmente. O grupo será importante para a troca de experiências e ajudará o professor a resolver as dúvidas que surgirão, pois os colegas mais experientes na leitura de HQs ajudarão os menos experientes durante a interação. É importante também haver um bom número de revistas em quadrinhos para serem consultadas, sendo pelo menos duas por aluno. Cada estudante deverá criar seu próprio "banco de dados" de estilos de cada um dos itens listados e organizar um trabalho que se componha dessa forma: Folha 1 – capa; Folha 2 – desenhos de Tipos de Balões (copiar desenhando os tipos de balões encontrados nas HQs lidas, com a legenda embaixo explicando a qual tipo pertence. Ex.: grito, sussurro, fala, fala dupla, aparelho eletrônico, pensamento, fala do narrador, etc.); Folha 3 – Onomatopeias: anotar copiando / desenhando todas as onomatopeias encontradas durante a leitura das revistas e colocar uma "legenda" explicando a situação / contexto em que foi usada. Por exemplo: TCHIBUM! = mergulho ou queda na água. Folha 4: Recursos Gráficos: todos os desenhos / linhas / traços que indicam movimento e / ou tem algum significado para a narrativa, também com a legenda. Exemplo: estrelinhas indicam dor; coraçõeszinhos sobre a cabeça de algum personagem indicam que está apaixonado; traços circulares indicam movimentos circulares do objeto ou parte do corpo ao qual estão perto; e etc.

Essa seria a parte da análise e interpretação das características não-verbais da narrativa em HQ. Há ainda uma última parte, que será a análise das características verbais, descrito no item 5.

5 – Atividade escrita: recontar uma história da HQ lida em forma de narrativa escrita – como transpor um tipo de narrativa em outro? Partes da Narrativa e descrição de tempo/espaço. (02 a 04 aulas);

Essa atividade pode ser realizada em duplas. A dupla deverá escolher uma história da HQ lida e transformá-la em narrativa escrita. É uma atividade muito interessante, pois a tendência inicial dos alunos é transcrever todas as falas e acharem que está pronto. Então entra a análise de tempo, espaço e partes da narrativa, tão importantes na construção de um texto e também da necessidade de clareza em um texto que não terá o suporte visual como referência. Alguns alunos ficam tão confusos nessa transposição que é interessante indicar-lhes histórias que não tenham "balões", ou seja, histórias narrativas em formato de HQ (as revistas da Turma da Mônica possuem várias) que sejam apenas visuais. No momento da transposição para a narrativa escrita, como a história base não possui balões, não há a iniciativa de apenas copiá-los e então a construção da história se dá sem interferências. E assim finaliza-se a primeira parte do trabalho com HQs ocidentais, introdutória para o trabalho com mangás.

6 – Mangás: origem e história (precursores / principais *mangakás* (autores de mangá) e suas histórias / características e gêneros / chegada ao Brasil) (03 aulas);

Assim como realizado no início do trabalho com HQs ocidentais, é interessante oferecer aos alunos um breve apanhado histórico das HQs orientais desde suas origens até os principais autores e obras que ganharam e conquistaram o ocidente. Da mesma forma que no apanhado histórico sobre HQs, a bibliografia do presente trabalho oferece ótimos livros que poderão embasar esse apanhado histórico.

7 – Dinâmica de Leitura de mangá parte 1: com cópia do primeiro capítulo de dois títulos – um shonen (para menino) e um shojo (para menina) – para todos os alunos. Modo de leitura oriental; orientação espacial no mangá; onomatopeias em kanji; o movimento: hachuras; economia de palavras: a narrativa visual; porque os olhos são tão grandes? Emotividade (03 aulas);

São muitas as diferenças da leitura de um mangá, por isso o professor já deve estar acostumado a essa leitura para fazer a dinâmica. Por causa da leitura oriental, ou seja, "ao contrário" para leitores ocidentais, esse primeiro contato deve ser feito em grupo podendo-se escolher a exibição do capítulo em *datashow* ou retroprojetor, ou ainda através de cópias xerográficas para cada dupla. Como são muitos os estilos de histórias, é interessante mostrar um capítulo de *shonen* (para meninos de 10 a 16 anos em média) e um capítulo de *shojo* (para meninas de 10 a 16 anos em média), pois são os que mais se adequam à faixa etária em questão. Há que se analisar também a diferença de organização dos quadros do mangá, os recursos gráficos e balões diferenciados, as onomatopeias em japonês com a tradução ao lado, os olhos grandes para expressar emotividade e a economia de palavras, ou seja, o recurso não-verbal conta muito na construção da história. Em alguns casos, são tantos os detalhes a serem observados que é difícil entender o desenho. Sugestões de títulos: Dragon Ball (shonen) e Fushigi Yugi (shojo), ambos publicados pela editora Conrad.

8 – Dinâmica de Leitura de mangá parte 2: com mangás (02 a 04 aulas).

Depois da realização da leitura em conjunto de uma mesma história, é importante que cada dupla leia uma história individualmente com a própria revista em mãos, pois não há como "simular" a experiência de ler um mangá com cópias xerografadas, muito menos com projeções. É importante que esse momento seja realizado também em duplas, pois nem todos os alunos conseguirão de pronto entender a dinâmica de leitura oriental e, então, seu parceiro também o ajudará no entendimento. Para essa atividade é necessário vários exemplares número 1 de títulos diferentes, uma vez que a publicação dos mangás é feita em ordem sequencial e ler um exemplar número 23, por exemplo, será prejudicial à compreensão da história, visto que esta estará em pleno andamento há 22 volumes, principalmente em se tratando de leitores iniciantes do gênero Certamente o professor deverá acompanhar as duplas e orientá-los em suas dúvidas, mas geralmente o interesse pela leitura supera qualquer atividade de leitura em sala devido ao inusitado material usado.

9 – Atividade: Produção de texto opinativo sobre os tipos de HQ: Quais os pontos positivos e negativos de cada tipo de HQs estudados em sua opinião? (02 aulas)

É interessante sintetizar as opiniões e/ou características estudadas até aqui. Isso pode ser feito através de um questionário com perguntas abertas ou através de uma atividade de produção de texto opinativo, a critério do professor.

10 – Atividade: Produção da própria HQ – qual é a sua praia: mangá ou HQ ocidental mesmo? (04 a 06 aulas)

A atividade de fechamento para a SD é a produção da própria HQ utilizando-se de todo conhecimento adquirido e movimentado até aqui. Para que ela seja elaborada, a sala pode ser dividida em grupos de três a cinco componentes e devem ser decididos os seguintes itens para cada grupo:

A. Definição do tema da história.
B. Estilo: ocidental ou oriental?
C. Elaboração do texto escrito (diálogos).
D. Personagens: criação ou empréstimo? (ou seja: vão criar os próprios personagens ou vão emprestar personagens que já existem, como a Mônica e o Naruto?).
E. Hora de definir o enquadramento e o formato (Quantas folhas? Como as folhas serão dobradas? Como os quadros serão distribuídos nessas folhas?).
F. Mãos à obra: desenho e texto! E cor – se for o caso.
G. Finalizando: onomatopeias e Recursos Gráficos. Onde devemos colocá-los?
H. Capa – sem esquecer o título da história e os nomes dos autores.
I. Vamos ler a produção dos colegas? Dinâmica de leitura na classe.

Extrapolação

Ainda na sequência desse trabalho, é possível analisar obras audiovisuais. Que ora utilizam-se desse universo das HQs e ora não, constroem suas próprias formas de narrar. Se não houver tempo para realizar a análise dos três filmes, que pelo menos um seja trabalhado.

11 – Trabalho com narrativas audiovisuais: Filme 1 – "A Viagem de Chihiro" (03 aulas)
(Deixar anotações sobre características da narrativa desse filme reservadas para debate)
Ficha Técnica: **A Viagem de Chihiro**
Título original: *Sen to Chihiro No Kamikakushi*, e em inglês *Spirited Away*
Lançamento: 2001 (Japão)
Direção: Hayao Miyazaki
Duração: 122 min
Gênero: Animação
Recomendação: Livre
Região: 4
Distribuidora: Europa[1]

12 – Filme 2: "Wall-E" (03 aulas)
(Deixar anotações sobre características da narrativa desse filme reservadas para debate)
Ficha Técnica: **Wall-E**
Lançamento: 2008 (EUA)
Direção: Andrew Stanton
Duração: 105 min.
Gênero: Animação
Estúdio: Pixar Animation Studios
Recomendação: Livre
Região: 4
Distribuidora: Disney Vídeo[2]

13 – Filme 3: "O Grilo Feliz e os Insetos Gigantes" (03 aulas)
(Deixar anotações sobre características da narrativa desse filme reservadas para debate)
Ficha Técnica: **O Grilo Feliz e os Insetos Gigantes**

[1] Cf. <http://www.adorocinema.com/filmes/spirited-away/>, acesso em 17 set 2011.
[2] Cf <http://cinema.cineclick.uol.com.br/filmes/ficha/nomefilme/wall-e/id/14542>, acesso em 17 set 2011.

Lançamento: 2009 (Brasil)
Direção: Walbercy Ribas e Rafael Ribas
Duração: 84 min.
Gênero: Animação
Estúdio: Fox Film
Recomendação: livre
Região: 4 (nacional)
Distribuidora: Fox Film[3]

14 – Debate sobre características vistas e estudadas até então: narrador, fatos, enredo, tempo, espaço e organização das narrativas (Início, Desenvolvimento, Clímax e Desfecho) presentes em cada filme. Atentar também para as diferentes características da narrativa por questões culturais, já que cada filme pertence a uma cultura diferente, a saber: japonesa, americana e brasileira. Analisar nas produções o que caracteriza cada uma enquanto narrativa e enquanto produto cultural de seu país.

5. Considerações finais

O aluno precisa sentir-se motivado a aprender, a cada vez saber mais a respeito do que está estudando. Uma forma de despertar esse interesse é utilizar os produtos da cultura jovem em favor do aprendizado escolar e, ao mesmo tempo, incentivá-los a serem consumidores críticos desses produtos. Trabalhar as HQs, os filmes ou os livros "da moda" pode ser muito profícuo e vantajoso para alunos e professores: aprenderão juntos e farão um grande trabalho, como aponta Freire (1991, apud Motta-Roth: 2008, p. 369) "a educação autêntica não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" com "B", mediatizadas pelo mundo, pois alunos e professores "se aprendem juntos", afinal somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz também de gerá-lo".

Da mesma forma, Dutra (2010, p. 960) afirma que o aluno que produz textos compreendendo o porquê de estudar os conteúdos gramaticais e linguísticos, bem como as características inerentes a cada gênero, toma gosto pela atividade e empenha-se na escrita de textos na escola, uma vez que essa atividade deixa de ser uma incógnita para ele e torna-se um desafio que tem o objetivo de cumprir seu papel comunicativo. Ainda segundo a autora "estudar gramática a partir do texto é essencial para que o aluno não fique com a impressão equivocada de que texto é uma coisa e gramática é outra e que um nada tem a ver com o outro. Não existe texto sem gramática".

O trabalho com gêneros textuais na escola precisa ser ressignificado e aprimorado de forma urgente e constante. Não podemos mais estudar a Língua Portuguesa como se estudássemos algo compartimentado e estanque, cheio de caixinhas de conteúdos. Se os gêneros textuais devem ser o mote central de nossas aulas, visto a importância que têm em nossos afazeres diários, eles devem de fato ser incorporados à dinâmica da sala de aula, através de sequências didáticas bem planejadas, que promovam reflexões teóricas e momentos de prática das diversas tipologias textuais, apresentando diversos tipos de textos aos alunos para que, então finalmente, nossos alunos possam sair da escola leitores, escritores e falantes plenos de nossa língua, alcançando assim a tão sonhada qualidade do ensino e o fim do "analfabetismo funcional".

Façamos de nossos alunos pessoas capazes de atuar em todos os âmbitos sociais e de serem livres para escolher a profissão que almejarem, a ação social que quiserem, já que

[3] Cf. < http://www.portaldecinema.com.br/Filmes/o_grilo_feliz_e_os_insetos_gigantes.htm>, acesso em 17 set 2011.

plenos de conhecimento e detentores das técnicas que libertam da opressão da palavra alheia, da opinião alheia e do conhecimento unilateral que oprime e nega a expressão de si: a expressão da palavra que não se conheceu e não se sabe como usar.

Referências

ABREU, Márcia. **Cultura letrada*:*** literatura e leitura**.** São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

AVILA, Alisson. **Estamos falando dos mangás, as HQs japonesas.** Meio & Mensagem, São Paulo, set./2005.

CAGNIN, Luiz Antonio. *"Yellow Kid, o moleque que-não-era-amarelo (pondo os pontos nos II)"*, in*:* CALAZANS, Flávio Mário de Alcântara (org.), **As histórias em quadrinhos no Brasil:** teoria e prática, São Paulo**:** Unesp, 1997. (Coleção GT Intercom), p. 19.

CALAZANS, F. M. A. (org.). **As Histórias em Quadrinhos no Brasil:** teoria e prática. São Paulo: UNESP, 1997.

CIRNE, M.; MOYA, Á.; AIZEN, N. & D'ASSUNÇÃO, O. (orgs.). **Literatura em quadrinhos no Brasil:** acervo da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

CITELLI, A. (coord.). **Outras Linguagens na Escola:** publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Ensinar e Aprender com textos, vol.6.

COSTA, C. **Educação, Imagem e Mídias**. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Ensinar e Aprender com textos, vol. 12.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: R. H. R. Rojo; G. S. Cordeiro (Orgs/Trads.) **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

DUTRA, V. L. R.; LISTO, G. **Ensino de Língua Portuguesa na escola básica - gêneros e sequências textuais.** Disponível em http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ZzGKXaVJd_EJ:www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/950-962.pdf+sequência+textual&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&, acesso em 11/12/2010.

FONSECA, C. C. **Os meios de comunicação vão à escola?** Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

GRAVET, P. **Mangá:** como o Japão reinventou os quadrinhos. Tradução de Ederli Fortunato. São Paulo: Conrad, 2006.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KURUMADA, M. **Enciclopédia Cavaleiros do Zodíaco.** São Paulo: Conrad, 2004.

LUYTEN, S. B. **Mangá:** O poder dos quadrinhos japoneses. 2. ed . São Paulo: Hedra, 2000.

_____. **O que é História em Quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____ (org.), **Cultura pop japonesa**, São Paulo: Hedra, 2005.

MELO, W. **Tipologia textual versus gênero textual**. Disponível em http://www.escritoresetal.com.br/site/2009/03/tipologia-textual-versus-genero-textual/, acesso em 11/12/2010.

NAPOLITANO, M. **Como usar a televisão em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____ **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

MENEZES, G.; TOSHIMITSU, T. & MARCONDES, B. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MOLINÉ, A**. O grande livro dos mangás**. São Paulo: JBC, 2004.

MOTTA-ROTH, D. **Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem**. Revista D.E.L.T.A., 24:2, 2008. Pp.341-383.
Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf, acesso em 16/11/2010.

MOYA, Á. **História das histórias em quadrinhos**. Nova Edição Ampliada. São Paulo: Brasiliense, 1996.

PATATI, C. & BRAGA, F. **Almanaque dos Quadrinhos:** 100 anos de uma mídia popular. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

RAMA, Â.; VERGUEIRO, W. (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

ROJO, R. H. R. **Elaborando uma progressão didática de gêneros** - aspectos linguístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros "relatar". Intercâmbio, vol VIII, 1999, p. 101 a 118. Disponível em http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/4028/2675, acesso em 11/12/2010.

ROJO, R. H. R. **Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin** - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. *Proceedings of the 4th International Symposium on Genre Studies/Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais.* Tubarão, SC: UNISUL, 2007. v. CDRom. Pp. 1761-1775. Disponível em: http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf, acesso em 24/1/2011.

ROSSETO, G. P. N. *Os Estudos da TV por Assinatura no Brasil*.2004, 301 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) – Faculdades Integradas São Pedro, Vitória, ES.

SCARELI, G. **Histórias em quadrinhos**: imagens e textos. Campinas, SP: FE/UNICAMP, Trabalho de Conclusão de Curso, 1999.

_____ **Educação e histórias em quadrinhos**: a natureza na produção de Maurício de Souza. Campinas, SP: FE/UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 2002.

SILVA, J. R.; LEITÃO, P. D. V. A situação comunicativa do gênero relato de experiência de atuação profissional. Disponível em http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ04_07-16.html, acesso em 11/12/2010.

SILVA JUNIOR, G. **A guerra dos gibis**: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOARES, Ismar Oliveira de. **Sociedade da Informação ou da Comunicação**? São Paulo: Cidade Nova, 1996. Coleção Pensar Mundo Unido.

TORIYAMA, A. **Enciclopédia Dragonball Z**: A lenda de Son Goku. São Paulo: Conrad, 2005.

VERGUEIRO, W. & SANTOS, R. E. (orgs.) **O Tico-Tico:** 100 anos. Vinhedo, SP: Ópera Graphica, 2005.

VILARINHO, E. A série que marcou gerações completa 20 anos. *Revista Neo Tokyo*, São Paulo, nº 02, fev. 2006. Págs. 28-40.

Revistas em Quadrinhos

CLAMP. **Tsubasa Reservoir Chronicle**. São Paulo: JBC, [2006-2011], nº. 55.

KURUMADA, Masami. **Cavaleiros do Zodíaco**. 2.ed. São Paulo: Conrad, Jun./2004, nº. 1.

_____ **Cavaleiros** do **Zodíaco**. 2.ed. São Paulo: Conrad, Mai./2006, nº. 48.

SOUSA, Maurício. **Magali**. São Paulo: Globo, Fev./2006, nº. 393.

TORIYAMA, Akira. **Dragon Ball Z.** São Paulo: Conrad, Out./2003, nº. 01.

WATASE, Yu. **Fushigi Yûgi**. São Paulo: Conrad, Fev./2002, nº.1.

_____ **Fushigi Yûgi**. São Paulo: Conrad, Jan./2005, nº. 36.

Periódicos

NEO Tokyo São Paulo: Escala, Jan./2006 - . Mensal.

KABOOM! São Paulo: Eclipse, 2006, Edição Especial.

TEMPOS JUVENIS, O CIBERESPAÇO E A EDUCAÇÃO
EFEMERIDADES E CONSTÂNCIAS DO JOVEM E SEU ESPAÇO-TEMPO NA ERA VIRTUAL

Joana D'Arc Mariano Mantellato

Resumo

Este trabalho tem por objetivo discutir a apropriação da tecnologia e das novas formas de comunicação em que principalmente os jovens estão atualmente inseridos, imersos nesse universo, assim como as pessoas de todas as faixas etárias, e como é, portanto, a relação com seu cotidiano "real", por assim dizer, intermediado pelo virtual. Qual é a forma de aperceber-se e sentir-se quando se convive em ambos os espaços: "real" e virtual? Algumas pesquisas a respeito do assunto principiam a analisar essas relações. Como as redes sociais são utilizadas? Aprofundam ou afrouxam laços de amizade? Muito se tem falado sobre as falsas amizades virtuais, o efêmero, a rapidez das informações, dos lançamentos, das conversas, dos eventos sociais, dos relacionamentos e da falta de memória de uma geração, falta de se valorizar "n" conceitos e valores. Mas a "geração" atual apresentará de fato esses qualificativos? Será realmente uma geração sem memória e sem sentimentos, onde tudo é fugacidade e vertigem? O presente trabalho pretende discutir alguns desses conceitos, problematizando-os a partir do debate de ideias de estudiosos tanto da cultura juvenil quanto da cultura de massas e do ciberespaço, baseando-se na pesquisa de mestrado produzida pela autora do artigo e defendida em 2011 na Faculdade de Educação da Unicamp, conforme citação na página de referências.

Palavras-chave

Redes sociais, cibercultural; cultura jovem; tempo e espaço juvenil.

1. Cibermundo, ciber-humanos

Cada vez é maior a sensação de desinformação e de necessidade de apressar-se e buscar tudo o que não se sabe, não se leu, não se assistiu, não se ouviu e poderá perder-se, deixando-nos desatualizados, fora do contexto de nossa própria sociedade. Ramos (2002, p. 101) considera que há um verdadeiro deslumbre com relação às novidades tecnológicas:

> A novidade e a necessidade do novo acabam por se transformar em uma espécie de fetiche, que alimenta de moto próprio toda a contextualização histórica, social e de linguagem que circunda a análise do meio. O eixo da intensa e incessante inovação tecnológica, movido pela própria lógica da realização do valor das mercadorias nas sociedades capitalistas, acaba por absorver autofagicamente a análise.

Ainda, segundo a opinião do autor, o problema não é a transformação em si, mas a obsessão da evolução tecnológica, ou seja, o excesso do novo, influenciado ainda pela tradição positiva do pensamento evolucionista.

Sobre o assunto, Silva (1998, p.21) diz que:

> O homem contemporâneo tornou-se refém do culto tecnológico envolvido pelo poder medusado decorrente de seus próprios atos. A noção de um novo tempo real imediato, vertiginoso, fundamenta-se na idolatria da velocidade, transferindo o olhar ocidental a essa nova realidade espaço-temporal. O aceleramento das técnicas de transmissão e circulação dos meios simbólicos de produção cultural retratada por Régis Debray nos transporta, segundo ele, a uma midiasfera, onde essa noção de "meio" reaproxima o homem e as suas relações diante de um valor catastrófico, de pânico, reavivando o sentimento de finitude. Na visão de Debray, o homem é considerado o ser vivo que mais se adapta aos meios, portanto, um ser de cultura. Contudo, o que ele fabrica em suas culturas sucessivas nem sempre se adapta às variações do meio técnico.

Já Lemos (2002, p. 117) propõe outra reflexão a respeito do assunto, baseada nas ideias de Bataille, segundo as quais há duas formas de consumo: uma considerada útil, referindo-se às atividades produtivas, e outra considerada improdutiva, representada pelos momentos de festividades, de excessos. Curiosamente, seriam esses momentos improdutivos que garantiriam o cimento social, o *glutinummundi* dos alquimistas. O autor ainda reconhece que esse excesso na cibercultura torna possível

> (...) viajar por vínculos banais e efêmeros do ciberespaço, produzir vírus, penetrar sistemas de computador, trocar informação frívola em bate papos e grupos temáticos [refletindo] essa orgia de signos que preenchem nossa realidade cotidiana nesse fim de século. (...) não é a falta, nem o excesso, mas a abundância preservada e sem distribuição que representa problemas para o homem e para o planeta.

Ainda no mesmo texto, o autor diz não concordar com intelectuais que criticam o caráter frívolo e de excesso improdutivo da *Internet*, argumentando que "esse espírito conservador está na contramão das práticas sociais da cibercultura".

A rede mundial de computadores proporciona uma forma diferenciada de comunicação, que não é mais a tradicional mensagem emitida por apenas um emissor e recebida por apenas um receptor, proporcionada pelas cartas, telefones e telégrafos. Também não é a mensagem

unidirecional que atinge grande número de pessoas, mas não permite o retorno imediato de opiniões por parte dos espectadores como a *TV* ou o cinema: na *Internet* uma mesma mensagem emitida é recebida por incontáveis receptores, por diferentes programas ou *sites* de emissão de informações, os quais permitem respostas instantâneas e por grande contingente de pessoas imediatamente e uma nova dispersão de mensagens que atingirão novos leitores e até mesmo os que enviaram a mensagem, em um continuum de divulgação. A respeito desse assunto, Kenski (2008, p. 653) diz que:

> As novas formas de interação e comunicação em redes, oferecidas pelas mídias digitais, possibilitam a realização de trocas de informações e cooperações em uma escala inimaginável. Permitem o desenvolvimento de projetos colaborativos complexos e associações inesperadas. *Wikipedia, Second Life, Craigslist, MySpace, Bebo, Facebook, Flickr* são exemplos de espaços virtuais e informais de encontro na *Internet* que permitem a construção coletiva aberta.

Desse modo, as redes telemáticas proporcionam a conexão entre diversos atores em tempo real, os quais podem estar muito distantes entre si e pertencerem a culturas bastante diversas. A produção de textos e de produtos é abundante e ao alcance de todos os usuários da rede, através de lojas que só existem *on line*, na maioria dos casos, ou lojas que além de existirem fisicamente estão se apropriando do espaço virtual também. Todos os que acessam o ciberespaço podem produzir e consumir informações ou produtos, inserindo seus textos, suas imagens, enviando suas informações e também sendo alvo das publicações e propagandas que estão visíveis em todos os sites que visitam.

O ciberespaço está sendo reinventado agora, neste minuto, e daqui a uma hora já será diferente. Todos os sites interativos da rede assim o são, seja um simples sistema de fórum, de answers ou uma Rede Social de grandes proporções, como Facebook ou MySpace. É algo extremamente dinâmico, com novidades a todo momento e para se tornar visível é necessário estar a todo momento atualizando seu perfil da rede social x, enviando mensagens pelo celular para a rede social y, principalmente se o usuário trabalha nas áreas de comunicação e de tecnologia. Ou seja, *interagir* é a palavra de ordem. Por exemplo: as fotografias do *Orkut* parecem ser algo como "veja o que estou fazendo agora", ou seja, basicamente o registro de um momento. Raras pessoas possuem as fotos das férias do ano passado em seus perfis. Poucos adultos digitalizam algumas de suas fotos de infância e as colocam em seus álbuns, mas entre os jovens esse costume, se existe, é raríssimo. Dayrell (2007, p. 1112) aponta que os jovens têm uma maneira própria de lidar com o tempo, na qual

> Há predomínio do tempo presente, que se torna não apenas a ocasião e o lugar, quando e onde se formulam questões às quais se responde interrogando o passado e o futuro, mas também a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e sobre o qual é possível concentrar atenção.

Seguindo esse raciocínio, podemos pensar que a lógica do ato dos jovens de disponibilizar suas fotografias em *sites* de relacionamento também segue a dimensão do tempo presente, tempo no qual, supostamente, as atenções dos jovens estão focadas. Sobre esse assunto, Fischer (2008, p. 680) desenvolveu uma pesquisa com jovens de 15 a 24 anos de Porto Alegre a respeito do assunto *Mídia. Juventude e Memória Cultural* e uma das constatações foi que os jovens consideram um *vício* entrar nos *sites* de redes sociais, como o *Orkut*, ou nos *chats* em tempo real, como o *MSN* e que o fazem muitas vezes para comunicar-

se com pessoas muito próximas, com quem eles têm contato presencial diariamente. Além disso

> Tais práticas aparecem associadas a uma curiosa percepção do tempo: um tempo que parece encurtar a cada dia, de tal modo que jovens de 15 ou 18 anos referem-se a si mesmos como pessoas que literalmente "não têm tempo", sentem-se divididos e fragmentados. A maioria deles revela certa angústia com o tempo, que para todos eles passa rápido demais – angústia que não se separa de outro problema: a necessidade quase incontrolável de estar *up to date* com a mais nova tecnologia (do celular, do PC, do programa de *download* de músicas e materiais audiovisuais, etc.), como se todas as coisas do mundo envelhecessem a cada segundo.

Segundo Silva (1998, p.21), essa necessidade do *novo* não é apenas característica dos jovens, mas do homem contemporâneo devido ao aceleramento da técnica de transmissão dos meios simbólicos, o que nos reaviva o sentimento de *finitude*, ou seja, de não ter tempo. Essa necessidade de estar envolvido com tudo, de estar atualizado, de saber o que seus amigos estão fazendo, de saber as notícias dos famosos, de ver os filmes da moda, ler os livros da moda, jogar os games do momento, também está presente na necessidade de publicar fotos no *Orkut* de forma contínua e visualizar os comentários e *posts* no *Facebook* dos amigos, comentando-os, de forma contínua. São atividades demoradas, que tomam tempo e talvez esta seja uma das causas da sensação de *falta de tempo*. Não há tempo para visualizar todas as fotografias que se gostaria, muito menos realizar todos os comentários que se gostaria.

O jovem da atualidade não vê divisões entre sua vida real e sua vida virtual, pois ele as vivencia amplamente e cada qual é parte de sua constituição enquanto jovem. Não há dicotomia, mas complexidade e complementaridade. Dayrell (2007, p. 1110), que trata das culturas juvenis em seus trabalhos, afirma, a respeito delas, que:

> A partir da década de 1990 assistimos, no Brasil, a uma nova forma de visibilidade dos jovens, na qual a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada por eles como forma de comunicação, expressas nos comportamentos e atitudes pelos quais se posicionam diante de si mesmos e da sociedade. (...) O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Nessas práticas, criam novas formas de mobilizar os recursos culturais da sociedade atual além da lógica estreita do mercado, assumindo um papel de protagonistas, atuam de alguma forma sobre seu meio, construindo um determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca. Significa dizer que, no contexto da diversidade existente, a condição juvenil é vivenciada por meio da mediação simbólica, expressa nas mais diferentes expressões culturais. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens.

E algumas das formas possíveis de experimentar-se os recursos desse ciberuniverso frenético e multifacetado são publicar imagens fotográficas, jogar on line, comunicar-se remotamente, enviar mensagens, assistir vídeos feitos nos mais diferentes lugares por pessoas que não se conhece e nunca imaginou-se conhecer. Os diferentes aparelhos que acessam a rede mundial de computadores são multitarefa e, por isso, permitem ser utilizados de diferentes formas comunicativas e permitem que tudo seja arquivado nele próprio ou de forma remota. Quando se quer saber algo não mais se pesquisa: acessa-se o Google. E tudo está na "Nuvem".

2. Memórias Computacionais X Geração sem memória?

Mantellato (2011, p. 123) realizou uma pesquisa sobre como os jovens utilizam-se das fotografias digitais e sobre como é a sua relação com elas.

Segundo essa pesquisa, o tempo que as fotografias publicadas em sites de relacionamento varia de seis meses a quatro anos, ou ainda, por tempo indeterminado.

Afirmando essa falta de definição de um período exato de exposição aparece, na pesquisa citada, (p. 122) a explicação de uma das jovens pesquisadas "eu deixo as fotos no *Orkut* até na hora em que eu vejo que ninguém mais se interessa por elas", ou seja, até quando nenhum de seus amigos a comenta ou visualiza mais. Essa resposta atesta que as imagens são enviadas para o *Orkut* para que os próprios amigos possam vê-las e comentá-las, utilizando-se de fato do *site* como uma Rede Social: um *site* cujo objetivo é a interação entre as pessoas (Recuero, 2009, p. 24).

Ao se observar tantos arquivos que são enviados diariamente para *sites* de Redes Sociais e para a *Internet* de forma geral, pode-se questionar sobre o que é feito com essas imagens quando são retiradas do *site* onde estão hospedadas. São armazenadas? São apagadas? São arquivadas em alguma mídia removível? Essa pergunta também foi realizada na pesquisa e apenas uma pessoa respondeu que exclui todas as imagens. Os outros entrevistados – no total de 17 – dizem guardar todas as fotografias em pastas no próprio microcomputador ou em *cd*. Dois chegaram a mencionar que adotavam o procedimento de gravar em pastas no micro – opção que recebeu nove respostas –, mas já perderam muitas fotografias e por isso preferem gravar em *cd* atualmente, opção esta que recebeu sete escolhas.

Também foi perguntado se é possível que alguma imagem que já foi retirada do *Orkut* seja enviada novamente para o mesmo *site* e dezesseis jovens responderam que sim, já aconteceu. Os motivos desse reenvio variam bastante. Pode ser para atender ao pedido dos amigos, ou por organizar álbuns de recordação das pessoas, dos lugares, dos momentos passados ou ainda por simples mudança de opinião a respeito daquelas imagens que uma vez foram rejeitadas em seus critérios de escolha, mas agora mudaram de status e estão sendo aprovadas novamente. Se essas fotos não estivessem arquivadas em algum lugar, elas não poderiam ser resgatadas, o que comprova as afirmações da questão anterior.

Dessa forma percebe-se que não se trata de uma geração sem memória e nem que as fotografias que registram não têm mais importância do que um momento fugaz. Elas têm tanta importância que podem ser lembradas por pessoas que as viram, podem ser recuperadas em seu próprio arquivo pessoal e disponibilizadas novamente para os que quiserem ver em suas páginas pessoais do Orkut, assim como podemos retirar e acrescentar fotografias em nossos álbuns de família ou de viagens. Huyssen (apud Fischer, 2008, p. 674-675) afirma que "a obsessão pela memória vivida nas últimas décadas em nossa cultura, está diretamente relacionado ao bombardeio de informações a que somos submetidos e, consequentemente, ao medo do esquecimento". Com base nessa ideia, Fischer (op. cit.) afirma que os jovens de hoje vivem um paradoxo, pois estão "amarrados ao presente, mas idealizando o passado dos pais; angustiados com a falta de tempo, mas deliciados com a instantaneidade e a rapidez da comunicação". E podemos dizer que assim estamos todos nós, independente da idade.

Portanto, ainda que os jovens gostem e utilizem as diversas novidades tecnológicas, se preocupem com as últimas novidades da moda, eles ainda se importam com o passado e em guardar seus registros fotográficos como formas de lembrar-se do que aconteceu, e até mesmo com o passado das gerações anteriores, como as das décadas de 70, 80 ou 90, tratando como sua a geração de seus pais e sentindo saudades daquilo que não viveram e idealizam que seria melhor do que a sua (FISCHER: 2008, p. 680-681). Essa não é uma atitude de quem não se importa em cultivar a memória e a respeitá-la. Portanto, não se trata de uma geração "sem memória". Apenas, a partir desse contexto histórico e da dinâmica que temos vivido nas

últimas décadas, não há como esperar que o cidadão do século XXI não seja fragmentário e multimodal em qualquer contexto em que se encontre.

Ainda como prova da importância que os jovens dão a determinadas imagens, ao responderem se a Instituição escolar em que estudam aparecem em suas fotografias (op. cit, p. 119-120), apenas dois alunos responderam que a escola não aparece em momento algum em suas fotografias. Já os outros quinze confirmaram que a escola aparece sim e as afirmações de "apenas como cenário" ou "como o lugar onde estão meus amigos" foram uma constante. De certa forma a segunda questão foi respondida como forma de explicar a negativa ou a afirmação da primeira resposta: sete alunos responderam que não, a escola nunca foi o assunto principal de suas imagens, contra dez que disseram que sim, principalmente durante as comemorações de final de ano, em especial ao final da 8ª série, como recordação da escola e dos amigos ou ainda durante eventos, como festas juninas, ou até mesmo durante a proposição de algum trabalho escolar.

A respeito desse tema, foi interessante analisar alguns comentários mais detalhados a respeito do que os motiva a fotografar em sala de aula e na escola como um todo: a entrevistada de número 1 diz que, apesar de a escola nunca ter sido o tema principal de suas fotografias, ela "é o cenário perfeito para as fotos mais criativas, porque é onde estão reunidos todos os amigos, pessoas, grupos e estilos".O comentário da entrevistada de número 13 reafirma essa ideia, quando diz que a escola, enquanto cenário, "serve pra ser uma amostra das amizades que conquistei". Esses comentários vêm ao encontro da citação de Dayrell já mencionada no capítulo 4: O tempo do encontro dentro de uma escola é muito curto, sendo principalmente os horários do intervalo, da entrada e da saída. Dessa forma "na medida em que a escola não incentiva os encontros, ou ao contrário, dificulta a sua concretização, ele se dá sempre nos curtos espaços de tempo permitidos ou em situações de transgressão" (1996, p. 149). E também corrobora a seguinte afirmação de Charlot (2005, p.55): "Uma grande parte dos alunos ama ir à escola: para encontrar os colegas".

Dessa forma, realizar as fotos na escola pode ser torná-la um grande laboratório imagético, com variadas possibilidades de registro e utilização, além de ser um processo de socialização com os próprios colegas e amigos presentes no ambiente escolar.

Já a entrevistada de nº 10 diz que sim, a escola foi tema de suas fotografias com a finalidade de "ter recordações da escola", mas não menciona seus amigos. No entanto, não é difícil perceber que o ato de ter recordações de um lugar implica em recordar aqueles que ali convivem, não somente os colegas, mas o corpo docente e de funcionários em geral. E quando se trata de fotos das turmas que estão se formando, em clima de despedida, já no final do ano letivo, não há razão para a escola, enquanto instituição, proibir essas fotografias, o que, em geral, é até incentivado para que as imagens sejam utilizadas durante a formatura ou organização de álbuns dos formandos daquele ano. Mas, ao observar as fotos publicadas no *Orkut* dessa jovem, percebemos que as únicas fotografias relacionadas à escola são imagens registradas durante duas visitas a faculdades promovidas pela escola. Muitas imagens de recordações de seus amigos estão presentes, inclusive um álbum com o título *Antigamente...*, mesmo que ela tenha apenas 17 anos. Nesse álbum de lembranças estão presentes fotografias dela com parentes, em viagens e com seus amigos de escola quando ela era um pouco mais nova, com cerca de 13 – 14 anos, mas nenhuma fotografia foi registrada na escola. Talvez ela tenha essas imagens da escola, mas não as publicou na *Internet*, ou até já as retirou, depois de um tempo de exposição.

Interessante é notar a presença desse álbum intitulado *Antigamente...*, pois aqui se percebe o que Fischer (2008, p. 679) chama de "saudosismo precoce", baseado em suas pesquisas com jovens de Porto Alegre, conforme já mencionado. A autora diz que

> estudantes de 15 a 16 anos repetem tranquilamente a expressão "no meu tempo" "como se fossem já pessoas maduras e saudosas de uma juventude vivida "anos atrás". (...) Simultaneamente, eles expressam angústia com o "pouco tempo" de que dispõem; da mesma forma, em muitos depoimentos a ideia de "fazer alguma coisa" vem necessariamente associada a "fazer alguma coisa produtiva". Nesse sentido, ver *TV*, comunicar-se pela *Internet*, jogar no computador, tudo isso é percebido como "não fazer nada".

Dessa maneira, a entrevistada de número 10 também demonstra sentir saudades de um passado recente, ao referir-se a ele como *Antigamente.* Ao responder que tinha fotografias da escola, ela respondeu que sim porque queria "ter recordações da escola", mas ao observar suas imagens percebe-se que ela tem fotografias de recordação de seus amigos e familiares. Talvez ter recordações da escola seja muito próximo de ter recordações do tempo da convivência dela com seus amigos dentro da escola, por isso apenas eventos externos estejam publicados em seu Álbum, afinal os amigos estavam ali. De toda forma, é uma preocupação em ter o registro como suporte da memória, para recordar-se do que viveu, já que em tão tenra idade ela se preocupa com o *antigamente*. Como lembra Kossoy (2005, p. 40) "fotografia é memória e com ela se confunde".

Nesse sentido, percebe-se que não estamos vivendo em uma época de "desmemoriados", mas uma fase de transição em que apropriar-se das memórias eletrônicas é importante contudo, sem deixar de valorizar o registro, o texto, seja visual ou escrito, como suporte e expressão da memória e da história humana.

É interessante ainda ler a resposta da entrevistada de número 17: "Eu tenho álbuns de fotos de amigos, de lugares, de ídolos. Como apaixonada por fotografia afirmo que é uma das melhores formas de se conservar momentos e lembranças especiais". Por essa afirmação é possível perceber que as fotos que os jovens registram não são apenas distrações momentâneas, pois fazem parte de suas *lembranças* e de seus *registros* pessoais, reafirmando o que Fischer chama de *Saudosismo Precoce*, já referenciado. Não são registros efêmeros, pelo menos não em sua totalidade. A afirmação da jovem corrobora novamente o que diz Kossoy (2005, p. 40): "Fotografia é memória e com ela se confunde. O estatuto de recorte espacial-interrupção temporal da fotografia se vê rompido na mente do receptor em função da visibilidade e "verismo" dos conteúdos fotográficos".

Cada jovem procura criar seu estilo e seguir seu modelo de registro. Não há limitação de tempo, não há preocupação com desperdício do material, com o tamanho de seu registro ou com sua linguagem – escrita, imagem estática ou em movimento, pois a "nuvem" tudo suporta. É só escrever e postar, corrigir, alterar, comentar, mirar, apertar o botão, verificar o resultado, manter o registro até que se possa analisá-lo com maior critério no computador ou apagá-lo, se é decidido que o processo falhou.

3. Escola, virtualidade e o tempo escolar

Apesar de toda a aceleração temporal em que vivemos, a qual estimula a própria indústria a uma mecânica de envelhecimento precoce do produto (SILVA: 1998, p. 18), fazendo com que até mesmo os jovens se sintam afetados, provocando uma onda saudosista, é perceptível, através das declarações listadas, que eles continuam gostando de fotografar seus amigos e também de serem fotografados com o grupo, de guardar essas imagens e de organizar sua própria coleção de fotos de assuntos diversos, ainda que virtual. Como esses amigos estão na escola, é nesse ambiente que grande parte das fotografias são realizadas. Acredito que, de fato, a comparação com o caderno de recordações dos jovens da década passada é conveniente, pois o mesmo também circulava na escola espontaneamente, passando de mão em mão, recebendo declarações de amizade, mensagens, versos, assinaturas,

fotografias e lembranças, tendo a função primordial de ser guardião das recordações daquele ano e *start* da lembrança daqueles com quem se conviveu. Mas a diferença é que este não era proibido, pelo contrário: o caderno de versos e o diário eram até estimulados, já que utilizavam a escrita, que é a linguagem padrão da escola, em contraste com as linguagens visual e oral, como já visto nas análises de Certeau (2003, p. 222) e Barbosa (2007, p. 1065), utilizadas pela linguagem fotográfica e pela música dos aparelhos de mp3, trazendo para dentro da escola partes da cultura juvenil que a escola não aceita. Como nos mostra Barbosa (2007, p. 1076):

> Estamos cotidianamente referindo a importância de se compreender a diversidade, mas continuamos operando em uma escola que tem um currículo único – desatualizado, empobrecido, fragmentado –, onde as práticas pedagógicas remetem a seculares tradições. As crianças não são as mesmas, os conhecimentos também não. E o mundo? Bem, o mundo mudou. O meio é a mensagem, já afirmava Mashall McLuhan em um título de livro na década de 1960. Não é possível separar a cultura escolar como mensagem dos meios para democratizá-las (McLuhan & Staines, 2005). É preciso incorporar na escola possibilidades de realizar a educação através de práticas diferenciadas, de outras formas de socialização, não apenas as colonizadoras.

Os jovens estão tentando impor-se e levar sua cultura e seus saberes para dentro do ambiente escolar, conforme imagens analisadas no próximo capítulo. Resta saber quanto tempo ainda demorará para a escola transformar o discurso a respeito da aceitação da diversidade em prática.

A escola é o espaço da escrita por convenção, já que se escreve e se lê muito pouco na escola da atualidade. A oralidade ocupa muito espaço, mas é um falar redundante de todos os atores do processo educativo. O ensino do falar deveria ter mais espaço nesse ambiente, como aponta Roberts (apud CERTEAU: 1995, p. 126) “Os sistemas escolares em geral se preocupam mais em ensinar e escrever do que ensinar a falar... Ora, é indiscutível que falar é a realidade fundamental, da qual a escrita é uma simbolização secundária”. O falar, enquanto explicação, ainda existe dentro da escola, quando o tagarelar constante e redundante o permite, com a finalidade de que os alunos possam entender os conteúdos. Mas e o falar enquanto objeto de estudo e aprendizado? Não se quer dizer aqui que a retórica deveria voltar aos compêndios escolares, mas que a oralidade não deveria ser esquecida por completo, como está no momento atual, e que ficasse claro o que Robert (apud CERTEAU, op. cit.) afirma: a escrita é uma simbolização do oral, não o contrário. A escrita engessa a oralidade, postulando regras que esta não segue, já que a língua é viva e muito mutável. Quando se dá maior importância à linguagem escrita, em detrimento da oral, ambas acabam valoradas, como se esta obedecesse às leis daquela e, por isso, seria subalterna, inferior, menos importante. No embate fotografia e escrita, também pode acontecer esse engessamento: a legenda, quando mal colocada, fixa apenas uma maneira restrita de interpretação da imagem, quando, na realidade, uma fotografia é polissêmica e pode ser interpretada de diversas formas, sem fixidez.

Fazendo parte desse cenário, as máquinas fotográficas, os celulares e os aparelhos que reproduzem músicas em formato mp3 estão cada vez mais presentes nas mãos dos alunos que as frequentam, mesmo que não sejam bem quistos e estejam no campo onde a cultura escrita deveria reinar. Estes aparelhos não são materiais escolares e não são bem aceitos no ambiente escolar por boa parte dos profissionais que ali trabalham, cujo instrumento de ensino é a linguagem escrita, não a oral ou a visual. Certeau (2003, p. 222) afirma que:

> A instituição dos aparelhos escriturísticos da "disciplina" moderna indissociável da "reprodução" possibilitada pela imprensa foi acompanhada pelo duplo isolamento do "Povo" (em relação à "burguesia") e da "voz" (em relação à "escrita"). Daí, a convicção que, longe dos poderes econômicos e administrativos, "o Povo fala". Palavra ora sedutora, ora perigosa, única, perdida, (malgrado violentas e breves irupções), constituída em "Voz do povo" por sua própria repressão, objeto de nostalgias, controles e sobretudo imensas campanhas que a rearticularam sobre a escritura por meio da escola.

A escola, domínio da cultura escrita, ainda não soube abrir-se a outras formas de cultura e, talvez por isso, iniciativas que tomem por base a oralidade e as imagens não são acolhidas: criou-se a crença arraigada de que a escola não é o seu lugar, o que perdura ainda hoje. Como afirma Certeau (2003, p. 224) o povo perdeu sua voz já que "oral é aquilo que não contribui para o progresso", enquanto o escrito é "aquilo que se aparta do mundo mágico e da tradição", portanto, das crendices, costumes, causos e conhecimentos ancestrais passados de geração em geração e preservados como tesouros da história familiar. São costumes cada vez mais diluídos na cultura escrita, em uma época em que pouco se valoriza o conselho dos "mais velhos" e em que "aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora" (CERTEAU: 2003, p. 227), acrescentando-se *consumista*. A alfabetização da sociedade a deixa pronta para ocupar os postos de trabalho que não necessitam de conhecimentos especializados e os insere na lógica do consumo de massa, diluindo cada vez mais sua voz e não proporcionando uma aquisição da linguagem escrita que seja alavanca de sua autonomia enquanto leitor e escritor de sua língua, posto que insuficiente. Nesse contexto, as imagens e a música surgem como "voz" do povo novamente, voz dos jovens dentro da escola.

O jovem está no cerne desta questão, entre os seus próprios motivos para estar na escola, entre o interesse de trabalhar e de ser auto-suficiente financeiramente, sabendo que a sociedade cada vez mais cobra sua ascensão educacional e profissional incessantemente, sem levar em consideração sua idade escolar, sua inexperiência e suas próprias escolhas. Para Sarlo (2000, p. 39):

> A cultura juvenil, como cultura universal e tribal ao mesmo tempo, constrói-se no marco de uma instituição tradicionalmente consagrada aos jovens, que está em crise: a escola, cujo prestígio se debilitou tanto pela queda das autoridades tradicionais quanto pela conversão dos meios de massa no espaço de uma abundância simbólica que a escola não oferece. As estratégias para definir o permitido e o proibido entraram em crise.

O "aparelhamento juvenil" – onipresença de celulares, máquinas fotográficas digitais, notebooks e netbooks, entre outros, são marcas da cultura da atualidade e, como tais, são a forma de se sentir "parte de seu tempo", ou "pertencente ao grupo", pois, como afirma Dayrell (2007, p.1110):

> Jovens ostentam os seus corpos e neles as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado. Ganha relevância também a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente o MP3 e o celular.

Dayrell (2007, p. 1112) aponta ainda que para o jovem

> Há predomínio do tempo presente, que se torna não apenas a ocasião e o lugar, quando e onde se formulam questões às quais se responde interrogando o passado e o futuro, mas também a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e sobre a qual é possível concentrar atenção. E mesmo no tempo presente é possível perceber formas diferenciadas de vivenciá-lo, de acordo com o espaço: nas instituições (escola, trabalho, família) que assumem uma natureza institucional, marcada pelos horários e a pontualidade; ou aqueles vivenciados nos espaços intersticiais, de natureza sociabilística, que enfatizam a aleatoriedade, os sentimentos, a experimentação. Esses espaços são vivenciados preferencialmente à noite, quando experimentam uma ilusão libertadora, longe do tempo rígido da escola ou do trabalho.

Dessa forma, percebendo maneiras diferentes de vivenciar o tempo presente de acordo com o espaço ainda que estejam nas instituições que exigem cumprimento dos horários e a pontualidade, o jovem cria brechas ou as encontra para deixar seu registro e marcar que é jovem e transgredir as regras das instituições, mesmo que levemente, ainda é sua marca constituinte.

Segundo o autor, esses momentos “enfatizam a aleatoriedade, os sentimentos, a experimentação. Esses espaços são vivenciados preferencialmente à noite, quando experimentam uma ilusão libertadora da escola ou do trabalho”. Ou seja, uma libertação daquilo que é regrado, com hora marcada a fim de que sua atitude criativa se expanda, mesmo que ainda dentro de uma instituição, talvez como momento de fuga do ambiente, talvez como forma de ocupar-se com alguma atividade prazerosa dentro de um local de total desprazer, talvez como forma de suportar as regras e tensões escolares: o fato é que na sala de aula estão os aparelhos de *MP3*, os celulares e, consequentemente, as câmeras fotográficas nos momentos criados para se viver como se estivessem livres das regras, só por aquele breve instante da utilização do equipamento.

É uma forma também de deixar o ambiente escolar um pouco mais jovem, com a cara e o estilo do jovem. Cada adolescente tem um motivo para estar na escola segundo pesquisa desenvolvida por Dayrell (1996, p. 144) ao responder questões sobre o significado da escola, os jovens dizem que é o lugar de encontrar e conviver com os amigos, o lugar onde se aprende a ser “educado”, o lugar onde se aumentam os conhecimentos, permite-se conseguir um diploma e ser aprovados em concursos, visando o mercado de trabalho. Dessa forma, percebemos que diferentes objetivos possibilitam diferentes comportamentos no território escolar e a tecnologia faz parte dessa relação, desse aprendizado e da construção do ser jovem, e mesmo do ser humano de qualquer idade no momento histórico atual. Como afirma Dayrell (1996, p. 147) “Os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade”. Por isso, os jovens estão criando sua forma de lidar com sua condição jovem, com seus anseios de liberdade mesmo durante os momentos em que devem conviver no ambiente regrado que é a escola. A máquina fotográfica e os aparelhos tecnológicos em geral são apenas instrumentos utilizados nesses momentos de fuga do cotidiano regrado e, ao mesmo tempo, de afirmação de sua identidade de jovem.

Ainda, segundo o autor, a escola não favorece o encontro dos alunos. O tempo do encontro é muito curto, sendo principalmente os horários do intervalo, da entrada e da saída. Dessa forma “na medida em que a escola não incentiva os encontros, ou ao contrário, dificulta a sua concretização, ele se dá sempre nos curtos espaços de tempo permitidos ou em situações de transgressão” (Dayrell: 1996, p. 149). Se um dos objetivos dos jovens ao frequentarem a escola é o encontro e a convivência com seus amigos e isso lhes é negado pela própria estrutura organizadora do ambiente escolar, de alguma forma eles procurarão as brechas, os

espaços, os fugidios momentos para alcançarem seus objetivos e os equipamentos tecnológicos entram em ação para dar vazão aos seus interesses.

Ainda, segundo Dayrell, a sala de aula é também um espaço do encontro, mas com características próprias: "é a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses, que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano" (Dayrell: 1996, p. 149). É um espaço dividido por alunos que têm diferentes objetivos, por vezes contraditórios – como conversar no momento em que os outros querem prestar atenção na explicação do professor – e que não escolheram seus companheiros de trajetória, mas que ali estarão pelo menos durante aquele ano todo.

A vivência do tempo da sala de aula e do tempo do intervalo são experiências distintas: este passa rápido, com vários eventos ocorrendo ao mesmo tempo e os alunos tendo liberdade para se envolver nos quais quiserem. Já aquele é regrado, delimitado, orientado a um "fazer contínuo", num processo de disciplinação (Dayrell: 1996, p. 150). Os jovens alunos gostariam de utilizar seus equipamentos tecnológicos durante ambos os momentos, sinalizando que seus usuários podem querer transformar um pouco de seu tempo regrado – a aula – em tempo de liberdade, de espontaneidade. Não querem ser controlados pelo ambiente que devem frequentar e criam momentos de escape da pressão que o convívio escolar traz, seja ouvindo uma música, seja fazendo uma foto, as quais são funcionalidades do celular que cotidianamente carregam consigo.

Assim que surge um tempo, uma brecha nas atividades escolares, uma ruptura no cotidiano escolar e ali é inserida a fotografia, a música digital, a chamada de celular, a mensagem de texto, o programa de TV digital, o jogo de futebol que está acontecendo enquanto se está na aula. Evidência de que a vida "virtual, tecnológica" não é separada da vida "real", como mencionado no início desse texto: o jovem não vê essa dicotomia: a vivência por completo, o tempo todo, agora.

Considerações finais

Os jovens do atual momento histórico vivenciam sua condição juvenil através da interação com a tecnologia por prazer – pois todos, independente da idade, temos uma relação com o tecnológico, mas muitas vezes por obrigação e por necessidade – : ouvir música o tempo todo, jogar no video game ou jogos on line, fotografar o tempo todo, escrever mensagens o tempo todo (no celular, no msn, no blog, no Twitter, no e-mail, no Orkut...), assistir filmes, seriados, desenhos, novelas, propagandas e tudo o mais que existir no You Tube e na TV, em DVD, em blu-ray o tempo todo. Consequentemente, ler e escrever o tempo todo, ainda que não se escreva o que a escola espera que eles escrevam, ainda que não leiam o que a escola espera que eles leiam, mas estão lendo/escrevendo. Como afirma Certeau (1994, p. 225-226):

> (...) a página em branco [é] um espaço "próprio" [e] circunscreve um lugar de produção para um sujeito e (...) aí se constrói um texto. Fragmentos ou materiais linguísticos são tratados (usinados, poder-se-ia dizer) neste espaço, segundo métodos explicitáveis e de modo a produzir uma ordem, (...) tendo como alvo uma eficácia social.

Nos escritos dos jovens existe uma função social e também uma ordenação lógica coerente para seus pares, pois se não houvesse não seria comunicação, não seriam mensagens inteligíveis. Ainda assim essa forma de escrita e divulgação de mensagens custa a conseguir seu espaço enquanto forma legítima de comunicação escrita. Em seu dia a dia os jovens constroem sua identidade a cada mensagem enviada, a cada fotografia publicada, mesmo que inconscientemente. Se é a música, o teatro ou a dança o meio pelo qual os jovens se agrupam,

se mobilizam, tornam-se protagonistas de sua vida, como afirma Dayrell, atualmente também o é a fotografia, os vídeos e os meios de expressão *on line*. Como lembra Varela (apud BARBOSA: 2007, p. 1061)

> a ideia de que a escola é a "única" instituição educativa e que os conhecimentos por ela transmitidos também são os legítimos pode também ser analisada como uma estratégia de poder que visa legitimar um tipo de conhecimento, considerado legítimo e oficial, em detrimento de outros, os populares, desqualificando assim outras formas de cultura e estilo de vida.

Já Lahire (apud BARBOSA: 2007, p. 1061) afirma que "a escola tem sido a instituição central para veicular, de forma homogênea, a cultura considerada "legítima" e para desconsiderar as culturas "não legítimas", isto é, não-hegemônicas. Escola como local da escrita por excelência que tem como finalidade veicular os conteúdos legítimos do conhecimento hegemônico em detrimento das culturas locais: não aceitará de pronto a manifestação espontânea de jovens que querem utilizar suas máquinas fotográficas, seus aparelhos de celular e seus mp3 em suas dependências. Ainda assim, os jovens estão canalizando para as imagens que registram e publicam na *Internet* características de seu mundo, de seu comportamento, de sua forma de se comunicar. Estão construindo a sua própria forma de ver, selecionar, escrever, registrar e divulgar seu mundo através de imagens. A condição de ser jovem atualmente muitas vezes perpassa o fato de ser fotógrafo de si e de seus pares. Canclini (2008, p. 44) diz que:

> o celular torna os jovens independentes dos pais, porque estes deixam de saber exatamente onde aqueles estão e o que fazem com seus corpos. Para os jovens, torna-se um recurso para novas experiências corporais e de comunicação. Mais do que a localização, importam as redes. Mesmo sentado, o corpo atravessa fronteiras.

A sensação de excesso de informações, de novidades tecnológicas, da necessidade de estar informado parece ser uma constante para as pessoas de todas as idades e, portanto, não seria diferente com relação aos jovens. Ainda assim, a preocupação com um passado mítico, onde as coisas seriam mais fáceis e românticas, presente nas referências saudosas de um passado recente, permeiam os discursos até mesmo de adolescentes. Talvez frutos de uma era em que tudo corre vertiginosamente e, por isso, deve ser registrado, fotografado, guardado em imagens digitais, para que nada se perca. E gera-se um saudosismo do que acabou de acontecer ou do que não se viu, posto que acontecido décadas antes do próprio nascimento. Supervalorização da memória? Talvez, mas indica que lembrar-se e recordar ainda é importante.

No mesmo ambiente virtual em que múltiplas vozes silenciosas conversam através de suas escritas, as imagens fotográficas são publicadas. Redes através das quais os usuários discutem sobre múltiplos assuntos e sobre múltiplos produtos, principalmente da cultura jovem e através das quais publicam suas imagens cotidianas para que os amigos mais próximos possam ver-se, ver outras pessoas e comentar as imagens do outro, para depois fazer o mesmo com as próprias imagens. Têm-se, teoricamente, o mundo todo para se pesquisar, mas visualiza-se o álbum de fotos dos amigos com quem se convive proximamente, diariamente. E, ao mesmo tempo, há pessoas que não se inserem nesse processo, não tem necessidade premente ou possibilidade para inserir-se. Novas formas de exclusão: por opção, por impossibilidade, por não saber buscar as diferentes fontes com as quais se pode trabalhar. Local em que uma multiplicidade de falares recorrentes se entrelaçam e no qual é difícil encontrar a informação que se busca, a fotografia que se almeja. Encontram-se muitas

informações sobre os mesmos assuntos, sobre o que culturalmente é hegemônico, mas muito pouco sobre o que é local, específico, ainda considerado *marginal*. Formas de exclusão, ou de tentativa de excluir, apagar, na aparente democracia de falares da cibermídia.

Formas de aprender que se combinam e se entrelaçam, na virtualidade e na vida real: Escrita – Visualidade – Oralidade. Formas de aprender que ainda não estão presentes na escola, enquanto objetos de estudo de fato – nem mesmo a escrita.

Como afirma Dayrell (1996, p. 160):

> Os alunos parecem vivenciar e valorizar uma dimensão educativa importante em espaços e tempos que geralmente a Pedagogia desconsidera: os momentos do encontro, da afetividade, do diálogo. Independente dos objetivos explícitos da escola, vem ocorrendo no seu interior uma multiplicidade de situações e conteúdos educativos que podem e devem ser potencializados.

E os jovens estão tentando criar brechas para ressignificar o que aprendem dentro e fora dos muros escolares: são *bricoleurs*, como diria Claude Lévi-Strauss (Turkle apud CAPPARELLI, 2002, p. 142). Organizam homenagens com seus textos, com suas imagens, retrabalham suas cores, utilizam letras de músicas, consideram-nas parte de suas lembranças e de seu cotidiano, em seus textos, em seus eventos (como “Festa Flashback”, e semelhantes). Ora expressam-se em poses, como se modelos fotográficos fossem e ora escrevem poemas e os publicam nas malhas da virtualidade! Navegam vetiginosamente nas novidades, mas não quebram o vínculo com seu passado: relembrar é importante, mas sem deixar de viver, de conhecer, de experimentar. Parecem seguir a risca o provérbio que diz “Relembrar é viver duas vezes”. E não são apenas “desmemoriados”, mas seletivos: retém o que consideram importante, e esta é a dificuldade da educação formal: como provar e transformar seus conteúdos em *importantes* para os alunos ponto deles não quererem se esquecer do que ali aprenderam?

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação.** Campinas: Cedes, vol. 28, nº 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

_____ **Leitores, espectadores e internautas.** São Paulo: Iluminuras, 2008.

CAPPARELLI, Sérgio. Infância digital e cibercultura. In: PRADO, José Luiz Aidar. **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa à cibercultura.** São Paulo: Hacker Editores, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural.** Campinas – SP: Papirus, 1995.

_____. **A invenção do cotidiano: artes do fazer.** Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____ (org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

COUCHOT, Edmond. Da Representação à Simulação: Evolução das Técnicas e das Artes da Figuração. In: PARENTE, André (org.) **Imagem-Máquina:** A Era das Tecnologias do Virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação.** Campinas: Cedes, v. 28, n. 100, p. 1105 a 1118, 2007. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf> .

_____ A Escola como espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, Juventude e memória cultural. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação.** Campinas: Cedes, vol. 29, nº 104 - Especial, p. 667-686, out. 2008.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Comunicação: interconexões e convergências. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação.** Campinas: Cedes, vol. 29, nº 104 – Especial, p. 647-665, out. 2008.

KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, Etienne (org.). **O Fotográfico.** 2ª ed. São Paulo: Hucitec/Senac, 2005.

_____ **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica.** 3ª ed. Cotia – SP: Ateliê Editorial, 2002.

LEMOS, André. Aspectos da cibercultura – vida social nas redes telemáticas. In: PRADO, José Luiz Aidar (org.). **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa à cibercultura.** São Paulo: Hacker Editores, 2002.

LÉVY, Pierre. **A Conexão Planetária:** o mercado, o ciberespaço, a consciência. São Paulo: Ed. 34, 2001

_____ **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____ **As tecnologias da inteligência.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MACHADO, Arlindo. A fotografia sob o impacto da eletrônica. In: Samain, Etienne (org.). **O Fotográfico.** 2ª ed. São Paulo: Hucitec/Senac, 2005.

_____ O sujeito no ciberespaço. In: PRADO, José Luiz Aidar (org.). **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa à cibercultura.** São Paulo: Hacker Editores, 2002.

MANTELLATO, Joana D'Arc Mariano. **Jovens e a fotografia digital: como adolescentes estão construindo sua relação com a fotografia em seu cotidiano, intermediados pelo site de relacionamentos Orkut.** 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação - Campinas, 2011, disponível em http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/

PARENTE, André (org.). **Imagem Máquina:** A Era das Tecnologias do Virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

RAMOS, Fernão Pessoa. Sobre a divergência dos meios e as imagens maquínicas**.** In: PRADO, José Luiz Aidar (org.). **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa à cibercultura.** São Paulo: Hacker Editores, 2002.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na *Internet*.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

SAMAIN, Etienne. Um retorno à *Câmara Clara*: Roland Barthes e a Antropologia visual. In Samain, Etienne (org.). **O Fotográfico.** 2ª ed. São Paulo: Hucitec/Senac, 2005.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

SILVA, Arlindo Machado da. A morte do interlocutor: por uma crítica irônica da mídia. In: PRADO, José Luiz Aidar (org.). **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa à cibercultura.** São Paulo: Hacker Editores, 2002.

SILVA, Rafael Souza. Anestesia dos Sentidos: A fronteira entre vida e morte da informação. In: SILVA, Ivani Ribeiro da (org.). **Leopoldianum Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos**. Ano I, Nov. 1998, Nº. 3.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramentos na Cibercultura. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação.** Campinas: Cedes, vol. 23, nº 81, p. 143-160, dez. 2002.

O PROCESSO DE LEITURA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: UMA INTERPRETAÇÃO DE SEUS POSICIONAMENTOS FRENTE A TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA

Liliane Mantovani[1]

Resumo

No Brasil, são poucas as pesquisas que investigam a prática do Letramento Crítico (LC) relacionada a professores (em formação) de língua estrangeira (REIS 2008) bem como de sua prática pedagógica. Recebendo diversas definições que variam desde a sua semelhança com a leitura crítica até concepções que atribuem sentido de acesso, inclusão e transformação (CORADIM 2008), este estudo apresenta e discute os posicionamentos que graduandos da última série do curso de Letras Estrangeiras Modernas da UEL (Universidade Estadual de Londrina) adotam enquanto leitores de textos escritos em língua inglesa. Os dados desta pesquisa, coletados através de um questionário, são analisados pela ótica da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2003), cuja teoria nos permite estabelecer uma relação entre texto, ideologia e relações sociais. Espera-se, com este estudo, compreender as concepções de leitura empregadas por estes sujeitos bem como se seus posicionamentos enquanto leitores refletem aspectos que contribuem para o (des)estabelecimento de situações de desigualdade, manutenção de poder, dominação e exploração.

Palavras-chave

Leitura; língua estrangeira; professores.

[1] PG – UEL – lilianemantovani@yahoo.com.br.

1. Objetivos

O presente trabalho relata resultados parciais de uma investigação sobre as concepções de leitura de graduandos da última série do curso de Letras Estrangeiras Modernas da UEL (Universidade Estadual de Londrina). Na referida pesquisa, consideram-se os posicionamentos expressos por escrito desses graduandos. Mais especificamente, procuro analisar o(s)perfil(perfis) de leitor dessesalunos ao se depararem com textos em língua inglesa. Nesse sentido, ao se contrastar diferentes textos na língua-alvo, suas interpretações e apreensões são exploradas quanto aos seus pontos convergentes e divergentes.

Em particular neste artigo, os resultados enfatizados são: a relação que esses sujeitos pesquisados estabelecem com o texto (verbal e não verbal) que lhes é apresentado está intimamente ligada com a concepção de linguagem que possuem.

2. Contextualização

Esta pesquisa se insere em um contexto de ensino superior – a Universidade Estadual de Londrina -, que oferta o curso de Letras, a partir do ano de 2009, na modalidade Licenciatura com habilitação em Língua Inglesa e respectivas literaturas. Atualmente, são ofertados dois turnos: vespertino e noturno, cada um com 20 vagas. Vale ressaltar que o ingresso no referido curso se dá por meio do exame vestibular, com opção pela língua estrangeira da habilitação.

Como objetivos do curso, tem-se a formação de professores críticos e reflexivos capazes de atuarem na área proposta pela habilitação, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, aliando sua formação teórica com a prática profissional. Assim, o perfil do aluno é o de um profissional crítico, capaz de lidar com recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos em um meio democrático de educação, sem perder o interesse de investigação de seu objeto de estudo/de sua prática educacional.

O projeto de onde se originam os dados aqui analisados situa-se no campo do Letramento Crítico, terreno aberto às práticas de ensino, de aprendizagem e de investigação e que ainda conta com poucas pesquisas no âmbito da língua estrangeira no Brasil (REIS, 2008; CORADIM, 2008; D'ALMAS, 2011).

3. Justificativa

A decisão de investigar sujeitos desta série se deu justamente pelo fato de estarem cursando o último ano da graduação, ou seja, ao mesmo tempo em que já passaram por três anos de estudo, estão em seu último ano de formação inicial (portanto, já vivenciaram a prática de ensino na disciplina de estágio em língua inglesa).

Além disso, por estar inserida na área do LC, esta prática de pesquisa é aqui encarada como contribuição às pesquisas já veiculadas anteriormente neste mesmo âmbito (CAMARGO, 2011; LOPES, 2011), as quais investigam pressuposições de professores em formação sobre os pressupostos teóricos do campo já mencionado.

4. Coleta de dados

Os dados cuja análise será aqui relata foram cedidos pela professora Doutora Simone Reis, orientadora desta investigação. A coleta de dados, realizada no primeiro semestre de 2011, ocorreu após aplicação de instrumento-piloto a um voluntário. Dessa forma, procurou-se eliminar possíveis estruturas que não estivessem claras e adequar as perguntas para evitar dúvidas de interpretação. O questionário foi aplicado a um total de 10 alunos, todos advindos

do turno vespertino do curso de Letras Estrangeiras Modernas, mais especificamente da quarta série.

5. Instrumento de pesquisa

O instrumento original da pesquisa consiste de um par de questionários, um contendo uma lista de exercícios de preparação de atividade de leitura voltada ao Letramento Crítico (em que o respondente o faz na posição de professor) outro contendo atividades de leitura baseadas na abordagem do Letramento Crítico (em que o respondente o faz na posição de leitor).

O Projeto de Pesquisa intitulado "Pensamento Crítico para Ação Transformadora" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2011), desenvolvido junto à Universidade Estadual de Londrina e coordenado pela professora Doutora Simone Reis, também se insere na linha de pesquisa do Letramento Crítico e, por isso, toma a linguagem e suas representações como temas centrais.

Neste sentido, o foco deste trabalho recai sobre os exercícios que compõem o questionário (anexo) com foco nos posicionamentos de graduandos em Letras enquanto leitores de textos em inglês. Ele foi aplicado em formato impresso, sendo composto por 2 figuras e 13 perguntas. Deste total, 11 questões se restringiam ao tópico da pesquisa, 1 ao desempenho do aluno no respectivo instrumento e 1ao interesse em resultados da pesquisa.

Em síntese, havia ao todo 12 questões abertas (dissertativas e indutivas) e 1 (uma) questão fechada (dedutiva). Como informações complementares, o instrumento incluiu: horário de início, horário de término, campo de interesse (onde o aluno poderia preencher o espaço com seu endereço eletrônico). Além disso, o respondente poderia optar por responder o questionário em Inglês ou Português.

6. Análise

A análise dedutiva dos dados foi realizada, primeiramente, com base em quatro diferentes tipos de respostas:*respostas em branco, não resposta, respostas válidas parciais e respostas válidas integrais* – conforme as exigências de cada pergunta, como veremos a seguir.

A pergunta 1 (*What do pictures A and B (above) depict? Please, add evidence from the text which supports your answer.)*obteve 80% de resposta, sendo que destas 40% são respostas válidas parciais e 40% são respostas válidas integrais. Por se tratar de uma pergunta aberta que requer uma justificativa (ao contrário de uma pergunta fechada que exija resposta do tipo *sim/não*), as respostas que apresentaram somente uma destas exigências foram consideradas como parciais (V1, V3, V7, V8).

Tal justificativa, por sua vez, deve ser retirada do próprio texto, o que requer interpretação por parte do aluno/respondente:

> São avisos para ceder lugar à pessoas com deficiência (*disabled*), idosos e pessoas com crianças de colo ("*those less able to stand"*) (exemplo de resposta válida integral - resposta de V2 à primeira questão).

A pergunta seguinte (***Where*** *and* ***when*** *were the pictures probably taken? (Please, add evidence from the text which supports your answer.)* tem por objetivo contextualizar o leitor com as situações de tempo e espaço das referidas fotos. De um total de dez respondentes, sete responderam de forma parcial, ou seja, sem a exigência da segunda parte da pergunta –

evidência do texto. O restante (30% dos respondentes) foi categorizado como "resposta válida integral", uma vez que continha uma justificativa seguida da resposta.

> Ônibus, metrô – transporte público. (exemplo de resposta válida parcial - resposta de V2 à segunda questão).

Assim como a pergunta 2, a indagação proposta na terceira questão (*Who do you think is the **author** of the messages contained in the pictures?*) tem fins de contextualização da figura e do texto nela contido. Porém, diferentemente da pergunta anterior, a pergunta 3 não exige justificativa. Assim, 80% dos respondentes emitiram opiniões que foram definidas como "respostas válidas integrais".

> Não sei. Alguém que trabalhe na prefeitura ou departamento de trânsito.(exemplo de resposta válida integral - resposta de V1 à terceira questão).

A pergunta de número 4 (***Who** are the messages addressed to?*), do tipo aberta e sem necessidade de justificativa, obteve 100% de respostas válidas integrais. Juntamente com a questão anterior, estas são perguntas que buscam ir além do texto e que requerem maior interpretação/reflexão/consciência crítica por parte do leitor. Ao se questionarem sobre tais aspectos não visíveis textualmente (autor, público-alvo, etc.), estão ao mesmo tempo, ao menos possivelmente, questionando ideologias representadas em ambas as mensagens.

> Usuários do transporte público que queiram usar os assentos destinados a um determinado grupo de pessoas. (exemplo de resposta válida integral - resposta de V1 à quarta questão).

Todos os alunos responderam a pergunta 5 (*Who is **explicit** and who is **implicit** in each message?*), a qual foi dividida conforme o número da mensagem (1 e 2). 40% deste total respondeu de forma parcial e os outros 60% de forma completa:

	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
V4	*explicit: the disabled people* *implicit: this is a message for the users of the bus*	*explicit: pregnant women, children and disabled people* *implicit: message for the passengers*

(exemplo de resposta válida integral - resposta de V4 à quintaquestão)

A pergunta 6 (*What is the **communicative objective** of **each** message?)* tem seu foco no objetivo comunicativo de cada mensagem (portanto, a questão também é dividida assim como a pergunta 5), e 30% das respostas foram classificadas como "não-resposta" por não conter a informação exigida pela pergunta, ou seja, o objetivo comunicativo não foi identificado pelo aluno. As respostas válidas integrais somaram um total de 70%.

	Message1 (Picture 1)	Message2 (Picture 2)
V1	Você não deve sentar no lugar.	Caso você esteja sentado, você deve levantar e ceder o lugar.

(exemplo de resposta válida integral - resposta de V1 à sexta questão)

A pergunta 7 (*Could any of these messages be **more communicatively effective** than the other? Explain your answer.*) obteve 20% de respostas válidas parciais (V8 e V3 não apresentaram explicação) e 80% de respostas válidas integrais. Ao comparar as duas mensagens em seu efeito comunicativo e exigir uma explicação de sua resposta, o leitor deveria analisar fatores como: o tipo de linguagem utilizada, uso de imagens, etc.

> Sim. A segunda figura, pois tem a figura ajudando a compreensão e é mais específica no seu pedido.(exemplo de resposta válida integral - resposta de V1 à sétima questão).

Todas as respostas apresentadas à questão 8 (*Who benefits from the messages?*) (*Who benefits from the messages?*) foram consideradas válidas e integrais, o que indica que todos os respondentes identificaram os sujeitos beneficiados pela mensagem. Dito isto, podemos supor que, esta pergunta incita (auto)questionamentos em um modo de leitura crítica.

> Pessoas com necessidades especiais permanente [*sic*] ou temporária, que podem usar o transporte público e sabem ler.(exemplo de resposta válida integral - resposta de V1 à oitava questão).

A pergunta 9 (*Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message*) (*Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message*) obteve 60% de respostas válidas parciais e 40% de respostas válidas integrais. Por se tratar de uma pergunta que exige especificamente componentes gramaticais das mensagens veiculadas, esta questão recebe tratamento diferenciado das outras, uma vez que a identificação dos requisitos contidos na pergunta pode ser concluída por meio de uma leitura decodificada.

Vale ressaltar, no entanto, que não se trata de uma pergunta feita de modo descontextualizado, em que se exijampuramente conhecimento de pontos gramaticais do aluno. As questões previamente analisadas servem para contextualizar a produção/circulação etc. de tais mensagens para posteriormente se analisar a sintaxe.

		Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
V4	Types of verbs (Action, Mental, State)	*give up (action) disabled people (state)*	*offer (action) (state) those less able to stand*
	Determiners (pronouns)	*No*	*No*
	Predicates (adjectives)	*disabled*	*less able*

(exemplo de resposta válida integral - resposta de V4 à nona questão)

A pergunta 10 (*Comparing, the two messages, which one is more **direct**? Which one is more **subtle**? Explain your answers.*) obteve 100% de respostas válidas integrais. Trata-se de uma questão cuja resposta se espera em termos de forma e que, contudo, requer que o aluno atente para sutilezas de significado de formas eventualmente não percebidas antes. Todos os respondentes foram capazes de oferecer respostas válidas integrais, e suas explicações se basearam em elementos textuais multimodais (ilustração e linguagem verbal).

> Para mim a figura B é mais específica em seu pedido, principalmente por causa da ilustração. A figura A é mais sutil e ao mesmo tempo menos direta e ao mesmo tempo grosseira ("*disabled people*").(exemplo de resposta válida integral - resposta de V1 à décima questão).

A pergunta 11 (*In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?*)(*In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?*) obteve 40% de respostas válidas integrais. De acordo com a pergunta, o respondente deveria, primeiramente responder de modo afirmativo ou negativo e, no primeiro caso, refletir sobre possíveis melhorias e suas razões. 60% das respostas não corresponderam a estas exigências e, por isso, foram considerados como "respostas válidas parciais".

> Sim. Não adianta melhorar, aqui não se respeita nada!!!! (exemplo de resposta válida integral - resposta de V3 à décima primeira questão).

Por fim, a décima segunda pergunta (*How difficult was it to answer this questionnaire? Why?*) procurou avaliar o nível de dificuldade do questionário, na opinião dos alunos. 30% deles expressaram facilidade ao responder o questionário, porém somente dois justificaram (V1, V2). Somente 1 respondente assinalou a opção *"very difficult"* (V3). A maioria (40%) considerou o questionário difícil de ser respondido (V4, V7, V8, V9), restando apenas 20% na opção *"not so easy"* (V6, V10).

V4	a. ( ) very easy b. ( ) easy c.( ) not so easy d.(x) difficult e. ( ) very difficult *Because there were many specific questions*

(exemplo de resposta válida integral - resposta de V4 à décima segunda questão)

7. Conclusão

É importante considerar que os resultados aqui obtidos são parciais de estudo que se propôs a descrever e analisar como alunos-professores de inglês leem em contexto de realização de exercício de leitura voltado à leitura crítica e letramento crítico. Embora não utilizem uma metalinguagem para responder ao questionário, os sujeitos participantes tiveram oportunidade de se beneficiar de uma situação que os fizessem colocar em prática sua criticidade. Os desafios, tanto para pesquisas futuras, quanto para cursos de formação de professores que visem ao estudo dessas competências, é fazer com que estas práticas sejam vivenciadas em outros contextos de leitura, o que poderia justificar a resposta dada à última questão.

8. Referências

CAMARGO, L. **Letramento Crítico na Educação de Professores de Inglês: adesão e subversão ao discurso científico.** Comunicação coordenada 'Letramento Crítico na Educação de Professores de Inglês'. XX CELLIP. Londrina: UEL. Outubro 2011.

CORADIM, J. N. **Leitura Crítica e Letramento Crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?** 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

D'ALMAS, Juliane. **Leitura Crítica: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês.** 2010. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LOPES, L. M. **Letramento Crítico na Educação de Professores de Inglês: 'espaço para afirmação'.** Comunicação coordenada 'Letramento Crítico na Educação de Professores de Inglês'. XX CELLIP. Londrina: UEL. Outubro 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pro Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação. **Projeto de Pesquisa Pensamento Crítico para Ação Transformadora**. Cadastro 07755. 2011.

REIS, S. Pesquisa em letramento crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O, G.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008.

Anexos

Picture A – Reprodução permitida mediante crédito de autoria a Simone Reis – Universidade Estadual de Londrina

Picture B – Reprodução permitida mediante crédito de autoria a Simone Reis – Universidade Estadual de Londrina.

Answer the questions that follow (either in English or in Portuguese)[2]:

Starting time: _____

1. What do pictures A and B (above) depict? Please, add evidence from the text which supports your answer.
   _____
   _____
   _____
2. **Where** and **when** were the pictures probably taken? Please, add evidence from the text which supports your answer.
   _____
   _____
   _____
3. Who do you think is the **author** of the messages contained in the pictures?
   _____
   _____
   _____
4. **Who** are the messages addressed to?
   _____
   _____
   _____
5. Who is **explicit** and who is **implicit** in each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)

6. What is the **communicative objective** of **each** message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)

[2] A reprodução deste instrumento é autorizada, mediante créditos de autoria à Simone Reis – Universidade Estadual de Londrina.

7. Could any of these messages be **more communicatively effective** than the other? Explain your answer.

   _____
   _____
   _____

8. Who benefits from the messages?

   _____
   _____
   _____

9. Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message:

	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
Types of verbs (**A**ction, **M**ental, **S**tative)		
Determiners (pronouns)		
Predicates (adjectives)		

10. Comparing, the two messages, which one is more **direct**? Which one is more **subtle**? Explain your answers.

    _____
    _____
    _____

11. In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?

    _____
    _____
    _____

12. How difficult was it to answer this questionnaire? Why?

a. ( ) very easy b. ( ) easy c. ( ) not so easy d. ( ) difficult e. ( ) very difficult

_____
_____
_____

13. Would you like to know the result of this study?

( ) yes, my **e-mail address** is:
……
( ) no

Finishing time: _____

PÉ DE VENTO
PÉ DE POESIA

Ivânia Marques[1]

Resumo

Um objeto disparador, o "Galo dos Ventos" gerou questões, temas, direcionou caminhos e "suleou" as buscas e escolhas da turma do 4º ano. Durante o semestre trabalhamos a ideia de leveza, movimento, encontros, novas direções, descobertas, descobridores, viajantes, aviadores, novos territórios, círculos, mandalas..., pelas leituras que fizemos na roda de leitura, mas foi na poesia que alunos e alunas puderam vivenciar, entrelaçar conhecimentos e aprender a criar. A metáfora dos **ventos** movimentou as ideias, levando-nos para onde os movimentos se cruzassem, ramificassem, fossem rizomáticos... A intenção foi a de que se misturassem disciplinas e especialistas, cada um trazendo suas histórias, dificuldades e desejos. Um vento que nos envolve suavemente e nos eleva para discussões, reflexões, aprendizados... Um vento que retorna e mostra a importância literária incorporando e enriquecendo a escrita. Um vento, num movimento cíclico, foi unindo, compondo uma grande história cheia de variedades. Um vento aumentava, diminuía, multiplicava, inventava e dividia com quem quisesse ouvir nossas histórias. Procuramos fugas por sentirmos a necessidade de criação e por querer imprimir movimento, flexibilidade, ao trabalho, através da arte. Pelos caminhos da arte sempre aparecem fugas...

Palavras-chave

Experimentações; literatura; diferentes linguagens.

O artigo acompanha um vídeo-poesia:
alunos, alunas e seus poemas

[1] Mestranda em Educação no Laboratorio de estudos Audiovisuais (OLHO) da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, São Paulo – Especialista em Educação Especial – Pedagoga – Professora do Ensino Fundamental – séries iniciais – ivania_marques@ig.com.br .

Galo dos Ventos. Reinventando esse objeto tão bonito e significativo, a turma do 4º ano incorporou e aceitou a provocação para um começo de 2009. Inicialmente minha intenção foi apresentar a leveza como recurso para a aprendizagem permeada de literatura. A metáfora dos ventos movimentou as ideias, levando-nos para onde os movimentos se cruzassem, ramificassem, fossem rizomáticos... A intenção foi a de que se misturassem disciplinas e especialistas, cada um trazendo suas histórias, dificuldades e desejos. Um vento que se envolve suavemente e levantam-se discussões, reflexões, aprendizados e novas descobertas. Um vento que retorna e mostra a importância literária incorporando e enriquecendo a escrita.

Um vento que, num movimento cíclico, foi unindo, compondo uma grande narrativa cheia de variedades. O vento aumentava, diminuía, multiplicava, inventava e dividia com quem quisesse ouvir nossas histórias.

O primeiro movimento foi caminho. O vento nos levou para nossas memórias, lugares, origens, lembranças e *início do meu e do nosso caminho*. Nosso primeiro livro de roda, leitura realizada todos os dias em uma atividade inicial, foi *Abrindo caminh*o, de Ana Maria Machado. Aprendemos a reconhecer nossos caminhos e nossas pedras. *Caminho novo d*e um ciclo novo: Ciclo II. Percebemos que percorremos caminhos diferentes, curtos e longos. Inicialmente desenhamos nossos percursos e inventamos outros possíveis. Mapeamos os movimentos coletivamente em uma maquete, construída coletivamente, de nossos lugares preferidos na escola.

Em uma nova leitura conhecemos obstáculos, desbravadores, personagens importantes que abriram caminhos em nossa história, com o livro *Grandes Aventuras – 30 histórias reais de coragem e ousadia*, de Richard Platt. A superação de limites e desafios enfrentados pelos "descobridores". Desvelamos lugares. Percursos diferentes, belezas naturais e desafios com os livros: O*s Navegantes*, de Robert Snedden, e *Cidades Inventadas*, de Ferreira Gullar.

Criamos personagens e histórias. Criamos cidades. Descobrimos cidades. Desejamos cidades e viagens. Trocamos postais desenhados de lugares visitados. Feitas as trocas, continuamos nosso caminho agora com a arte, o inusitado, o estranho.

A Exposição "*Num dado e-vento*", trouxe estranheza: apresentou o caos ou nos deslocou para lugares de pensamento, ambiente natural da infância? Ficamos conectados, enviamos mensagens. Palavras, dados, encontros de palavras, risos, novas invenções, poesias.

Visitamos a Exposição de Julio Villani, "*Verso e Reverso*", no SESC Campinas. E conhecemos um pouco da sua história do artista através de suas obras, seu mundo, sua infância e outros jeitos de contar histórias. A exposição parecia o quintal de antigamente. Com varal, poço, bacias e roupas penduradas. Vimos obras bordadas com muito esmero. Com linhas bordamos, vimos o nosso verso. Verso? Escondido e pronto para fugir como nas obras de Villani. Mostramos nossos avessos, nossos tropeços, caminhos bifurcados. Nós nos inventamos. Inventamos poesias com objetos de nossa infância e percebemos semelhanças e diferenças. Brinquedos, lugares, pessoas, animais, tudo era contado e re-inventado. Pesquisamos nossas origens e nomes, para compormos o inicio do nosso caminho. Lugares por onde caminhamos. Conhecemos a história de Campinas e Paulínia, cidades onde moramos. Onde começa o nosso caminhar?

A arte de Portinari: as lembranças da infância vivida.

Brincadeiras com o vento: barcos, aviões, cataventos, biruta, piabas e bandeiras na Festa Junina ao som de flautins do Flautins Matuá.

Com Walter Benjamim, em um movimento semelhante, falando da narrativa e de se alinhar com a arte, lembra que "[a] observação do artista pode atingir uma profundidade quase mística" (Benjamim, 1992, p. 221). Entramos em devir-outro ao escrever ou a nos deixar escrever.

Conhecemos a força dos ventos e a energia das pinceladas de Van Gogh em *Noite Estrelada*.

O vento levou sonhos e navegamos. A importância do vento na navegação veio com a leitura de trechos de Amyr Klink, *Cem dias entre céu e mar*.

Localizamos nossa caminhada... Como numa bússola.

Desvendamos sonhos, medos, conquistas e caminhos desejados.

Durante toda a leitura identificamos a certeza de percorrer, preparar e estudar o caminho escolhido, com muitas "coincidências" e *pedras no caminho* que fizeram a ideia de viajante se tornar cada vez mais forte. Trançamos linhas, dentro e fora da escola. Trançados possíveis e criados. Observando os lados e acima. Fotografamos lugares significativos e ricos de história de cada um. Escrevemos e escrevemos nossas descobertas.

Vento aventureiro...

Vivenciamos uma tempestade na escola. Estranheza, graça ou medo, todos percebemos as mudanças na paisagem e a queda na temperatura.

Voando alto. Conhecemos a Aviação nas palavras do amigo de Cyro Alvarenga Junior. Assim reforçamos os conceitos já trabalhados em aula. A importância do vento na aviação, velocidade, massa, temperatura, instrumentos usados, formação de pilotos e muito mais. Fizemos a Biruta e penduramos no alto, no telhado para que todos vissem a direção do vento. Acidente – lamentamos as quedas dos aviões e estudamos suas causas. Uma notícia vinculada na mídia excessivamente levou para a sala de aula a pergunta. Como são formadas as nuvens? Elas trazem realmente perigo para a aviação?

A matemática aprendemos com o livro *As Aventuras de Gulliver*, de Jonathan Swuift. Medimos, pesamos, comparamos com as diferentes medidas de peso, massa e líquido. Um livro repleto de comparações e relações de tamanho.

Observando a base dos Galos dos Ventos, percebemos a presença dos círculos, cíclicos, ampliamos essa percepção construindo mandalas e fizemos nossos mosaicos...

Conhecimento e mundo interligados... em movimento...

Percebi o quanto criávamos quando se abriam espaços para experimentações. Na diversidade de atividades e criando, trouxemos à tona todas as informações a que tivemos acesso. Sem fragmentação, isolamento, naquilo que aprendemos. Surgem *as ensinagens*, abrindo caminhos.

> *Nada aprendemos com aquele que diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem faça comigo e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.* (DELEUZE, 2006, p. 48)

A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo foi um presente e se estendeu pelo segundo semestre. Mostrou a curiosidade, novidades, mudanças, novas linguagens e novos olhares. Fomos ao computador escrever histórias em quadrinhos (HQ). Filmamos nosso jeito de ver a história. Escrevemos acrósticos, poesia, narrativas, quadrinhas, trava-línguas e haicais. Compreendemos e permitimos diferentes caminhos e conexões (MARQUES; MARQUES; SARRAIPA, 2010).

Repertório variado, escrita renovada e diversificada. O texto criado depois da leitura de *Hist*ória*s que o vento conta*, de Andersen, foi provocador e mostrou mudanças nas estruturas e paragrafação dos alunos. Com *O último rei*, de Marina Colasanti, os textos escritos voaram e os alunos deram asas à imaginação. Surpreenderam-se, eles mesmos, com sua produção!

Entre biografias e *Espelho de Artista e*laboramos nossos autorretratos. Mostramo-nos.

Refletimos sobre o nosso jeito de ser.

Nosso consumismo, nosso cuidado com nosso laguinho e a Mata Santa Genebra tão próximos de nós.

Ao leste, nascente de todos nós
Ao norte, caminho reto e seguro
A oeste, nas sombras do dia a dia
Ou a sul, mais calmo...e profundo

O vento, nesse momento do ano, mais forte trouxe a fantasia com livro do *BGA, o bom gigante amigo,* de Roald Dahl. Poetizou a leitura e escrita. Criamos histórias sonoras e lemos para a classe. E para as outras classes também. O galo dos ventos rodou. Girou e girou.

Nasrudim com tantas idas e vindas coloriu nossos dias e retornou ao princípio de tudo.

Matisse trouxe cores, recortes, imagens, sombras e formas inusitadas.

Inventamos um painel "Céu do Sítio" mostrando nossa arte e temas ao vento.

Seguimos atravessando caminhos, itinerários, rotas e fugas, explorando diferenças entre cada um. Procuramos fugas por sentirmos a necessidade de criação e por querer imprimir movimento, flexibilidade ao trabalho, através da arte.

Pelos caminhos da arte sempre aparecem as fugas. As experimentações nos permitiram escolher uma nova rota e fugas necessárias para o encontro, para descobertas do/com o outro.

> *É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma... esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece... por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.*
> Jorge Larrosa

Temas de pesquisa escolhidos pelos alunos: moinhos; arroto e pum; energia eólica, sementes ao vento, tornado, furacão, ações do vento na natureza e instrumentos de sopro.

Assim como o mosaico
Estamos unidos
Colados uns aos outros...
Colorindo nossas vidas.

> Queremos que nossas aulas sejam espaços plurais de observação e percepção do mundo e que possam permitir a elaboração de planos de composição que inspirem e levem aqueles que por eles são afetados a também compor e criar. Imagens literárias, imagens fílmicas, imagens em quadros e fotografias, imagens em universos virtuais, imagens criadas pelos próprios alunos e professores, todas elas têm o potencial de criação que permitem o abandono de verticalismos e horizontalismos, e podem gerar fluxos em qualquer direção, sem hierarquia predefinida, fluxos rizomáticos. Defendemos essa pulverização, essa multiplicidade, esse diferir, e a imagem como possibilidade de compreensões infinitas na educação. (MARQUES, D., MARQUES, I., SARRAIPA, 2010, p.252)

Aos poucos percebo que o vento cresce, avoluma e vai juntando nossas experiências e vivências de estar no mundo e conhecer dele, isso nos torna limitados, singulares e especiais, como a netinha de Aurélia, do livro *A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo.*

Outros ventos poderão surgir e já foram sugeridos para serem ventarolados. Que venham com energia, clima, velocidade do vento, corpo humano, o ar... Tudo o que enriquece e amplia nossas escritas.

Encerramos o semestre bordando nossas aprendizagens preferidas.

Como diria Julio Villani:

Assim vão a linha do bordado e a linha do pensamento,
unindo lados das nossas vidas que parecem opostos – mas que,
afinal, são os dois lados da verdade.

Vale destacar as participações especiais em nossos caminhos: Davina se encantando com a perseverança, interesse e autonomia dos alunos, ao falar sobre o haicai; Ludmila, trazendo notícias sobre o tornado em Santa Catarina, sobre massa de ar, a formação de ciclones e frentes frias; Cyro, o comandante, que nos mostrou a formação do vento, das nuvens e dos perigos de voar; Marina, interferência humana no entorno da Mata Santa Genebra; Dema, em fixar nossa biruta no alto e as estagiárias (Gláucia e Davina) que enriqueceram e contribuíram com nosso trabalho toda terça-feira. Para não falar da parceria da equipe escolar.

Percebo que não há um só caminho de atuação, nas relações de ensinagens, entre aprendizes, entre rotas e linhas, conexões puras, mesmo as que não se consegue controlar. Os alunos se mostraram abertos a surpresas e envolveram-se em experimentações. Caminhei com o interesse coletivo, aprendi e continuo aprendendo com cada um. Sei o quanto já caminhamos e quantas pedras aparecerão ainda em nosso caminho.

Vida em movimentos contínuos, ano de aprendizagens movimentadas pelo nosso amigo vento, nesse ano construído por todos nós e principalmente pelas constantes reflexões, onde voava e *ventarolava* pensamentos e preocupações.

Frases inesquecíveis dos alunos:
"não deu para esperar, a gente adora matemática."
"no 4º Ano aprende muita coisa, mas não é um monstro, não.'
"odeio quando tenho que começar tudo de novo. Mas escrevo bem melhor."
"matemática tem muita coisa."
"faz tempo que a gente não faz um haicai."
"no 4º Ano a gente conhece muitos artistas e poetas."
"ajudamos nas correções e ajudamos os colegas."
"a poesia de Manoel de Barros tem 360 graus."

Referências

ANDERSEN, H. C. *Contos de Andersen*. Tradução de Guttorn Hanssen. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANTON, K. *Espelho de artista*. Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC). Coleção: Mundo de Artista. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

COLASANTI, M. *Uma ideia toda azul*. São Paulo: Global Editora, 1998.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição.* Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2006.

GULLAR, F. *Cidades Inventadas*. Lisboa: Ulisseia, 2010

KLINK, A. *Cem dias entre céu e mar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MACHADO, Ana Maria. *Abrindo Caminho*. São Paulo: Ática, 2004.

MACHADO, R. *A formiga aurélia e outros jeitos de ver o mundo.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Nasrudim*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARQUES, D., MARQUES, I., SARRAIPA, L.. *Por uma perspectiva transversal: conhecendo e produzindo o mundo em imagens.* In *ETD* - Educação Temática Digital - ISSN 1676-2592, América do Norte, 11, mai. 2010. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2122. Acesso em: 26 Jun. 2010.

LARROSA, J. Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência. *Textos - subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas*/FUMEC. Leituras – SME, julho de 2001.

PLATT, R. *Grandes Aventuras – 30 histórias reais de coragem e ousadia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROALD, D. *O BGA – O Bom Gigante Amigo.* São Paulo: Editora 34, 1999.

SNEDDEN R. *O*s Navegantes. São Paulo: Editora Brinque Book, 1997.

SWIFT, J. *Viagens de Gulliver.* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LEITURA DO TEATRO GREGO - O TEATRO COMO PROCESSO EDUCATIVO

Paula Carolina Teixeira Marroni[1]
Divania Luiza Rodrigues[2]

Resumo

Este trabalho versa a respeito das faces do teatro na educação e objetiva salientar as contribuições da leitura do teatro grego no processo educativo. Após uma abordagem a respeito do binômio processo-produto no ensino das artes, entre elas o teatro, a leitura dos clássicos gregos é apresentada como suporte de estudos para a formação docente. Destaca-se neste texto a obra *Antígona*, de Sófocles e a importância dos valores de responsabilidade pelos próprios atos e a importância da justa medida que esta peça teatral pretendia transmitir. Considera-se que este novo aprendizado foi um dos objetivos da difusão de peças teatrais como *Antígona* enquanto processo educativo do homem grego, por ser necessário a um homem que vivia em um momento de transição entre valores tradicionais como culto aos deuses e aos ancestrais e valores novos, como respeito aos decretos escritos e normas vigentes.

Palavras-chave

Clássico; teatro grego; processo educativo.

Abstract

This work about the faces of theater in education aims to highlight the contributions of Greek theater´s reading in the educational process. After an approach about the binomial process-product in the teaching of arts, including theater, reading the Greek classics is an act presented as part of teacher´s education. This text highlights the work *Antigone*, from Sophocles, and the importance of the values of responsibility for our actions and balance on actions. It is considered that this learning and language was a goal of dissemination of theater plays, such as *Antigone*, as an educational process of the Greek man, necessary to a man who lived in a time of transition between traditional values and worship the gods and ancestors and new values, such as respect for the written law and regulations.

Keywords

Classics; Greek theater; educational process.

[1] Faculdade Ingá (Uningá).
[2] Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM).

Introdução

A leitura dos clássicos para a compreensão do fenômeno educativo nas diferentes épocas faz-se importante para a formação de professores e contribui também para o entendimento das relações estabelecidas entre os homens e entre estes com o mundo. Recorrer aos clássicos e à sua importância na formação docente é ressaltado aqui, pois um clássico, segundo Melo e Bordin (2010) é consagrado por suas contribuições para o saber e o fazer do conhecimento humano, independentemente de espaço e tempo.

Considerando-se a necessidade de delimitação de uma temática, visto que o tema é abrangente e alvo de inúmeras publicações acadêmicas, este trabalho refere-se aos clássicos gregos, especificamente do gênero tragédia teatral, exemplificado aqui pela peça *Antigona*, de Sófocles.

Em face desta complexidade, este estudo apresenta-se em dois momentos. No primeiro, apresenta-se o binômio processo-produto no ambiente educativo evidenciado nas artes em geral, tais como o teatro. Em seguida, serão apresentadas as possíveis contribuições que os clássicos gregos - no caso a tragédia grega - podem trazer ao teatro enquanto fenômeno educativo.

O sentido de estabelecer relações entre o binômio processo-produto no ensino do teatro - e das artes em geral - no ambiente escolar e a leitura de clássicos se constrói, uma vez que, é crescente o número de docentes que durante o processo educativo reduzem o fenômeno teatral enquanto possibilidade educativa.

Para Strazzacapa (2001), no ensino das artes, principalmente teatro e dança, as ações docentes buscam o produto final a ser apresentado para os pais, em geral, em datas festivas. Produtos finais sem profundidade no ato educativo – professores determinando a música, os passos, a coreografia, o texto, os gestos, o posicionamento, a movimentação, o figurino, sem qualquer explicação a respeito do processo do qual aquela elaboração teatral ou coreográfica faz parte. Ou seja, todo o processo é definido pelo docente, sem participação efetiva do aluno, a quem cabe imitar os gestos determinados pelo professor e decorar as falas.

Portanto, este produto final é carregado de um conjunto de ações que reduzem a importância do teatro no ambiente escolar. Desta forma, peças escolhidas pelos docentes são passadas para o aluno sem técnica teatral, com reflexão superficial a respeito de sua importância ou sua relação com o mundo em que as crianças vivem. Não raras vezes, além do gestual e posicionamento já determinados pelos professores, os personagens são selecionados entre os considerados “melhores” alunos da sala, restando aos mais tímidos figuração ou a contra-regragem.

Estas atitudes docentes banalizam a importância do teatro como fenômeno educativo, empobrecem suas possibilidades de desenvolvimento e reduzem o teatro enquanto processo educativo. A leitura e compreensão dos clássicos pode ser uma alternativa para este debate.

Assim, para auxiliar na análise desta relação entre teatro processo e teatro produto, bem como as facetas educativas do teatro, este texto tem por objetivo fundamentar a discussão do teatro na educação a partir da retomada do teatro grego na Antiguidade e estabelecer relações que ampliem o debate sobre esta temática.

O binômio processo-produto no teatro e o teatro como processo educativo

Para este estudo reporta-se ao teatro enquanto manifestação artística que possui alto teor educativo, proposto para a educação tanto por autores que defendem suas propostas no ambiente escolar (JAPIASSU, 1998; MARQUES e BRAZIL, 2006; OCHOA, 2007) quanto

pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e Diretrizes Curriculares de Arte e Artes (PARANÁ, 2006).

A compreensão da relação entre processo e produto no ambiente educativo pode ser uma aliada na discussão de estratégias e métodos de ensino, tanto das artes, quanto das outras áreas de educação. Define-se aqui como linguagens artísticas a dança, o teatro, as artes visuais e a música (PARANÁ, 2006).

O teatro possui diversas facetas quando se refere ao processo educativo. O binômio processo-produto, segundo Marques e Brazil (2006) é amplamente discutido no universo acadêmico e se estende a todas as artes, de forma que ainda não é possível apontar se, para o ambiente geral da arte, um é superior ao outro. Porém, para Castro (2010), o teatro deve apresentar-se como fenômeno mais de processo do que de produto final, sugerindo que o ato de encenar desencadeie um crescente desenvolvimento para o ator e para o público.

Caso este processo se desenvolva de forma a auxiliar o aluno na compreensão do mundo que o cerca, ele pode culminar em uma apresentação final. Isto é, no desenvolvimento da linguagem corporal, verbal ou não verbal, das técnicas teatrais e de como elas agem na construção de um personagem e na construção do espaço cênico, no diálogo do ator com o público e da mensagem ou questionamentos que se queira passar ao público. Esta série de atitudes pode indicar o que, para Marques e Brazil (2006), seria o diálogo entre os elementos do binômio, visto que, para os autores, ambos dialogam e se complementam.

É possível inferir que esta articulação entre processo e produto se realizasse de forma natural, não necessariamente intencional, quando se relaciona ao teatro grego. Afinal, o teatro grego trazia ao público assuntos que faziam parte do contexto e que auxiliavam na reflexão de situações cotidianas da época vivida, de observação da realidade de forma trágica, cômica ou de leituras dramáticas.

Mais do que um produto final a ser entregue, o processo de elaboração do texto teatral grego articulava a relação daquele homem com a sociedade, com o seu tempo histórico, por isso, passava de geração a geração. Desse modo, por mais que o texto teatral abordasse conflitos relacionados a um momento histórico específico - por exemplo, a transição de valores de uma sociedade na qual tradicionalmente imperavam as leis dos deuses para uma sociedade em que imperavam as leis escritas, como é o caso de *Antígona* - sugeria conflitos de valores e questionamentos pelos quais o homem passa em todas as épocas. Portanto, se constitui atemporal (SOUZA e MELO, 2008; MELO e BORDIN, 2010).

Em relação ao teatro como processo educativo, não há um estudo que defina todas as possibilidades educativas que ele pode apresentar. Castro (2010) aponta que já há uma gama delas quando se consideram teoria e prática em artes cênicas, que também se subdividem. Neste caso, são exemplos, a representação enquanto prática em artes cênicas, a relação do artista com a obra e da obra com o público ou, ainda a do público com a obra, que revelam também a educação.

Os jogos teatrais parecem ser outra faceta do teatro na educação. Japiassu (1998) aponta que os jogos teatrais, enquanto esquetes (histórias tradicionalmente dramatizadas, em geral, por palhaços circenses) ou jogos de improviso trazem a possibilidade da expressão da subjetividade do aluno, o aprendizado pela troca de experiências, a reflexão profunda e, ao mesmo tempo, as decisões rápidas a cada representação.

O jogo teatral possui uma temática para se desenvolver e um objetivo final (geralmente um ou mais vencer o jogo). É sugerido, por exemplo, um local para a história e uma regra de que o diálogo pode se desenvolver apenas com frases que comecem com a palavra “não”, ou apenas frases interrogativas, ou é proibido o uso de alguma palavra durante o desenvolvimento. Ele não busca uma apresentação final, mas sim um processo de expressão corporal no qual se desenvolvem o improviso, a reflexão, a movimentação cênica, a relação entre os personagens, a transmissão de mensagens ao público, que se finalizam no momento

em que o jogo também encerra, ficando o aprendizado, visto que é muito difícil reproduzir as falas criadas ocasionalmente.

Estes jogos auxiliam a compreensão dos elementos básicos da linguagem do teatro: o personagem, o espaço cênico e a ação cênica (PARANÁ, 2006). Os jogos teatrais enquanto modalidade teatral de improviso ganhou bastante expressão no Brasil nos últimos anos com a difusão de peças teatrais que se mostram como improviso e são, fundamentalmente, jogos teatrais.

A leitura dramática pode ser outra possibilidade do teatro na educação. Rosa (2006) a apresenta como um recurso para a revelação do texto. Apesar de ser uma das etapas para a construção cênica de um texto, sabe-se que muitas peças teatrais, ou textos escritos para o teatro, acabam por serem apresentados nesta etapa. Sugere-se que clássicos do teatro como *Medéia* tenham sido escritos exatamente para serem lidos em forma de leitura dramática, e não necessariamente representados.

No caso da escola, alunos são convidados a assistirem a peças teatrais que tratam de temáticas de cunho educativo de forma atrativa para estas crianças, usando sua linguagem, personificando ideias e objetos que podem assumir sua fala. Mas não somente na escola é possível verificar esta face do teatro. Uma gama de representações é elaborada no sentido de educar a população que a assiste, transmitindo ideias e valores morais.

Esta é uma ação que permite a relação com o teatro grego, como documento didático-pedagógico, já que este assumia a função educativa. Por exemplo, ao apresentar os conflitos existentes na peça *Antigona*, Souza e Melo (2008) apontam para o fato de que havia em Sófocles a aparente intenção de mostrar a necessidade de se responsabilizar pelos próprios erros. Pode-se inferir que, após assistir a peça (e a toda a trilogia de *Édipo Rei*, *Édipo em Colono* e *Antígona*) o cidadão refletia sobre a responsabilidade de suas ações, das consequências de suas atitudes para consigo e para com os cidadãos ao seu redor. Diante do exposto, o tópico seguinte relaciona a educação pelo teatro com a tragédia.

Antígona - A tragédia grega e a educação pelo teatro

Considerando-se os clássicos como documentos didático-pedagógicos que permitem o contato dos homens do presente com os do passado e, nesse encontro, "[...] permitem ao pesquisador o entendimento das mudanças e permanências históricas [...]" (MELO e BORDIN, 2010), o diálogo com os clássicos pode possibilitar uma melhor compreensão do fenômeno educativo. Bury (2004) salienta que não seria possível desenvolver até mesmo uma ciência sem o diálogo com o passado.

A título de delimitação para este estudo, apenas o gênero tragédia será abordado, mas pretende-se evidenciar que esta escolha se faz somente pelos limites do trabalho. A comédia grega, inclusive, como veículo de educação e expressão de ideias, que somente o gênero cômico possui a liberdade de transmitir, é aqui considerada e respeitada em sua importância e contribuição.

Esclarecido este aspecto, é importante observar a realidade histórica de Sófocles e o conjunto da obra da qual *Antígona* é parte, visto que Sófocles, assim como outros expoentes do teatro grego, era agente em seu contexto social.

Segundo Kury (1989), Sófocles nasceu em 496 a. C. em Colono, subúrbio de Atenas. Participava de concursos de tragédia, com uma vasta produção, estimada em 123 peças teatrais. Sófocles viveu aproximadamente 90 anos e com o tempo longo de vida, pode presenciar o apogeu e a decadência da pólis ateniense no século V. Destaca-se ainda, nas palavras de Kury (1989), que Sófocles participou, ativamente, da vida política de sua pólis. Desta forma, suas peças ajudaram no processo formativo do povo ateniense - fato reconhecido por Aristóteles. Esta afirmação de Kury (1989) é muito importante para este estudo porque

evidencia que o teatro grego estava presente na sociedade como um processo educativo voltado para a formação do cidadão.

Com base nas afirmações de Kury (1989), *Antígona* é parte de um conjunto de três peças de Sófocles, seguida de *Édipo Rei* e *Édipo em Colono*. Desta "trilogia", *Antígona* foi a primeira peça representada, em 441 a. C., no apogeu da polis. Em 431 a.C., foi apresentada *Édipo Rei* e, apenas após a morte de Sófocles, em 406 a. C., foi apresentada *Édipo em Colono*. Vale esclarecer que as peças não compõe uma trilogia propriamente dita, visto que suas representações não obedecem a uma ordem linear - ou seja, não respeitam a ordem cronológica de acontecimentos dos fatos. Sófocles apresenta suas peças em momentos distintos, mas cada uma delas obedece a um enredo com desencadeamentos lógicos com começo, meio e fim.

A título de compreensão do contexto de *Antígona*, resumidamente, em *Édipo Rei* (430 a.C.) o autor apresenta a história do Rei Édipo, filho de Jocasta e Laio, rei de Tebas, amaldiçoado a morrer sem descendentes e caso viesse a ter um filho este o mataria e casaria com sua esposa Jocasta. Para fugir a maldição do oráculo, ao conceber um filho com Jocasta entregou-o a um camponês para que o matasse e a profecia não se cumprisse, mas este o entregou ao rei de Corinto. Quando jovem, ao tomar conhecimento da profecia, decidiu fugir do seu destino, indo refugiar-se em Tebas. No caminho, entrou em discussão com soldados de uma comitiva real, assassinando Laio, sem saber de quem se tratava. Desta forma, cumpriu-se a profecia de que seu filho o mataria. Em Tebas, casou-se com Jocasta, gerando Polinices, Etéocles, Ismene e Antígona.

Édipo em Colono (401 a. C.), continuidade da história de *Édipo Rei*, mostra-o auto-flagelado e em exílio, chegando a um bosque nos arredores da cidade de Colono, guiado por Antígona. Em Colono, Édipo se depara com um novo oráculo que procura redimir seu sofrimento causado pela maldição imposta ao pai. Este seria redimido pelos deuses e onde fosse enterrado o povo que recebesse seu corpo teria o favor dos deuses, em sua defesa contra qualquer inimigo. Sabendo disso, Creonte, tio/cunhado de Édipo tenta levá-lo de volta a Tebas para receber a benção dos deuses. Etéocles luta com o irmão Polinices pelo trono de Tebas, se negando a cumprir o acordo de cada um governar a cidade por um ano. Pela atitude de Etéocles, Polinices decide tomar a cidade à força e ambos morrem na batalha. Como Antígona estava com o pai, ela promete ao irmão dar honras fúnebres a ele e sepultá-lo de forma digna, caso esta profecia se concretizasse. A promessa de Antígona é o elo que tecerá o enredo da peça *Antígona*.

Antígona (441 a. C.) mostra o retorno de Ismene e Antígona a Tebas após a morte dos irmãos. Nesse momento, assume o trono Creonte, por ser parente mais próximo da família real dos Labidácias. Agindo como um rei tirano, seu primeiro decreto é que apenas Etéocles (que teria morrido defendendo a cidade) poderia ser sepultado com as tradicionais honras fúnebres. Polínices, que teria tentado invadi-la, não poderia ser enterrado e qualquer um que fosse contra seu decreto sepultando-o seria condenado à morte. Os atos fúnebres são considerados para esta sociedade como uma regra imposta pelos deuses, uma tradição de geração para geração, na qual até mesmo a extensão de terra de cada grupo familiar podia se justificar por jazer os ancestrais daquela família.

Em respeito a tradição aristocrática regida pelas leis divinas, Antígona desobedece o édito e é condenada à morte por Creonte. Observa-se, nesta peça, a transgressão de leis, tanto divinas (por parte de Creonte) como humanas (por parte de Antígona) e os conflitos entre os velhos costumes (honra) e a razão. Observa-se também a tirania de Creonte e o desejo pela voz do povo, representado pelo seu filho Hêmon, que tenta convencer o pai a não condenar à morte sua futura esposa, Antígona. A intransigência de Creonte causa a morte de Antígona, o suicídio do filho de Creonte e de sua esposa Eurípede. A peça se encerra com Creonte dialogando com Ismene sobre sua desdita.

Nas peças, é explícita a intenção de Sófocles em afirmar a prudência como primeira condição para a felicidade e a importância da justa medida para as ações que deve ter o cidadão, tanto no que diz respeito ao governo da cidade como em relação a religião:

> Destaca-se a prudência sobremodo/ como a primeira condição/ para a felicidade. Não se deve/ ofender os deuses em nada./ A desmedida empáfia nas palavras/ reverte em desmedidos golpes/ contra os vaidosos, que, já na velhice,/ aprendem afinal prudência (*Antígona*. vv. 1485-1490).

Estas ações, pautadas em uma reflexão profunda se faziam necessárias em uma época na qual, segundo Souza e Melo (2008) as comunidades gregas passavam por um período de grandes mudanças, já que os valores fundamentados na família e na religião não correspondiam às mudanças ocorridas neste local. Para os autores, *Antígona* e a obra de Sófocles representam, constantemente, os conflitos entre o velho e o novo, entre a velha ordem e os valores que se faziam importantes na sociedade, os quais se pautavam na tradição. Ao mesmo tempo representavam os novos valores, de uma nova sociedade, não mais *génos*, mas sim *pólis*, mudanças na maneira de conduzir a vida, para as quais os antigos valores já não tinham mais lugar.

Segundo Souza e Melo (2008) estas mudanças foram traumáticas para a época e foi no estado de conflito do homem grego diante das transformações na sua sociedade que Sófocles vai buscar o assunto para criar suas obras. Afinal, em *Antígona*, Sófocles evidenciou os conflitos vividos pelo homem grego nesse processo de transição e de mudanças.

As afirmações de Souza e Melo (2008) a respeito destes conflitos, nos quais Sófocles personificava o homem da polis grega no momento de mudança e de instabilidade, evidenciam que o teatro era um importante veículo de educação na época. Dessa forma, ao mostrar este homem em conflito, tanto Sófocles no processo de criação desta obra, quanto o público, no momento da encenação, tinha a oportunidade de observar a si mesmo com certa distância, verificar suas fraquezas de forma menos subjetiva e, ao julgar determinadas atitudes como certas e erradas, refletir a respeito delas.

Esta parece ser uma das mais importantes facetas educativas que o teatro pode assumir, o que difere drasticamente da mera representação com objetivo final de ser mostrada a hierarquias superiores ou mesmo aos pais, como demonstração do trabalho docente. Este teatro tomado como produto final que orgulha e alegra aos pais, muitas vezes, pode ser usado como ferramenta de divulgação da instituição.

É por este motivo que recorrer aos clássicos, principalmente no que se refere à formação docente, pode auxiliar na compreensão mais ampla do teatro como fenômeno educativo e da gama de possibilidades que cada manifestação apresenta:

> Os clássicos se convertem em fontes para as pesquisas e estudos das mais diversas áreas do conhecimento, a exemplo da história, da história e da filosofia, da estética e da educação, entre outras. No caso da educação, eles assumem o *status* de documentos histórico-pedagógicos, uma vez que neles está contido o registro do modo como os homens construíram seu agir pedagógico, seus princípios, costumes e valores (MELO e BORDIN, 2010).

Esta relação do agir pedagógico e da transmissão de valores e costumes como prática se expressam no diálogo entre o processo de desenvolvimento e o produto final, respeitando a amplitude do fenômeno educativo que o teatro e o clássico em geral podem assumir.

Considerações finais

Este texto teve como objetivo demonstrar a importância dos clássicos na formação docente por meio da contribuição do teatro grego na compreensão das inúmeras possibilidades que o teatro possui enquanto processo educativo. No recorte definido pelo teatro, especificamente a tragédia grega *Antígona* buscou-se sugerir a importância de se superar a visão de teatro no processo educativo como mera representação em datas comemorativas, com falas decoradas, com gestual e posicionamento previamente definidos pelo docente.

Em relação aos clássicos, ressalta-se que estes retratam os homens em seu cotidiano e os ajudam a compreender que a formação humana engloba a totalidade dos homens nos seus aspectos físicos, intelectuais, espirituais, afetivos, comuns a todos os tempos (OLIVEIRA e RIBEIRO, 2009).

Os clássicos tornam-se como porta vozes da história e, por extensão, no debate em tela, do passado educativo. Eles trazem a marca do tempo histórico em que foram elaborados, o registro do cenário que se descortinou para os atores sociais do seu tempo. Por este motivo, quando recorremos a eles como fonte de estudos, nos deparamos em sua maioria com conflitos vividos pelo homem em um determinado contexto social e momento histórico, mas que nos permitem refletir em seu contexto atemporal, visto que os conflitos expostos fazem parte de um homem construído historicamente.

Referências

ARISTÓFANES. **As nuvens.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTRO, K. N. C. Mais processo que produto. **Anais IV Congresso de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas**. São Paulo, 2010.

JAPIASSU, R. O. V. Jogos Teatrais na Escola Pública. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 24, n. 2, São Paulo, July/Dec. 1998.

KURY, M. G. Introdução. In: SÓFOCLES. **Trilogia Tebana**. Tradução de Mario da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. p. 7-17.

MARQUES, I.; BRAZIL, F. Arte é processo ou produto? **Carta Maior**. 2006. Disponível em: <www.cartamaior.com.br>. Acesso em: 7 jan. 2012.

MELO, J. J. P; BORDIN, R. A. Antiguidade e Medievalidade: contribuições dos clássicos para a formação do homem. In: Oliveira, T; RIBEIRO, E. C. da S. (Orgs.). **Pesquisas em Antiguidade e Idade Média**: olhares interdisciplinares. Maringá: Eduem, 2010, v. IV. p. 9-17.

OCHÔA, P. C. de A; MESTI, R. L. Teatro na escola: linguagens e processo criativo. 3º **Colóquio de estudos linguísticos e literários**. Maringá, abr. 2007.

OLIVEIRA, T; RIBEIRO, E. C. da S. Considerações sobre os clássicos: pesquisas em Antiguidade e Idade Média. In: **Pesquisa em Antiguidade e Idade Média**: olhares interdisciplinares. Maringá: Eduem, 2009. p. 15-21.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte e Artes para a Educação Básica**. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/arte.pdf> . Acesso em: 07 jan. 2012.

ROSA, G. A. **Leitura Dramática**: um recurso para revelação do texto. 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SÓFOCLES. **Antígona**. Tradução de Mario da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

SOUZA, P. R. de; MELO, J. J. P. Conflitos do "velho" e do "novo" na obra de Sófocles: uma proposta educativa para a formação de um homem responsável por seus atos. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 30, n.1, p. 57-66, jan. 2008.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, Abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005>. Acesso em: 14 jan. 2012.

OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE E O PIBID

Edilaine Rodrigues de Aguiar Martins[1]

Resumo

Este artigo analisa o trabalho docente de uma professora que não queria exercer a profissão, mas, por falta de alternativas se empenhou na função e, por se destacar em seu trabalho foi convidada para participar do PIDIB - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que tem como objetivo a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica. Os dados foram obtidos a partir de entrevistas semi-estruturadas; diário de campo da pesquisadora e registros produzido pela professora. Optamos por apresentar os dados em forma de narrativa, para uma melhor compreensão das concepções da professora sobre o trabalho docente e sobre o PIBID, nas quais contextualizamos e realizamos as análises.

Palavras-chave

Trabalho docente; desafios do professor; PIBID.

[1] USF – edilaine.aguiar@hotmail.com.

Introdução

Discussões sobre o trabalho docente têm permeado os âmbitos da educação, haja vista que a educação se constitui como um bem essencial para a sociedade, sendo que a responsabilidade pelo saber e transmissão de conhecimentos tem se caracterizado historicamente como funções atribuídas ao profissional docente. No entanto, o modo como vem se configurando o exercício da profissão docente em nosso país tem levado, muitas vezes, a questionamentos sobre a própria profissionalização desta atividade, devido ao paradoxo existente, um fato bastante real nos dias de hoje.

Quando se olha para a história da profissão docente percebe-se que o percurso de sua trajetória não foi ascendente em todos os períodos, houve sim, momentos considerados como "auge" da educação, porém, o que se predomina é uma constante luta dessa classe profissional. Acarreta-se a profissão grandes responsabilidades, há expectativas sociais, econômicas, e até mesmo um idealismo que a educação é responsável por combater todos os males da sociedade, entretanto, faltam-lhes condições básicas de trabalho.

Com o advento da modernidade, o papel do saber, dos conhecimentos, da inovação e da investigação no crescimento e no desenvolvimento econômico, a sociedade do conhecimento e a educação ao longo da vida, aumentam a pressão social sobre os sistemas educativos e aos professores. O aumento contínuo do nível educativo e o acesso de todos a uma qualificação profissional reconhecida e a uma certificação de qualidade convertem-se numa forte exigência social.

Compete ao professor dar resposta a todos os problemas que a sociedade não consegue resolver: transmissão e socialização; ensinar e educar; transmitir conhecimentos e desenvolver capacidades intelectuais; transmitir valores e recrear laços sociais; preparar para a qualificação profissional e para a inserção social e profissional. Para responder a estas exigências, os profissionais da educação têm de ampliar o seu campo de intervenção.

De acordo com Hargreaves (1998) o trabalho docente, é uma profissão paradoxal, espera-se muito do professor, mas são os que menos recebem, em todos os aspectos: respeito, valorização, oportunidades. Este fato torna-se um desafio para os professores que almejam uma transformação social no ensino, pois é preciso viver em meio a tantas contradições.

Diante dessa realidade, como analisar o trabalho docente? Na concepção de Tardif e Lessard (2011) o trabalho do professor precisa ser analisado não o que o deveriam ou não fazer, mas o que realmente são e fazem. Priorizar os sujeitos envolvidos diretamente no trabalho, numa perspectiva "por baixo, ou seja, levando a pesquisa ao campo propriamente dito das práticas cotidianas pelas quais se realiza e se reproduz o processo de trabalho dos atores escolares" (TARDIF e LESSARD, 2011, p.38).

Partindo desses pressupostos, nos propomos a analisar uma das professoras que estamos acompanhando para desenvolver pesquisa de doutorado e que participa do PIBID "Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência[2]".

O programa visa uma parceria entre professores aprendizes (universitários), professores experientes (que atuam na sala de aula) e professores da Universidade. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública.

O PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4.

[2] No decorrer do texto utilizaremos apenas as siglas PIBID.

Segundo a CAPES[3], um dos objetivos do programa é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica. Esta integração proporciona aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

As ações do PIBID que acompanhamos é na cidade de Itatiba - SP e vem ocorrendo na Escola Municipal Inês Prado Zamboni. Trata-se de uma escola em um bairro periférico de Itatiba.

Os participantes diretamente envolvidos no PIBID nessa escola são: bolsistas - graduandos do curso de Pedagogia; professoras da Educação Básica, a coordenadora de área e professora da universidade e os alunos das salas de aula das professoras envolvidas. Existem outros participantes que são periféricos, mas contribuem expressivamente para o desenvolvimento do projeto, tais como, a equipe gestora da escola (direção, vice-direção e coordenação).

Cada professora supervisiona o trabalho de um determinado grupo de bolsistas, definindo horários de atividades na escola, coordenando os subprojetos desenvolvidos, subsidiando os bolsistas com documentos (currículos, projeto político pedagógico, materiais didáticos, etc.) e estabelecendo parcerias nas leituras teóricas, discussões compartilhadas sobre aprendizagem dos alunos e estratégias de ensino.

Acontecem reuniões semanalmente com as professoras e bolsistas para planejar, discutir, compartilhar experiências e orientar ações dos bolsistas e mensalmente, os bolsistas se reúnem com a coordenação de área, dentro da escola, para discussões teóricas e encaminhamentos de ações no interior da escola.

Também há encontros quinzenalmente com a coordenação de área e professoras, que se reúnem para encaminhamentos das atividades, discussões teóricas, compartilhamento de experiências sobre as ações desenvolvidas, e a aprendizagem sobre a docência dos bolsistas.

Apesar de o PIBID ser uma política pública federal recém criada, consideramos como um ambiente formativo e que poderá trazer contribuições para a educação de modo geral.

Neste artigo, focamos em especial o trabalho docente e os indícios de interferência do PIBID no trabalho da professora que está sendo analisada.

Os dados foram obtidos a partir de: entrevistas semi-estruturadas; diário de campo da pesquisadora e registros produzidos pelas professoras. Optamos por apresentar os dados em forma de narrativa, para uma melhor compreensão das concepções da professora sobre o trabalho docente e sobre o PIBID. A professora por meio da narrativa de sua história pessoal não apenas dá sentido às suas ações, mas também vive uma história que a ajuda a dar sentido ao mundo, cujo enredo promove a reflexão sobre as complexidades da vida, preparando os sujeitos para os desafios tanto individuais como coletivos.

O trabalho docente de uma professora que não queria ser professora

Amanda[4] estudou sua vida toda em escola pública e motivada pelas irmãs mais velhas em 1989 se formou no magistério. Durante o período do magistério por exigência do sistema vinculou-se ao Estado e estagiou por dois anos, mas percebeu que não queria ser professora, foi quando ingressou na faculdade de administração de empresas. No período em que cursava

[3] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.
[4] O nome que utilizamos é fictício.

administração conseguiu um estágio em uma construtora civil e ali foi muito bem recebida, os donos realmente apostaram no seu trabalho e se propuseram a abrir as portas para que aprendesse todo o processo administrativo da empresa. Foi quando Amanda informou a seu patrão que iria se casar brevemente e mudaria para a cidade de Itatiba/SP.

Quando se casou e mudou para Itatiba até tentou continuar na área de administração de empresas "cheguei a enviar currículo para diversas empresas, porém, não tinha bagagem nenhuma na área de administração, foi quando optei por voltar a dar aula". Amanda lutou contra seu destino, mas não teve jeito, novamente estava ela inserida no contexto escolar.

Daquele dia em diante Amanda permaneceu na profissão docente, confessa que não é uma profissão considerada como a dos seus sonhos, mas afirma que se permaneceu até hoje é porque gosta e, portanto faz o melhor. Nunca se interessou pelo curso de pedagogia, mas houve um período em que por lei todo professor precisava ter nível superior na área pedagógica, foi quando fez uma graduação em formação pedagógica em São Paulo com muito esforço, porque na época sua filha tinha apenas dois anos.

A professora considera hoje os cursos de formações mais válidos que as próprias graduações, pois é um espaço em que possibilita o aprimoramento do professor em sua prática. Ela ressalta que a teoria só tem sentido se for aliada a prática e vice-versa, cita como exemplo, o curso "ler e escrever" que é ofertado pela rede de ensino de Itatiba, considera um espaço privilegiado de aprendizagem, tanto que declara: "é um curso que eu gosto demais, muita gente não gosta, mas eu já aprendi muito e vou com prazer a dois anos". Isto porque, segundo ela, o curso tem uma base teórica que é possível remeter para prática, não é uma teoria que está distante da realidade.

Charlot (2002, p.95) destaca:

> o que os professores não querem é uma teoria que só está falando a outras teorias. O problema é saber se a teoria do pesquisador está falando de coisas que fazem sentido fora da teoria. Eu sei que quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela.

O autor procura contrapor a ideia que o professor não se interessa pela teoria, que buscam apenas "receitas" práticas. Ressalta que o que se percebe não é um entrave entre teoria e prática, o problema se concentra na ausência de diálogo entre duas maneiras de interpretar a teoria. Encontramos uma teoria estreitamente atrelada às práticas e outra que se encontra em movimento no espaço de pesquisa e das ideias que circulam entre os estudiosos.

> [...] não se trata de diálogo entre uma teoria e uma prática. Falar de diálogo entre diálogo entre teoria e prática é abrir duas possibilidades de teorismo ideológico: o teorismo do pesquisador que está dizendo "Eu sei, eu conheço a verdade, tenho uma prova" e o teorismo da prática, o teorismo do professor que diz "Eu sei porque tenho a minha experiência em sala de aula". E, para sair do teorismo, temos que organizar esse diálogo entre os dois tipos de teoria.

Por outro lado, precisa-se analisar se os cursos de formação não são pautados no paradigma da racionalidade técnica, em que os formadores levam novas teorias e metodologias para o professor aplicar em sua sala de aula. Nesse paradigma o "professor(a), este tem um papel passivo diante das recomendações dos teóricos e investigadores sobre sua prática. Este(a) professor(a) não é considerado capaz de elaborar saberes profissionais e tomar decisões sobre sua prática." (NACARATO, 2000. p.19).

Amanda revela que aprendeu a dar aula em Itatiba, pois em São Paulo não havia parcerias tudo era marcado pelo individualismo. Relembra que quando chegou a Itatiba a diretora lhe atribuiu uma 1ª série e o desespero bateu porque não tinha a menor ideia de como alfabetizar, "chorei uma semana sem parar, sem saber o que fazer". Mas encontrou refúgio em um grupo de professoras, que a seu ver eram excelentes, elas sentavam em grupo para planejar, relembra que os HTPCS terminavam às 20h e elas ficavam espontaneamente até as 22h estudando, planejando aula, sem ganhar nada a mais por isso nem mesmo o reconhecimento.

Na concepção de Amanda o sujeito só cresce com os outros – no coletivo, com seus parceiros e, isso ficou mais evidente para ela a partir do momento em que vivenciou isto na prática. Conta que em São Paulo suas aulas eram completamente diferentes, não pelo fato de não planejar, porque sempre foi uma pessoa muito sistemática, jamais fez por fazer, mas muitas vezes agia de determinada maneira por não conhecer outra melhor, mas com o passar do tempo percebeu que havia formas melhores de trabalhar, a professora cita "infelizmente ou felizmente a gente tem que passar por isso para aprender, é nos erros que a gente evolui e amadurece".

Essa parceria que Amanda faz referência pode ser chamada de práticas compartilhadas, e essas práticas podem torna-se em "comunidades de aprendizagens nas quais os professores se apóiem e se estimulem mutuamente" (PIMENTA, 2002, p.26).

Neste processo, o coletivo deixa de ser algo externo, o sujeito passa a sentir-se e a ser reconhecido como membro desse coletivo, já que as regras coletivas de ofício estão também incorporadas nele. Assim, o coletivo de trabalho passa a oferecer instrumentos para que cada sujeito supere as dificuldades encontradas no seu meio (CLOT, 2010), servindo de zona de desenvolvimento potencial.

Em hipótese alguma o trabalho docente é isolado, mesmo que seja executado individualmente, como ocorria com Amanda em São Paulo. Ainda que seja mediado por valores e práticas sociais de apenas um professor, não deixa de ter como referência o que outros professores fazem como fazem e por que o fazem, sem, com isso, perder a singularidade que o constitui.

Amanda confessa sua gratidão às professoras que muito a ajudaram "sei que Deus colocou as pessoas certas no meu caminho, que considero que foram minhas professoras". Isso possibilitou um repensar em sua prática, quando preparava uma atividade para levar ao grupo, já pensava em uma resposta para dar para as colegas. Lembra que uma delas falava assim "mas o que você quer com isso, o que o aluno vai aprender com isso?", e Amanda tinha sempre que ter uma justificativa coerente, portanto, admite que aprendeu muito com essas professoras e com o tempo foi percebendo quão grande era sua responsabilidade, era ensinar aqueles que aparentemente nada sabiam. Conta que um dia chegou para sua colega de trabalho e disse: "mas eles não sabem nada!" e a resposta da professora foi imediata, "claro que eles não sabem, é você que vai ensinar".

Para Freire (1996) o professor precisa problematizar sua prática a todo o momento, assumindo uma postura crítica sobre o saber fundante de uma prática educativa inconclusa.

> A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. (FREIRE, 1996, p.57)

Pautado nessa concepção da busca incessante e na prática compartilhada, o trabalho docente fica menos denso. Mas, Amanda destaca que hoje praticamente não existe o trabalho em parceria nas escolas assim como vivenciou, atribui isso a falta de espaço e tempo, também

por conta dos htpcs, da direção, dentre outros fatores. Mas é ciente da importância do compartilhamento, por isso, muitas vezes, troca ideias com algumas colegas de trabalho por meio de bilhetes, mas afirma que não é a mesma coisa que sentarem juntas, planejarem, pensar em uma rotina semanal que seja significativa para o aluno. Isso demanda muito tempo e não é tarefa fácil, talvez seja por isso que é uma prática exercida por poucos docentes, completa a professora.

Amanda enfatiza que apesar da prefeitura mandar a proposta pronta, o professor precisa planejar e pensar em estratégias para trabalhar determinado conteúdo, de modo que a atividade seja significativa. Com isso, "nós trabalhamos muito em casa, existem assuntos que precisamos pesquisar e estudar, toda noite eu faço muito coisa, principalmente quando estamos com as séries iniciais e, não é trabalho de corrigir atividades, mas de planejar mesmo". Para a professora as correções precisam ser com os alunos, porque em sua opinião "correção sem o aluno não tem importância nenhuma, você tem chamar o aluno e fazer a correção junto com ele, esse negócio de por certo e errado não tem sentido algum".

Observa-se dois aspectos na fala da professora, primeiro o paradoxo do trabalho docente, de um lado, exige-se criatividade do professor e solução para as questões que surgem no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, as propostas pedagógicas vêm prontas, com o uso de apostilas e um rígido controle sobre o trabalho docente.

Para Machado (2007, p.93), a função do docente diante das prescrições é reelaborá-las antes de entrar na sala de aula "readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos".

O trabalho de reelaborar as prescrições baseia-se em conceitos complexos, exige competências reflexivas de alto nível e capacidades profissionais para gerir a contingência das modificações realizadas (TARDIF e LESSARD, 2011)

Na clínica da atividade (Clot, 2010) encontramos as ferramentas que nos permite entender o desvio que todo trabalhador executa ao exercer o seu ofício, ou seja, ultrapassar a prescrição de uma tarefa a ser realizada. Pela abordagem que faz do trabalhar, a clínica da atividade entende que o trabalhador não é um autômato, portanto, pode ir além da execução da tarefa prescrita, posicionando-se como um produtor criativo, ultrapassando o papel de simples reprodutor, inventando o seu trabalho ao colocá-lo em execução.

O autor enfatiza que mesmo em uma situação de conflito, em que o exercício da atividade coloca o sujeito, é possível lutar contra as adversidades e ir à busca da sustentação do seu ofício.

O segundo aspecto que destacamos é a intensificação do trabalho docente, que acaba invadindo a vida particular da professora todas as noites. Tardif e Lessard (2011, p.114) denominam as tarefas escolares fora das horas normais de trabalho como trabalho elástico e invisível. Soma-se ao trabalho físico "a carga mental de trabalho, resultado de dois fatores complementares: a natureza das exigências objetivamente exercidas pela tarefa e as estratégias adotadas pelos atores para adaptar-se a elas".

Consequentemente é importante compreender que as estratégias que foram criadas, porém, não efetivadas ou que não atingiram os resultados esperados, também merecem reconhecimento.

No que diz respeito a este assunto, mais uma vez nos reportamos à clínica da atividade que realça que "o realizado não tem o monopólio do real" (CLOT, 2010, p.104). A atividade docente não se constitui apenas por meio daquilo o que o professor tem a fazer - atividade prescrita, ou daquilo o que consegue fazer em sala de aula - atividade realizada. Consiste também no "real da atividade", ou seja, o que não foi possível realizar, o que se tentou fazer, mas fracassou, o que poderia ter sido feito e não se realizou, o que desejou fazer e não conseguiu, o que se pensa em realizar em outra ocasião, o que não foram bem sucedidas,

contrariadas ou não realizadas. O trabalho docente é extremamente marcado pelo real da atividade.

Quanto ao PIBID, Amanda recebeu um convite para participar do programa e considera como um presente, um reconhecimento do seu trabalho, mas também afirma: "sou sincera, que a bolsa também me incentivou bastante, por que já não ganhamos muito, então, um extra sempre é muito bem vindo". Mas ao mesmo tempo em que ficou feliz com o convite o encarou como um desafio muito grande, porque não sabia o que realmente era esse programa, foi uma aceitação no escuro.

Embora o convite tenha sido gratificante, houve outro fator motivacional, talvez até maior que o simples reconhecimento, que é o acréscimo nos seus rendimentos. A questão salarial é o exemplo mais visível da precarização do trabalho docente.

Como aponta Oliveira (2007), o salário é uma das condições para a valorização dos profissionais da educação conforme consta na LDB 9.394/96, mas infelizmente não vemos a efetivação na prática.

Hoje dentro do PIBID Amanda vê tamanha é sua responsabilidade para com os bolsistas "a gente é um espelho, um exemplo, mas somos passíveis de erros também. Estamos sempre aprendendo, eu aprendo com eles, eles aprendem conosco e, outro dia uma bolsista falou tantas coisas bonitas na reunião, que nós nos emocionamos em saber da importância que estamos sendo para elas". Amanda acrescenta que com os tantos afazeres do dia-a-dia fazem as coisas e nem percebem, precisa de alguém de fora apontar.

Na concepção da professora, os bolsistas necessitam de um apoio, muitas vezes, sentem-se inseguros para posicionar-se frente à sala para desenvolver as sequências didáticas e pedem ajuda à Amanda, mas ela fica receosa de nesse processo não atrapalhar o momento de aprendizagem dos bolsistas. Declara: "eu ajudo, mas, fico preocupada de não atropelar, para que não se sintam mal, pois é um momento delicado". Os bolsistas expressam a vontade de conseguirem posicionar-se como a professora frente à sala. Elas comentam "como consigo entreter os alunos e a bolsista confessou sobre uma aula que eu dei, disse que não foi apenas para os alunos, mas para ela também, porque, segundo a bolsista aprendeu muito naquele dia". É isto que vale a pena, pontua Amanda.

Vemos essa parceria entre professores aprendizes (bolsistas universitários) e professores experientes (que atuam na sala de aula) como um contexto privilegiado. Os graduandos podem compreender melhor o trabalho docente na escola e os professores podem desenvolver atividades antes impensadas pela falta de tempo e apoio para planejá-las. Esta parceria pode tornar-se uma ferramenta para o desenvolvimento profissional de ambas as partes, professores aprendizes e professores experientes.

Segundo Bolzan (2009, p.15), quando os sujeitos compartilham ideias

> a partir de perspectivas mútuas, estamos tratando da possibilidade de ativação das zonas de desenvolvimento proximal [...] essa possibilidade de ativação simultânea das ZDPs faz com que se crie uma rede de interações que vai sendo tecida, à medida que as situações de ensino propostas vão se desdobrando no cotidiano da escola (BOLZAN, 2009, p.15).

No início, realça Amanda, é meio complicado realizar o trabalho docente com alguém observando dentro da sala de aula, mas com o tempo ela foi se acostumando. Ao seu olhar, por enquanto, ainda não viu mudanças em sua formação com esta parceria com os bolsistas, apenas o que mudou é que precisa justificar tudo o que faz aos bolsistas, mas confessa, "para mim isso não é um peso, por que eu realmente planejo, então não tenho dificuldade com isso, agora se fosse uma professora que não planejasse com certeza ficaria na saia justa com elas".

A atuação das bolsistas diferencia-se uma das outras. Existem pessoas que são mais interessadas e outras menos. Algumas já até conseguem "perceber a evolução das crianças".

Mas no geral, a participação de todas é muito boa, são responsáveis e o maior desejo delas é aprender como se faz uma intervenção com a criança, que tipo de questionamento pode fazer para essa criança, que atividades dar. Na concepção de Amanda "essa preocupação é muito pertinente, porque não adianta nada dar uma boa atividade e não saber conduzir". Percebe-se que por enquanto ainda não existe uma clareza sobre a alfabetização para as bolsistas. Elas questionam bastante, "mas até o momento não trouxeram nenhuma contribuição, algo de novo que aprenderam na faculdade".

Embora Amanda afirme não ter visto contribuição por parte das bolsistas em seu trabalho, mais adiante na sua narrativa, recorda da terapia do abraço que uma das bolsistas trouxe ao perceber a agitação das crianças e foi muito válido "isso devo a ela". As bolsistas ficam muito incomodadas com o comportamento dos alunos, "pois são crianças que não tem limites, não sabem obedecer às regras, não entendem o não ou não querem entender", isso desgasta muito o professor. Tanto que os bolsistas estão pensando no projeto valores e também música, por conta do comportamento da sala de Amanda.

Esta parceria entre bolsistas e a professora caracteriza-se como uma prática compartilhada. Quando os bolsistas compartilham ideias com os professores sobre projetos que possam trazer uma contribuição para a sala de aula, há a possibilidade de ativação das zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), que para Vygotski (1991, p.112),

> é 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 através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

As interações que se desdobram no cotidiano da escola favorecem trocas cognitivas e, aquilo que o sujeito não fazia sozinho passa fazer com a ajuda do outro.

> Na visão vygostkiana, a realização de uma atividade coletiva, no presente, poderá levar o indivíduo à realização futura de atividades similares com maior autonomia, devido ao fato de ele poder ter compartilhado inicialmente de ajuda (suporte ou estimulo auxiliar) ou participado de uma atividade colaborativa. Esse tipo de auxílio contribui para a reorganização de seus esquemas de conhecimento, favorecendo o avanço do indivíduo com relação ao seu desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, podemos falar em múltiplas ZDPs, em função do tipo de atividade em questão ou dos esquemas de conhecimento, como espaço dinâmico, interativo que possibilita a transformação do processo de conhecimento (BOLZAN, 2009, p. 63).

No trabalho compartilhado os papeis de mais experiente e de aprendizes podem alternar-se, dependendo do foco da discussão e, além de trazer contribuições aos participantes diretamente envolvidos, neste caso, bolsistas e professores, as alunos também são beneficiados, por que "é muito difícil uma professora para auxiliar 27 crianças, então nos trabalhos eu coloco uma bolsista em cada grupo para auxiliar as crianças e, vejo que isso faz toda a diferença".

Para Amanda tudo tem seus prós e contras, mas de maneira geral quando pensa no PIBID, "com certeza soa muito mais positivo do que negativo". Destaca que a maior dificuldade que enfrenta em relação ao PIBID é que às vezes a sala de aula fica muito tumultuada, houve dias de ter três bolsistas ao mesmo tempo dentro da sala de aula e com isso, consequentemente, as crianças ficam mais agitadas do que já são, no demais, tudo ocorre bem.

Referente aos encontros com as professoras envolvidas no PIBID e a coordenação de área, Amanda destaca a contribuição em especial na área da matemática, "eu acho que está sendo uma revolução na minha vida este ano, acho que devo isso a Regina[5], por que é interessante, quando você começa entrar em contato com pessoas da área você começa abrir seu campo de visão referente ao assunto e, tudo que você olha questiona: será que é válido isso aqui?

Traz um exemplo desse novo olhar quando estava com uma colega de trabalho pensando na avaliação do 4º bimestre para o segundo ano, por que mesmo não reprovando neste ano de ensino as professoras são obrigadas a dar uma prova e, no momento em que resolveram o que dariam Amanda começou a questionar: "será que está contextualizado? Será que será importante para as crianças? Realmente aconteceu uma revolução nas nossas vidas, estamos dando muito mais matemática neste ano". Declara que antes não davam tanta matemática, não pela falta de importância, mas é que priorizavam a língua portuguesa, mas afirma "hoje eu vejo que a matemática é muito presente na nossa vida tanto quanto a língua portuguesa e dependendo até mais".

Amanda conta que ficou surpresa com muitas crianças da sala, no momento de ensinar geometria ficou pensando como iria ensinar figuras planas, não planas, dentre outras coisas e, "eles aprenderam muito bem, nós até colocamos isso na avaliação e eles me surpreenderam".

Para De Certeau (2002) o cotidiano é o espaço de criatividade e de belas práticas, que diante das estratégias do dominador, se desvelam as táticas do homem mergulhado no cotidiano. Foi exatamente o que aconteceu com Amanda, na medida em que usou suas táticas questionando suas diversas práticas, identificadas, conhecidas e analisadas efetivou intervenções no cotidiano escolar, desenvolvendo alternativas às prescrições oficiais.

A constituição dessa prática reflexiva contou com a participação de um agente externo – a professora universitária (coordenadora de área), sendo a articuladora das teorias e da prática docente e a disparadora desse processo reflexivo, a partir de problematizações.

> A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2002, p.24)

Enfatiza que o PIBID exige a disponibilização de outro tempo para pensar nos subprojetos, orientar as bolsistas que "chega até ficar aflita por saber que tem tantas coisas para fazer". Mas descreve que até o momento o PIBID possibilitou "justificar a sua prática, o porquê, como e quando; interagir com outras pessoas e vivenciar um universo que não faz parte da sua vida (estudantes de pedagogia) e ser tolerante, usar bom senso para conviver com um grupo de pessoas que até então não fazia parte da sua vida profissional".

O desafio continua...

Relatos como esse mostram por si só que o trabalho docente é permeado por constantes desafios, é um caminho árduo que o professor precisa trilhar e, para trilhar este caminho protegendo-se dos infortúnios da profissão o sujeito precisa pensar no trabalho docente como "uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho" (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 17), enquanto meio de produção de cultura, de saberes, de relações sociais e não apenas de reprodução social.

[5] Coordenadora de Área do PIBID.

Além da responsabilidade relatada pela professora sobre seu trabalho, bem como, da parceria com os bolsistas do PIBID, o trabalho docente envolve outras complexidades, pois é um trabalho com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Quando se realiza o trabalho material, os objetos não apresentam resistências ao trabalhador, porém, quando se trata de seres humanos envolve personalidades, emoções, juízo de valores, questões de poder, uma infinidade de relações que interferem diretamente no trabalho docente. Lessard e Tardif (2011, p.35) destacam

> O fato de trabalhar com seres humanos não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os "trabalhados" que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier.

As pesquisas vêm discutindo as adversidades do trabalho docente sendo elas: a precarização, a mercantilização, flexibilização, intensificação do trabalho docente, as doenças causadas pelo trabalho, é uma infinidade de aspectos negativos que permeiam o profissional docente. Em o meio a estas circunstâncias o professor é obrigado seguir esse ciclo abstrato. É por isso que muitos ficam desaminados e chegam a desistir. Outros desistem, mas, continuam atuando na sala de aula mesmo desacreditando no seu próprio trabalho, permanece por questões de sobrevivência. E ainda existem aqueles que "desistem antes mesmo de começarem", estes ao verem as adversidades que constantemente vem sendo enfatizadas sobre o trabalho docente, preferem mudar de profissão.

Os problemas do trabalho docente estão sendo diagnosticados diariamente, mas ficarmos apenas levantando diagnósticos nada contribui para a prática daqueles que ainda acreditam no exercício desta profissão. Acreditamos que uma das alternativas neste momento é encontrar caminhos que nos ajudem a enfrentar os desafios da profissão.

Diríamos que no presente século a necessidade que se tem no trabalho docente é de profissionais que acreditam que as tensões existentes no cotidiano escolar podem ser tematizadas e problematizadas e delas emergirem sentidos emancipatórios a partir de práticas compartilhadas, ou seja, de professores que constroem táticas para re-existir no interior da escola.

Agindo assim, estarão isentando-se de sofrimentos, pois "sofrimento não é unicamente definido pela dor física ou mental, mas pela diminuição – e, até mesmo, destruição – da capacidade de agir, do ser capaz-de-fazer, experimentadas como ataque à integridade de si" (CLOT, 2010, p.116). O poder de ação sobre si e sobre o campo profissional poderá ser um antídoto contra as doenças que tanto tem afligido o profissional docente.

A prática docente não se restringe à sala de aula, há um compromisso social do professor que transcende o espaço escolar e que requer constantes construções e reconstruções. Na concepção de Tardif e Lessard (2011) cabe aos docentes em seus contextos exercer o papel de "malabarista profissional".

Apropriando da ideia de Arroyo (2002), não podemos esquecer que temos um ofício, e este ofício não se reduz a um professor transmissor de conhecimentos pré-determinados, vai além, como um médico não se cala diante de um diagnóstico ao seu paciente, pois enfoca um bom tratamento, assim é o professor, ele deve apontar caminhos, formular hipóteses, mostrar opções, que melhore seu trabalho.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre:** imagens e auto imagens. 6ªed. Petrópolis, RJ, 2002, p. 189-209).

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: Pimenta (org) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: fabrefactum, 2010, Trad. Guilherme J.F. Teixeira e Marlene M.Z. Viana.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 3ª Ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança:** o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Portugal: MacGraw-Hill, 1998.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R. **O interacionismo sócio discursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

NACARATO, Adair M. **Educação Continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação:** currículo em ação de um grupo de professoras ao aprender ensinando Geometria. 2000, 323p. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática). Faculdade de Educação/Unicamp. Campinas, SP.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente. In. **Educação & Sociedade.** Vol. 28, nº 99, Maio/Agosto. 2007, p. 355-375.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

POR QUE OS ALUNOS DA EJA EVADEM?

Izaura Naomi Yoshioka Martins[1]
Louroama Correa Kido[2]
Maria Cecília Antunes de Oliveira[3]
Genirce de Oliveira Fernandes[4]

Resumo

O projeto refere-se a uma pesquisa realizada no Município de Mauá com a metodologia NEPSO (Nossa Escola Pesquisa sua Opinião), que é oriundo da parceria entre a Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro (responsável pela ação social do grupo IBOPE), que visa estimular a formulação e a realização de projetos de pesquisa em escolas públicas. Sendo a evasão uma das problemáticas presentes, e sendo o NEPSO um dos projetos parceiros da Secretaria de Educação, a Equipe EJA utilizou-se da metodologia de pesquisa NEPSO para realizar uma pesquisa intitulada Não se Vá que trata sobre a evasão da EJA nas escolas de Mauá. O objetivo da utilização do NEPSO era de promover a vivência dos membros da equipe EJA nessa metodologia de pesquisa para apropriação e, ao mesmo tempo, estudar sobre os motivos da evasão desta modalidade no município. O projeto teve início em 2010, tendo como base a opinião dos professores e gestores de EJA e, no ano de 2011 foi dado continuidade, porém contando com a opinião dos alunos evadidos.

Palavras-chave

EJA; evasão; pesquisa de opinião.

[1] Secretaria de Educação do Município de Mauá.
[2] Secretaria de Educação do Município de Mauá.
[3] Secretaria de Educação do Município de Mauá.
[4] Secretaria de Educação do Município de Mauá.

Um aluno de EJA relatou que durante três anos passou pelo portão da escola e não teve coragem de entrar e realizar a matrícula, pois sentia vergonha, insegurança, apesar da vontade de voltar a estudar. Um dia venceu o receio, fez a matrícula, assistiu a algumas aulas, mas não retornou mais.

Ele não tinha a obrigatoriedade de frequentar a escola, nem tampouco de permanecer nela se dela não gostar, mas devemos considerar que, para esse aluno chegar a se matricular, há um longo caminho como o exemplo citado acima; mas, novamente, de alguma forma, foi privado de seu direito, considerando que a Educação de Jovens e Adultos está garantida na lei, conforme o inciso VII do Artigo 4º da LDB 9394/96, onde consta que "*O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de*: *oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola"*.

Esse estudo tem o objetivo de analisar, refletir sobre esse problema da evasão, que é apontado nas estatísticas da Educação de Jovens e Adultos à nível nacional.

Para iniciar a importância dessa reflexão, trouxemos algumas considerações como a grande discussão realizada em torno da Educação em 2010 com os vários segmentos, de onde originou o Projeto de Lei 8035/2010 sobre o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, onde aponta a necessidade de dar atenção à EJA, pois a Meta 9 relaciona-se a *Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.*

Acrescentamos ainda o contexto econômico e social brasileiro e o destaque da educação no processo de desenvolvimento, pois

> A mensuração da escolaridade da população jovem de 18 a 24 anos de idade com 11 anos de estudo é considerada essencial para avaliar a eficácia do sistema educacional de um país, bem como a capacidade de uma sociedade para combater a pobreza e melhorar a coesão social, segundo avaliação da Comissão das Comunidades Europeias (StatisticalOffi ce of the European Communities - EUROSTAT). No caso do Brasil, a proporção de jovens que possuem essa escolaridade ainda era extremamente baixa, apenas 37,9%, de acordo com os dados da PNAD 2009. (Fonte: IBGE, 2010)

Mas, apesar de dos investimentos que tem ocorrido, há uma diminuição na procura pela modalidade, conforme tabela abaixo:

Tabela 6.2 - Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino Brasil - 2007 - 2010

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino				
	Total Geral	Ensino Fundamental			Ensino Médio
		Total	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	
2007	4.975.591	3.367.032	1.160.879	2.206.153	1.608.559
2008	4.926.509	3.291.264	1.127.077	2.164.187	1.635.245
2009	4.638.171	3.090.896	1.035.610	2.055.286	1.547.275
2010	4.234.956	2.846.104	923.197	1.922.907	1.388.852

Fonte: MEC/Inep/DEED
Notas: 1) Inclusive 231.213 matrículas de EJA presencial de 1ª a 8ª série em 2007.
2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
3) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.
4) Não inclui matrículas na EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.

Por outro lado, além da economia brasileira, dos números estatísticos, há a questão da mudança que a educação pode trazer na vida das pessoas, ou seja, considerar que cada brasileiro, cada brasileira tem o direito à educação para se tornar um cidadão mais crítico, mais consciente, mais participativo e autônomo.

> A finalidade da educação não de limita à comunicação formal, científico, técnico, artístico, etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a *mudança da condição humana* do indivíduo que adquire o saber. Por isso, a educação é substantiva, *altera o ser do homem.* A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento *transformador* de seu mundo. Esta é a finalidade *essencial* da educação. Tal é a razão de que todo movimento educacional tenha consequências sociais e políticas. (PINTO, 1994, p. 49)

Mas, deve-se levar em conta a experiência de vida que traz, assim como as suas expectativas em relação à escola.

> Nesse sentido, deve-se, também, refletir sobre a riqueza e a variedade de suas experiências e interesses; respeitar sua origem regional, valorizando a sua linguagem, evitando a infantilização ou criação de linguagem artificial e propiciar o exercício da imaginação e da criatividade tanto na oralidade quanto no uso da palavra escrita. (SOEK,HARACEMIV e STOLTZ, 2009, p. 22)

Diante de todas essas questões foi realizado um estudo no Município de Mauá, localizado no Estado de São Paulo. É uma cidade na região metropolitana com cerca de 410 mil habitantes e com taxa de analfabetismo da população de 15 e mais anos de idade de 6,64% (Fonte: SEPLAMA / Prefeitura do Município de Mauá); que contabilizou, no primeiro semestre de 2011, 30% de evasão dos alunos da EJA do 1º segmento.

O município de Mauá, além de trazer metas relacionadas à elevação da escolaridade*: "Assegurar, no prazo de 10 anos, a conclusão do Ensino Fundamental (estudos equivalentes ao segmento de 5ª a 8ª séries), a 50% da população de baixa escolaridade"; constantes n*o Plano Municipal de Educação, traz também meta relacionada ao problema da evasão*: "Reduzir a taxa de evasão em 50% no prazo de 5 anos e em 85% no prazo de 10 anos"*.

Sabemos que esse estudo pode reverter essa situação; não em cem por cento, visto que alguns fatores são externos; porém outros parecem apontar quais são esses *mecanismos de exclusão existentes no interior da escola*, como cita Possani (2009), fatores esses que indicam caminhos para formação do professor.

> Constituir-se alfabetizador de jovens e adultos é mais do que constituir-se meramente um professor que dá aula, pois o compromisso com os oprimidos torna-o um agente com a possibilidade de instigar processos de conscientização que primam pela libertação em detrimento do aprisionamento junto aos seus alfabetizandos nas mesmas correntes da justiça social.Trata-se de um posicionar-se que requer, acima de tudo, uma identidade conscientizada.[...] Nesse contexto, cabe ao alfabetizador atualizar-se constantemente num processo de contínua aprendizagem. Na busca de oferecer aos alfabetizandos um ensino que lhes possibilite reflexão, criticidade e entendimento da sociedade, de suas condições, de possibilidade de mudanças e de ações conscientes perante a realidade posta, pois conforme afirma Álvaro Vieira Pinto (2005), o progresso não consiste na aquisição de novos dados de saber, mas muito mais na aquisição da consciência de sua

> realidade como servidor social, de seu papel como interlocutor necessário ao diálogo educacional. (SOEK,HARACEMIV e STOLTZ, 2009, p. 24 e 26)

Para isso, no município de Mauá foi realizado um levantamento socioeconômico do aluno, bem como uma avaliação diagnóstica, que compôs a caracterização dos alunos da EJA, para nortear o trabalho do professor

> Nesse contexto, cabe ao alfabetizador atualizar-se constantemente num processo de contínua aprendizagem. Na busca de oferecer aos alfabetizandos um ensino que lhes possibilite reflexão, criticidade e entendimento da sociedade, de suas condições, de possibilidade de mudanças e de ações conscientes perante a realidade posta, pois conforme afirma Álvaro Vieira Pinto (2005), o progresso não consiste na aquisição de novos dados de saber, mas muito mais na aquisição da consciência de sua realidade como servidor social, de seu papel como interlocutor necessário no diálogo educacional. (SOEK,HARACEMIV e STOLTZ, 2009, p. 26)

Com base em todas essas considerações, foi realizado em 2010 e 2011 um projeto de pesquisa intitulado "Não se Vá", por meio da metodologia de pesquisa NEPSO (Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião). Essa forma de trabalho tem como principal objetivo promover o uso pedagógico da pesquisa de opinião pelas escolas da rede pública, oriunda da parceria da Ação Educativa com o Instituto Paulo Montenegro, que é uma organização sem fins lucrativos, vinculada ao IBOPE. Havia uma parceria entre a Secretaria de Educação e o NEPSO para promover trabalhos de pesquisa envolvendo professores com seus alunos e a Equipe EJA (supervisores e professores responsáveis pela ação formativa e acompanhamento da EJA no município) vivenciou essa forma de investigação para se apropriar dessa metodologia, onde recebemos durante todo o processo a assessoria da Ação Educativa para a realização das etapas. A pesquisa que realizamos tinha como foco a questão da permanência do aluno na escola, e para isso foram entrevistados em 2010 gestores e professores da EJA e, em 2011, alguns alunos que entraram na estatística de evasão escolar.

Se entendermos que a educação é um direito de todos e é por meio dela que as pessoas acessam possibilidade de qualificar a participação na sociedade, é um fato que deve ser investigado.

> "Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma "educação" para a "domesticação", para a alienação, e uma educação para a liberdade. "Educação" para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito." (FREIRE, 2011, p.52)

O projeto não se trata de elucidar todas as questões relacionadas ao problema da evasão na EJA, mas de, a partir da opinião dos envolvidos e principalmente das vozes dos alunos da EJA do município de Mauá que vem em busca de seus direitos, trazer contribuições para a escola melhor acolhê-los, a partir da formação do professor.

Em 2010, tínhamos o objetivo de conhecer a opinião dos professores e gestores sobre o motivo da evasão dos alunos, para isso mobilizamos 32 pessoas entre professores e gestores de 10 escolas que possuem a modalidade EJA do 1° segmento. Nossas hipóteses eram as seguintes:

A. A escola está voltada para o Ensino Regular (horário, mobiliário etc.)
B. Falta de um currículo voltado para a EJA
C. Processo de aprendizagem do aluno da EJA é diferenciado
D. Contexto socioeconômico (trabalho, família)

Na análise dos resultados, concluímos que todas eram foram confirmadas, isto é, a escola que atende a EJA deve ser adequada em todos os sentidos para essa modalidade de ensino, para que não haja evasão.

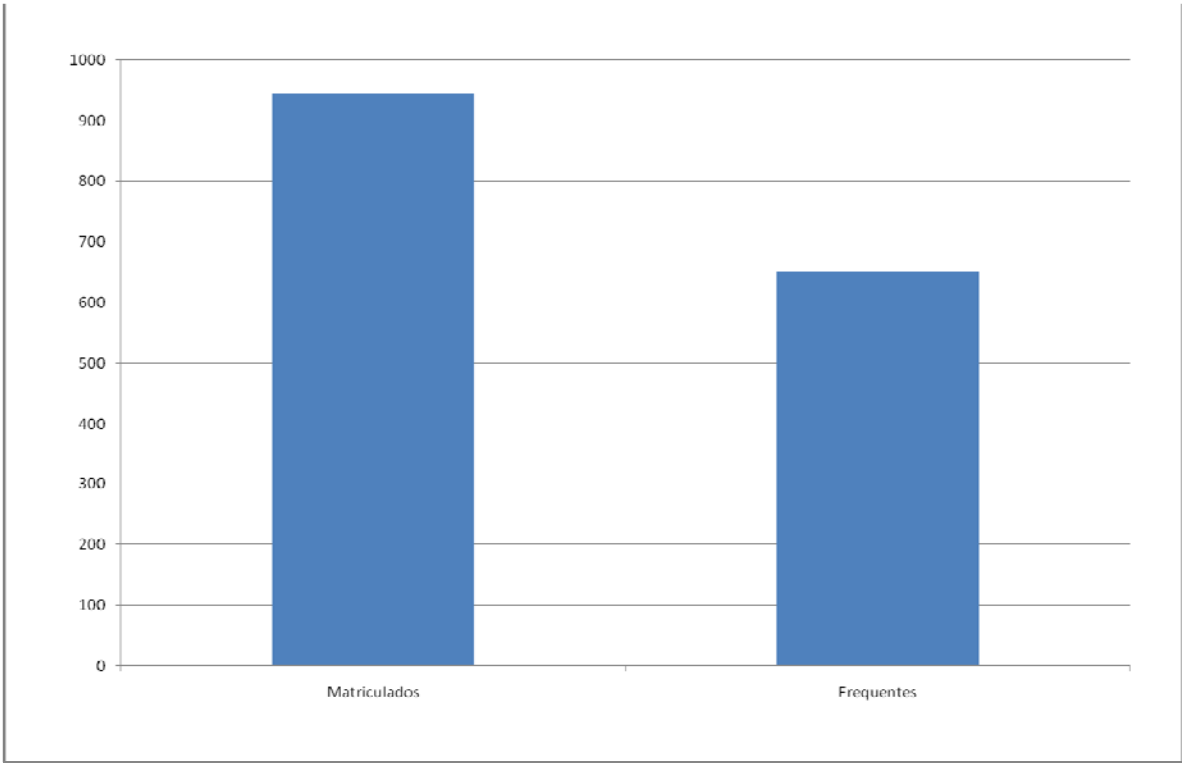
Já em 2011, entendemos que muitas devem ser as razões que levam o aluno a desistir da escola, como aponta Possani (2007):

> Dentre tantas questões que surgem diante da exclusão da EJA, destacamos três que considero importantes para a reflexão sobre o tema em foco:
> - Quais os mecanismos de exclusão existentes no interior da escola?
> - Como a escola e, em particular, os professores, vêem a questão da exclusão de jovens e adultos no mundo escolar?
> - Como os excluídos da escola vêem esta exclusão e como a enfrentam?

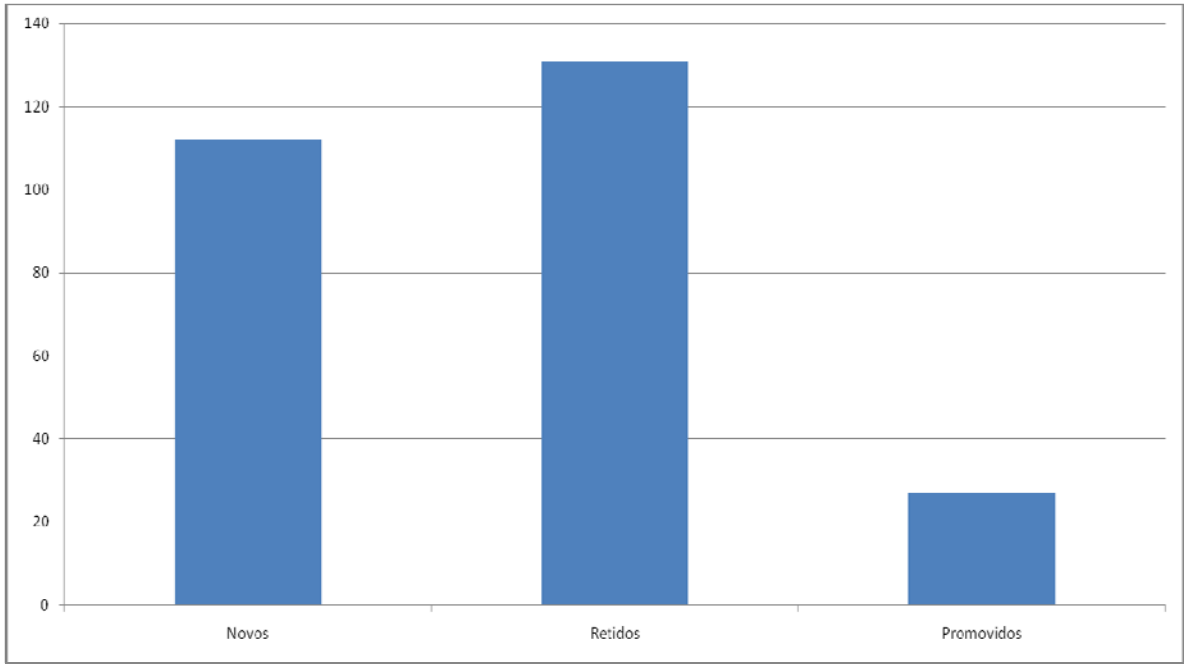
Dentre essas questões trazidas pela autora, optamos pela terceira, ou seja, pesquisar os motivos da evasão a partir do ponto de vista de ex-alunos.

Para compor esse estudo, verificamos que os alunos que mais desistem são os aluno que foram retidos no semestre anterior e em segundo lugar aparecem os alunos que acabaram de se matricular, sendo que numa porcentagem bem menor estão os alunos promovidos. Esses resultados, que podemos perceber nos gráficos abaixo:

Dados do 1º semestre de 2011



Dados de alunos desistentes do 1º semestre de 2011



Outro fato que nos chamou a atenção é que em algumas escolas da rede, atendendo a comunidade com as mesmas características, algumas vezes percebemos que uma quantidade diferente de evasão, pois algumas continuam com quase o mesmo número de matriculados, enquanto que nas outras houve mais evasão.

Em 2011, o processo de pesquisa envolveu também várias etapas: definição do tema, qualificação, definição da população, levantamento de hipóteses, elaboração do questionário, realização do pré-teste, trabalho de campo, tabulação e análise de dados, bem como a apresentação dos mesmos.

Para a definição da população, levamos em consideração as diferentes regiões do município, bem como o cuidado de levantar alunos que foram retidos, promovidos e recentemente matriculados.

A etapa mais trabalhosa foi o trabalho de campo, pois de dividiu em várias partes:

1 – Coleta dados dos alunos:

Pegamos as atas de resultados finais do 1º semestre para identificar quem eram os alunos desistentes de cada Módulo e desses quais eram alunos retidos e promovidos no 2º semestre de 2010 e alunos novos de 2011, depois colhemos dados a partir dos prontuários desses alunos no arquivo morto.

2 – Contato telefônico para marcar as entrevistas

Nessa etapa encontramos muitas dificuldades:

- Telefone errado
- A pessoa colocava muitos empecilhos para realizar a pesquisa
- Ninguém atende
- Trocou de celular

Assim, conseguimos marcar com poucas pessoas

3 – Pesquisa nas casas das pessoas

Essa foi a etapa em que se juntou a parte trabalhosa e a dificuldade. Fomos nas casas das pessoas que marcamos com antecedência por telefone, mas outras que não. As dificuldades foram:

- Algumas pessoas não se encontravam em casa
- Há pessoas que não quiseram responder
- Não se achava o endereço, às vezes a rua, às vezes o número da casa
- Algumas pessoas não moravam mais no mesmo endereço
- Alguns locais são de difícil acesso

Para solucionar esse problema, realizamos alguns questionários por telefone, assim apresentamos a tabela do público pesquisado:

População-Alvo Pesquisada

Escola	Pessoas Selecionadas	Pessoas Pesquisadas	
		Pessoalmente	Por telefone
EM Américo Perrela	13	5	1
EM Maria Rosemary	20	1	4
EM Perseu Abramo	14 (pré-teste)	0	1 (considerado)
EM João Rodrigues	15	4	0
EM Ana Augusta	14	1	6
EM Maria Wanny		2	2
EM Neuma Maria	16	1	6
EM Márcia Regina	12	5	1

Depois da coleta de dados e tabulação, fizemos um comparativo das hipóteses com os resultados e percebemos que:

- O aluno não se sentiu bem acolhido pela escola – não foi confirmada
- O aluno não se identifica com a metodologia de ensino da escola – foi confirmada
- O aluno não se sentiu capaz de aprender – foi conformada
- A escola ensina o que ele acha que já sabe – não foi confirmada
- A escola não traz perspectiva de melhoria de vida para o aluno – não foi confirmada
- Problemas externos: trabalho (flexibilidade de horário, cansaço físico), saúde, família, distância, segurança etc. – em parte confirmada
- Problemas estruturais da escola – não foi confirmada

A maioria das pessoas que desistiram foram donas de casa que tiveram dificuldade de aprender ou não se identificaram com a metodologia, pois incomodavam-se quando a aula era diferente da sua expectativa como, por exemplo, quando tinha aula de música, de dança.

Os alunos colocam que a escola é um lugar bom, que os professores são bons (com exceção de alguns casos), que a escola traz melhoria de vida, mas eles não servem para a escola.

Quando fizemos a tabulação dos dados parecia que, num primeiro momento, não tínhamos conseguido descobrir nada e nossas hipóteses não foram confirmadas, porém percebemos que, apesar dos alunos acharem a escola um espaço agradável, que ensina bem, são bem acolhidos, os alunos desistem porque aprendem pouco, demoram para aprender e ficam muito tempo nos módulos e desacreditam na sua capacidade.

O fato de representarmos a instituição (Prefeitura) pode ter interferido nas respostas, visto que algumas pessoas colocavam que não queriam prejudicar a escola.

Esses dados serão encaminhados à Coordenação da Equipe EJA da Secretaria Municipal de Mauá, para planejamento de formações de professores em 2012, pensando nas características dos nossos alunos.

Referências

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2009.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2011.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Educação de Jovens e Adultos*: Teoria, prática e proposta. 10 ed. São Paulo: Editora Cortez: 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. 9 ed. São Paulo: Cortez: 1994.

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto. *Educação de Jovens e Adultos:*um olhar sobre a exclusão. 1ª ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola: 2007.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, S.M.C.; STOLTZ. *Mediação Pedagógica na alfabetização de jovens e adultos.* 1ª ed. Curitiba: Editora Positivo: 2009.

SER PROFESSOR: MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Msc. Maria Cassilda Ferreira Mártyres[1]

Resumo

Ser professor: múltiplas linguagem no contexto da sala de aula. Resumo: Provocar nos professores uma reflexão sobre seu fazer pedagógico foi o objetivo da disciplina Sensibilização profissional: ser professor, no Curso de Especialização em Teorias e Práticas Docentes na Educação Básica. Mas, o foco deste relato é a experiência com a metodologia de projetos desenvolvida em sala de aula, concomitantemente com a disciplina, comprovando que o professor pode assumir uma posição de pesquisador junto aos alunos, estabelecendo um diálogo mais aberto, com novos enfoques, favorecendo a aprendizagem com múltiplas estratégias de ensino, criando a possibilidade de usar várias linguagens, eliminando a rotina, a monotonia e a sensação de isolamento dos alunos, na maioria desmotivados, e de um professor preocupado em repassar o conteúdo da disciplina, exigido pela Instituição de Ensino superior, em uma carga horária mínima. Buscamos, para isso, uma metodologia que tornasse a aprendizagem mais efetiva. A proposta foi fazer uma reflexão do papel do professor no modelo vigente de uma educação que não atende mais às exigências da sociedade atual, as rápidas mudanças envolvem um volume cada vez maior de informações e de novas tecnologias que invadem as salas de aula, exigindo do aluno e do professor um novo perfil. Criar um cenário de novas metodologias e de múltiplas linguagens é a proposta deste projeto, para que esse momento de convivência entre professor e aluno possa ser produtivo, criativo e transformador.

Palavras-chave

Professor; projeto, metodologias; linguagens múltiplas; sala de aula.

[1] Faculdades Integradas Ipiranga.

Apresentação

O mundo moderno exige pessoas preparadas para enfrentar
e absorver as novas formas de mensagens que chegam até elas.
Adilson Citelli

Provocar nos professores uma reflexão sobre seu fazer pedagógico foi o objetivo da disciplina *Sensibilização profissional: ser professor, no Curso de Especialização em Teorias e Práticas Docentes na Educação Básica*. Mas, o foco deste relato é a experiência com a metodologia de projetos desenvolvida em sala de aula, concomitantemente com a disciplina, comprovando que o professor pode assumir uma posição de pesquisador junto aos alunos, estabelecendo um diálogo mais aberto, com novos enfoques, favorecendo a aprendizagem com múltiplas estratégias de ensino, criando a possibilidade de usar várias linguagens, eliminando a rotina, a monotonia e a sensação de isolamento dos alunos, na maioria desmotivados, e de um professor preocupado em repassar o conteúdo da disciplina, exigido pela Instituição de Ensino superior, em uma carga horária reduzida. Buscou-se, para isso, uma metodologia que tornasse a aprendizagem mais efetiva. A proposta foi fazer uma reflexão do papel do professor no modelo vigente de uma educação que não atende mais às exigências da sociedade atual, pois as rápidas mudanças envolvem um volume cada vez maior de informações e de novas tecnologias que invadem as salas de aula, exigindo do aluno e do professor um novo perfil. Criar um cenário de novas metodologias e de múltiplas linguagens é a proposta deste projeto, para que esse momento de convivência entre professor e aluno possa ser produtivo, criativo e transformador.

A relevância deste relato é porque gerou um trabalho de pesquisa desenvolvido na sala de aula, em parceria com o trabalho produzido pelos alunos para a disciplina e o projeto desenvolvido pela professora no contexto da disciplina. Relatar essa experiência é importante por socializar uma prática que precisa ser dividida entre os pares, como ressalta Gadotti (2008 p.7):

> [...] a importância da *troca de experiências entre pares*, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho: "Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos

Por isso, é preciso acreditar que uma das possibilidades de se conseguir algum resultado produtivo na sala de aula e fugir do comportamento tradicional do professor se sentir senhor absoluto do saber. Massetto (1992) sugere que se deve olhar para o aluno como:

> [...] parte ativa, integrante e indispensavelmente, com funções, tarefas e experiências diferenciadas; o professor deve assumir-se como membro deste grupo junto com os demais para a consecução dos objetivos, numa posição de diálogo e de troca, de segurança e de abertura as propostas e criticas dos alunos, incentivando a participação, preocupado com o aluno e seus interesses, e com coerência entre seu discurso e sua ação.

A sala de aula precisa, também, ser um espaço onde se crie oportunidade de leitura e de inserção do aluno a novas linguagens, para que a teoria e prática se integrem, mas, para que isso aconteça, é importante planejar cada etapa da disciplina, ou seja, elaborar um roteiro de procedimentos e atividades para que o conhecimento produzido seja socializado e colocado à

disposição daqueles que dele podem se beneficiar de forma significativa, pois evitar a rotina é fundamental para recuperar a alegria de aprender e ensinar e o professor deve relatar essa experiências, numa perspectiva crítica, pois como ressalta Perrenoud (1999)

> *Esse tipo de conduta vai muito além de simples intercâmbio de "truques e receitas", pois se insere em uma lógica de resolução de problemas que recorre à criatividade e à participação de cada um, ao reconhecimento de que não se pode ser o melhor o tempo todo, que não se aprende sozinho, que de nada serve ficar constantemente reinventando a roda, que a ideia do outro, retomada e adaptada, pode ser mais eficaz do que uma longa busca solitária, que se pode aprender e desenvolver cada um por si e também todos juntos.*

Apresentar o roteiro de aula da disciplina com todas as atividades desenvolvidas, todas as leituras, mídias utilizadas, avaliações, textos e conteúdo se faz necessário para que esse relato possa, de alguma forma, desencadear novas concepções e estratégia de ensino e aprendizagem nas salas de aula da Pós- graduação. Precisa-se fugir do modelo vigente de uma educação que não atende mais às novas gerações e trabalha, ainda, seguindo uma concepção tradicional, depositando uma quantidade exagerada de informações e conceitos, com pouca ou nenhuma interação com a realidade circundante.

Justificativa

> *[...] passemos da vida cotidiana da escola real para os sonhos da escola possível. Também, as utopias têm lugar na história...[ ]*
> Manacorda (1999)

Resgatar a dignidade do ser professor deveria ser um dos papéis dos cursos de Formação de Professores. Mas, para que essa mudança de concepção aconteça, não bastam novas leis, é preciso preparar o espaço pedagógico da escola e o professor para encarar essas mudanças.

Precisa-se de um professor reflexivo, que faça uso de instrumentos que permitam a compreensão e, possivelmente, a transformação de suas práticas pedagógicas que considere a importância da utilização das múltiplas linguagens para trabalhar os conteúdos exigidos nos currículos educacionais, pois a sala de aula representa um espaço discursivo (permeado por diversas vozes), pois é pela linguagem que se expressam e se articulam valores e significados dos grupos sociais dos quais participamos e são essas escolhas linguísticas, do professor, que atribuem significados a sua prática profissional. É nessa sala de aula, vista como o espaço onde as batalhas interacionais são travadas, que será abordada essa relação, intensificando a importância e a influência do papel do professor, da construção da sua identidade e do seu discurso na formação de novos sujeitos. Foi seguindo esse pensamento que o grupo gestor das Faculdades Integradas Ipiranga, ofereceu, gratuitamente, aos professores do Colégio Ipiranga **(Escola de Aplicação)** um Curso de Pós-Graduação.

O Curso de Pós- Graduação resultou de um projeto construído em 2011 com a transformação do Colégio Ipiranga em Escola de Aplicação das Faculdades Integradas Ipiranga. A intenção foi criar uma verdadeira relação de ensino–aprendizagem, dentro da concepção dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia das Faculdades Integradas Ipiranga, com base nas concepções de Dewey (1971) que ressalta a necessidade de se estreitar a relação entre teoria e prática e que o conhecimento é construído de consensos, que por sua vez resultam de discussões coletivas.

Enfim, a Escola de Aplicação nasceu com a finalidade de consolidar um ensino de qualidade que pudesse integrar a experiência e a prática do Colégio Ipiranga com as novas teorias e

metodologias trazidas pelas Faculdades Integradas Ipiranga. Essa troca de experiência trará vivências enriquecedoras tanto para o Colégio e seus profissionais como para a Faculdade, pois o projeto da Escola de Aplicação é uma forma de tirar ambos, Colégio e Faculdade, de uma zona de conforto e partir para novos desafios.

Assim, começa uma aproximação entre a Escola e a Faculdade. Várias reuniões foram feitas, palestras foram ministradas, enfim inicia-se um processo de conhecimento de fato entre a duas Instituições.

Com a aproximação do ano letivo de 2011 - Colégio e Faculdade - o Planejamento Estratégico do Colégio foi iniciado com vistas a avaliar o trabalho desenvolvido antes de implantarmos o projeto da Escola de Aplicação. A maior preocupação era que fosse feito um Planejamento Estratégico não de forma simplesmente funcional, normativo, praticado com uma visão fracionada da realidade. A proposta foi construir um planejamento estratégico, disciplinado e consistente, destinado a produzir decisões fundamentais e ações que guiassem a organização escolar, em seu modo de ser e de fazer, focado em resultados e com forte visão de futuro.

O Planejamento Estratégico deixou em evidência os pontos fortes e alguns pontos fracos da Escola. Um, porém, nos chamou a atenção, pois alguns professores buscavam mecanismos para gerenciar e monitorar algumas situações na sala de aula, procedimentos rotineiros que, se mal trabalhados, poderiam levar a maus resultados no ensino-aprendizagem.

A alternativa encontrada pelo grupo gestor da Faculdade foi proporcionar aos professores do Colégio Ipiranga um Curso de **Especialização em Teorias e Práticas Docentes na Educação Básica**, pois, ao lembrar as experiências anteriores das reuniões para capacitação, quando dificilmente se conseguia a totalidade do corpo docente. Assim, a oferta, gratuitamente de uma Pós-Graduação estaría solucionando um problema exposto por eles (professores) para melhoria da escola e ao mesmo tempo um crescimento pessoal desses professores, já que ampliariam sua formação acadêmica com novas possibilidades profissionais no mercado de trabalho. As disciplinas do curso seriam voltadas para solucionar as dificuldades detectadas por eles e relatada no Planejamento Estratégico. Assim, foi estabelecido um desenho curricular criado especialmente para os professores da Escola de Aplicação com base nas suas reinvidicações:

NÚCLEO COMUM (100H)	
Metodologia da Pesquisa Científica	60h
Didática	40h
NÚCLEO DE ÁREA (60H)	
Professor Leitor	40h
Sensibilização profissional: ser professor	**20h**
NÚCLEO ESPECÍFICO (200H)	
Elaboração de Projetos : práticas Interdisciplinares	40h
Avaliação na prática escolar: concepções e tendências	40h
(In)Disciplina na Escola	20h
Saberes e Fazeres docentes: Metodologias e Estratégias de Ensino e aprendizagem	20h
Relações Interpessoais na Educação (afetividade)	20h
Tecnologia na Educação	20h
Psicologia da educação: novas abordagens.	20h
Diversidade e Educação inclusiva: práticas integradoras	20h

A Pós-Graduação foi ofertada como instrumento de capacitação em três módulos. O primeiro se propõe a abordar as disciplinas constantes do **Núcleo Comum** que objetivam propiciar elementos de formação teórico-metodológicos, de forma a apoiar reflexões em torno dos núcleos temáticos da Pesquisa e instrumentalizá-los para o exercício da docência no Ensino Superior. As disciplinas do **Núcleo de Área** delimitam as fronteiras, as interrelações com outras disciplinas e o seu núcleo temático. O **Núcleo Específico** se propõe a dotar o profissional de competências, habilidades e atitudes voltadas para o conhecimento dos aspectos mais práticos do dia a dia da sala de aula. O Curso foi programado no formato presencial com encontros quinzenais nos finais de semana com disciplinas de 20h e 40h com apresentação final de um artigo totalizando 360h.

Planejando a disciplina

"Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática".
Paulo Freire

Esta disciplina - Sensibilização profissional: ser professor - no desenho Curricular do Curso de Pós-Graduação, ofertado aos professores, foi criar um espaço e uma situação de aprendizagem que os fizessem refletir sobre si mesmos, sobre sua prática docente e seu papel na sala de aula, ou seja, que ele refletisse sobre o que foi praticado e o que está praticando. Ao mesmo tempo a proposta foi criar oportunidade de fazê-lo rever e formular novos conceitos, ideias e olhares, visando a corrigir o que fosse necessário ou reforçar as ações que deram certo. Porém, o mais importante foi provocá-lo e estimulá-lo para o desenvolvimento de um comportamento pesquisador, ou seja, investigar se as suas ações no cotidiano da sala de aula propiciam realmente o ensino e a aprendizagem. Quem é esse aluno que hoje chega à escola? É um aluno muito bem informado que aprendeu a ver o mundo pelo olhar multimídia cheio de cores, sons, imagens, movimento, palavras? Que motivação ele encontra na escola para aprender? O conteúdo repassado na escola hoje é perecível? Qual o método mais interessante de ensinar esse aluno de hoje?

Para fundamentar a reflexão, sobre **ser professor,** e vivenciarem essa experiência, agora como alunos, foi reunido um material teórico que pudesse evocar várias vozes, principalmente de autores consagrados que tratam do tema: Gadotti, Moran, Perrenoud, Vasconcelos, Alves e outros. Foram informações rápidas, curtas e outras geradas nas mídias, propagandas governamentais, filmes que possibilitaram uma discussão com quem vive essa experiência na sala de aula: os professores.

Planejar a disciplina para uma carga horária de 20h foi o primeiro desafio. A ideia conceitual da disciplina era provocar uma reflexão com os alunos/professores sobre o que é *ser professor* neste novo contexto educacional e social.

Em seguida, foi desenvolvido um projeto na sala de aula para ressignificar a proposta da disciplina, fazendo do conteúdo ministrado um fio condutor para as etapas que seriam elaboradas, partindo de situações contextuais geradas na sala de aula.

Ao adotar a metodologia de projeto foi por acreditar que ela muda o foco da sala de aula, do professor para o aluno, da informação para o conhecimento, da memorização para a aprendizagem e equilibra teoria e prática, divide responsabilidades, tarefas e apresenta resultados", com isso intensifica-se a aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores. Esse tipo de atividade promove a construção do conhecimento e estabelece uma relação efetiva da teoria com a prática, seguindo a concepção de Carvalho(1997) que ressalta:

> Trabalhar com projeto é ter um objetivo compartilhado por todos com a finalidade de produzir um produto final. É preciso, portanto, planejar, prever, dividir responsabilidades, aprender conhecimentos específicos relativos ao tema em questão, desenvolver capacidades, usar recursos tecnológicos, aprender a trabalhar em grupo, seguir normas, ter valores e atitudes esperadas, controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial.

A metodologia de projetos, aqui utilizada, deve ser vista como uma maneira de repensar as práticas de sala de aula, pois parece consenso que os currículos de formação de professores, baseados no modelo da racionalidade técnica, mostraram-se inadequados à realidade da prática profissional docente, e esse modelo é o adotado, hoje, pela maioria das Instituições de Ensino Superior. As principais críticas feitas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a formação teórica é priorizada em detrimento da formação prática e a concepção que se tem dessa formação prática é que ela funciona como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Outra concepção equivocada é acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico.

Pensando dessa forma a prática que será realizada não utilizará a sala de aula apenas como um *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas sim um espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos serão gerados e modificados.

A tabela abaixo sintetiza os momentos de atividades da disciplina que possibilitaram o desenvolvimento do projeto. A disciplina foi assim conduzida: ao mesmo tempo em que o conteúdo era ministrado, as atividades geravam subsídios para o desenvolvimento do projeto.

Projeto	Participação	Disciplina	Atividade
Problematização e levantamento de hipóteses	Alunos e professora	• Reflexão sobre ser professor. • Professor no Brasil	Cartões (Opinar sobre o que é ser professor hoje) Mostra de vídeos televisivos e de publicidade institucional do governo Brasileiro de 2010 e 2011.
Base Teórica	Professora	• Papel e função do professor	Apresentação multimídia (power point)
Coleta de dados Questionário Analise de dados (Gráfico)	Alunos e professora	• Reflexão sobre atitudes positivas e negativas na sala de aula	Responder a um questionário: Perguntas que todo professor se deve fazer.
Reflexões Teóricas I	Alunos e professora	• A concepção do ser professor na sociedade • Reflexões dirigidas sobre a trajetória escolar	Fragmentos de Filmes Roteiro motivador para a construção do memorial. Leitura de textos.
Base teórica	Alunos e professora	• Leitura de textos acadêmicos sobre Ser professor	Roda de Leitura de textos acadêmicos e observações feitas pelos grupos, e pela professora
Produção Escrita	Alunos	• Sensibilização • Registro de experiências	Memorial
Produção Final	Professora	• Finalização e socialização do Projeto	Livro

Roteiro da disciplina e projeto
Período: Sábado Manhã (5h)

1º PASSO
Proposta da Disciplina: Reflexão sobre a temática *Ser professor*
Proposta do Projeto: Problematização e Levantamento de hipóteses

No sábado pela manhã a disciplina se inicia com uma a atividade para reflexão sobre ser professor. O objetivo era conhecer qual o ideal de professor latente no íntimo de cada um. A estratégia utilizada foi distribuir pequenos cartões de visita ilustrados para que todos escrevessem as suas opiniões no prazo de 15mim e identificassem a autoria.

Essa atividade serviu para levantar a problematização e algumas hipóteses, ou seja, apresentando a disciplina e interrogando os vinte e cinco (25) alunos/professores: O que é ser professor?

Após a entrega da atividade foi iniciada uma apresentação de vídeos para iniciar um debate sobre o que é ser professor hoje no Brasil.

Sempre com a preocupação de utilizar várias linguagens foram apresentadas reportagens televisivas e vídeos promocionais governamentais para contextualizar a temática do Ser professor no cenário nacional, ou seja, qual a realidade vivida pelo professor, hoje, no Brasil,

Partindo deste princípio organizou-se uma seleção de informações que tratassem desta temática:

a. Reportagem apresentada no telejornal, **Bom dia Brasil** no quadro do comentarista político Alexandre Garcia abordando os problemas da Educação Brasileira.
b. (http://youtu.be/WjUNUoad7Vg)

c. Reportagem do ***Jornal Nacional*** apresentada em uma série de reportagem especial do dia 12/05/2011, sobre a situação das Escolas no Brasil, um estudo mostrando que a profissão professor está em baixa no imaginário dos jovens e, também, analisando o perfil social deste aluno e constatou que *quanto maior o nível de instrução dos pais, menor a intenção de ser professor*. http://www.youtube.com/watch?v=CNsFZZB11UE

d. Duas propagandas institucionais ***do Governo Brasileiro de 2010 e 2011*** que exaltam o professor como sendo um profissional essencial para a sociedade e para o desenvolvimento de um país. (http://youtu.be/jrbBZnXgzFI e http://youtu.be/sw3xO_rfFb0)

Após a apresentação dos vídeos houve vários comentários e críticas sobre as questões levantadas, chegaram à conclusão de que infelizmente inexiste uma política efetiva de valorização docente no Brasil e o professor não é respeitado nos seus direitos, não é valorizado pela sociedade e nem pelo Poder Público. Uma reflexão que precisa sempre ser renovada, pois, segundo Gadotti (2008 p.1), "o brasileiro desvaloriza o professor. É o que se poderia deduzir de um dito que se tornou popular nas últimas décadas no Brasil: "Quem sabe faz, quem não sabe ensina". É sinistro".

2º PASSO
Proposta da Disciplina: Papel e função do professor
Proposta do Projeto: Base Teórica

O segundo passo foi iniciado em uma apresentação multimídia (power point). Nessa exposição foi ressaltado o **Papel e Função do professor**, pois o lado emocional e afetivo do professor precisa ser trabalhado. Ser professor é um reflexo de como somos, de como pensamos, de como vivemos. Em seguida se discutiu algumas temáticas afins como: a profissão professor, a valorização docente e seu papel na sala de aula, reforçando o que diz Gadotti (2008 p.7)

> A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola.

Focar nas relações interpessoais serviu para ressaltar como ser professor é complexo e a dificuldade que a maioria tem de enfrentar com serenidade as adversidades das situações vividas no cotidiano da escola. Porém, é preciso ter consciência do papel do professor na escola, na sala de aula e na vida dos alunos como ressalta Moran (2007, p.1):

> Ao educar, tornamos visíveis nossos valores, atitudes, ideias, emoções. O delicado equilíbrio e síntese que fazemos no dia a dia transparece nas diversas situações pedagógicas em que nos envolvemos. [...] A postura diante do mundo e dos outros é importante como facilitadora ou complicadora dos relacionamentos que se estabelecem com os que querem aprender conosco.

É importante destacar que ser professor, como diz Perrenoud (1993) ao falar da docência, é uma profissão relacional complexa, em que a pessoa inteira é mobilizada. O professor com suas palavras, seus gestos, seu corpo, seu espírito é que irá dar sentido, as informações que chegarão aos seus pares. A forma como atua parte de uma perspectiva pessoal que envolve crenças, teorias educacionais, tendências, valores, ou seja, a forma como encara o mundo, o que carrega como herança histórica e cultural. É com base nesses saberes que cada pessoa conduz sua vida profissional. Para ser professor é preciso exercitar a sensibilidade de prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias e ter um olhar atento, sem pressa, para que possa perceber as mudanças, as semelhanças e as diferenças, um olhar que o aproxime dos alunos e dos problemas cotidianos da sala de aula .

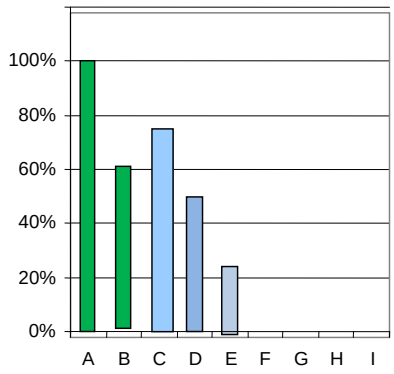
3º PASSO
Proposta da Disciplina: Perguntas que todo professor se deve fazer
Proposta do Projeto: Coleta e análise de dados – Questionário

Após as discussões feitas na etapa anterior, foi apresentado um teste que pudesse fazê-los refletir sobre o comportamento do professor na sala de aula, sua atitude, suas metodologias, sua relação interpessoal, enfim buscar alguns dados para confirmar as hipóteses levantadas na pergunta inicial: o **que é ser professor.**

A última atividade da manhã foi distribuir um questionário com quarenta (40) perguntas intitulado: **Perguntas que todo professor se deve fazer.** Após ler as alternativas e marcar as opções individualmente, os alunos/professores se reuniram em dois grupos para, em comum acordo, escolherem apenas cinco (05) atitudes positivas e essenciais no fazer pedagógico do professor e cinco (05) atitudes negativas, que não fariam na sala de aula. A intenção da leitura individual do questionário foi provocar uma reflexão mais ampla, quase de forma inconsciente, de várias situações possíveis de serem vivenciadas no cotidiano da sala de aula.

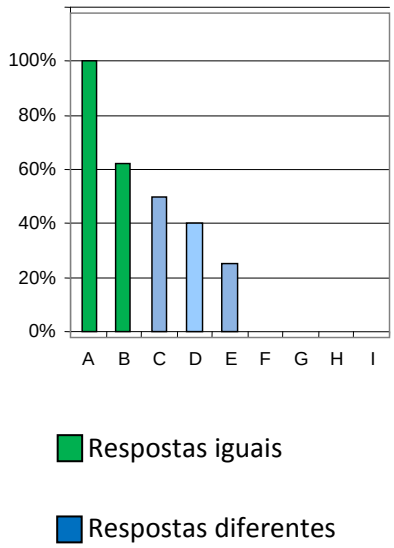
No segundo momento dividiu-se a turma em dois(2) grupos. Após chegarem a um consenso sobre as cinco(5) questões, um componente do grupo se dirigiu ao quadro e enumerou as questões escolhidas, de um lado as positivas e do outro as negativas. Após os grupos revelarem suas escolhas foi feita a análise das respostas.

1º GRUPO RESPOSTAS POSITIVAS



A. Já percebi que parece que essa geração tem um chip a mais e por isso procuro sempre estar atualizado nos tipos de linguagem e de tecnologia utilizadas por eles?
B. Sou capaz de admitir para o meu aluno que não domino todos os assuntos?
C. Tenho elevado a autoestima dos meus alunos?
D. Faço o aluno a participar da aula e o instigo a desenvolver o raciocínio lógico?
E. Nota ruim reflete que preciso melhorar minha metodologia e aplicar novas estratégias de aprendizagem?

2º GRUPO RESPOSTAS POSITIVAS



A. Já percebi que parece que essa geração tem um chip a mais e por isso procuro sempre estar atualizado nos tipos de linguagem e de tecnologia utilizadas por eles?
B. Sou capaz de admitir para o meu aluno que não domino todos os assuntos?
C. Faço do conhecimento uma arma de cidadania e crescimento pessoal?
D. Sou frequentemente procurado (a) por aluno (a) para confidências pessoais?
E. Utilizo data show, internet, filme, projetos e trabalho de campo?

Apresentar e discutir entre os grupos o percentual da análise dos dados foi bastante significativo, pois duas respostas foram iguais e outras completamente opostas. Ver a surpresa nas escolhas, entre o próprio grupo, foi motivo de nova reflexão. Nas respostas positivas

foram unânimes: *(A) Já percebi que parece que essa geração tem um chip a mais e por isso procuro sempre estar atualizado nos tipos de linguagem e de tecnologia utilizadas por eles* e *(B) Sou capaz de admitir para o meu aluno que não domino todos os assuntos?*

Na socialização ficou claro que os alunos/professores têm consciência de que precisam conhecer as novas tecnologias e de urgentemente utilizar múltiplas linguagens em sala de aula. Perceberam, também, que o professor não é mais o dono do conhecimento e nem pode mais trabalhar qualquer conteúdo sem reflexão ou visão crítica. Hoje, ele é o mediador, deve proporcionar ao seu aluno condições de gerenciar o próprio conhecimento, informação e, principalmente, orientar o aluno para ter autonomia de estudo, condição indispensável para o seu desenvolvimento e a sua inclusão no mundo globalizado.

Os GRUPOS escolheram três alternativas diferenciadas vejamos cada uma delas:

1º GRUPO:

Alternativa (C) *Faço o aluno participar da aula e o instigo a desenvolver o raciocínio lógico?* – Essa escolha demonstra que os alunos/professores percebem a necessidade de desenvolver o raciocínio lógico nos alunos para fazê-los pensar de forma mais crítica acerca dos conteúdos das diferentes disciplinas, tornando-os mais argumentativos com base em critérios e em princípios logicamente validados. O aprendizado da lógica é importante para estimular o raciocínio, a compreensão de conceitos básicos, e preparar o aluno para o entendimento de tópicos cada vez mais avançados.

Alternativa (D) *Tenho elevado a autoestima dos meus alunos?*– Sabe-se que o relacionamento entre professor e aluno, ou seja, o vínculo afetivo é um grande facilitador no processo de ensino aprendizagem, pois a criança não se sentirá sozinha, reforçando sua autoestima. Certamente o professor que consegue trabalhar ressaltando o que o aluno tem de positivo, desenvolve na sala de aula um clima de prazer, acolhimento, alegria, companheirismo. O conteúdo será ministrado, as dificuldades serão administradas e vistas como parte do processo, auxiliando assim, sua superação.

Alternativa (E) *Nota ruim reflete que preciso melhorar minha metodologia e aplicar novas estratégias de aprendizagem?* A metodologia de trabalho usada em sala de aula repercutirá na aprendizagem e deve ser permanentemente repensada após cada avaliação. Ao fazerem opção por dessa alternativa relataram da importância da buscar constantemente aperfeiçoamento de suas práticas e que devem rever suas atuações na sala de aula. Essa reflexão sobre seu fazer pedagógico é necessária não só para diagnosticar as dificuldades e facilidades do aluno, como principalmente, para compreender o processo de aprendizagem que ele está percorrendo.

2º GRUPO:

As alternativas que se diferenciaram no 2º GRUPO foram: *(C) Faço do conhecimento uma arma de cidadania e crescimento pessoal?* Segundo os professores, demonstra a preocupação de contextualizar e ressignificar o aprendizado. Acham importante criar um ambiente, onde o aluno possa ter uma relação de experimentação de mundo, do outro e de si mesmo, permitindo que os conhecimentos adquiridos possam ser sempre reconstruídos e não somente aplicados.

Alternativa (D) *Sou frequentemente procurado (a) por aluno (a) para confidências pessoais?* Os alunos/professores acreditam que é importante estabelecer um clima de confiança com o aluno. A afetividade é um fator que precisa ser fortalecido nas relações educacionais dentro e

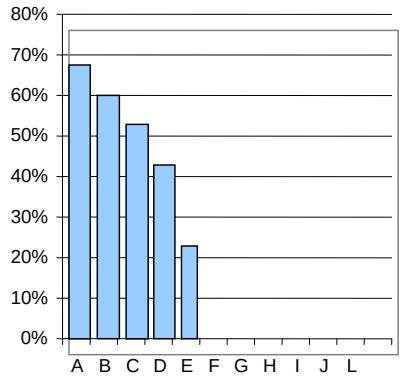
fora da escola. O professor pode ser considerado um dos melhores mediadores do desenvolvimento das crianças.

Alternativa (E) *Utilizo data show, internet, filme, projetos e trabalho de campo?* Os professores têm consciência da importância da utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação no fazer educativo, mas, alguns reconhecem que precisam de algum treinamento para usar essas ferramentas e da necessidade de incluí-las no planejamento pedagógico da escola.

Foram analisadas, também, as respostas negativas e não houve respostas iguais. Mas na sua totalidade todas as respostas foram significativas para os grupos, pois representam situações completamente inadequadas para quem quer realmente ser um professor e educador.

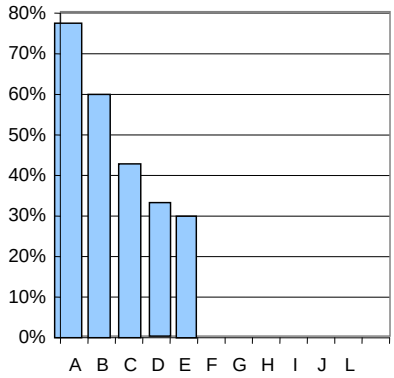
RESPOSTAS NEGATIVAS

(Nunca pensaria assim)



A. *Toda pergunta de aluno é cretina?*
B. *Tenho um caso de amor com o período paleolítico, todos os meus recursos são desse período?*
C. *Acredito que o professor de Português é o único responsável pela escrita correta do aluno?*
D. *Nota ruim revela a falta de capacidade de aprendizagem da turma?*
E. *Vivo contando os feriados para o ano acabar mais rápido para ficar livre daquela turma?*

RESPOSTAS NEGATIVAS



A. *O ideal é escutar só a minha voz na sala de aula, jamais ouvir a voz dos alunos?*
B. *Acredito que quando o aluno dorme na sala de aula a culpa é só dele?*
C. *Nas minhas avaliações os alunos só se reconhecem incapazes?*
D. *Na minha sala de aula os alunos ficam absolutamente indiferentes e enfadonhos?*
E. *Sei tudo sobre a minha matéria e acho que capacitação é perca de tempo.*

Período: Sábado tarde (5h)

4º PASSO
Proposta da Disciplina: A concepção do ser professor na sociedade
Proposta do Projeto: Reflexões Teóricas I

O cinema tem sido uma linguagem muito utilizada no processo de ensino aprendizagem. As pesquisas apontam a eficácia deste importante recurso didático. As pessoas mostram-se atraídas por frases, por cenas de filmes, pela música, sem ater-se necessariamente ao contexto ou ao fundo filosófico, mas eles são importantes para discutir o tema em questão. Assim, na parte da tarde foram apresentados fragmentos de filmes sobre algumas práticas pedagógica na sala de aula e analisou-se criticamente a concepção social do professor. Filmes utilizados:

a. Mentes perigosas (1995)

Tópicos debatidos com o grupo:

- Aceita os alunos como eles são e não como eles deveriam ser idealmente.
- Faz a gestão interativa dos acontecimentos da aula
- Suscita condições facilitadoras da aprendizagem.
- Avalia tendo em conta o conjunto de instrumentos escolares (formais e informais) e as necessidades da sociedade (fatores de sucesso/ insucesso).

No filme a professora LouAnne Johnson (Michelle Pfeiffer)que ministra literatura na Parkmont High School, vê-se diante do desafio de assumir uma classe de alunos excluídos. A nova professora da turma, no primeiro dia de sua aula, tenta iniciar a aula, mas a turma se mostra totalmente indisciplinada. A maioria dos alunos ignora a sua presença e outros a desafiam fazendo colocações agressivas e intimidando-a. A professora se propõe a resgatar esses alunos pela educação. E isso só é possível quando a professora consegue a atenção dos alunos, cuida do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, enfim, assume mais uma responsabilidade. Com essa atitude a professora promover, uma transformação, trazendo emancipação social para alguns alunos. Essa atitude nos reporta ao que diz Nóvoa (1995): "Ser professor hoje requer, então, muito mais do que lhe foi oferecido na sua formação inicial". Adaptação do site:
http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_10[11067].pdf

b. Sociedade dos Poetas Mortos (1989)

- Professor criativo usa um método inovador.
- Conquista os alunos, e sugeriu que todos aproveitassem o dia
- Procurou inovar de forma dinâmica e interativa.
- Criticado pelos colegas de profissão, mas no final deixa sua marca em alguns professores e nos alunos
- Ensina os alunos a lutarem pelos seus sonhos.

Em 1959, John Keating volta ao tradicionalíssimo internato Welton Academy, onde foi um aluno brilhante, para ser o novo professor de Inglês. No ambiente soturno da respeitada escola, Keating torna-se uma figura polêmica e mal vista, pois acende nos alunos a paixão pela poesia e pela arte e a rebeldia contra as convenções sociais. A escola está preocupada em **ensinar**, e não em fazer o aluno aprender a pensar. A chegada do professor Keating ao

internato mexeu com as estruturas da instituição, baseada nos princípios da tradição-honra-disciplina-excelência. Embora ex-aluno da Welton School, Keating professava um estilo dito revolucionário, nas suas aulas de literatura inglesa e no relacionamento proposto aos seus discípulos. O resultado é fácil de imaginar. Adaptado do site: http://www.cineclick.com.br/filmes/ficha/nomefilme/sociedade-dos-poetas-mortos/id/4320

c. O Espelho tem duas Faces (1996)

- Apresenta dois tipos de metodologia.
- Professor que é exclusivamente transmissor de conteúdo, recebe formação e reproduz o que aprendeu com base na experiência e na prática (pedagogo tradicional)
- Professora que contextualiza sua aula e faz dela um momento de interação.

Dois professores da Columbia University sentem-se solitários, pois não conseguiram se envolver com quem eles queriam. Ele, Gregory Larkin (Jeff Bridges), é um professor de matemática extremamente introvertido. Rose Morgan (Barbra Streisand) é uma professora de literatura muito comunicativa. Gregory encontra-se imerso em um mundo basicamente racional, o que lhe leva a dificuldades de interlocução nos relacionamentos sociais. Sua timidez é marca notável. Ostenta um perfil ortodoxo, seu desempenho matemático frente aos alunos é extremamente exibicionista, gerando um ambiente de aprendizagem apático e disperso. Entretanto, um novo elemento surge para o personagem em questão – a paixão por Rose que lhe leva a querer mudar o seu modo de ser. Rose Morgan é diferente de Gregory faz de sua aula um momento de interação, ressignificando as concepções teóricas com situações reais de vida. Adaptado do site: http://www.adorocinema.com/filmes/filme-15643/

d. O Sorriso de Monalisa (2003)

- Está atenta a necessidade dos alunos.
- Dirige e incentiva as aprendizagens.
- Estrutura a aprendizagem sociocultural dos alunos.
- Promove a integração social.

Katherine Watson (Julia Roberts) é uma jovem professora de história da arte contratada por uma tradicional escola a Wellesley College, preparatória de jovens mulheres para ingressar em Cursos Superiores. A metodologia adotada pela nova professora que passa a estimulava a aptidão e o crescimento das suas alunas para liderança, naturalmente, para os padrões arcaicos da escola, este tipo de intervenção não agrada a direção da escola. A cena escolhida é do primeiro contato com a turma, composta apenas de mulheres de classe média alta, quando a educadora Katherine ficou surpresa com a capacidade das alunas de terem feito "decoreba" de uma apostila extremamente limitada, mas para afrontá-la não a deixam falar e antecipam toda a explicação que a professora poderia dar. A pergunta norteadora desse fragmento foi: O que você faria se no seu primeiro dia de aula os alunos já dominassem todo o assunto da sua aula ? Adaptado do site: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=266

e. Nem um a menos (1999)

- Contribui para formação integral dos alunos
- Regula situações complexas.
- Estrutura um quadro social organizado.

- Estabelece a relação dos alunos com o mundo circundante.
- Transforma e transmite conhecimentos.

Este filme, conta a história de Qiu Ju, uma garota de 13 anos(Wei Minzhi) que vai ser professora substituta para ganhar 50 luans, devido a mãe do professor titular estar muito enferma. Em um vilarejo na zona rural, longe da cidade grande e muito pobre. A promessa do líder de pagar já no inicio, falha, e para que ela não desista do cargo o professor licenciado(Gao Enman) promete a Wei que se quando ele voltar encontrar todos os alunos na escola, ele pagara 60 luans. Daí o titulo, nem um a menos. A educação é um fator de suma importância, mesmo quando o sistema educacional é excludente, causando o fracasso escolar. Esse panorama é retratado no filme que mostra a triste realidade da pobreza na zona rural é uma situação tão desesperadora e precária que a professora só poderia usar um giz por dia. Esse cenário não é só na china, mas em quase todos os países subdesenvolvidos gerando dificuldade de se manter os filhos na escola, com isto vem a grande evasão por causa da necessidade dos filhos trabalharem para ajudarem no sustento da família. A verdade é que seu único comprometimento com o cargo está no salário que irá ganhar se nenhum aluno abandonar a escola. Assim, Wei reveste-se da autoridade escolar; passa, de fato, a ser a professora e mostra uma das características mais marcantes, talvez um pressuposto da profissão: a perseverança. Adaptado do site:
http://pt.shvoong.com/entertainment/movies/1916400-nen-um-menos/

Os filmes possibilitaram analisar como a sociedade vê o professor. Para eles foi muito importante observar por outro ponto de vista (das personagens) o que os outros têm a dizer. Ver um fragmento de filme ilustrando uma concepção teórica é uma forma de ampliar a visão daquela realidade. Mesmo sendo uma ficção a situação que o filme retrata pode acontecer em sala de aula, é uma realidade transfigurada pelo cenário, pelo mundo mágico do cinema. Os filmes são como um "zoom", um detalhamento para entender melhor a situação vivida no cotidiano da escola.

Em várias ocasiões a dificuldade em argumentar foram minimizadas com a utilização de exemplos dos filmes, principalmente para explicar as concepções teóricas que foram abordadas na disciplina, facilitando o debate da temática para depois mergulhar no aposte teórico dos textos acadêmicos. Cabe ao educador utilizar esse recurso para mediar essa transposição e avançar para o aprofundamento teórico.

5° PASSO
Proposta da Disciplina: Reflexões sobre a trajetória escolar
Proposta do Projeto: Roteiro motivador para a autobiografia

Terminamos o dia com leituras e orientações iniciais para a produção do texto final que serviria de avaliação para a disciplina.

Para exemplificar como poderiam ser estruturado o memorial, foram escolhidos textos que exemplificassem esse gênero, como: ***Conto de Escola*** de Machado de Assis (1896) e ***Quem conta um conto aumenta um ponto*** de Maria Cassilda Mártyres (2009)

A leitura foi feita pela professora e acompanhada pelos alunos/professores. Em seguida foram socializadas as orientações do roteiro motivador que ativasse as recordações necessárias para a produção do memorial.

Roteiro motivador

Imagine que você um dia chegue em casa e encontre um envelope com uma carta e nela um papel escrito assim: **Quem é você, Professor ?**

Para responder a essa pergunta, você se contentaria em dizer apenas seu nome? Provavelmente seus pensamentos iriam muito mais longe, afinal você é muito mais do que um nome. Você tem uma história de vida, lembranças, características que o diferenciam de outras pessoas, sentimentos, vontades, opiniões, segredos... Então, vamos escrever um texto respondendo a essa pergunta. Porém, antes de escrever o texto pense em cada um destes detalhes:

- Sua passagem pela escola.
- Descreva sua escola, seus professores, construa suas lembranças, se possível, cronologicamente.
- Coisas que aconteceram na escola e que ficaram na sua lembrança.
- Suas primeiras leituras, suas brincadeiras, seus amigos.
- Como você chegou a profissão professor
- O que lhe encanta na Educação e o que lhe desencanta.
- Seus sonhos.
- Ao terminar dê um título.

Atividade de leitura

Para prosseguimento da disciplina foram entregues aos alunos/professores dois texto para ser feita a leitura orientada, seguindo alguns critérios. Essa atividade foi elaborada para que fosse avaliada a proficiência em leitura acadêmica, já que saber ler, segundo Ramires (2008), tornou-se, pois, condição indispensável para o acesso a qualquer área do conhecimento, porém, pesquisas indicam que a falta de leitura se estende por todos os níveis de ensino. Por tal motivo, defendeu-se que ler é uma competência transversal e precisa ser estimulada em todas as áreas de conhecimento. Ao ler realizamos um trabalho mental que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente e em desdobrar os níveis de significado. Esse processo de construção de significado, segundo Rösing (2000), se constitui em uma importante organização mental, pois a leitura é capaz de provocar inferências em vários aspectos relacionados à situação político-social, cultural, crenças, valores e as relações intertextuais. A leitura expande conhecimento, seja na especificidade ou no aprofundamento do assunto, acelera o nível de aproximação com o texto escrito, além dos objetivos que orientam o ato de ler, sem deixar de considerar aspectos análogos referentes ao autor.

A importância da leitura é, também, enfatizada por Silva (1992) ao dizer que a leitura e o sucesso acadêmico estão intimamente relacionados. O autor diz, também, que ler e escrever são atos complementares: um não pode existir sem o outro. Sendo assim, para escrever bem, esse aluno terá na leitura o suporte do conhecimento que será armazenado em sua memória de longo prazo.

O nosso objetivo é capacitar o professor para quatro situações de leitura: percepção da palavra, compreensão, reação e integração. Isto quer dizer que, ao ler, além de RECONHECER a palavra escrita devemos COMPREENDER o que lemos, isto é, ligar a palavra ao seu significado; REAGIR à LEITURA, o que significa gostar ou não do que leu, o que denota subjetividade; INTEGRAR, ou seja, relacionar o que lemos com outras partes do texto e com nossas experiências anteriores sobre o assunto.

Roteiro de leitura

A primeira coisa a fazer é a identificação do texto lido, ou seja, devemos identificar a referência bibliográfica, isso nos permite saber o autor da obra que esta sendo lida. A referência bibliográfica é o conjunto de elementos que identificam um texto, como: Autoria do texto (Sobrenome e nome do autor); Título do texto; Edição; Local da editora; Editora; Ano de publicação

Para se realizar uma boa leitura, são necessárias algumas recomendações:

- Ler todo o texto para descobrir do que se trata.
- Ler não é apenas passar os olhos no texto.
- É preciso saber tirar dele o que é mais importante, facilitando o trabalho da memória.
- Reler uma ou mais vezes, sublinhando frases ou palavras importantes. Isto ajuda a identificar o tema.
- Distinguir os exemplos ou detalhes das ideias principais.
- Observar as palavras que fazem a ligação entre as diferentes ideias do texto chamadas de conectivos: "por causa de", "assim sendo", "além do mais", "pois", "em decorrência de", "por outro lado", "da mesma forma.
- Destacar palavras desconhecidas e procurar no dicionário.

Período: Domingo (5h)

6° PASSO
Proposta da Disciplina : Leitura de textos acadêmicos
Proposta do Projeto: Aprofundamento teórico

Os alunos/professores sentiram a necessidade da teoria para uma reflexão mais crítica sobre ser professor. Essa era a proposta, fazer o aluno sentir necessidade de um embasamento teórico. Qual a estratégia utilizada:

A necessidade de fazer leitura de textos acadêmicos na sala de aula requer uma estratégia diferenciada, pois sabe-se que a Leitura continua sendo, no ambiente acadêmico, um tema inesgotável de questionamentos e de busca de soluções. A ideia era incentivar uma prática de leitura em situação de ensino formal para amenizar uma constatação de que parte significativa da população em pleno exercício profissional não são leitores.

A forma como a disciplina foi conduzida provocou no aluno/professor a necessidade de um embasamento teórico maior. O tema da disciplina foi debatido utilizando o recurso de várias linguagens. Eles estavam ciente que as informações apresentadas, durante a aula, precisariam ser transformadas em conhecimento e isso só acontece através da atividade de leitura para aprofundamento teórico, realizada pelo próprio aluno, pois a aprendizagem é pessoal, ninguém aprende pelo outro, ou por osmose. Sabe-se que uma das maiores dificuldades enfrentadas nas academias é a leitura de textos dessa tipologia. Muitas vezes a falta de costume com a linguagem técnica e o desenvolvimento do raciocínio proposto pelo autor são dificuldades até para estudantes de períodos mais avançados.

A estratégia utilizada

- A estratégia utilizada para leitura do texto na sala de aula foi dividir a turma em seis (6) grupos. Cada grupo expõe um fragmento do texto, já dividido pela professora, e escolhe um aluno para expor resumidamente o assunto para a turma (os componentes do grupo podem fazer inferências).

- Após a explanação do grupo a professora pontua algum tópico importante que não foi abordado pelo expositor, acrescentando mais informações, e faz o *link* com o assunto do próximo grupo.

Ao final todo o texto foi lido e comentado pelo grupo e pela professora. O principal sucesso dessa estratégia é que todos participam da leitura e ao mesmo tempo discutem com interesse, pois precisam ouvir todos os grupos para entenderem melhor a totalidade do texto.

Os textos bases escolhidos foram: ***GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido***. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008, o texto de MORAN, José Manuel. ***A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá***. Editora: Papirus, 2007, ficou como sugestão de leitura, em função do pouco tempo de aula (20h).

Como o tema foi muito explorado anteriormente e o assunto explicado, mergulhar no texto científico que abordava a mesma temática facilitou a compreensão, pois didaticamente, acredita-se que a prática de leitura começa antes mesmo que o leitor inicie a leitura do texto. Conhecendo o assunto, as expectativas desencadeadas no material estabelecem parâmetros que irão facilitar sua interação com o texto.

A forma como a temática foi explorada pela professora durante toda a disciplina, levou os alunos /professores conhecerem o assunto muito antes da leitura dos textos, somado a esse conhecimento o acervo cultural trazido pelo leitor sobre o assunto, permitiu antecipar com maior ou menor assertividade a ideia principal que seria abordada nos textos. Isso comprova que quanto maior a proficiência do leitor e a intimidade que tiver com o assunto abordado, maiores serão as chances de suas previsões se confirmarem e a compreensão ocorrer sem grandes dificuldades. Didaticamente essa metodologia utilizada na disciplina reforça a nossa teoria de que as expectativas desencadeadas com as atividades desenvolvidas no percurso das aulas estabelecem parâmetros que irão facilitar a interação acadêmica com os textos.

7° PASSO
Proposta da Disciplina: Sensibilização e Registro de Experiência
Proposta do Projeto: Memorial

No encerramento da disciplina foi socializado um vídeo de sensibilização e de reflexão sobre a importância de ser professor. As imagens ilustravam frases motivadoras do que é ser professor com fundo musical do filme *AO MESTRE COM CARINHO*. (To Sir with love).

Para motivar a leitura houve um sorteio de três livros e um DVD.

Livros

- Fomos maus alunos (Gilberto Dimenstein e Rubem Alves)
- Seguindo as Trilhas de Lobato (Maria Cassilda F.Mártyres)
- Trabalhando com Projetos

Avaliação final

Memorial

> Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a

> palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN,1992, p. 278)

A intenção de se utilizar a elaboração de relatos de memórias foi reconstruir a história da formação acadêmica de cada aluno/professor. Através deste recurso, buscar a memória de si e de seus pares, referentes aos seus primeiros tempos de escola, seria possível analisar como este passado desempenhou um papel ativo na construção de sua identidade profissional, pois as memórias dos educadores sobre os processos de escolarização interferem na relação com seus alunos e na compreensão da maneira como eles constroem o conhecimento, pois é quase impossível separar o "eu pessoal" do "eu profissional",como afirma Novoa (1996) a vida do profissional é, antes de qualquer coisa, a vida da pessoa que trabalha como professor. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo e suas singularidades.

A verdade é que, quando relatamos nossas histórias de vida, de uma forma ou de outra, estamos nos reconhecendo dentro de um contexto mais geral, estamos nos dando um lugar no mundo. As narrativas dos professores sobre sua trajetória de vida escolar justificam suas próprias escolhas. É fácil encontrar a trajetória que leva a opção profissional, mas é um caminho longo e difícil o de se constituir e se identificar como professor. Caminho que passa pelas mazelas das escolas públicas, dos professores mal preparados, da falta de valorização profissional, dos cursos de graduação, do baixo salário e outros. Assim a utilização deste recurso de reconstrução da memória serviu para ressaltar o quanto tal metodologia pode apresentar-se como um dado fundamental no processo formativo do sujeito, quando este se constitui "professor". A importância desses relatos permeiam nas atuais perspectivas da pesquisa sobre docência e André (1998) chama a atenção para a importância deste caminho:

> [...]os programas de capacitação têm procurado levar seus participantes a refazerem sua história de vida, através de um exercício de memória que lhes permite analisar as condições e os contextos em que desenvolveram suas experiências, possibilitando compreendê-las nas suas especificidades e nas suas aproximações com as histórias de outros sujeitos.

Ao construir o memorial eles terão oportunidade de trazer as lembrança do passado para o presente e suscitar lembranças pensadas esquecidas, outras dolorosas, saudosas, odiosas, palavras contadas, mas não escritas, outras que deixaram marcas cicatrizadas, outras ainda abertas. Mas, são histórias que estimularam uma reflexão mais apurada do que realmente é ser professor.

Considerações finais

Escrever o memorial para o projeto foi uma forma de fazê-los ativar as experiências passadas para aflorar, não só recordações/lembranças, mas também informações que confiram novos sentidos ao presente que ora vivenciam. A construção com base em um roteiro semidirigido foi para delimitar os fatos que realmente, pudessem relembrar a trajetória escolar e aprofundar a reflexão sobre ela, ou seja, as experiências vividas. Lembrar essa trajetória agora, distanciado no tempo, pode construir uma nova identidade, ou seja, outro jeito de olhar e pensar o mundo.

Focar a avaliação final no memorial teve como propósito fechar todas as etapas do processo com um texto produzido pelos alunos/professores, atividade ainda não solicitada na disciplina. A atividade final como exigia um tempo maior para ser produzida foi desenvolvida nas 5h previstas no Curso para atividades extra classe. Porém, e deveria ser enviada por e-mail no prazo de uma semana após o termino da disciplina. Alguns professores relataram dificuldades para utilizar essa ferramenta (e-mail), mas ressaltou-se da importância da

utilização dessa nova linguagem e eles se comprometeram em enviá-la no prazo determinado pela professora.

Escrever o memorial seria uma oportunidade única para mais uma vez refletir (essa é a proposta da disciplina) sobre a profissão docente e sobre a sua própria formação, mediante as lembranças e os relatos da sua trajetória de vida. Lembrar comportamentos de docentes que passaram por suas vidas, suas ações, seus métodos, seus defeitos, suas virtudes e outras atitudes, seria uma forma de decidir se seriam espelho (reproduziriam suas atitudes) ou buscariam alternativas para uma atuação docente consciente do seu importante papel na formação do aluno.

Referências

BARBOSA, Eduardo F., MOURA, Dácio G., BARBOSA, Alexandre F. **Inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação através de projetos**. São Paulo, 2006.

CARVALHO, Marta. **História da Educação: notas em torno de uma questão de fronteiras**. *In:* **Educação em Revista**, n26, p5-13, dez/1997.

GADOTTI**,** Moacir. **Boniteza de um sonho:Ensinar-e-aprender com sentido**.São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Papirus, 1995

MASETTO, M. T. **Aulas Vivas.** São Paulo, MG Editores Associados, 1992

MORAN José Manuel . **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Editora: Papirus, 2007

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

Sites

http://youtu.be/WjUNUoad7Vg
http://www.cineclick.com.br/filmes/ficha/nomefilme/sociedade-dos-poetas-mortos/id/4320
http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_10[11067].pdf
http://www.adorocinema.com/filmes/filme-15643/
http://pt.shvoong.com/entertainment/movies/1916400-nen-um-menos/

AS DIRETRIZES E O PROFESSOR NA INTERNET: UMA PROPOSTA DE ACESSO A APLICATIVOS LIVRES PORTAL DO PROFESSOR LIVRE NA REDE

Ana Cristina Fricke Matte[1]
Carlos Henrique Silva de Castro[2]

Resumo

O presente texto intenciona apresentar aos professores interessados no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em sala de aula o projeto Portal do Professor Livre. O Portal, já em fase adiantada de implementação, contará com ferramentas interativas que auxiliarão o docente na criação de conteúdos para suas aulas bem como fornecerá acesso a uma variedade de aplicativos livres e gratuitos para uso didático o que, infelizmente, não é sempre acessível e quando o são, passam a ser cobrados a partir do momento que ganham certa notoriedade. Tal iniciativa se pauta na crença de que o compartilhamento, a colaboratividade e a meritocracia, princípios da cultura livre, contribuem significativamente para o exercício da cidadania, sobretudo em se tratando de educadores que necessitam de recursos tecnológicos para a construção do conhecimento e os letramentos necessários à nossa sociedade. O referido portal é uma iniciativa do grupo Texto Livre da UFMG.

Palavras-chave

Educação; Softwares Livres educacionais; Portal do Professor Livre.

[1] UFMG.
[2] UFMG.

Introdução

Com as novas diretrizes para a educação chamando a atenção para o uso das novas tecnologias, muitos professores de ensino fundamental e médio estão procurando na internet opções para a criação de atividades didáticas. Os serviços gratuitos disponíveis, em sua maioria pertencentes a empresas, comumente passam a ser pagos ao ganharem notoriedade comprometendo o andamento das atividades e até mesmo impedindo o professor de retirar o material e os dados de seus alunos dos ambientes.

O grupo Texto Livre[3] vem trabalhando desde 2006 na proposta de implementação de um ambiente que acolha professores interessados em usar tecnologias livres na educação. Nesse meio tempo, foi criada a metodologia Texto Livre de ensino de línguas, a qual vem sido aplicada em disciplinas da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Concebemos, ainda, o Portal do Professor Livre na Rede. Este, por sua vez, intenciona tornar-se uma alternativa livre para os professores que desejam incluir recursos que envolvem as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) em suas aulas.

Além de buscar solução para este problema de ordem prática, o Portal pretende criar um ambiente favorável ao uso da tecnologia na educação de forma a disseminar metodologias pedagógicas modernas e os princípios da cultura livre, os quais podem ser resumidos em:

- *Compartilhamento de conhecimento:* na educação e na cultura livre, compartilhar conhecimento é imprescindível. Trata-se não só da disponibilização do conhecimento pelo professor numa via de mão única, mas da possibilidade de troca entre professor e aluno e entre aluno e outros alunos. Isso só é possível se as ferramentas e técnicas escolhidas permitirem ao aluno uma participação ativa e consciente de seu papel;
- *Colaboratividade*: também de suma importância, o estímulo à colaboratividade é uma forma de fortalecer o princípio de compartilhamento de conhecimento e acelera a transmissão do conhecimento. Cabe notar que o conhecimento, justamente em virtude dos avanços tecnológicos da nossa época, desenvolve-se numa velocidade sempre crescente. Se, por um lado, isso significa que a quantidade de informação disponível aumenta exponencialmente, por outro lado, significa que o conhecimento confiável não é mais uma palavra final sobre um assunto, é uma resposta dinâmica, contextualizada e passível de superação. O trabalho em equipe é uma forma plausível para enfrentar esse problema e a colaboratividade é a única forma de trabalho em equipe que permite a todos os membros do grupo um crescimento individual.
- *Meritocracia*: Um sistema meritocrático é aquele no qual as pessoas são valorizadas por suas ações, por aquilo que constroem e ajudam a construir. O mérito de uma ação depende do ato em si, de seus resultados e da contextualização adequada. O sistema meritocrático requer respeito pelo indivíduo no trabalho em grupo, sendo altamente eficaz na produção de pessoas proativas, engajadas e conscientes.

A proposta

Do ponto de vista educacional, trata-se da criação de um espaço amigável para os professores criarem e disponibilizarem atividades didáticas para seus alunos com recursos online livres. Para que a proposta fique clara, é sempre interessante um exemplo prático. O Portal vai ser como um balcão de pedidos, com um programa interagindo com o professor. Vejamos um breve exemplo:

[3] http://www.textolivre.org.

- [professor] Quero um site.
- [atendente] Pra quê?
- [professor] Pra dar aula de Inglês.
- [atendente] O que você quer fazer nessas aulas?
- [professor] Quero compartilhar vídeos de músicas e colocar numa página onde os alunos possam fazer uma tradução colaborativa das letras.
- [atendente] Ah, e isso deve ser feito só pelas tuas turmas?
- [professor] Sim.
- [atendente] Quantas turmas são?
- [professor] 3.
- etc

A partir de uma primeira manifestação, tal como a acima, o Portal fornecerá ao professor as ferramentas livres necessárias às suas aulas. Para atender pedidos como este, normalmente são usados tutoriais interativos estáticos que, por sua vez, é feito com formulários, tal como nas ilustrações 1 e 2, a seguir.

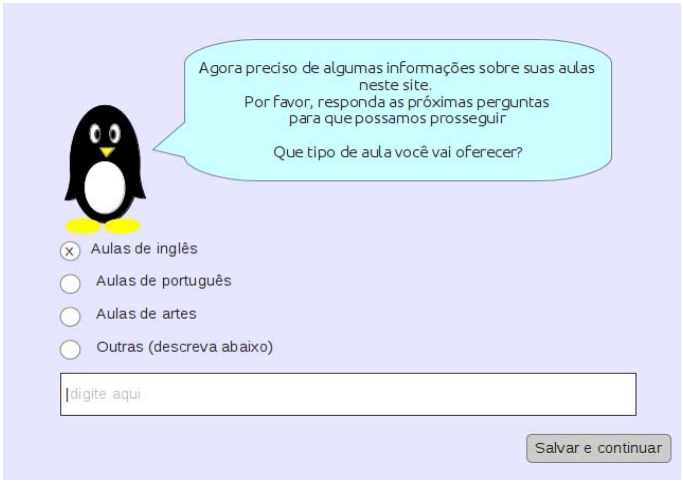


Ilustração 2: Cada etapa precisa prever todos os possíveis tipos de solicitação.

Ilustração 1: A interação inicial sempre parte do princípio de que o professor quer um site este será criado a partir do nome do professor.

Como é possível observar, tanto o ponto de partida (ilustração 1) quanto o desenvolvimento do processo (exemplo na ilustração 2) exigem uma previsão bastante ampla e precisa do que pode acontecer quando um professor entra no Portal em busca de um espaço. Se por um lado esta previsão é complicada, diante da variedade de realidades envolvidas, por outro lado ela pode limitar o uso do portal, restringindo a criatividade dos usuários-professores.

Por mais elaborado que seja o sistema de formulários, ele não é capaz de aprender com as escolhas do usuário. Assim, sempre pode acontecer uma situação inesperada na qual o sistema não atenderia corretamente e de forma construtiva ao desejo do usuário. Somente um sistema inteligente, capaz de aprender com o usuário, analisar suas perguntas por meio de processamento de linguagem e trabalhar com regras num ambiente adaptativo pode dar conta de todas as variáveis em jogo com usabilidade em foco. A inteligência artificial é capaz de prover ao sistema a adaptatividade de que ele necessita e é nesse sentido que tem sido realizado o trabalho da equipe de desenvolvimento.

O trabalho envolve duas equipes, a equipe didática e a equipe de desenvolvimento. Desenvolver um sistema assim requer alta compreensão da equipe de desenvolvimento a respeito da prática docente, que é o foco da equipe didática.

Equipe de Didática

A Equipe de Didática é composta por profissionais dedicados ao uso didático dos recursos na internet, desde professores (usuários finais) até pesquisadores de Educação a Distância (EaD). O objetivo principal é garantir que o Portal estimule um uso meritocrático e colaborativo dos recursos da rede promovendo a cidadania entre os usuários. O tema do software livre, cujos princípios trabalham essencialmente com a meritocracia e a colaboração/compartilhamento, será mantido em primeiro plano, pois permite que o professor, caso deseje, possa atuar tanto nas suas próprias atividades didáticas quanto em documentação e desenvolvimento.

Basicamente, a equipe tem como meta promover uma vivência do Portal, o qual será adaptado às suas necessidades. Por isso faz parte de suas atividades:

- discussão dos temas liberdade/colaboratividade/compartilhamento/meritocracia/software livre/cultura livre e ensino;
- produção de sequências didáticas utilizando os recursos do portal;
- análise e teste dos modelos propostos pelas equipes de documentação e desenvolvimento como, por exemplo, se as traduções devem ser adequadas ao uso em sala de aula, se as interfaces devem ser adequadas a diferentes propostas de ensino, se os temas devem atender diferentes faixas etárias, etc.

À guisa de conclusão

O trabalho está em fase de desenvolvimento e pode ser acompanhado nos eventos do Grupo Texto Livre, quais sejam:

- EVIDOSOL/CILTEC-online[4] (Encontro Virtual de Documentação em Software Livre/Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, evento online sincrônico, anual);

[4] http://gkosmos.com/evidosol.

- UEADSL[5] (Universidade, EAD e Software Livre, evento online assíncrono, semestral), com grande repercussão na área.

Nas referências finais, incluímos, além dos links citados no texto, links para todas as entidades e páginas que colaboram com o projeto do Portal do Professor Livre na Rede. A participação de todos é importante tendo em vista que este é um espaço que está sendo criado por professores para professores e nada melhor do que outros professores colaborando com seu desenvolvimento.

Referências

ESPECIALIZAÇÃO em Ensino de Línguas Mediado por Computador. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/elmc/ >. Acesso: 13/03/2012.

EVIDOSOL/CILTEC Online: Disponível em: <http://gkosmos.com/evidosol>. Acesso: 13/03/2012.

FACULDADE de Letras da UFMG. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br >. Acesso: 13/03/2012.

GRUPO do corretor gramatical do OpenOffice (COGROO). Disponível em: <http://cogroo.sourceforge.net/ >. Acesso: 13/03/2012.

LABORATÓRIO SEMIOTEC/UFMG. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/profs/anamatte/>. Acesso: 13/03/2012.

LINHA do Texto. Disponível em: <http://www.textolivre.org/aplicacoes/linhadotexto/>. Acesso: 13/03/2012.

REVISTA Espírito Livre. Disponível em: <http://www.revista.espiritolivre.org/>. Acesso: 13/03/2012.

REVISTA Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>. Acesso: 13/03/2012.

REDE social do SLEducacional. Disponível em: <http://patio.sleducacional.org/>. Acesso: 13/03/2012.

SLEducacional. Disponível em: <http://sleducacional.org/ >. Acesso: 13/03/2012.

[5] http://ueadsl.textolivre.pro.br.

O LEITOR NAVEGANTE E AS (A)VENTURAS DA ARQUITETURA LABIRÍNTICA

Juliana Pádua Silva Medeiros[1]

Resumo

Pela via de acesso dos Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, esta comunicação discorre sobre o perfil do leitor do terceiro milênio em *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado, e *A maior flor do mundo*, de José Saramago, buscando vislumbrar, no decorrer das análises de tais exemplares literários para infância e juventude, representações da postura híbrida (errante, detetive, previdente) desse sujeito que singra pela arquitetura labiríntica das obras supracitadas. Nessa senda, onde textos e linguagens plurais confluem em uma intricada tessitura, o presente trabalho embarca na (a)ventura de se embrenhar pelas múltiplas possibilidades de rotas de sentidos da atividade leitora. Para tanto, são explorados os *links* hipertextuais, por meio do diálogo entre o verbal e o visual, propondo uma miríade de caminhos de leituras, tendo em vista que, ao "[...] realizar predições de sentido diante de pistas encontradas no texto ou no co-texto, analogias, análise, síntese, avaliação e interpretação" (CUNHA, 2008, p. 3), o leitor navegante mobiliza um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas capaz de fazê-lo percorrer diferentes percursos pelos labirintos textuais em um processo de compreensão multifacetado, cujos desafios à percepção, por habilidades sensórias e intelectivas, evidenciam que navegar[2] é preciso, mesmo não sendo preciso.

Palavras-chave

Estudos comparados; literatura para cianças e jovens; hipertextualidade; leitor híbrido.

Abstract

Through the Studies of Comparative Portuguese Literature , this communication discusses the reader's profile in the third millennium in, *Abrindo caminho*, by Ana Maria Machado, and *A maior flor do mundo*, by José Saramago, seeking to glimpse, in the course of the analysis of such literary examples for children and youth, representations of the hybrid posture (wandering, detective, prescient) of that subject that sails the labyrinthic architecture of the works mentioned above. In this vein, where texts and plural languages converge into an intricate tessitura, this study embarks on the adventure of a deep journey across the multiple possibilities of the sense routes in the reading activity. To this end, hypertext links are explored, through the dialogue between the verbal and visual, proposing a myriad of reading ways, in order that, "[...] making predictions on the direction of clues found in the text or in the co-text, analogies, analysis, synthesis, evaluation and interpretation"(CUNHA, 2008, p. 3), the reader navigator mobilizes a set of cognitive and metacognitive strategies that can make it possible to go through different routes through the mazes of a multifaceted textual understanding process, which perception challenges by sensorial and intellective skills, show that sailing is needed, although not necessary.

Keywords

Comparative studies; literature for children and youth; hypertextuality; hybrid reader.

---

[1] FFLCH-USP.

[2] Tal expressão apropria-se de um conceito do universo tecnológico, o qual se refere ao ato de percorrer páginas no *World Wide Web*, indo de um *link* a outro.

Porto de partida

A sociedade vendo sofrendo inúmeras transformações e, consequentemente, essas mudanças interferem no conhecimento do homem sobre si e suas relações com o mundo. Segundo Morin (2002), tal compreensão é reflexo da realidade abstrata, uma vez que, permeada por mediações semióticas, traduz aquilo em que se acredita.

No início da Era Cristã, por exemplo, Aristarco de Santos já compreendera que a Terra é redonda e ensinava, em Alexandria, sobre o movimento do planeta ao redor do sol. Entretanto, somente após dezessete séculos, Nicolau Copérnico, apoiado em cálculos matemáticos, difunde essa teoria heliocentrista, rompendo com os ensinamentos religiosos e a concepção geocentrista da época, cujos fundamentos asseguravam que a Terra era o centro do sistema solar e os demais astros orbitavam a sua volta.

Nesse compasso, nota-se que diferentes aplicações tecnológicas fazem surgir, atualmente, diante do indivíduo, um espaço interplanetário, multipolar, sem centros e sem periferias, impulsionado pelos meios de comunicação, cuja estrutura organizacional é semelhante a uma rede constituída por vínculos interconectivos, resultando em novas práxis. Em atividades costumeiras, a exemplo de alugar um filme e/ou fazer compras, não é mais necessário sair de casa, já que se pode realizá-las por meio da internet.

Benjamin Abdala Junior, ao abordar sobre esse processo de globalização, ressalta que, por meio de um gesto libertário, é possível combater o imperialismo capitalista, resistindo a toda e qualquer forma de homogeneização cultural. Para o teórico, o fenômeno que interliga o planeta em uma espécie de aldeia global deve pressupor reciprocidade. Ele alerta que "[...] o exercício da hegemonia não se faz apenas com coerção, mas sobretudo com circulação de ideias." (ABDALA JUNIOR, 2003, p. 86) e, nessa ordem de ideais, reforça a importância das afiliações comunitárias, dadas pelas ressonâncias estéticas e pelos diálogos de sistemas literários.

Sob esse viés, o presente estudo pauta-se na importância de realizar um exame de objetos artísticos oriundos de Brasil e Portugal, pertencentes a um macrossistema de literatura de língua portuguesa, vislumbrando as apropriações criativas que desvelam interfaces a partir do tempo histórico e do espaço social: pontos de aproximação, de convergência de ideais, de solidariedade recíproca ou, em situação oposta, verificar as descontinuidades, as diferenças que tornam evidentes as singularidades, as ideologias, e as implicações que as construções simbólicas fornecem para o aclaramento de problemáticas sociais, políticas e até econômicas.

Tal proposta, sustentada nos princípios mais renovados de literatura comparada, almeja refletir sobre a representação do leitor contemporâneo a partir de *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado, e *A maior flor do mundo*, de José Saramago: exemplares literários para infância e juventude, cuja estrutura hipertextual, similar a um labirinto, oferta múltiplas possibilidades de rotas a serem percorridas, as quais aspiram por um leitor capaz de navegar por sua intricada tessitura, imergindo na confluência de linguagens plurais.

Cabe salientar que o conceito adotado de HIPERTEXTO, não se refere, propriamente, ao domínio da informática, mas a composição literária constituída de uma arquitetura labiríntica, na qual o sujeito envereda pelas redes textuais, ativando *links*, isto é, acessando "janelas para outros textos", como afirma Walty (2006).

Rumo à ilha[3]

A literatura, como produto da linguagem, deve ser considerada sob a perspectiva de um complexo fenômeno de criação humana que se constrói indissociável da cultura, da história e da sociedade, possibilitando, como expõe Coelho (2000, p. 27), "[...] conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução.".

Na atualidade, o homem encontra-se imerso no bojo de uma era de transformações contínuas, o que, consequentemente, vem instituindo uma nova concepção de literatura para crianças e jovens.

Hoje, aliadas a uma base que ambiciona romper paradigmas e hegemonias, as produções literárias destinadas à infância e à juventude, cada vez mais, se distanciam de padrões didático-moralizantes, os quais visam à formação educacional, como ocorria em sua origem histórica.

Essa nova configuração de veio artístico alcança contornos bastante expressivos já a partir do final do século XX, quando há uma explosão de criatividade, privilegiando o experimentalismo com a linguagem, a estrutura narrativa e o aspecto visual do texto. A literatura para crianças e jovens torna-se, então, mais questionadora, estimulando a consciência crítica e a incorporação dos valores reformulados em meio aos fios plurais que tecem a caótica sociedade contemporânea.

As profundas e céleres modificações que vêm ocorrendo no universo das produções literárias para crianças e jovens agregam, então, palavra, ilustração e dispositivos sonoros no mesmo tecido, de modo a romper as fronteiras rígidas e estanques entre os códigos e seus respectivos suportes.

No cenário atual, a diversidade de livros elaborados nos mais diversos formatos convive com uma gama muito sofisticada de criações em telas, *e-books* e plataformas virtuais, estabelecendo-se entre eles interações e interfluxos contínuos. Em virtude da confluência das mídias e a hibridização das esferas tecnológicas, as formas tradicionais de som, imagem e escrita se metamorfoseiam, representando uma espécie de cartografia, aonde o leitor navega através de elementos-chave: os *links* (nexos associativos).

Nesse contexto multifacetado, dinâmico, fluido e não sequencial da hipermídia, desencadeiam novos paradigmas de pensar, agir e sentir, tendo em vista que a sua estrutura labiríntica requer um leitor/receptor capaz de interagir com uma fusão de ações por meio de escolhas na miríade de trilhas a serem percorridos.

Vale destacar que a criação desse espaço interativo não é exclusiva dos textos hipermidiáticos, oriundos da cibercultura, tendo em vista que, de acordo com Cunha (2009), é possível reconhecer os exemplares contemporâneos de literatura para infância e juventude como um universo capaz de explorar as possibilidades de uma navegação multidirecional a partir da profusão de códigos e linguagens.

Desse modo, em um caótico espaço multidimensional, desdobram-se textos dentro de textos, interconectados por *links*, que constituem a hipertextualidade, como é o caso das narrativas de encaixe em *As mil e uma noites*: Sherazade teceu um conjunto de contos para não se submeter ao destino fatídico e cruel imposto pelo rei a todas as suas noivas. Noite após noite, ela inventava histórias dentro de histórias, que constituem um tecido de fios entrelaçados, uma série de narrativas em cadeia.

Embora esteja presente também na literatura primordial, é na contemporaneidade que o termo HIPERTEXTO torna-se mais difundido, em virtude da popularização das redes de

[3] A literatura para crianças e jovens, semelhante a uma ilha, é um espaço aparentemente à margem do sistema literário, cujas bases, ainda consideradas menores e isoladas, faz despontar zonas profundas de imaginação utópico-libertária, onde a realidade humana se reveste em forma de amanhã.

computador, em que o sujeito navega pelas conexões da arquitetura líquida nas páginas do *Word Wide Web* (WWW).

Atualmente, ocorre uma constante simbiose entre novos e arcaicos processos narrativos através das retomadas estruturais e estilísticas. Essas composições à moda de Dédalo aproximam a literatura e informática, distanciam a concepção de atividade leitora de hoje com a de outrora.

De acordo com Wandelli (2003, p. 27), refletir acerca de que como o "novo" emerge de um passado também "rejuvenescido" é o melhor procedimento para situar o hipertexto no universo teórico, visto que "[...] permite contextualizá-lo entre os processos culturais e desfazer a impressão a-histórica de que as novas tecnologias de escrita caíram sobre nossas cabeças como um meteoro vindo do espaço sideral.".

Em *Abrindo caminho*, a hipertextualidade da obra é evidenciada na ilustração em alguns elementos gráficos do livro, como capa, contracapa e breve biografia de Ana Maria Machado e Elisabeth Teixeira. Na capa, a ilustração remete a uma *homepage*, similar àquela que o internauta navega, acionando os *links*. Na contracapa, há três meios de transportes ladeados por setas que apontam para caminhos em várias direções. Na folha de rosto, existe uma mandala apontando para várias direções. O texto de apresentação sobre as autoras está disposto de forma espiral, aludindo a um labirinto.

Figura 1: Hipertextualidade gráfica em *Abrindo caminho*

Em *A maior flor do mundo*, na página dez[4], por meio do *mise en abyme*[5], nota-se que uma história encapsula a outra, devido a uma trama de textos dentro de textos. O livro que a menina lê, no aconchego de uma poltrona, contém a mesma ilustração da página anterior da obra em que o leitor empírico navega, gera-se, em retomadas e sobreposição de tempos e espaços, avanços e recuos, fusão de personagens, nexos e ativação de *links* em uma rede vertiginosa.

[4] O livro não possui as páginas enumeradas. Dessa forma, como método didático, adotar-se-á uma numeração fictícia, iniciando concomitantemente a narrativa.

[5] Esse movimento de busca por rotas que deem passagem de um ponto a outro assinala um jogo especular. Consoante Dällenbach (1977), retomando o conceito de André Guide, o efeito *mise en abyme*, (francês, «posto em abismo») refere-se a um espelhamento interno, cuja forma pode aludir à vertiginosa profundidade do infinito.

Figura 2: Mise en abyme em Abrindo caminho

Nos últimos tempos, consciente da sua efetiva participação no processo de leitura, o leitor destrói, portanto, a noção de livro como algo sólido que está ali, bem definido, que se pode desfrutar sem riscos, à experiência vivida, sempre fugaz, descontínua e controversa, explica Calvino (1999).

Diante dessa senda inovadora, imbuída na lógica da revisitação e conectividade, escritores como Ana Maria Machado, no Brasil, e José Saramago, em Portugal, podem ser apontados como exemplos contemporâneos de artistas que produzem suas obras sob um novo viés conteudístico, discursivo e técnico. Eles lançam mão de procedimentos temáticos e formais que valorizam a reflexão existencial, a multiplicidade de vozes, a aproximação entre narrador e leitor, o coloquialismo bem elaborado, o uso de recursos intertextuais e metalinguísticos.

Leitores hábeis dos livros e das questões relativas à sociedade contemporânea, Machado e Saramago tecem, respectivamente, nos exemplares literários para crianças e jovens *Abrindo caminho* (2004) e *A maior flor do mundo* (2001), uma rede em que dialoga o verbal e visual, onde aquele que lê é convidado a navegar pelos nós de um tecido labiríntico e plurissignificativo.

Abrindo caminho, ilustrado por Elisabeth Teixeira, possui uma arquitetura textual que gira em torno de três grupos, os quais se referem cada um a três personagens. O primeiro conjunto trata dos sujeitos ligados à arte da palavra, aludindo a Dante Alighieri, a Carlos Drummond de Andrade e a Tom Jobim. O segundo retoma as grandes personalidades da História, mencionando Cristóvão Colombo, Marco Polo e Alberto Santos Dumont. Já o terceiro reporta-se a uma garota, a um menino e ao próprio leitor da obra.

A esfera visual potencializa a relação entre o último grupo e os outros dois, visto que a garota aparece com um livro nas mãos, enquanto o menino, com um mapa debaixo dos braços. E o leitor da obra, sujeito empírico? Esse é representado pelo "você", como em "No meio do seu aposto, tem muita pedra também." (MACHADO, 2004, p. 33, grifo nosso), tornando evidente, na estrutura hipertextual, o seu papel de coprodutor dos sentidos no jogo interativo da atividade leitora.

O leitor empírico figura o agente da transformação, o indivíduo capaz de abrir caminhos, mobilizando conhecimentos prévios para ativar as sinalizações presente na hipertextualidade.

Sob essa perspectiva, por meio de uma teia de micronarrativas, despontam não apenas percursos múltiplos de três, mas uma inesgotável fonte de rotas de leitura. O agenciamento infinito dessas histórias dentro de histórias completa, aproxima, bifurca e exclui trilhas para um olhar de descoberta sobre o ato de transformar obstáculos (empecilhos) em caminhos (alternativas): "Quem disse que o fim da picada não se abre para a imensidão?" (MACHADO, 2004, p. 35).

Em *Abrindo caminho*, surge uma selva escura no meio do percurso de Dante; uma pedra no de Carlos; um rio no de Tom; um oceano no de Cris; inimigo e deserto no de Marco; muita

lonjura no de Alberto. Esses empecilhos acabam sendo traspostos, uma vez que no de Dante há uma estrada; no de Carlos, um túnel; no de Tom, uma ponte; no de Cris, um mundo bem maior por meio das navegações; no de Marco, um mapa bem melhor em razão das novas vias desbravadas em lugares desérticos e montanhosos na Ásia; no de Alberto, um mundo bem menor devido à invenção do 14 Bis.

A menina-leitora e o garoto-desbravador aparecem no entrelaçamento desses blocos de histórias. Ela lê de forma aconchegante sobre uma poltrona, situada frente a uma biblioteca com exemplares de livros relacionados à literatura, à música e à história. Ele, sentado no chão, diante de um mapa, traça rotas para os seus barquinhos e aviões de brinquedo.

Ambos só compartilham o mesmo espaço físico na última cena da obra, na qual cada um traz em sua bolsa (bagagem) o respectivo objeto de interação: livro e mapa.

Quanto ao leitor empírico, o recurso de interatividade é a própria leitura desbravadora, uma vez que o mesmo elabora mapas cognitivos para enveredar na arquitetura labiríntica.

Sob o mesmo ângulo, *A maior flor do mundo*, ilustrado por João Caetano, discorre sobre um escritor que não se julga capaz de redigir para crianças. Entretanto, considera que produziria a mais bela história desde os contos de fadas se possuísse as qualidades necessárias para isso.[6]

Por meio de um jogo metalinguístico, o autor fictício comenta o seu desejo e inabilidade de escrever a respeito de um herói-menino capaz de fazer algo muito maior que o seu próprio tamanho: salvar uma flor murcha, carregando, no côncavo das mãos, gotas de água.

A quase-história narra a trajetória de um garoto que se aventura longe de casa, saindo pelos fundos do quintal. Ele, sozinho, ultrapassa os limites de terras conhecidas, corta campos entre extensos olivais, sobe a inóspita colina redonda e encontra uma flor caída e mirrada. O menino atravessa o mundo todo para buscar água, fazendo esse percurso muitas vezes. Nesse meio tempo, os pais da criança preocupam-se com o seu desaparecimento e, então, mobilizam um grupo que sai em busca dele. Encontram-no adormecido bem no alto da colina, envolvido por uma grande pétala perfumada. O menino é levado para casa e recebido como herói pelas pessoas.

Saramago, no referido livro, encaixa duas histórias – um escritor que tem dificuldade de escrever e um menino que salva uma flor mirrada – e, nesse procedimento metatextual, acaba deslocando as posições fixas na tríade autor-obra-leitor, de modo a elaborar uma reflexão acerca do texto literário no próprio corpo da narrativa por meio de espelhamento.

No princípio, o narrador comenta que "As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas." (SARAMAGO, 2001, p. 1), ao passo que, na última página, expressa o seu desejo de ver, quem sabe, a trama reproduzida de maneira mais bonita por aquele que a lê.

Nesse ciclo infindável de (re)criação, o artifício da narrativa em abismo explora a dinâmica entre a obra, o autor e o leitor, questionando, ludicamente, os processos de produção e recepção textual.

Com base em um viés metarreflexivo, a obra saramaguiana supracitada possibilita discussões sobre as pontes entre o eu (identidade) e o outro (alteridade), elevando o ser criança à condição de sujeito atuante nas esferas coletivas. Nesse contexto, verifica-se que o exercício da travessia em zonas fronteiriças, seja referente à arquitetura ou aos enlaces de solidariedade, é conduzido pelo diálogo.

---

[6] Convém salientar, como aponta Wandelli (2003, p. 248), que, "[...] em uma obra labirinto, qualquer resumo de enredo será apenas o resumo de uma das possibilidades narrativas e estará longe de expressar a complexidade da escrita.".

Diante disso, pelo veio do comparativismo literário, ao se debruçar, assim, sobre as análises de *Abrindo caminho* e *A maior flor do mundo*, verifica-se as múltiplas possibilidades de rotas que desafiam o leitor a buscar novos itinerários para alargar horizontes e avistar o devir.

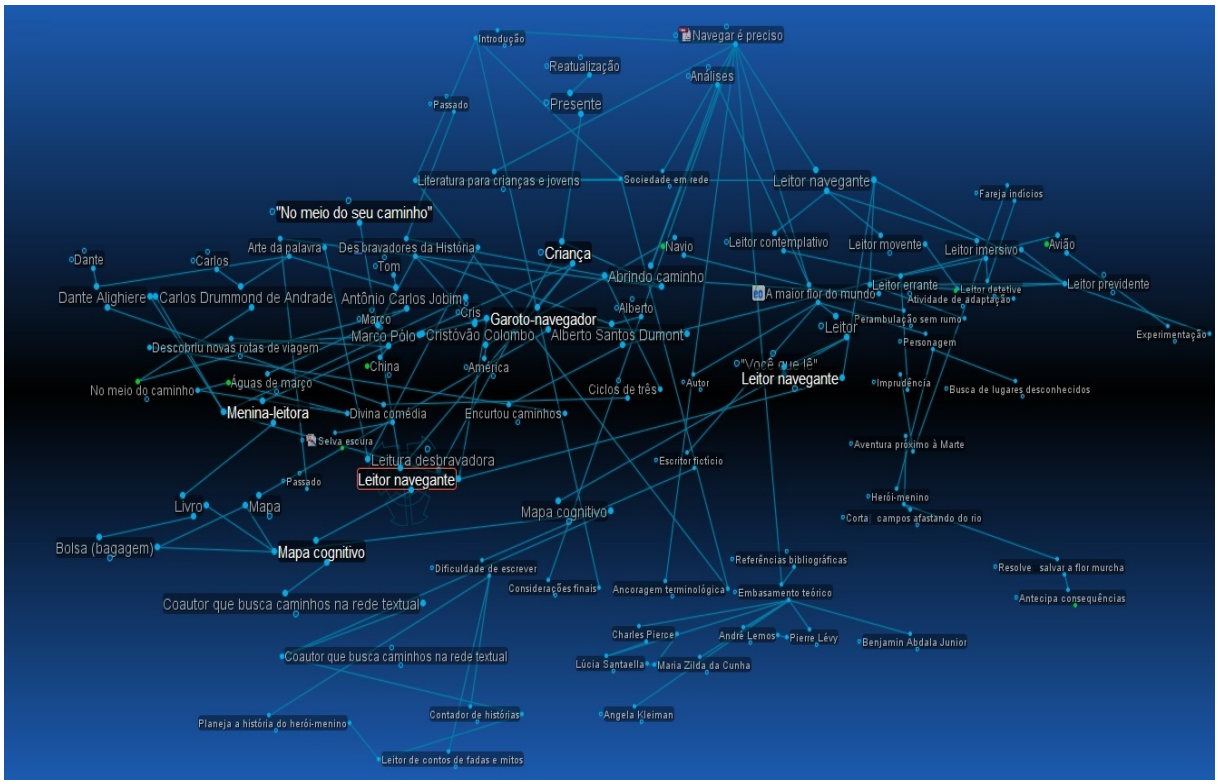


Figura 3: Exemplo de mapa cognitivo de análise comparatista entre *Abrindo caminho* e *A maior flor do mundo*

Nessa esteira, observa-se que, na contemporaneidade, obras literárias como as mencionadas são elementos de objetos estéticos, cuja tessitura apresenta uma espécie de fio de Ariadne[7] capaz de indicar múltiplos caminhos, não para que o indivíduo saia do labirinto, mas para que consiga transformá-lo em vias comunicantes, as quais a concepção de mundo atual exige, conforme postula Coelho (2000).

Mas que objeto é esse? Face ao exposto, não é possível limitar o gênero literatura para crianças e jovens a uma definição unívoca e cabal, surge daí, o propósito de problematizá-lo, procurando evidenciar seu processo dinâmico e fascinante, similar à própria condição humana, sugerindo vias permutacionais para acessar outros patamares de leitura e de conhecimento.

Contudo, esse novo objeto que experimenta vastas formas de expressão (o apelo à visualidade, além da artesania nos meandros da língua e da organização textual), será tratado, aqui, como *objeto novo*, termo cunhado por Góes (2003) para os livros que comportam trânsito de várias linguagens, diversos códigos e diferentes suportes, portanto, cuja significação não se confina ao aspecto verbal do livro, privilegiando também a dimensão visual e grafotipográfica, as quais, por meio da complexa articulação de elementos artísticos e tecnológicos, extrapolam o invólucro físico tradicional dos exemplares literários, em que a materialidade reclama por um olhar multissensível, capaz de descortinar novos horizontes.

[7] De acordo com a mitologia grega, trata-se de uma linha que a princesa Ariadne dá a Teseu para ele que possa demarcar o caminho feito dentro do labirinto e, assim, consiga orientar a sua saída após exterminar o Minotauro.

Os novos paradigmas de leitura pleiteiam, então, um leitor, capaz de percorrer a multiplicidade de caminhos em uma arquitetura labiríntica, cujos fios heterogêneos conduzem o indivíduo na grande aventura de ler e outorgar sentidos, experiência única e humanizadora.

Leitor navegante

As revoluções tecnológicas desencadearam, ao longo dos tempos, relações cada vez mais complexas entre os processos comunicativos, rearticulando as formas de ler.

Santaella (2004. p. 17) expõe que:

> [...] desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se restringir apenas à decifração das letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, texto e diagramação.

Segundo a pesquisadora, a explosão das publicidades nos grandes centros urbanos e as infovias do ciberespaço são responsáveis por expandir ainda mais a concepção de LEITURA, cuja dinâmica permite classificar três tipos de leitores com base em suas habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas, como se pode observar a seguir:

O leitor contemplativo/mediativo lida apenas com "[...] signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis [...]", próprios dos livros impressos e da imagem expositiva (SANTAELLA, 2004, p. 24). O movente/fragmentado, proveniente do mundo dinâmico e híbrido, das misturas sígnicas, nasce com a explosão do jornal, fotografia e cinema. Logo, é "[...] fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil." (SANTAELLA, 2004, p. 29). O leitor imersivo/virtual, usuário do computador, comum na atualidade, é a aquele que se conecta "[...] entre nós e nexos, em um roteiro multilinear, multi-sequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos etc." (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Sabe-se que, em razão da complexidade dessas tipologias, não é possível reduzi-las a categorias estanques, pois os diferentes tipos de leitores coexistem, além do mais um mesmo sujeito pode ser contemplativo, movente, imersivo, dependendo do texto e os objetivos da leitura. Dessa forma, buscar um verbete no dicionário por volta do século XVI, por exemplo, configurar-se-ia de maneira similar ao procedimento do internauta ao navegar pelas malhas de um *tablet* na atualidade.

Em linhas gerais, para Santaella (2004), os variados modos de ler vão configurando-se de acordo com habilidades e reações que o leitor desenvolve frente aos estímulos semióticos, tanto que as operações mentais determinam e redefinem a todo instante o seu itinerário de leitura: sobrevoar apressado (abdução), farejar desconfiado (indução) e desdobrar cuidadoso (dedução).

Cabe evidenciar que, esses momentos constituem, sob o viés da semiótica pierciana, formas de raciocínios ou modos de inferência lógica que correspondem às categorias cognoscitivas: primeiridade (originalidade, possibilidade), secundidade (ação/reação, relação) e terceridade (experiência da síntese, intelecção). Os tipos de inferência, por sua vez, se relacionam com os níveis do leitor imersivo: errante (lógica do plausível), detetive (lógica do provável) e previdente (lógica do previsível).

Figura 4: Diagrama de encapsulamentos

Em um movimento infinito de geração de outro signo para (re)significar, a terceridade encapsula a secundidade que por sua vez incorpora a primeiridade, complexificando-se mais e mais nessa constante semiose. Assim, de modo análogo, o leitor imersivo abarca o movente, o qual abrange o contemplativo em um gesto que se alteia acima do que o circunda.

O leitor imersivo - navega pela liquidez dos signos, construindo mapas de leitura a partir da escolha de rotas e direções – apresenta três níveis distintos de perfil cognitivo, fundamentados nos raciocínios abdutivos, indutivos e dedutivos, como é possível depreender na síntese abaixo:

O leitor errante formula hipóteses em um jogo de adivinhação e, em face às inferências abdutivas, explora, aleatoriamente, o campo das possibilidades, sem temer o risco do erro. Esse leitor, devido ao instinto racional, testa proposições incertas, percorrendo esferas ainda desconhecidas.

O leitor detetive, por meio do raciocínio indutivo, segue pistas e confirma hipóteses. “Suas estratégias de busca são acionadas mediante avanços, erros e autocorreções. Seu percurso caracteriza-se, portanto, como um processo auto organizativo próprio daquele que aprende com a experiência.” (SANTAELLA, 2004, p. 179). Ele, no campo da contingência, movimenta-se, fareja indícios e busca as alternativas mais prováveis para uma conclusão empírica.

O leitor previdente antecipa as consequências de cada uma de suas escolhas, pois, guiado por deduções, prova algo a partir de esquemas mentais internalizados e não apenas em pistas coletadas.

O leitor do terceiro milênio emerge frente aos diálogos intercódigos que se processam no trânsito de linguagens, desencadeados, especialmente, pelas Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (NTCIs). Ele, em estado de alerta, deve estar apto a articular uma multiplicidade de fios heterogêneos que compõe a leitura híbrida, necessita, portanto:

> [...] misturar de modo equilibrado os três níveis de leitura imersiva: o errante, o detetivesco e o previdente. O ideal é que esse leitor não se entregue às rotinas sem imaginação do previdente, mas se abra para as surpresas, entregue-se às errâncias para poder voltar a vestir a roupagem do detetive, farejando pistas. (SANTAELLA, 2004, p. 180).

Diante de um processo multifacetado, sob a proeminência de uma forma ou outra de inferência lógica, esse leitor híbrido configura-se como um navegante, visto que, em um trânsito de linguagens e códigos, assume uma postura ziguezagueante por múltiplas direções, interagindo com infinitos textos em um caleidoscópio tridimensional, onde cada nó pode se desdobrar em uma grande rede, onde um texto contém o outro ou em um espaço em que

poderiam estar todos os livros criados ou imaginados, à semelhança da biblioteca de Babel sonhada por Borges.

A leitura dessa forma constitui uma atividade complexa e interativa que envolve transformações sensórias, perceptivas e cognitivas, pois o leitor navegante, por meio de operações inferenciais, busca estratégias para construir o seu mapa de navegação nas formas contemporâneas de expressão.

A arquitetura hipertextual apresenta um espaço de comutação rico para essas navegações, tendo em vista que os nexos associativos potencializam a leitura como um ato dinâmico de interação entre o sujeito e as malhas labirínticas do texto, como é o caso das produções literárias para infância e juventude contemporâneas.

Essa concepção fluida, híbrida e simbiótica do funcionamento da hipertextualidade exige um conjunto de estratégias para a construção dos significados, demandando um processo inferencial de natureza inconsciente capaz de tecer ligações na rede de sentidos. Segundo Kleiman (2009, p. 50), "[...] As estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas [...]".

Para a autora, a busca pela coerência textual é o princípio que rege toda atividade leitora. Dessa forma, verifica-se que, ao ativar diferentes níveis de conhecimento, o leitor interage com o texto em um complexo movimento de (re)significação.

A mobilização desses níveis de conhecimento permite a cada leitor articular, singularmente, os fios que compõem a tessitura do texto, de modo que nenhum ato de ler seja idêntico ao outro, pois os indivíduos não possuem os mesmos conhecimentos prévios e os modos de acioná-los podem ocorrer de maneiras diversas. Esse processo complexifica-se à medida que novos conhecimentos são adquiridos, garantindo uma leitura cada vez mais mediada novos conceitos que regeneram a compreensão.

Convém destacar que para a semiótica perciana, todo conhecimento entra pela percepção, "[...] assim como a ação deliberada está na porta de saída, quer dizer, todo pensamento lógico começa na percepção para desaguar na ação." (SANTAELLA, 2004, p. 90).

Para Lévy (1993), cada nova percepção deixa vestígios na rede de pensamentos, disponibilizando modelos específicos de experiências. Segundo o teórico, a imensa teia associativa que se constitui o universo mental encontra em permanente metamorfose e os sentidos que vão se formando ao redor dessas conexões brilham por um instante como uma guirlanda resplandecente. Esses clarões (reminiscências da claridade) metaforizam o novelo que conduz o leitor pelos labirintos, uma vez que a imagem formada por essas interconexões cintila por um instante na noite dos sentidos, transformando-se em um mapa do céu - talvez imperceptível - que depois irá sumir para permitir o aparecimento de outras constelações.

As experiências linguísticas, textuais e de mundo - denominadas por Angela Kleiman como conhecimento prévio - são acionadas já no processo perceptivo e enoveladas ao pensamento pelas formas de inferências (abdução, indução, dedução) descritas por Lúcia Santaella, a partir do estudo da logica de relações da teoria peirceana. Assim, as duas autoras tratam a leitura como um processo complexo e interativo. Nessa perspectiva, elas abarcam a noção de leitor como um agente participativo na coprodução dos sentidos.

É importante considerar que Kleiman (2009) discorre sobre os níveis de conhecimento, sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas acionadas no ato de ler, referindo-se somente ao texto escrito, porém suas teorias podem ser alargadas para a compreensão de processos de leitura de outras linguagens. Desse modo, alinhavam-se as contribuições de Angela Kleiman e de Lúcia Santaella na busca de instrumentais para analisar um percurso de leitura que se expande para além do intricado diálogo entre o verbal e visual nas obras *Abrindo caminho* e *A maior flor do mundo*.

De acordo com Kleiman (2009, p. 13), o conhecimento linguístico é implícito e "[...] abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.". Ele desempenha um papel central no processamento do texto, já que, à medida que as palavras vão sendo percebidas, relacionam-nas e agrupam em frases, permitindo a identificação de categorias e funções, até atingir, eventualmente, a compreensão.

O conhecimento linguístico, apesar de implicar em uma esfera mais complexa de relações entre as palavras na frase refere-se ao conhecimento do código para a compreensão da mensagem. Extrapolando o campo da palavra, há outros códigos que asseguram o entendimento sobre os mecanismos de expressão de outras linguagens, como, por exemplo, a linguagem visual, cujos traços, cores, jogos de luz e sombra, entre outros, implicam na organização do texto imagético, na constituição da mensagem e na construção de sentidos.

Já o conhecimento textual é composto por tipologias e gêneros textuais. Assim, passagens como "Era pau. Era pedra. Era o fim do caminho?" (MACHADO, 2000, p. 10 e 22) e "Deu-se o menino ao trabalho de subir a encosta, e quando chegou lá acima, que viu ele? [...]." (SARAMAGO, 2000, p. 14) permitem ao leitor reconhecer elementos da narrativa e sua estrutura textual, visto que, nos exemplos dados, os narradores instigam a curiosidade quanto aos (micro)clímax. Em *Abrindo caminho*, o fragmento antecede os rumos tomados por cada personagem ao transformar obstáculos em alternativas. No livro *A maior flor do mundo*, o excerto precede o ápice da história, na qual o herói-menino encontra uma flor murcha e a salva, carregando água no côncavo das mãos.

Consoante Kleiman (2009, p. 20), "[...] Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão [...].". Isto é, um leitor que conhece nuances de sentido de uma obra literária prevê uma leitura diferente daquela de cunho informativo, levantando hipóteses sobre os significados intrincados na sua urdidura.

Vale lembrar que o funcionamento da linguagem implica em organização e estrutura, desse modo deve-se considerar as formas narrativas ou descritivas que ancoram arranjos e estruturas dos textos visuais, até mesmo os mais ambíguos e abstratos.

A narração na imagem ou a imagem da narração convoca noções de tempo, deslocamento, transformação, enquanto na descrição, figura-se o espaço, mas também fulgurações do objeto, à medida que evoca sensações análogas a do objeto representado; a imagem da dissertação se faz no encapsulamento das outras duas formas referidas, mas figura-se por meio do princípio da montagem (eiseinsteiniana) em um conceito.

Figura 5: Exemplo de uma imagem e três formas textuais em *A maior flor do mundo*

O conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico pode ser obtido tanto formalmente como informalmente por meio das experiências sociais. Ele engloba todas as esferas do saber, como Arte, Geografia, História, Literatura etc. Essas experiências ocorrem na esfera ou interface de todas as linguagens.

Figura 6: *Links* com a personagem Dante em *Abrindo caminho*

A capacidade de instituir objetivos na leitura é considerada por Kleiman (2009) como uma estratégia metacognitiva, ou seja, possibilita o controle e o regulamento dos próprios níveis de conhecimento. Essa estratégia implica refletir sobre a atividade leitora e o seu processo de construção de significados. Portanto, na forma de uma postura consciente e autônoma, a metacognição promove o olhar crítico para as formas vertiginosas de expressão contemporânea, as quais evocam rotas de sensibilidade e inteligibilidade.

Na contemporaneidade, o sujeito que assume uma postura híbrida (sobrevoando apressado, farejando desconfiado, se desdobrando cuidadoso) representa o perfil do leitor do terceiro milênio, aqui, denominado leitor navegante, visto que imerge entre nós associativos de uma arquitetura labiríntica.

Essa nova configuração, demarcada pelo conjunto de estratégias (meta)cognitivas acionado durante a leitura, ecoa uma urdidura hipertextual, onde a miríade de caminhos a serem percorridos em uma construção alinear, rizomática e labiríntica traça o jogo interativo entre produção e recepção por meio de marcas textuais, como expõe Santaella (2007, p. 310):

> [...] Ao final de cada página ou tela, é preciso escolher para onde seguir. É o usuário que determina que informação deve ser vista, em que sequência e por quanto tempo. [...] O design da interface é feito para incentivar a determinação e tomada de decisão por parte do usuário.

Porto de ancoragem

Nesse contexto, no decorrer das análises literárias, propõe-se vislumbrar representações desse leitor navegante na própria tessitura dos livros *Abrindo caminho* e *A maior flor do mundo*, ao mesmo tempo em que, nas considerações teórico-analíticas, delineiam as vias da metacognição usada nesse processo de compreensão multifacetado do objeto de estudo. Assim, guiado pelos desafios à percepção, por habilidades sensórias e intelectivas, este trabalho acadêmico embarca na (a)ventura de percorrer um labirinto de significados, crendo que navegar é preciso, mesmo não sendo preciso.

Por essa esteira, o presente estudo investigativo destaca, nas análises do *objeto novo*, os processos dinâmicos de produção e recepção textual que vão se encapsulando, de modo a originar um novo objeto a cada instante na cadeia infinita de significados.

Esse movimento gerador de caos e ordem é resultante da multisemiose e dos diálogos intertextuais, ou melhor, hipertextuais, que compõem a arquitetura da obra. A ativação dos *links*, durante a atividade leitora, é outro aspecto significativo nessa rede de significados que se (re(des))constrói, atualizando-se a cada leitura e a cada leitor, em uma espécie de alusão a *Pierre Menard: Autor de Quixote*, de Jorge Luís Borges, no qual o mesmo texto nunca é o mesmo texto.

O jogo interativo que se dá nessas tramas narrativas repletas de bifurcações exige do leitor percepção astuta, inteligência sensível e captação de pistas para que se orientar na atividade nômade de perambulação em uma tessitura literária que propõe buscas desafiadoras.

Em linhas gerais, a arquitetura labiríntica do texto e o mapa de navegação construído pelo leitor ao enveredar pela multiplicidade de entradas e saídas desse diagrama hipertextual asseguram uma experiência lúdica de sensibilidade e aprendizagem, pois, quando o sujeito *linka* os nexos associativos, retoma pontos e avista novas direções, entregando-se ao fascínio do percurso da obra que se (des)dobra em exercício de linguagem.

Nessa senda, este trabalho buscou uma atitude que transpassasse os preceitos hegemônicos e reconhecesse as multiplicidades de cada instância social, de modo a não confiná-las em uma única religião, etnia e tradição, formas de conhecimento instituído, muito menos pregar a supremacia de uma sobre a outra.

A língua portuguesa, como instrumento capaz de irmanar experiências e abrir caminhos para a preciosa marcha da humanidade, alargou as margens e horizontes do tecido literário, cujos múltiplos diálogos abraçam outras linguagens e convocam novos e velhos leitores em seu macrocosmo. Portanto, a capacidade de adensar significados por meio de laços muito complexos que engendram relações de parentesco entre produções literárias.

O percurso de leitura de obras brasileira e lusitana possibilitou a consciência de que, na sociedade contemporânea, as fronteiras cada vez mais se cruzam e se interpenetram devido ao ciberespaço. Esse intercruzamento projeta um novo homem e um novo conhecimento sobre suas relações com o universo.

“Navegar é preciso, viver não é preciso!”, já dizia Fernando Pessoa.

Referências

ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Literatura, História e Política: Literaturas de língua portuguesa no século XX*. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

CALVINO, Italo. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia da Letras, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Zilda. De estratégias de leitura aos desafios para medir a astúcia do viajante. In: *XI Congresso Internacional da ABRALIC*, v. 1. São Paulo: Editora da ABRALIC, 2008, p. 01-11.

_____. *Na tessitura dos signos contemporâneos: Novos olhares para a literatura infantil e juvenil.* São Paulo: Editora Humanitas; Paulinas, 2009.

DÄLLENBACH, Lucien. *Le Récit spéculaire:* Essai sur la mise em abyme. Paris: Seuil, 1977.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta: Proposta analítica de livros que concentram várias linguagens.* São Paulo: Paulinas, 2003.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2009.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Ed. 34, 1993.

MACHADO, Ana Maria. *Abrindo Caminho*. São Paulo: Ática, 2004.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo: Cortez, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.* São Paulo: Paulus, 2004.

_____. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SARAMAGO, José. *A maior flor do mundo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. (Orgs). *Palavra e imagem: leituras cruzada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WANDELLI, Raquel. *Leituras do hipertexto: Viagem ao Dicionário Kazar. Florianópolis:* Editora da UFSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

NAVEGAR É PRECISO: O LEITOR CONTEMPORÂNEO E OS DESAFIOS DA LEITURA HIPERTEXTUAL

Juliana Pádua Silva Medeiros[1]

Resumo

A sociedade tem sofrido inúmeras transformações e, consequentemente, essas mudanças interferem no conhecimento do homem sobre si e suas relações com o mundo. No início da Era Cristã, por exemplo, Aristarco de Santos, já compreendera que a Terra é redonda e ensinava, em Alexandria, sobre o movimento do planeta ao redor do sol. Entretanto, somente, após dezessete séculos, Nicolau Copérnico, apoiado em cálculos matemáticos, difunde essa teoria heliocentrista, rompendo com os ensinamentos religiosos e a concepção geocentrista da época, cujos fundamentos asseguravam que a Terra era o centro do sistema solar e os demais astros orbitavam ao seu redor. Diante disso, observa-se que a percepção sobre o universo pode ser desconstruída, continuamente, visto que se relaciona aos acontecimentos na esfera sócio-histórico-político-econômica. Nesse compasso, diferentes aplicações tecnológicas fazem surgir, atualmente, diante do homem, uma sociedade interplanetária, impulsionada pelos meios de comunicação, cuja estrutura organizacional assemelha-se a uma rede constituída por relações interconectivas, resultando em novas práxis. Assim, torna-se urgente um estudo que aborde os processos de leitura, e, consequentemente, a formação do leitor contemporâneo em trânsito entre as mídias e as interfaces criadas pela cibercultura. Desse modo, esta pesquisa busca refletir sobre o leitor contemporâneo dos exemplares de literatura para crianças e jovens, nos quais é possível verificar a existência de estruturas hipertextuais, semelhante a um labirinto, ofertando múltiplas possibilidades de caminhos a serem percorridos, os quais aspiram por um leitor capaz de navegar por sua intricada tessitura, imergindo na confluência de linguagens plurais.

Palavras-chave

Literatura para crianças e jovens; hipertexto; leitor contemporâneo; diálogos intersemióticos; sociedade em rede.

[1] USP.

O grande desafio dos educadores, no terceiro milênio, é abordar a complexidade cada vez maior do pensamento e da vida, pois o mundo contemporâneo vem assumindo um aspecto multidisciplinar, transnacional, interativo, o que exige do sujeito uma consciência sobre o esfacelamento de dicotomias clássicas e o comportamento caótico do universo.

Nesse contexto, a necessidade de enfrentar as incertezas e de encontrar os meios que possibilitem navegar em um futuro ignoto acaba desencadeando uma série de questionamentos: se a literatura para crianças e jovens contemporânea, originalmente, vinculada à função utilitário-pedagógica assumiu uma abordagem mais estética; se o livro sofreu alterações significativas, no material e no suporte, desde as tábuas em argila até a criação dos *tablets*; se as imagens, presentes na vida do homem das pinturas rupestres às telas 4D, se integram ao livro, cada vez mais, como um texto rico em informações, perdendo o status de mero instrumento decorativo; se os avanços tecnológicos e a articulação com vários ambientes midiáticos têm inserido a sociedade em um ciberespaço, em que ocorre o intercâmbio de culturas, saberes e textos, então, torna-se urgente uma investigação que proponha repensar a leitura para além da decodificação das palavras e que reconheça as habilidades leitoras do sujeito que lê os gêneros hipertextuais.

> Dessa forma, a literatura infantil – que surgiu oral, ligada aos contos populares medievais – durante a Modernidade, ganha os livros e torna-se escrita. No século XX, processa-se uma nova transformação, e a visualidade (imagens, cores, formatos) deixa de subordinar ao verbal, de modo que a leitura se dê pelo diálogo verbal-visual. [...] na virada do século XXI, uma nova tendência desponta nos livros para crianças, como o diálogo intercódigos (verbal, visual, sonoro). (NASCIMENTO, 2009. p. 50)

Devido à confluência das mídias e à hibridização das esferas tecnológicas, emerge também o dinâmico universo hipermidiático: [...] uma síntese inaudita das matrizes da linguagem e pensamento sonoro, visual e verbal, com todos os seus desdobramentos e misturas possíveis" (SANTAELLA, 2005, p. 392). A hipermídia é capaz de promover uma forma de percurso não linear, desencadeando alterações nas habilidades perceptivas, sensoriais e cognitivas.

Esse leitor que constrói mapas de leitura a partir da escolha de rotas e direções em um roteiro multilinear e labiríntico, juntando fragmentos, os quais se conectam por meio de uma lógica associativa é denominado IMERSIVO, consoante Santaella (2004). Ele, sob uma postura híbrida, envereda-se pela materialidade do livro e pela imaterialidade do texto hipermidiático.

Vale evidenciar que, desde o códex, dispõe-se de possibilidades de intervenção do leitor, seja manuscrito, impresso ou hipermidiático. Essa sistemática hipertextual articula noções de intertextualidade e polifonia, compondo um rico tecido dialógico, porém a noção de HIPERTEXTO ainda não está edificada devido à grande complexidade epistemológica, pois não se sabe ao certo se o universo tecnológico foi incorporado pelas recentes teorias literárias ou se os princípios da hipertextualidade apontaram uma nova forma de revisitar antigas estruturas narrativas: *Bíblia*, *As mil e uma noites*, a *Divina comédia*, *Ulysses*, *Madame Bovary*, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Se um viajante numa noite de inverno*, entre outras obras.

Com isso, depreende-se que a quebra de linearidade, a escrita em teia, a variedade de recursos gráficos, a heterogeneidade, a fragmentação, o descentramento, a multisemiose e a interconectividade, bastante comuns nas produções literárias contemporâneas, são características textuais que não se limitam a esfera do computador.

Esse exemplo de composição torna o texto escrevível e aberto, o que propicia uma abundância de significações e de rotas diversas para a navegação. Consequentemente, não existe uma visão única do objeto, pois nenhuma leitura impera sobre a outra, permitindo a

legitimidade de diferentes interpretações. Nessa pluralidade de sentidos, os jogos de linguagem exigem uma postura mais atuante do leitor, visto que ele "[...] necessita juntar as partes para apreender o todo, penetrar na tessitura do texto, buscando nas dobras de sua página respiradouros que abram passagens de um mundo a outro." (NEITZEL, 2002, p. 36)

Nesse eixo de possibilidades, o tecido literário se desdobra, assumindo uma dinâmica capaz de exponenciá-lo, de modo que o leitor, em coautoria, amplia o leque de significados a partir de novas e infinitas cadeias sígnicas: permutas, deslocamentos, simbiose entre linguagens, mosaico textual, já que a arquitetura labiríntica oferta uma textura infinitamente porosa, esponjosa e cavernosa, como se tivesse contida em outras profundezas.

A consciência da arquitetura labiríntica e a percepção de diferentes tipos de códigos/linguagens/textos que transbordam por uma linha de fuga e ultrapassam a cercania dos livros, em especial, para crianças e jovens configuram um novo modo de ler e, consequentemente, essas operações de interinfluências, que uma linguagem exerce sobre outras, exigem um novo leitor mais imersivo, híbrido e interativo.

Os novos paradigmas de leitura pleiteiam, portanto, um leitor apto[2] a percorrer a multiplicidade de caminhos em uma arquitetura labiríntica[3], cujos fios heterogêneos conduzem o indivíduo na grande aventura de ler e outorgar sentidos, experiência única e humanizadora.

> Pela ativação do sensível e do inteligível, é possível captar sutilezas de fenômenos da existência, ou mesmo, tanto pela carência quanto pelo excesso de estímulos, deixar de apreendê-las. Os modos de um leitor relacionar-se com as diferentes manifestações da sua realidade dependem, em grande parte, da capacidade de mobilizar as próprias experiências, considerar o entorno, os elementos e as articulações ali existentes. É um constante exercício de observar, analisar, organizar e capacitar-se a atribuir significado, ir além da superficialidade de percepções de um contexto saturado de informações. Esses são desafios de um saber ler, de conhecer mais e melhor. Como uma paisagem produzida por múltiplos elementos, os textos incluem horizontes diversos criados por várias linhas de fuga, que consolidam referências, orientam percursos significativos. Há um horizonte que estende pontes entre o próximo e o distante; orienta lembranças de outros cenários, pessoas e tempos diversos; leva a criar percursos internos e pontos de ancoragem, realizando caminhos de ida e também de volta, E, nesse movimento, ampliam-se experiências de legibilidade e de inteligibilidade sensível e significativa. (PANOZZO, 2007, p. 50)

Referências

NASCIMENTO, José Augusto de Abreu. *Literatura infantil e cultura hipermidiática:* Relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; 2009.

[2] Um leitor hábil a navegar pela miríade de signos é aquele que possui sensibilidade perceptiva, sinestésica e uma dinâmica mental capaz de colocá-lo em interação com os múltiplos textos que emergem na sociedade contemporânea.

[3] A arquitetura labiríntica é a metáfora do espaço hipertextual que convida o leitor ao desafio de embrenhar-se por uma multiplicidade de caminhos que a cada bifurcação engendra novas possibilidades. O fio capaz de guiá-lo nessa aventura de perambulação é o conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas.

NEITZEL, Adair de Aguiar. *O jogo das construções hipertextuais* [tese]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2002.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Leitura no entrelaçamento de linguagens:* Literatura infantil, processo educativo e mediação [tese]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2007.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço:* O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. *Matrizes da linguagem e pensamento:* Sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras, 2005.

PROSAS SEGUIDAS DE ODES MÍNIMAS: UMA EXPERIÊNCIA CRÍTICO-SENSÍVEL COM POEMAS DE JOSÉ PAULO PAES

Massillania Gomes Medeiros[1]

Resumo

O presente trabalho objetiva relatar uma experiência de leitura literária, realizada com poemas de José Paulo Paes, durante o estágio de prática Docente em Literatura no Curso de Letras da UFCG. A escolha pelo autor se justifica pela indicação de sua obra (Prosas seguidas de Odes mínimas) para o Vestibular 2006 da referida Universidade. O público alvo foi composto por alunos pré-vestibulandos de uma escola pública estadual da cidade de Campina Grande. A partir de uma antologia contendo 10 poemas, realizamos atividades lúdicas com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para o ritmo extraído da sonoridade das palavras e do jogo de imagens, além de desenvolvermos exercícios de compreensão e interpretação através de encenações, dramatizações e atividades escritas. Ao fim da experiência, os alunos relataram que a metodologia utilizada despertou neles o interesse pela leitura, sobretudo para a leitura de poemas. Para orientar o nosso trabalho, utilizamos como fundamentação teórica ZILBERMAN (2004), AGUIAR (1988) e PINHEIRO (2004).

Palavras-chave

Literatura; vestibular; experiência lúdica; gosto pela leitura.

Abstract

This paper aims to describe an experience of literary reading, performed with poems by José Paulo Paes, during the stage of practice in Literature Teaching in the Course of Arts UFCG. The choice by the author is justified by the indication of his work (prose followed by Odes minimum) for the 2006 Vestibular of that University. The audience was composed of students pre-school students in a public school in the city of Campina Grande. From an anthology containing 10 poems, perform activities with the aim to draw students' attention to the rhythm extracted from the sound of words and images of the game, and develop understanding and interpretation exercises using role plays, drama and activities written. At the end of the experiment, students reported that the methodology has awakened in them an interest in reading, especially for the poetry reading. To guide our work, we used theoretical ZILBERMAN (2004), Aguiar (1988) and Pinheiro (2004).

Keywords

Literature; vestibular; playful experience; taste for reading.

[1] PPGLI – UEPB – massillania@gmail.com.

Introdução

Durante a disciplina *Prática de Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura II*, do Curso de Letras da UFCG, no período 2005.1, realizamos um trabalho que deu oportunidade a alunos, tanto pré-vestibulandos quanto do Curso de Letras (futuros professores), de manter contato de forma lúdica e crítica com a poesia de José Paulo Paes, autor sugerido como leitura prioritária para o vestibular 2006 da UFCG.

O trabalho consistia em dar aulas de "reforço" de português e literatura a alunos do Ensino Médio da E.E.E.M.F. Severino Cabral, tanto pela manhã, quanto à tarde, já que o colégio oferecia primeiro, segundo e terceiros anos do antigo Ensino Médio nos dois turnos. Duas turmas foram formadas e divididas entre os alunos da disciplina Prática de Ensino, coordenada pelas professoras Denise Lino e Marta Nóbrega, da UFCG.

A experiência com Literatura, a qual será relatada neste trabalho, foi orientada pela professora Marta, que nos auxiliou na escolha de cerca de dez poemas (para uma antologia) do livro *Prosas seguidas de odes mínimas* (2005), de José Paulo Paes. A partir deles, realizamos atividades que consistiam em brincadeiras com o som das palavras, com o sentido dos poemas, realização oral dos textos, interpretação de modo teatral, além de discussão dos temas e conteúdo dos poemas e exercícios de compreensão e interpretação.

Na experiência que será aqui narrada, pretendemos relatar uma aula com os poemas de José Paulo Paes, mostrando que a poesia, dependendo do modo como é levada ao leitor, pode não só fazer com que reflitamos sobre os temas nela abordados, mas também com que vivenciemos uma experiência sensível com as palavras.

1. Fundamentação teórica:

Nossas concepções a respeito da Literatura e de seu ensino têm fundamento a partir de algumas palavras de BRAIT (2003: 19):

> A literatura, naturalmente, é uma das possibilidades de exploração e utilização da língua, das palavras, para uma diversidade de fins, de propósitos os quais as teorias literárias e as teorias linguísticas, bem como outras vertentes dos estudos das línguas e das literaturas, têm contribuído decisivamente para concretizar. Pontuando as mudanças de acordo com os diferentes momentos históricos, com os diferentes povos, com as diferentes línguas, mas sempre, apesar de todas as diferenças de gêneros e conteúdos, apontando para essa marca da natureza humana que é o fazer literário, o fazer poético, fazer em que a língua, em sua modalidade escrita ou oral, é utilizada para expressar e justificar a existência humana.

O estudo da literatura auxilia e amplia o da língua portuguesa, mas não podemos esquecer que o contrário também ocorre. É preciso ver o texto literário não apenas como mais um gênero, mas também em sua possibilidade de ampliar a expressão dos sentimentos humanos, a partir da historicidade que lhe é intrínseca.

Deste modo, AGUIAR (1988:81), em sua pesquisa a respeito do método recepcional, nos ajuda a entender que "a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada". Por compartilharmos desta opinião é que acreditamos que a reflexão, não só sobre um texto literário, mas também sobre qualquer gênero, deve partir do gosto, da afeição do aluno por aquilo que lê.

A nossa concepção de ensino de literatura encontra-se pautada na ideia de que o professor, em aulas que tenham como base textos literários, deve:

> [...] provocar situações que propiciem o questionamento do horizonte de expectativas do aluno; revisar criticamente o seu próprio comportamento; ofertar diferentes leituras que, por se oporem às experiências anteriores, problematizem os alunos; saber que sua transformação implica a alteração de todo o grupo (AGUIAR, idem).

2. A experiência

A experiência que aqui relatamos ocorreu no nosso quarto encontro com os alunos. Era a última aula do "Curso de reforço" e, para finalizar, escolhemos a Literatura, já que as primeiras aulas haviam sido de interpretação de textos e análise linguística. A essa altura somente doze, de cerca de trinta alunos, participavam assiduamente.

Nosso objetivo prático era apresentar o poeta José Paulo Paes – a partir de seu livro *Prosas seguidas de Odes mínimas* (1992) – por meio da leitura dinâmica e expressiva[2] de alguns de seus textos. Nossa intenção primordial era fazer com que os alunos (que em outras aulas confessaram não estudar textos literários, pelo menos naquele ano na escola) sentissem prazer na leitura de um poema e começassem a gostar de literatura. Para tanto, elaboramos uma antologia com dez poemas, dos quais foram escolhidos seis, para o trabalho em sala de aula, a saber, *Canção do adolescente*, *Um retrato*, *Loucos*, *Ao espelho*, *A um recém nascido* e *À televisão*.

A maioria dos alunos, na realidade de hoje em dia, não lê textos e muito menos poemas. Sabemos das dificuldades que encontram para compreender e interpretar textos e, em razão disto, logo após a leitura expressiva realizada por nós, propusemos que os alunos fizessem uma fila na qual, cada um, ao chegar sua vez, recitaria, de maneira o mais expressiva possível, quatro versos do poema *Canção do adolescente*.

Esta primeira *brincadeira* deixou os alunos bastante relaxados. A leitura inicial do poema, realizada por nós, mesmo que expressiva, talvez não tenha sido bastante clara para eles, já que a linguagem e o modo como o tema é tratado são pouco conhecidos dos leitores.

Ao lerem várias vezes o mesmo texto, seja a partir de suas partes previamente determinadas, ou acompanhando a leitura do colega, os alunos passaram a se familiarizar com sua linguagem e estrutura. O principal tema tratado (a saudade da adolescência, observada a partir das rugas da velhice e da criança que nunca morreu no poeta) talvez seja melhor compreendido pelos alunos quando suas experiências de vida estiverem mais aprofundadas.

O próximo poema foi *Um retrato*. Particularmente, gostamos muito deste poema, que trata da relação do poeta com o seu pai. Após a leitura pela professora-estagiária, os alunos levantaram questões a respeito daqueles que não têm pai, ou que têm o pai já falecido. A ênfase do estudo foi dada aos dois primeiros versos do poema: *eu mal o conheci quando era vivo*.

O livro *Prosas seguidas de odes mínimas* traz poemas que retratam uma fase saudosa do poeta, tendo em vista o fato de que ele já se encontrava velho e doente, quando o escreveu. Neste livro, os poemas falam de lembranças de todas as idades do poeta. Dentre elas estão as dos loucos que conheceu na infância. O poema *Loucos* é uma espécie de narrativa em versos que trata de alguns dos indivíduos considerados loucos da cidade de Taquaritinga, onde nasceu o poeta. Depois da leitura do poema, realizada pela professora-estagiária, alguns

[2] Entendemos por *leitura dinâmica e expressiva* a que é realizada tendo por principal objetivo chamar a atenção dos alunos para as características literárias do texto, como, por exemplo, os sons, os ritmos, o tom dado ao texto, etc. Para tanto, lançamos mão de recursos teatrais, de dinâmicas ou brincadeiras que envolvam os alunos na leitura do texto.

alunos falaram dos loucos de suas ruas, já outros nem sabiam da existência disso, o que prova que os loucos (como os do poema) podem ainda existir, mas mudaram suas concepções, adequando-as às da sociedade de consumo.

O poema seguinte foi *O espelho*. Fizemos uma fila na qual todos os alunos, ao chegarem sua vez, diziam, de forma expressiva, quatro versos do poema. Mas, desta vez, isto seria feito olhando-se para um espelho. Os alunos confessaram sentir dificuldade em olhar para o seu reflexo, no momento da leitura, não porque não conseguissem fazer as duas coisas ao mesmo tempo, mas talvez porque olhar para si mesmo quando se está fazendo críticas, como as do poema, é bastante constrangedor.

Para o penúltimo poema, *A um recém nascido*, pedimos para que os alunos, dirigindo-se uns aos outros e fazendo gestos, falassem aleatoriamente e ao mesmo tempo os refrões que apareciam no texto. Enquanto isso, a professora lia as estrofes de cinco versos. O poema discute de maneira profunda o que é o homem, em determinados contextos, como o do nascimento, o da fome e o dos sonhos e da esperança já perdida. Não houve discussão a respeito do poema, pois acreditamos que a leitura nestes moldes já o fez por si.

O último poema a ser discutido foi *À televisão*. Neste, foram levantadas várias questões, em que a TV era tida, ora como vilã, ora como prestadora de serviços de informação e de divertimento. Auxiliou-nos nesta discussão a presença de uma TV, já que estávamos na sala de vídeo da escola.

Logo após o intervalo, convidamos os alunos a discutir o poema *À minha perna esquerda*. Ao longo da leitura de suas sete partes, os alunos chamaram a atenção para o desprendimento do poeta em relação ao seu corpo e a frieza e ironia com que tratava sobre a perda de sua perna. Notamos também que, em algumas partes do texto, o poeta se apresenta sério e consciente de sua situação. Já em outras, fica evidente o seu espírito lúdico. Mas não são raros os momentos em que se tem a mistura dos dois:

Chegou a hora
de nos despedirmos
um do outro, minha cara
data vermibus
perna esquerda.
A las doce em punto
De la tarde
vão-nos separar
ad eternitatem.
Pudicamente envolta
num trapo de pano
vão te levar
da sala de cirurgia
para algum outro (cemitério
ou lata de lixo
que importa?) lugar
onde ficarás à espera
a seu tempo e hora
do restante de nós.

Na última parte da aula, propusemos aos alunos uma atividade escrita com o poema *Ao shopping center*, em que o poeta trata da sociedade de consumo que tem o shopping como *deus* a ser idolatrado. O objetivo da atividade era observar como os alunos se sairiam na análise de um poema, respondendo às questões propostas em relação à linguagem e aos temas discutidos no texto.

Essa última atividade tinha também como proposta, por meio de cinco perguntas, fazer com que os alunos percebessem os aspectos mais importantes a serem observados num texto, quando de sua análise.

Antes de começar a fazer a atividade, discutimos aspectos conteudísticos do texto, comparando-os à realidade, com o objetivo de levantar os temas abordados (como o consumismo desvairado da sociedade atual, que tem como *totem*, para ser adorado, o shopping center).

A partir da leitura do texto, podemos dizer que, no shopping, pagamos penitências, talvez em busca de um perdão (para o qual não sabemos a razão), ou de momentos de felicidade, muitas vezes efêmeros. A discussão com os alunos ainda enveredou pelas seguintes questões: o que o ato de comprar pode nos proporcionar e a necessidade criada pelo próprio homem de sempre estar comprando roupas, como se a todo tempo estivesse nu. Não podíamos esquecer o fato de que a estrutura do shopping é elaborada para que tenhamos a ilusão de que "*ainda há tempo para se comprar mais"*. Ou de que sempre é cedo para ir embora, ou de que ali é um lugar mais confortável do que a nossa própria casa.

Passamos então para a realização individual da atividade interpretativa escrita. A primeira questão proposta tinha por objetivo fazer com que os alunos relacionassem o tipo de texto literário (ode) ao seu conteúdo semântico. Pedimos para que eles respondessem se a ode (que geralmente tem uma perspectiva de exaltação, homenagem a algo ou alguém), de José Paulo Paes, estava exaltando ou homenageando o *shopping center*.

Durante a aula, em uma análise prefacial das respostas dos alunos, percebemos que alguns se confundiam com a interpretação do enunciado. Isso talvez tenha ocorrido em razão da própria construção da pergunta, já que, numa análise do cotidiano, onde a maioria das pessoas costuma fazer uso das duas palavras ("exaltar" e "homenagear"), percebemos que ambas assumem quase que o mesmo sentido. *Exaltar* é homenagear, falar bem, ou muito bem.

Como a proposta do texto do poeta é usar de artifícios para exaltar e homenagear o shopping de maneira irônica, chamamos a atenção dos alunos para este fato, propondo-lhes que respondessem ao questionamento observando este novo dado.

Alguns alunos entenderam que o poeta estaria falando mal do shopping. E a palavra *exaltar*, para grande parte deles, ganhou um novo sentido: o de se falar muito de algo ou alguém, engrandecendo-o, sem ele o ser.

As respostas dos alunos foram as seguintes:

1. Este poema de José Paulo Paes é uma ode (texto que tem por objetivo homenagear, exaltar algo ou alguém). Você acha que ele está homenageando ou exaltando o "shopping center"? Por quê?

1. RESPOSTA: Não. Por que vem demonstrando que o shopping é o mundo do consumo que nos leva ao sentido de não estarmos vestidos, e possamos gastar.
2. RESPOSTA: Não, por que todos esperam uma liquidação, fazendo assim uma crítica ao capital.
3. RESPOSTA: Ele exalta o shopping, pelo fato de nós estarmos sempre presos às coisas materiais e de conseguir que as nossas mentes estejam ligadas aos preços.
4. RESPOSTA: É provável que exaltando, pois as pessoas, principalmente as mulheres, chegam a passar horas e mais horas no shopping para se satisfazer e se desprender da realidade em que vive.

Observamos que as respostas seguem praticamente o mesmo veio. Só que foram escritas de maneira diferente; algumas entendendo que o shopping é exaltado, e utilizando argumentos

para defender a tese de que essa exaltação é irônica; outras que se trata de uma diminuição do ídolo, exaltado por todos.

A segunda questão tinha por objetivo fazer com que os alunos localizassem, na primeira estrofe do texto, expressões que denotassem o consumismo, em seguida, pedia para que eles as explicassem:

2. O autor quer demonstrar, por meio de seu poema, que o consumismo já se tornou um ato mecânico ao qual nos rendemos todas as vezes que entramos no shopping. Na primeira estrofe, algumas palavras e expressões deixam clara essa afirmação. Cite-as e explique-as.

1. RESPOSTA: “Pelos teus círculos vagamos sem rumo”: no shopping, nos encantamos tanto que não percebemos se é dia ou noite; “nós almas penadas do mundo do consumo”: praticamente não nos damos conta de que o shopping é uma maneira de se consumir mais, no mundo do consumo.
2. RESPOSTA: “O mundo do consumo”: acho que as pessoas, por ser tão consumista, esquece do mundo da realidade, sempre pensando em consumir comprando tudo o que vê.

É necessário chamar a atenção para o fato de que a discussão realizada sobre o poema, antes da feitura da atividade, proporcionou aos alunos uma grande ajuda, auxiliando-os a pensarem criticamente sobre a primeira estrofe do poema. Ademais, o seu conhecimento de mundo a respeito do consumismo também foi levado em consideração, visto que é de extrema importância para a compreensão e vivência de um texto literário.Vale ressaltar que atitudes como estas são importantes, tendo em vista o quase desconhecimento dos alunos com relação ao gênero poema e a suas características e linguagem.

A terceira questão apelava para a compreensão e interpretação dos alunos, com relação a alguns termos do texto:

3. Explique a comparação que o autor faz ao utilizar os termos céu e inferno na segunda estrofe.

1. RESPOSTA: “No céu” quer dizer o consumidor desfrutando as coisas boas que o shopping vem oferecendo, mas depois, se não tomarmos cuidado, iremos gastar tudo, como diz o texto, “pela escada ao inferno”.
2. RESPOSTA: “O céu”, acredito que seja todo o divertimento das compras, o luxo que o shopping nos traz; já o inferno pode ser na hora de pagar o que tanto desejou.

Para nós, as respostas foram extremamente críticas. É certo que sempre há algo mais profundo a se dizer sobre uma imagem poética e isto depende do amadurecimento do leitor com o texto. Porém, não podemos esquecer que aquela era uma das primeiras experiências dos alunos com o texto poético, e ainda mais naqueles moldes.

As respostas dos alunos se coadunaram com a proposta do poeta que era a de ironicamente exaltar o shopping, no fundo querendo dizer que ele nos leva à perdição; ao pagamento de penitências; fazendo uma analogia do espaço do shopping com as nossas vidas; contrapondo-o à religião; e o fato de que tudo aquilo que o shopping vende torna-se acessível mediante pagamento.

A quarta pergunta exigia dos alunos que, a partir de sua opinião pessoal, tentassem interpretar a informação trazida no texto de que sempre estamos no shopping comprando, por pensarmos que estamos sempre nus.

4. Você também se sente, como no poema, sempre nu, por mais que compre? Qual a razão desse sentimento para o autor?

1. RESPOSTA: Não. Quanto mais compramos, mais somos atraídos por muitas e muitas coisas.
2. RESPOSTA: Às vezes. A razão do sentido sempre nu demonstra que a pessoa por mais que tenha compra roupas, mas nunca se satisfaz.

As respostas dos alunos demonstram que eles pararam para pensar sobre o poema e deram respostas, provavelmente de acordo com sua opinião pessoal sobre o texto. Percebemos que, em sua opinião, o consumismo prejudica as pessoas, dá a ilusão de que elas estão felizes sem o estar. O *estar nu* tem um significado mais profundo: precisamos nos sentir felizes e uma roupa nova ou um calçado, um móvel para a casa, etc., dão-nos essa possibilidade momentânea de nos sentirmos úteis, de nos sentirmos renovados diante dos apelos consumistas de uma sociedade movida pelo individualismo e egoísmo, consequências da ideologia capitalista.

Quanto à última questão, o objetivo era fazer com que os alunos realizassem uma análise sobre o que seria a *grande liquidação*, no seu sentido metafórico.

5. As imagens do poema levam-nos a imaginar os consumistas como almas penadas que buscam o perdão, vagando nos círculos (monótonos) do shopping, em busca da Grande Liquidação. De acordo com o contexto do poema, o que significa essa Grande Liquidação? Explique com suas palavras

1. RESPOSTA: Com a grande liquidação é a oportunidade para comprar mais barato, então algumas pessoas sempre esperam uma liquidação para realizar-se a vontade de comprar qualquer objeto.
2. RESPOSTA: Se sempre compra algo, mesmo estando caro, é de se esperar uma liquidação para poder levar o shopping inteiro. Pode ser uma grande queima de estoque, ou seja, vários produtos com preços baixos, mas isso nunca vai acontecer e, enquanto isso não acontece, eles vão comprando pelo preço que está mesmo.

Sobre a expressão “A Grande Liquidação”, durante as discussões do texto sempre puxávamos dos alunos algumas opiniões sobre o que poeta estava a querer dizer com aquela expressão, tão utilizada em nosso cotidiano, e estrategicamente colocada no final do texto.

Muitos deles partiram do sentido literal da expressão, auxiliados pelo contexto do poema, para dar uma resposta, afirmando que *A grande liquidação* seria *uma queima de estoque, uma promoção que todos poderiam aproveitar*. Contudo, percebe-se que as respostas também querem demonstrar que a imagem da *grande liquidação* ultrapassa sua carga literal e sugere ser o juízo final, ou um último momento da vida daquele que se rende aos prazeres da compra, ou ainda um modo de esquecer os problemas da vida. Para nós, o poema parece demonstrar que “a grande liquidação” é o dia em que todos serão julgados e livrados da penitência de pagar os pecados. E, para esquecer essa “dor”, as pessoas simplesmente continuam comprando.

Vê-se que, apesar de não terem contato com poemas, como afirmaram alguns, os alunos se saíram muito bem ao responder estas questões interpretativas e sobre a estrutura do texto. A escrita ainda precisa ser melhorada, mas as ideias colocadas no papel apresentam argumentos satisfatórios e bastante críticos em relação à compreensão textual. O curso tinha por objetivo fazer com que os alunos lessem mais e soubessem melhor compreender e interpretar textos literários e de gêneros variados. Com as respostas dos alunos, aqui

analisadas, percebemos que o objetivo foi atingido, mas o conhecimento precisa ser ampliado, ainda mais.

Conclusões

A experiência com o ensino de textos literários mostra muitas vezes a necessidade do professor em desenvolver técnicas e um certo jogo de cintura, em sala de aula, para que os alunos passem a gostar de ler textos e de apreciar esteticamente a Literatura. Em nossa experiência, aqui relatada, percebemos que não vale a pena somente exigir dos alunos que definam o que compreenderam do texto lido, porque isto os levaria à repulsa em relação à leitura de poemas, de contos, de romances, etc.

Muitas vezes, em alguns momentos, para conquistar o aluno para a leitura, é melhor ficar no nível da compreensão a partir do som e da brincadeira com palavras, pois estes às vezes são passos iniciais para se começar a gostar de Literatura.

Participamos, na Prática II, de uma experiência bastante prazerosa que nos mostrou alguns percalços pelos quais passam os professores em suas carreiras docentes. Essa experiência foi melhor do que a que nos proporcionou a Prática I, mas não podemos esquecer de que essa disciplina é também um laboratório para a Prática II. Ademais, não podemos esquecer que a experiência de um professor, sua prática de sala de aula, o número de aulas dadas ao longo de sua vida profissional, aliado ao seu conhecimento, é o que o torna ainda mais enriquecido.

Dentre tudo o que sempre reforçamos em nossa caminhada pela carreira docente está o fato de que o aluno precisa ser tratado com afeição. O professor deve ser, às vezes, um pouco psicólogo, aproximando-se mais dos alunos e descobrindo alguns problemas que os afastam do gosto pelos estudos. Para isso, não precisa de uma formação acadêmica em psicologia, mas somente de um pouco mais de "sentimento humano", que a realidade do ensino no Brasil tantas vezes tira de nós.

Em relação especificamente à experiência narrada neste trabalho, o que mais nos satisfaz é o fato de que os doze alunos que participaram de nossa "aula lúdica" relataram que a poesia ainda não tinha sido vista por eles daquele modo na escola e que os exercícios fizeram com que entendessem mais a linguagem do poema. E dois deles decidiram prestar vestibular para a licenciatura em Letras. Um deles, hoje, está a terminar o curso.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRAIT, Beth. Estudos linguísticos e estudos literários: fronteiras na teoria e na vida. In: FREITAS, A.C. e CASTRO, M. de F. *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003

PAES, José. *Prosas seguidas de Odes Mínimas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA VOZ DO PROFESSOR

Maria Helena Peçanha Mendes[1]
Luzia Bueno[2]

Resumo

O trabalho em questão analisa o diário de campo de uma professora pesquisadora, o qual foi escrito durante o processo de ensino aprendizagem do gênero textual artigo de opinião, a pesquisa de campo foi realizada com alunos do Ensino Fundamental – 8ª série/9º ano de uma escola pública por um semestre no ano de 2011. Baseando-nos na concepção de trabalho segundo o Grupo ALTER (PUC/SP), a análise do material coletado levanta informações sobre como se deu o trabalho docente em relação à aplicação de uma sequência didática previamente elaborada pela professora, também como se deu a relação entre professora e alunos em questão e as reflexões pessoais, as inquietações e as dúvidas da docente durante o processo de ensino e aprendizagem do gênero. Além disso, a partir dos dados coletados e analisados é possível levantar informações sobre as representações que se tem da prática docente e os modelos de agir comuns para a área educacional.

Palavras-chave

Diário de campo; gênero; trabalho.

[1] Universidade São Francisco.
[2] Universidade São Francisco.

Considerações preliminares

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares no Brasil no fim da década de 90, há um discurso comum na área educacional de que o ensino de língua materna deveria ser baseado na concepção de gêneros. Porém, na prática podemos verificar que os professores ainda encontram dificuldades para trabalhar dessa forma, visto que, muitos não tiveram a formação voltada para a área e há poucos materiais de qualidade no mercado.

Neste artigo, visamos nos focar nas dúvidas, inquietações e anseios que envolvem o trabalho de um profissional da área de ensino frente a esse novo aprendizado, a aplicação de uma sequência didática do gênero artigo de opinião, por meio da análise das anotações em seu diário de campo.

O trabalho docente

Para caracterizar o trabalho docente nos apoiaremos nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo ALTER (PUC/SP). Nesse sentido, destacamos apenas alguns pontos que são mais relevantes para o artigo em questão. Segundo Bueno (2007), os estudos das Ciências do Trabalho permitem perceber que existe um trabalho teórico (o que existe nas representações sociais), um prescrito (o que é esperado e fixado por regras), um realizado (o que de fato é realizado).

Além disso, Machado e Bronckart (2009) destacam que o trabalho docente é uma atividade conflituosa, pois o trabalhador faz escolhas frequentes e se depara com conflitos como: os outros envolvidos, o meio, os artefatos e as prescrições. Para tentar lidar com esses problemas, em geral, o sujeito recorre a modelos de agir conforme regras que ele não estabeleceu ou faz adaptações conforme necessita.

Os diários e a voz do professor

A investigação se deu no primeiro semestre de 2011. Os registros no diário eram feitos no mesmo dia em que as aulas aconteciam, algumas vezes logo ao final da aula, outras no final do dia. O material foi produzido em um caderno espiral em ordem cronológica, totalizando 37 registros, cujo tamanho variava de um parágrafo a várias páginas. As anotações foram escritas à mão.

Logo no começo do diário, há um registro sobre como foi o trabalho com a leitura:

> 17/02
>
> (...) As perguntas mais frequentes:
>
> - É só eu colocar a minha opinião sobre os textos?
>
> - Quantas linhas ?
>
> (Estas perguntas preguiçosas me matam!!!)
>
> - Devo escrever um comentário sobre cada texto ou tudo junto?
>
> - É para entregar?
>
> - A lápis ou a caneta?
>
> Até eu fiquei com dúvidas, vou escrever para a L. e perguntar:

O comentário entre parênteses revela que a docente, provavelmente, interpretou a questão como uma falta de vontade dos alunos em fazer a atividade. Afinal, a indagação sugere que eles estão preocupados em fazer o mínimo possível. Além disso, o final do texto revela que a docente não se sente segura e confortável frente ao gênero que está trabalhando com os alunos, revelando, assim, que ainda não se apropriou da teoria. O questionamento da professora nos leva a refletir sobre o real momento em que o docente se apropria da teoria e se isso realmente ocorre em alguns casos.

Na sequência, o diário traz mais informações:

> 21/02
>
> A leitura dos diários foi proveitosa. Eles ouviram o texto do colega até mais quietos do que eu supunha. Gostei.
>
> Combinei previamente que não deveriam rir ou ridicularizar o colega, pois cada um teria direito e espaço para expor a opinião.

A análise do registro demonstra que a professora tem imagens pré-construídas a respeito dos alunos. No caso, a docente supõe que os alunos tenham o costume de rir uns dos outros e se preocupa em evitar que isso ocorra. Talvez, este seja um reflexo do imaginário coletivo dos professores de que os alunos não se respeitam entre si, visto que muitos profissionais, provavelmente, já vivenciaram situações em que isso tenha ocorrido.

Também podemos perceber que a docente optou por socializar as reflexões sobre a leitura dos alunos como uma forma de os alunos entrarem em contato com diferentes formas de pensar. A compreensão de que há argumentos contrários a outros ajuda o enunciador a organizar os movimentos argumentativos do texto.

Posteriormente, outro assunto passou a preocupar a professora:

> 24/02
>
> Engraçado, a maior dúvida que eles tem é se 'perfil fake' é crime. O interesse maior é pelo assunto particular, não a questão polêmica em si. Isto toca neles.
>
> 18/03
>
> Notei que o tema sobre internet não gerou os 'frutos' que eu planejava. O tema não é polêmico para eles. Eles adoram as redes sociais.
>
> 24/03
>
> Acho que desta vez acertei a temática, as opiniões começam a se dividir, enquanto escreviam, os alunos comentavam experiências pessoais, principalmente experiências com surras que levaram.

A partir das reflexões trazidas, podemos perceber que os alunos normalmente se interessam mais por temas ligados ao interesse deles ou que os toquem de mais pessoalmente. Em relação ao trabalho com gêneros textuais, podemos perceber o quanto a questão da temática é importante, pois pode despertar ou não o interesse dos alunos. No caso do artigo de opinião, destacamos que, em geral, se refere a temas atuais, o que justifica a preocupação da docente em trazer esses temas para os alunos. Sobre esse ponto, lembramos que os livros disponíveis para o trabalho com gênero nem sempre são atuais.

Um ponto relevante que afeta o cotidiano dos professores são as regras do ofício:

> 17/03
>
> Eu só tenho as últimas aulas nesta sala, isto me faz 'perder' 10 minutos por semana com a limpeza e organização da sala. Sigo e concordo com as regras da escola, Mas 10 minutos de 100 minutos é 10% do meu tempo com eles na semana. É muito.

O aspecto interessante desse trecho é que a professora parece compreender que haja necessidade de colaborar com os 'combinados' da escola, porém, isso interfere na realização do trabalho principal, que é ensinar uma determinada disciplina, o que acaba gerando desconforto.

Prosseguindo, outro registro nos revelou como foram trabalhados alguns aspectos do gênero:

> 18/03
>
> Expliquei que iríamos ler e comentar as características do artigo de opinião a partir da leitura dos textos deles.
>
> Comecei comentando os títulos
>
> - Vocês consideram que o título 'Internet' é um bom título para um artigo de opinião?
>
> - Eu acho que não!
>
> - Por que não é? Eu pergunto.
>
> - Porque parece muito geral e não é chamativo.
>
> Gostei da resposta! É isso, isso que eu quero que percebam. Expliquei que o título parece nome de livro e que vai explicar tudo sobre o tema, não parece artigo de opinião.

Esse registro nos revela que os alunos demonstraram que conseguem inferir algumas características do gênero, como a necessidade de escrever um título chamativo para despertar o interesse do leitor.

Uma cena comum é recuperada a seguir:

> 07/04
>
> Relembrei que a prova será sobre a produção de um artigo de opinião. Eles me perguntaram sobre qual tema e eu expliquei que seria sobre a Lei da Palmada, que é o assunto que vem sendo abordado nas últimas aulas. Eu não sou incisiva ou eles são mesmo muito distraídos? Outra possibilidade é que eles não estejam habituados a uma rotina e coerência por parte de alguns professores

O questionamento levantado pela professora deixa a perceber que é comum os alunos perguntarem mais de uma vez a mesma coisa. Isso pode ocorrer por diversos motivos: falta de

atenção, insegurança, falta de rotina e organização, mas também pode estar relacionado à aprendizagem mesmo.

Também sobre a questão da aprendizagem, quase no final da aplicação da SD, a professora registra o momento em que entende que os alunos começam a se apropriar de características do gênero:

> 06/05
>
> Achei interessante que a M. perguntou:
>
> - Professora, mas se para ter porte de arma precisa fazer teste psicológico, um psicopata como o W. não iria conseguir uma arma legalmente.
>
> Gostei da colocação, ela fez uma contra-argumentação, 'conversou' com o articulista e não concordou com ele.

Os termos 'interessante' e 'gostei' deixam clara a reação da professora ao perceber que a aluna agiu de forma inesperada e a surpreendeu positivamente.

Quanto ao trabalho com o gênero artigo de opinião, a docente parece gostar da colocação da aluna porque ela demonstra uma percepção importante da leitura: a posição crítica do leitor. Ao construir uma argumentação é necessário se levar em conta o ponto de vista do leitor contrário à ideia defendida.

Considerações finais

Entre o trabalho prescrito e o realizado, há uma grande distância, segundo os teóricos. Contudo, raramente ouvimos a voz do professor para expressar o que fica neste espaço de distância. Ao olharmos para o diário de campo, é possível perceber que, mesmo apoiando-se em teorias modernas e legitimadas socialmente, o professor continua tendo conflitos, que o ajudarão a crescer, quando puder, como neste caso com as anotações do diário de campo, voltar-se para as suas questões, percebendo a importância delas nos modelos de agir que vai construindo.

Referências bibliográficas

BUENO, Luzia. A **construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Pp 220. 2007.

MACHADO, A.R., BRONCKART, J.P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A.R. e colaboradores: Vera Lúcia Lopes Cristóvão. **Linguagem e educação:** o trabalho do professor em uma nova perspectiva Santos Abreu-Tardelli (orgs.); posfácio Jean Paul Bronckart. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

A ESCOLA COMO MEDIADORA NA FORMAÇÃO DA FAMÍLIA LEITORA

Yara Maria Miguel[1]

Resumo

Nos últimos anos, a temática sobre a necessidade dos alunos se tornarem leitores tem sido amplamente discutida. No intuito de criar nos alunos o hábito de leitura, as escolas incentivam que levem livros para casa, e orientam pais e familiares para que leiam para as crianças. Iniciativas como estas são importantes, porém é preciso considerar que a inserção das famílias e das crianças na comunidade de leitores não se dá apenas pelo acesso aos materiais escritos. É preciso criar tanto no ambiente escolar como no familiar uma cultura letrada. Cultura esta que depende da construção de comportamentos, procedimentos e habilidades de leitura. Além disso, é fundamental conviver com leitores para continuar lendo. Este trabalho analisará os impactos e as contribuições da entrada dos livros na casa dos alunos: os comportamentos, procedimentos e habilidades de leitura incorporadas pelas crianças nas situações escolares e, que ao serem compartilhadas, são incorporadas por seus familiares. Nesse contexto, interessa-nos identificar de que forma pode a mediação da escola contribuir para a inserção das famílias na cultura escrita.

Palavras-chave

Formação de leitores; comunidade de leitores; práticas de leitura.

Abstract

The discussion on the need of turning pupils into readers has been lately extensively debated. For the purpose of rousing the habit of reading amongst pupils, schools encourage them to take books home and suggest parents as well as other members of the family read to their children. Such initiatives are important. However, it is important to consider that the inclusion of families and children in the community of readers does not take place by solely providing access to written materials. It is necessary to create at both, school and family environments, a literary culture. A culture that depends on the breeding of behaviors, development of procedures and the ability of reading. Besides that, it is fundamental create intimacy with other readers in order to keep the interest in reading. This paper will examine the impact and the contribution of the introduction of books in the domestic environment: the behavior, procedures and reading abilities assimilated by children in school situation and, when shared, are also assimilated by their family members. In this context, we are interested in identifying how, through school mediation, families can be included in the literary culture.

Keywords

To cultivate readers; community of readers; reading practices.

---

[1] Formadora do Programa Ler e Escrever da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Pedagoga. Professora de Educação Básica e Educação Especial.

Introdução

"Aprender a ler; ensinar a ler; a importância da leitura para a constituição da cidadania; a competência leitora como garantia de continuidade na vida escolar."

Nunca se falou tanto em leitura e, principalmente, nunca se investiu tanto em projetos e programas para a formação de leitores.

Temos como exemplo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) cujo principal objetivo é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Além desses, há a distribuição de obras complementares para os anos iniciais do ensino fundamental que têm como objetivo ampliar o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento no âmbito da escola. São cinco acervos distintos (com 30 títulos diferentes) e um manual, destinados às salas de aula dos 1º e 2º anos do ensino fundamental. Todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar recebem esses acervos. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo têm desde o ano 2005 e 2007, respectivamente, proposta semelhante ao do PNLD.

Outro exemplo é o Projeto Entre na Roda: leitura na escola e na comunidade, desenvolvido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que atua na Educação Infantil e Ensino Fundamental, oferecendo apoio a secretarias municipais, estaduais e a instituições para formar orientadores de leitura, entre educadores, bibliotecários e voluntários da comunidade para que atuem em diferentes espaços – escolas, bibliotecas, associações, hospitais, asilos etc. –, estimulando o gosto pela leitura.

Em relação à formação do leitor, Previattelli e Miguel (2010) assinalam que:

> O status dado à leitura na escola se deve à importância que esta tem fora dela. Dessa forma, é sua função institucional formar cidadãos leitores. Para muitas crianças as bases da experiência leitora são construídas, desde muito cedo, no interior das famílias, sendo que ler é tão importante quanto brincar e, por esta razão, os pais possibilitam aos seus filhos o acesso aos livros na mais tenra idade. Em muitos casos as famílias participam da cultura escrita há várias gerações.

Contudo, para muitos, o acesso aos materiais escritos se dá fundamentalmente na escola. Dessa forma, grande parte dos investimentos, está centralizada na formação do leitor no período escolar. Tanto é assim que, para muitos, a conclusão do Ensino Médio sepulta definitivamente o acesso à leitura diversificada, à biblioteca, ao convívio com os textos e às múltiplas possibilidades de encontros e diálogos, que o ato de ler propicia.

O resultado da segunda edição de Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro, com o objetivo de diagnosticar e medir o comportamento leitor da população, apontou os seguintes resultados:

- Número de leitores: 95 milhões;
- Número de não-leitores: 77 milhões;
- Número de livros comprados: 1,2 livro por habitante/ano (o que dá 36,2 milhões de compradores de livros);
- Número de livros lidos (4,7 livros por habitante/ano).

Por sua vez, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) divulgou no comunicado nº 129, de 10 de janeiro de 2012 que 5.187 municípios têm bibliotecas públicas,

sendo que 378 municípios não possuem nenhuma. O que justificaria a transformação das bibliotecas escolares e salas de leitura, por todo o país, em espaço aberto a comunidade.

Temos incentivado nos contextos de formação do Programa *Ler e Escrever*[2], que as escolas desenvolvam projetos de fomento à leitura, visando à participação da família em diferentes contextos de leitura. A ideia é que estas desfrutem da leitura, como fazem os que participam ativamente da cultura escrita.

Consideramos que o caminho inverso, isto é, a participação da escola na construção da cultura leitora das famílias pode ser fator determinante para a plena inserção dos alunos na comunidade de leitores, pois a interação com leitores é fundamental, tanto para a formação do leitor, quanto para que este continue a ler ao longo da vida.

O Projeto Sacola Literária

O Projeto *Sacola Literária*[3], faz parte de um conjunto de propostas de incentivo à leitura. Inserem- se nesse contexto eventos como: sarau literário, festa literária, hora da leitura, leitura silenciosa contínua[4] e biblioteca aberta (empréstimos de livros para a comunidade). Todas as escolas da rede estadual de ensino realizam uma ou mais versões desses projetos.

É importante mencionar que muitas escolas brasileiras realizam projetos e programas de incentivo à leitura. Elas contam com a parceria de Fundações, Secretarias de Educação e Cultura, ONGs, entre outros agentes sociais.

Quando iniciamos, em 2007, o trabalho de formação com os coordenadores pedagógicos e diretores de escola, nossa principal tarefa foi qualificar as propostas desenvolvidas pelas escolas, tendo em vista, que a maior parte já havia escolarizado as práticas sociais de leitura.

De maneira geral, a descaracterização da leitura como objeto cultural se dá tanto para as crianças como para os familiares. É frequente a solicitação, por parte da escola, de atividades pós-leitura, no intuito de avaliar a compreensão leitora e verificar se de fato estão lendo. As crianças são comumente incentivadas a desenhar, resumir, já os pais são convidados a responder questionários e fichas. Diante desse contexto, o papel da formação é o de favorecer a reconceitualização dos usos sociais da leitura.

No Projeto Sacola Literária, os alunos levam para casa, com certa regularidade, livros de literatura. Uma variação importante foi a introdução de outras publicações interessantes para a família, como revistas e jornal. Podemos analisar a inserção de materiais impressos no universo familiar, a partir das seguintes perspectivas. A primeira, relacionada aos aspectos afetivos: o contato com a literatura produz encantamento, propicia experiências inusitadas. Experiências que legitimam seu lugar na comunidade de leitores, ao favorecer a incorporação de comportamentos, recriar procedimentos, e principalmente experimentar, como diz Colomer (2007), “a literatura como dimensão socializadora”.

---

[2] Política Pública da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Está alicerçado em três eixos: 1. Acompanhamento institucional através de dois instrumentos: o mapeamento do processo de aprendizagem dos alunos e um sistema de avaliação externa que ocorre anualmente; 2. Material didático para alunos e professores; 3. Formação profissional.
Uma iniciativa importante desse Programa, foi a criação das bibliotecas de sala de aula para todas as escolas da rede publica de ensino.

[3] Meu primeiro contato com esse projeto ocorreu em 2007, num grupo de formação de municípios conveniados com a Secretaria de Educação do Estado. Na ocasião, muitas escolas municipais participavam do projeto *Entre na Roda*, em parceria com a Fundação Volkswagen e o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Mala literária, Mala viajante, Bolsa literária, são algumas variações desse projeto.

[4] “Programa de Lectura Silenciosa Sostenida” de Mabel Condemárin.

A segunda, é que com a leitura restitui-se, aos pais e familiares, o direito de continuar aprendendo, descobrindo, conhecendo. A leitura pode fazer de nós pessoas melhores, mais humanas, comprometidas com o próximo, com o coletivo, e com o nosso próprio desenvolvimento.

A terceira, é que a presença sistemática de livros e outros materiais escritos (jornal, publicações mensais, etc.), permitem que cada família construa, a partir dos saberes iniciais, significados mais complexos, mais coerentes, sobre os usos sociais da leitura. Paulo Freire (1983), em seu livro A importância do Ato de Ler, nos diz que *"a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta, implica a continuidade da leitura daquele"*. Assim, a compreensão de si e do mundo, pode ser profundamente afetada pelas leituras que fazemos ao longo da vida.

Contudo, Ferreiro (2002) argumenta que *"a democratização da leitura e da escrita veio acompanhada de uma incapacidade radical de torná-la efetiva",* à medida que a escola pública não possibilitou que muitos pais de alunos se tornassem membros plenos da comunidade de leitores, como afirma Delia Lerner (2002). Tornar-se leitor é uma forma de recuperar a dignidade, de assumir conscientemente o papel de sujeitos históricos, após terem sido precocemente impedidos de fazer parte da cultura escrita, ou de nela permanecer.

O início do Projeto

Conheci a professora Ana Luiza Matielli Campos em 2009, ano em que iniciei o trabalho de formação pelo Programa Ler e Escrever, com os diretores e coordenadores pedagógicos da Diretoria de Ensino[5] de São João da Boa Vista – Estado de São Paulo. Naquela época, Ana Luiza era coordenadora de uma escola.

No ano seguinte, foi convidada para participar da equipe técnica da Diretora de Ensino, onde seria uma das responsáveis pela formação dos coordenadores pedagógicos e pelo acompanhamento escolar. Como coordenadora, realizou um trabalho com extrema competência e carinho pelo que fazia. Seu entusiasmo era contagiante! E o mesmo ocorreu na nova função.

Contudo, no início de 2011 precisou afastar-se da coordenação pedagógica, para assumir uma classe como professora na Secretaria Municipal de Educação, da mesma cidade. Desde então mantivemos contato via e-mail, e vez ou outra, visitava sua sala de aula, pois, coincidentemente, os encontros de formação dos coordenadores pedagógicos aconteciam na escola em que trabalhava.

Num dos e-mails, sugeri que realizasse o Projeto Sacola Literária com os seus alunos. Apesar do interesse, comentou que teria dificuldades para iniciá-lo, pois o acervo da sala de aula contava com poucos títulos. Prontifiquei-me a ajudá-la, começando pela doação de livros do acervo dos meus filhos, que já são adultos, e outros materiais impressos que tivesse em casa. Além disso, os alunos contariam com o jornal do dia seguinte, gentilmente cedido pelo pai dela, e livros e revistas dos filhos pequenos.

Passei a acompanhar o projeto mais de perto, sugerindo alguns encaminhamentos.

Discutimos que por ser um projeto permanente, seria interessante que as crianças pudessem compartilhar as experiências leitoras com outras pessoas, em situações tais como:

1. A Roda de Leitura

- Semanalmente, nos dias em que as crianças devolvem os livros.

[5] Diretoria de Ensino - Órgão regional que representa a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São 63 DE's no interior e 28 na região metropolitana.

- Bimestralmente, na reunião de pais. (Comentei que valeria a pena realizar uma leitura em voz alta e dedicar alguns minutos para fazer a análise do texto, com foco no conteúdo temático e linguístico para mostrar aos pais como é realizada a atividade com os alunos.)

2. Eventos na escola.

- Aproveitar a Festa Junina para apresentar jograis relacionados ao tema, previamente memorizados em casa, para ser recitados por pais e filhos.
- Outras festividades em que a família estivesse na escola, também são excelentes oportunidades para inserir a prática da leitura.
- Ler para outras crianças da escola ou da Educação Infantil.

O Projeto foi batizado de Bolsa Literária, em virtude das argumentações das crianças, que consideraram os nomes "Mala e Sacola" inadequados, visto que associam "mala" com "gente chata" e "sacola" com "nada específico, pois pode levar qualquer coisa".

As experiências do 3º ano H

A classe da professora Ana Luiza contava com 27 alunos, crianças entre 7 e 8 anos. No início do ano letivo, uma parte dos alunos não escrevia, e lia convencionalmente. Ao final do primeiro semestre todos os alunos liam e escreviam com autonomia.

A rotina semanal da sala de aula incluía a realização de atividades de leitura para atender a diferentes propósitos: para obter uma informação; para seguir instruções, por lazer ou diversão, para estudar, para revisar um escrito próprio ou de outro, para comunicar um texto a um auditório, para praticar a leitura em voz alta, entre outras práticas sociais de leitura.

Em todas as situações de leitura, a professora trabalhava para que procedimentos, comportamentos e habilidades de leitura, fossem explicitados, isto é, modelizados por ela, para que os alunos se apropriassem deles.

A professora articulava o trabalho coletivo, em grupo e individual para que todas as crianças pudessem se beneficiar da interação cognitiva. Este movimento metodológico possibilitou aos alunos que a interação com o objeto de ensino, se desse por sucessivas aproximações. Além disso, considerava as modalidades de leitura mais adequadas para o desenvolvimento das atividades: ensinar a ler, enquanto lê para os alunos (leitura compartilhada/colaborativa); propor a leitura individual ou em dupla e questões para favorecer a construção de sentidos dos textos lidos.

No início do segundo semestre, existiam sete bolsas na sala do 3º ano, o que possibilitou que todas as crianças levassem para casa, pelo menos uma vez ao mês, livros de literatura, gibis, revistas e jornais. Segundo a professora, os títulos mais lidos foram: Revista Recreio, Gibi, Jornal, O Peixe Arco – Íris (Marcus Pfister), Tistu - o menino do dedo verde (Maurice Druon), revistas femininas, A Ilha Perdida (Maria José Dupré), contos do livro de textos do aluno - Programa Ler e Escrever[6].

Ana Luiza afirma que o projeto trouxe importantes contribuições para os alunos, destacando, no depoimento que se lerá abaixo, a participação da família:

> "Os pais se apaixonaram pelo material levado. Por isso, em nova reunião de pais, realizamos uma roda de indicação literária entre eles – os pais que não

[6] O Livro de Texto do Aluno apresenta uma coletânea de textos de diferentes gêneros, tradição oral: parlendas, trava-línguas; literários: contos de fada, poemas; textos de divulgação científica; e instrucionais: receitas, jogos e brincadeiras.

> puderam participar, foram representados por um membro da família. Foi um momento muito significativo e produtivo, pois a princípio, muitos não conseguiam verificar/encontrar uma função social para a leitura. Alguns não tinham o hábito de ler, muito menos ler para os filhos. Outros não leem porque, são analfabetos. Muitos começaram a pedir mais livros, alguns pediram até doações. Com a melhora significativa dos alunos, os mesmos bem motivados e encantados com a leitura, produziram coletivamente uma carta para os alunos da sala ao lado, convidando-os a realizar o projeto. Este, se iniciará no 2º semestre. Finalizando as etapas do projeto, os alunos adquiriram comportamento leitor e escritor, leram para as demais salas da escola e estão fazendo produções escritas cada vez melhor.

Por sua vez, os depoimentos dos alunos recolhidos pela professora são emocionantes, pois evidenciam o impacto que este projeto teve no âmbito familiar e escolar.

As crianças afirmaram:

> "Estou lendo melhor, eu quero até fazer (escrever) um gibi contanto tudo o que acontece quando a bolsa chega na minha casa. Eu também estou lendo mais! Leio para meu irmão menor. Quando a bolsa chega na nossa casa, ficamos reunidos na sala lendo. Minha mãe lê revistas e jornal, eu e minha irmã lemos livros, gibis e revista Recreio, e meu pai ainda lê pouco, mas estou animando-o a ler." (Jorge – 8 anos)

> "Estou lendo melhor, minha mãe falou que melhorei muito meu modo de ler. Também estou descobrindo palavras bem elaboradas para escrever meus textos. Estou feliz! Mudou também meu conhecimento, pois estou utilizando a revista Recreio para pesquisar e saber mais. Meu pai também fica com vontade de ler. O dia que o pessoal da igreja vem na minha casa, aí é um sucesso, ficamos lendo e brinco com as crianças de escola." (Larissa)

> "Convidei minha tia para ler comigo, ela está me ajudando a ler os livros" (Weslen)

> "Antes eu não lia nada, eu nem tinha livros na minha casa... Agora leio revistas, contos, piadas...
> Ah....Também não sabia ler direito, acho que estou melhorando, não é professora?" (Welington)

> "Mudou tudo!!!! Pois eu não lia nem escrevia direito!" (Wesleu B.)

> "Eu estou amando ler os gibis, pedi para a minha mãe comprar alguns, e quando a professora me dá um, não vejo a hora de chegar em casa para ler. a turma da Mônica Jovem é bem legal!" (João Gabriel)

> "Melhorou a reunião da minha família, pois quando a bolsa chega, nos reunimos para ler. Meu pai e minha mãe estão se separando, mas quando a bolsa chega... Todos ficam próximos! A namorada do meu irmão, que está grávida, amou as revistas sobre bebês, ficamos até tarde lendo. (Maria Fernanda)

Como se pode observar, este projeto teve impacto significativo nas relações familiares e na aprendizagem das crianças. Elas aprendem a ler com fluência, desenvolvem proficiência leitora e estão se tornando bons produtores de textos e, consequentemente, participantes ativos da cultura escrita.

Promover situações em que a leitura seja constituída de sentido, é condição para restituir às famílias o direito de continuar aprendendo e, como afirma Luzia de Maria (2010), a literatura permite:

> "(...) tomar contato com o cotidiano de pessoas e de realidades, com as quais nem sonhávamos (...), mostrando que, por maiores que sejam as diferenças culturais, o que permanece é o humano. E a literatura segue nos lembrando que somos habitantes de uma mesma casa, herdeiros de um destino comum, acima e apesar de tudo, para sempre, irmãos.

Sem desconsiderar a função da leitura no desenvolvimento cognitivo e construção do conhecimento, para essas crianças a introdução da leitura em casa, cumpriu sobretudo, um papel afetivo, alicerçado pela construção de novos conhecimentos, possibilidades de diálogo, troca de experiências, contribuindo indiscutivelmente para o estreitamento das relações familiares.

Considerações finais

É inegável o valor que a leitura tem no mundo de hoje para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento humano. Entretanto, os investimentos na formação de leitores, são feitos prioritariamente no período escolar. Não queremos com isso desconsiderar os profícuos investimentos em projetos de fomento à leitura. Assim, parece-nos necessário enfatizar, como afirma Grotta (2000), citando Silva (1991), em sua dissertação de mestrado que:

> [...] a efetiva promoção da leitura – formação de leitores – depende de condições que devem estar presentes na sociedade como um todo. Tais condições pressupõem: convivência com livros, acesso à educação formal, possibilidade de frequentar uma rede de bibliotecas bem equipada e que atenda aos seus interesses e necessidades, poder aquisitivo para compra regular de materiais escritos, tempo para o exercício da leitura, estímulos para valorizar a leitura como meio de aquisição de conhecimentos, projeto social orientado para despertar a consciência crítica através da leitura, política nacional eficiente de incentivo ao hábito da leitura, etc.

É neste contexto que a escola pode cumprir seu papel fundamental, ao tratar a leitura não somente como objeto de ensino, mas também, e sobretudo, como objeto facilitador de aquisição cultural, promovendo situações significativas para a plena inserção das famílias, em parceria com as crianças, na comunidade de leitores. E quando vemos o trabalho da professora Ana Luiza e de seus alunos, concluímos que isso é plenamente possível!

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Língua portuguesa: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, Ensino Fundamental. – Brasília, 2009

COLOMER, Teresa. *"Andar entre livros – a leitura literária na escola"*. São Paulo: Global, 2009.

FERREIRO, Emilia. *Passado e Presente dos verbos ler e escrever.* São Paulo: Cortez, 2002

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler.* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1983.

GROTTA, Ellen B. *Processos de formação de leitor – relato e análise de quatro histórias de vida.* Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil. 2ed, 2008. www.prolivro.org.br
LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário.*São Paulo: Ática, 2002.

MARIA, Luzia de. *"O clube do livro – ser leitor – que diferença faz?"* São Paulo: Globo, 2009.

PREVIATTELLI, Wania e MIGUEL, Yara. *Projetos de leitura: para além dos muros da escola.* Trabalho apresentado nos congressos: IBBY (Santiago de Compostela – Espanha, 2009) e Congresso de Pedagogia (Havana- Cuba, 2010).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO – Programa Ler e Escrever. http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx

LEITURA DE MATURIDADE: A REPRESENTAÇÃO PICTÓRICA DE LEITORES DE JORNAL ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX

Simone Cléa dos Santos Miyoshi[1]

Resumo

Dentro de um amplo universo da representação visual de leitores, entre o final do século XIX e o início do XX, os retratos de pessoas lendo um jornal são relativamente escassos, se comparados aos de pessoas que leem um livro. Ainda assim, eles não deixam de ser significativos na produção de importantes artistas, bem como no imaginário do ato de leitura. No Brasil, Oscar Pereira da Silva pintou uma senhora compenetrada em ler *O Paiz*. O português José Malhôa figurou um professor em sala de aula, observando um exemplar aberto à luz do sol. Cézanne retratou, em duas versões, o próprio pai, mirando com atenção um periódico. E até mesmo Duchamp, antes de revolucionar a arte com seus *ready-made*, compôs "convencionalmente" um leitor, ao modo dos impressionistas. Observaremos as obras em sua raridade e fascínio, notando recorrências e divergências, além de interpô-las com os ideais de uma época em que as renovações políticas e educacionais vislumbraram o jornal como o grande veículo democrático do conhecimento.

Palavras-chave

História da educação; história da leitura; iconografia da leitura; pintura naturalista.

[1] Pedagoga pela Unicamp (1997) e especialista em psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2004). Coordenadora pedagógica na rede de ensino da Prefeitura Municipal de Santo André-SP desde 2007.

A representação visual de leitores é um tema constante na arte. Um de seus subtemas é a figuração do leitor de jornal, de que trataremos neste artigo.

Se pesquisarmos hoje na seção de imagens do *Google* a expressão "leitura de jornal", quase todas as figuras apresentadas na tela ilustrarão o uso do periódico por crianças e adolescentes, muitas vezes em ambiente escolar. O resultado não espanta, já que o emprego desse impresso como importante elemento na educação se consolidou há bons anos. A imagem corrente de um leitor de jornal hoje, em suma, é a de um jovem que graças a essa prática aparentemente em vias de extinção poderia lidar melhor consigo mesmo e com o mundo.

A profusão dessa imagem, no entanto, é relativamente recente. Até o início do século XX, na pintura, os quadros que retratam leitores de jornal eram minoria diante dos que retratam leitores de livros, sobretudo mulheres leitoras. Trata-se de uma curiosa desproporção: em um momento crucial da história da imprensa – a passagem do século XIX para o XX –, quando se amplia e consolida a valorização do jornal por sua rapidez e economia ao grande público, é precisamente um suporte mais caro e antigo, o livro, o protagonista das representações pictóricas do ato de leitura.

Talvez essa desproporção derive da ideia de nobreza do livro, em comparação com os aspectos populares, imediatistas e descartáveis do jornal. De fato o preconceito transparecia nos debates da época (RIO, 1905), ao mesmo tempo em que a imprensa investia na compra de telégrafos e máquinas novas, em contratar escritores renomados, em agilizar a logística, em baratear os custos e atingir mais leitores (descontando-se, é claro, o alto índice de analfabetismo). No Rio de Janeiro, por exemplo, o *Correio da Manhã* de 2 de janeiro de 1902 ostentou com orgulho as melhorias em prol do leitor:

> Os nossos leitores ficarão assim a par de todo o movimento das grandes capitais e conhecedores das modificações que se dão na política internacional. Além desse melhoramento, o material tipográfico será completamente transformado a fim de que o Correio da Manhã em todos os pontos corresponda às exigências de um jornal moderno, também cuidando de sua parte estética. (apud BARBOSA, 2007, p. 25)

Percebe-se a exaltação do veículo em sua época, tanto pelas vantagens de velocidade e abrangência internacional de informações quanto pela renovação visual e estética do suporte gráfico. É uma manifestação positiva e acolhedora aos elementos da modernidade, aspirados também pela arte de vanguarda e que seriam inerentes ao jornal. Um quadro pintado por Marcel Duchamp (1887-1968), por exemplo, *Homem sentado a uma janela*, de 1907, retratando a leitura de um folhetim, pode nos ajudar a entender os entrelaçamentos da escolha temática com as tentativas de renovação artística.

O quadro foi feito quando Duchamp, com cerca de vinte anos, buscava obstinadamente uma linguagem própria, sobretudo moderna, embora ainda não rompesse com a pintura. A escolha por retratar um leitor de jornal pode se relacionar com essa vontade de experimentação. Figurar um leitor de jornal talvez fosse mais inusitado e moderno do que figurar alguém lendo um livro, já que o jornal, como vimos, era um suporte mais controverso e recente, além de um tema menos desgastado.

Algo semelhante pode se aplicar a dois quadros da juventude de Paul Cézanne (1839-1906), nos quais ele retrata o próprio pai.

Cézanne, *O pai do pintor, Louis-Auguste Cézanne*, c.1865, óleo sobre tinta de parede sobre gesso transferido para tela, 167,6 x 114,3 cm, National Gallery, Londres.

Cézanne, *O pai do pintor, lendo L'Événement*, 1866, óleo sobre tinta de parede sobre gesso transferido para tela, 200 x 120 cm, National Gallery, Washington.

Em particular na versão de 1866, o pintor parece demonstrar uma "busca deliberada e conscienciosa de um ideal radical, político e estético, e de seu desejo de proclamar militantemente tal ideal através de sua arte." (ATHANASSOGLOU-KALLMYER, 1990, p. 482). Essa versão é ainda uma provocação, bem como uma homenagem. *L'Événement* era um periódico progressista, enquanto o jornal que o pai de Cézanne costumava ler, *Le Siècle*, era conservador. Além disso, o escritor Émile Zola havia acabado de publicar em *L'Evénement* uma série de textos dedicada "A meu amigo Paul Cézanne", exaltando pintores que Zola julgava os mais arrojados de seu tempo. A tela de Cézanne demarcaria assim uma dupla rebeldia; primeiro, por contrariar a preferência jornalística do pai e, segundo, a produção artística padrão: a pintura acadêmica. O tema teria dado a Cézanne, de modo um pouco semelhante ao de Duchamp, a oportunidade de ensaiar uma transformação maior na arte.

José Malhoa (1855-1933), *Lendo o Jornal*, 1905, óleo sobre tela, 32,7 x 21,2 cm. Museu José Malhoa, Caldas da Rainha, Portugal.

Algo diversamente significativo ocorre na tela do pintor português José Malhôa (1855-1933). *Lendo o Jornal* representa um professor em sala de aula, próximo a um quadro negro e apoiado sobre uma janela que se abre à natureza. A ideia do jornal como elemento importante no ensino é expressa de forma sutil e simbólica. O professor poderá irradiar o conhecimento aos alunos, como a luz do sol que o auxilia na leitura. Embora sem a audácia de Cézanne ou Duchamp, a visão de Malhôa ao leitor de jornal não foi menos incomum. Além disso, a imprensa portuguesa parece ter conhecido um salto quantitativo justamente na passagem de 1903 para 1904 (SOUSA e VELOSO, 1987, pp. 28-29) e o quadro pode corresponder de algum modo a essa súbita multiplicação dos jornais no país.

Diante dos três artistas anteriores, o carioca Oscar Pereira da Silva (1867-1939) foi o mais modesto em termos pictóricos. Ele foi também um monarquista convicto, escolha política comumente imputada a um conservador. Ainda assim, ele pintou um quadro no qual uma mulher lê um jornal, aliando a ideia de um meio de comunicação democrático ao gênero que geralmente, na pintura, é retratado lendo um livro. Embora pouco ousado na arte, Pereira

da Silva não se furtou a pintar um tema relativamente raro, sobretudo protagonizado por uma mulher.

Oscar Pereira da Silva, *A leitura*, sem data, óleo sobre madeira, 30 x 21 cm.

Oscar Pereira da Silva, *O menino jornaleiro*, 1910, óleo sobre tela, 35 x 27 cm.

Em comum, os quatro artistas retratam gente madura, lendo com atenção. Um menino, por outro lado, é representado por Pereira da Silva como gazeteiro (as crianças convinham melhor ao serviço pela agilidade e economia aos patrões). Essas características parecem se repetir em outras telas, entre o final do século XIX e meados do XX, o que nos leva a algumas perguntas. Por que se representavam invariavelmente pessoas mais velhas lendo jornal? E por que a criança era figurada reiteradamente como jornaleiro, em contraste com a imagem atual do jovem leitor, e do jornal como auxiliar na educação? As respostas, embora aparentemente simples, envolvem questões que precisam ser aprofundadas e nuançadas.

Referências

ATHANASSOGLOU-KALLMYER, Nina. “An Artistic and Political Manifesto for Cézanne”. *The Art Bulletin*, Vol. 72, No. 3, setembro de 1990, pp. 482-492.

BARBOSA, Marialva. *História cultural da imprensa*: Brasil - 1900-2000. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

BOLLMAN, Stefan. *Reading Women*. Londres / Nova York: Merrel, 2006.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. 4ª edição revista. São Paulo: Liberdade, 2009.

GOUGH-COOPER, Jennifer; CAUMONT, Jacques. *Marcel Duchamp*: Work and Life. Cambridge: The MIT Press, 1993.

HELLER, Barbara. *Em busca de novos papéis*: imagens da mulher leitora no Brasil (1890-1920). Tese de doutorado em teoria literária. Campinas: IEL-Unicamp, 1997.

“José Malhôa, “Lendo o jornal””. Site do Museu José Malhôa. Disponível em: http://mjm.imc-ip.pt/pt-PT/coleccoes/Obra/ContentDetail.aspx?id=628. Acesso em 09/02/2012.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

RIO, João do. *O Momento Literário*. Paris / Rio de Janeiro: Garnier, 1905. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2144. Acesso em 11/03/2012.

SOUSA, José Manuel Motta de; VELOSO, Lúcia Maria Mariano. *História da imprensa periódica portuguesa*: subsídios para uma bibliografia. Coimbra: Biblioteca Geral da Universidade, 1987.

TARASANTCHI, Ruth Sprung. *Oscar Pereira da Silva*. São Paulo: Empresa das Artes / Pinacoteca do Estado, 2006.

Obs.: As referências iconográficas têm uso livre pela prescrição dos direitos autorais dos pintores (mais de 70 anos após a morte do autor).

O PRAZER DE LER NA ESCOLA

Giselly Lima de Moraes[1]

Resumo

Este trabalho tem por objetivo discutir o prazer de ler, uma ideia bastante presente nas discussões sobre a formação do leitor na contemporaneidade, buscando refletir sobre este conceito na sua relação com a prática docente. Parte-se das proposições de Hans Robert Jauss, Roland Barthes e Rubem Alves para discutir o conceito de prazer associado à leitura literária na escola, buscando-se ainda um intercruzamento com dados de pesquisa qualitativa, realizada através de entrevistas e análise de textos, atividades e planos de aula de professores de uma escola pública de Salvador. O estudo é parte do trabalho realizado no ano de 2008 em pesquisa de mestrado. Os resultados demonstram o reconhecimento da importância do prazer de ler por parte dos professores, ao passo que identifica dificuldades destes para investir no prazer da leitura nas práticas escolares, que apresentam sinais de uma escolarização inadequada da literatura, revelando a necessidade de se discutir formas de apoiar o docente no trabalho com a leitura literária.

Palavras-chave

Prazer de ler; literatura; mediação docente.

Abstract

This study aims to discuss the pleasure of reading, a fairly present in discussions about the formation of the contemporary reader, trying to reflect on this concept in its relation to teaching practice. It starts with the propositions of Hans Robert Jauss, Roland Barthes and Ruben Alves to discuss the concept of pleasure associated with the literary reading in school, seeking a still interbreeding with data from qualitative research, conducted through interviews and analysis of texts, activities and lesson plans for teachers in a public school in Salvador. The study is part of the work done in 2008 for research Masters. The results demonstrate the recognition of the importance of pleasure reading by teachers, while identifying these difficulties to invest in the pleasure of reading in school practices, which still show signs of an inadequate schooling literature, revealing the need to discuss ways to support the teacher in working with a literary reading.

Keywords

Pleasure of read; literature; teacher mediation

[1] Universidade Federal da Bahia (UFBA).

1. Introdução

O prazer da leitura tem sido um tema recorrente na escola e fora dela, ao se abordar a formação de leitores. Nos dias atuais, para se falar desta questão, tem-se preferido usar a expressão "desenvolver o prazer de ler" em vez de formas mais antigas como "formar o hábito de ler" ou "incentivar a leitura", entendendo que a primeira expressão representa melhor o modo como se compreende o ato da leitura hoje: um processo de interação, que envolve experiências satisfatórias com o texto.

Propomo-nos, neste trabalho, discutir algumas perspectivas sobre as quais se podem compreender o prazer de ler, partindo dos estudos da teoria literária, em especial, da Estética da Recepção, cujo representante maior é Hans Robert Jauss. Nesta abordagem trazemos uma síntese dos estudos de deste autor sobre o prazer de ler, nos quais evoca algumas concepções que influenciaram a visão da literatura no decorrer da sua história.

Em seguida apresentamos algumas reflexões sobre os riscos presentes na oposição que se faz, em alguns debates, entre a prática escolar e o prazer de ler, utilizando como referência um pequeno ensaio de Rubem Alves, no qual identificamos aspectos desse discurso, cujas bases nos parecem pouco dialógicas, pois não consideram a diversidade de práticas escolares, sobretudo aquelas que veem com maior criticidade a questão da formação do leitor.

Tais reflexões servem para embasar uma investigação realizada entre professores dos anos iniciais de uma escola pública de Salvador sobre como estes professores enfrentam as demandas voltadas para o prazer da leitura e como desenvolvem suas práticas em torno desta questão, cujos dados são apresentados e analisados na última parte deste trabalho.

2. Sobre literatura e prazer

Para a Estética da Recepção, o papel social da literatura revela-se pela sua função emancipatória, que se efetiva ao transformar a visão de mundo do leitor. O texto literário, na condição de arte, ultrapassaria o papel de mero reprodutor de padrões, interferindo ativamente na história, criando normas e novos comportamentos sociais. Neste sentido, a obra literária seria capaz de provocar a emancipação do leitor em relação aos códigos vigentes, fundindo os papéis transgressor e comunicativo. Segundo Zilberman (1998), isto é possível porque a recepção representa um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo, levando o leitor a identificar-se com o texto.

Na sua raiz, a Estética da Recepção busca superar uma noção de arte baseada numa verdade interna e absoluta, concepções recorrentes na filosofia da arte e que, em alguns casos, postulam a congruência entre forma e conteúdo ou do bem com o belo, em detrimento da experiência. Jauss tenta, em vez disso, dedicar-se ao que ele chama de práxis estética, ratificando a primazia hermenêutica. Para tanto o autor recupera contribuições de Aristóteles e Kant, filósofos que, segundo ele, também tiveram, em seu tempo, esta preocupação.

Para Jauss (2002), o processo de recepção da literatura, como de toda arte, não se dá à revelia do prazer. Ele não acredita que o significado de uma criação artística possa ser alcançado, sem ser vivenciado esteticamente pelo leitor, ou seja, o prazer estético é compreendido como elemento fundamental da arte. Neste sentido, torna-se necessário buscar entender qual a natureza desse prazer que, contemporaneamente, tem sido declarado como o ponto central da renovação das práticas escolares de leitura literária.

Jauss critica a associação do prazer a frivolidades ou como algo próprio da "burguesia culta" (JAUSS 2002, p. 85). Para o autor esta é a causa desse elemento ter sido negligenciado nos estudos anteriores. O sentido da palavra, porém, é mais amplo e através de sua análise ele busca ampliá-lo. Ele afirma que o significado primitivo de prazer é o mesmo que "ter uso ou proveito de alguma coisa" (ibid, p. 86). No período clássico alemão passava a ideia de

participação e apropriação associado ao significado de “alegrar-se com algo” (op. cit). Para alguns autores, a palavra relacionava-se ao prazer mental ou espiritual, bem como ao prazer da própria existência. Antes do classicismo alemão, prazer e conhecimento eram indissociáveis, mas questões relacionadas ao moralismo e à retórica provocaram sua separação.

Segundo o autor, desde Aristóteles, há no prazer estético, além de um efeito sensorial, processos de ordem intelectual e comunicativa, mas que foram restringidos posteriormente, levando à decadência da experiência prazerosa da arte. Nas suas palavras:

> No seu uso atual, o prazer perdeu muito de seu sentido elevado. Outrora, o prazer justificava, como um modo de domínio do mundo e de auto-conhecimento e, a seguir, como conceito de filosofia da história e psicanálise, as relações com a arte. Hoje, para muitos, a experiência da arte só é vista como genuína quando se priva de todo prazer e se eleva ao nível da reflexão estética. (Id, p. 92)

Jauss fala especificamente de Adorno para quem o prazer da arte “não passa de uma reação burguesa” e “um pressuposto para a indústria cultural da atualidade” (JAUSS, 2002, p. et. seq). Jauss atribui este tipo de crítica o fato de ter sido feita, por diferentes vias, uma ligação entre prazer e alienação.

Entre as contribuições que Jauss considera como favorecedoras de uma reflexão sobre o prazer estético estão os conceitos de *Aisthesis* e *Karthasis*, originários da poética de Aristóteles, que apontam para o a relação entre prazer e conhecimento. Esse é seu ponto de partida para a compreensão do prazer, mas percorre muitos outros caminhos citando, por exemplo, as contribuições de Agostinho que, ao diferenciar os perigos do prazer originado pela relação com o mundo (*uti*) do caráter prazeroso da relação com Deus (*frut*), bem como ao introduzir uma ideia de auto-deleite resultante do prazer em confirmar o poder de conhecer (*curiositas*), acabou por ratificar o caráter produtivo do prazer e eliminar a separação entre prazer e uso.

Buscando demonstrar outras formas de pensar que desvalorizam a experiência estética, Jauss cita Górgias que, em seus estudos sobre a retórica, destaca negativamente o caráter de sedução e convencimento que o texto exerce sobre o leitor ao apelar para o caráter emocional. Nesta perspectiva, a experiência estética é mediada pelo afeto, pensamento que, no Romantismo, se converteu na necessidade de valorização das emoções vividas pelo produtor do texto como estratégia para afetar o leitor. Desta forma, se reforça a associação entre prazer, alienação e sentimentalismo, que, de acordo com Jauss, resultou na desvalorização do prazer estético.

Por outro lado, autores com Schiller, que entende a separação entre o prazer e o trabalho como sintoma da perda de totalidade própria do mundo grego e Marx, que acredita não na substituição do trabalho pelo lazer ou vice-versa, mas em encontrar prazer no trabalho, são citados como pensadores que vêem uma possibilidade de reintegração.

O autor chama atenção para o fato de o pensamento materialista tomar o prazer como decorrente de um olhar para o futuro, ou seja, como parte de um desejo de transformação/construção do mundo. De outro lado, a psicanálise acredita que o prazer estético está relacionado com o reconhecimento de fatos do passado, de acontecimentos “recalcados” na infância que, evocados, causam satisfação.

Uma boa parte da crítica de Jauss recai sobre Barthes, por causa da ideias apresentadas no livro publicado em 1973, *O Prazer do Texto*. Nesta obra, o estruturalista francês, sendo coerente com pressupostos teóricos da corrente da qual faz parte, dedica-se a exaltar o trabalho com a linguagem como definidora do prazer estético. Barthes produz uma diferenciação entre prazer (*plaisir*) e fruição (*jouissance*), em que o primeiro resulta do

reconhecimento das estruturas, da integridade do texto, que permite ao leitor "sobrevoar" sobre a história, numa relação de contentamento e euforia. A fruição, por sua vez, está relacionada à perda e à incessante procura por parte do leitor e tem a ver com a ruptura com os padrões da linguagem. Vejamos nas suas palavras:

> Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2004, p.29)

Não é difícil perceber que Roland Barthes está centrado no texto. É ele que define, em primeira instância, as possibilidades de prazer e fruição. Segundo Jauss (2002), Barthes chega a fazer uma apologia do texto, transformando-o em objeto de fetiche, postura que ele observa no seguinte trecho:

> O texto que o senhor escreve tem que me dá prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu *Kama-sutra* (desta ciência, só há um tratado, a própria escritura) (Ibid, p. 11)

Para Jauss, Barthes aborda o caráter anárquico do prazer do texto e vê o processo de fruição apenas unilateralmente negando o diálogo entre a obra e o leitor. Ele acredita então que é necessária uma abertura para práxis estética, em vez de permanecer numa postura contemplativa. Isto implicaria uma visão dialética do prazer estético que inclui uma possibilidade do "prazer de si no prazer do outro" (id, 2002 b, p.98). Nessa perspectiva há uma unidade do "prazer cognoscent*e"* com a "compreensão prazerosa", assim como uma dualidade que envolve uma "contemplação desinteressada" e uma "participação experimentadora" (ibid., p. 97 et. seq).

Como forma de sintetizar suas ideias a respeito do prazer estético e, ao mesmo tempo, deixar entrever sua complexidade, Jauss apresenta três categorias fundamentais da fruição estética, que foram se delineando através da história da crítica literária (ibid; ZILBERMAN, 1989):

A primeira dessas categorias é a *Poiesis* que corresponde ao caráter produtivo da experiência estética, isto é, ao prazer que o artista sente ao criar uma obra de arte. Tal prazer relaciona-se com a necessidade de trazer leveza ao mundo e pode se manifestar quando o sujeito concretiza a obra e se sente seu co-autor. A *aisthesis* está relacionada à capacidade receptiva, à percepção sensível e prazerosa do objeto estético. Através desse processo o sujeito é capaz de reconhecer como também de adaptar-se à novidade estética.

A *karthasis* designa o prazer dos afetos provocados pelo texto e corresponde à experiência estética comunicativa básica. Ela liberta o leitor dos interesses práticos e cotidianos para levá-lo ao outros mundos possíveis, ao *prazer de si no prazer outro*, numa experiência intersubjetiva que resulta emancipadora.

Vimos, pelo exposto, que experiência estética necessariamente envolve o prazer, que, para Jauss, não se divide em prazer sensível e fruição, mas se complexifica, abarcando diferentes dimensões do processo de comunicação que se instaura entre texto e leitor no ato da leitura. Podemos concluir, ainda que, se o prazer não se opõe à fruição (no sentido barthesiano da falta) ele não a nega, mas engloba uma ideia de prazer associado ao trabalho, à apropriação, à cognição e à subjetividade, em um jogo dinâmico.

3. O prazer de ler *versus* o ensino da leitura na escola

O educador e psicanalista Rubem Alves na sua intensa produção bibliográfica acerca da educação, com frequência, debate sobre a questão da presença e do ensino da leitura na escola. Buscaremos discutir alguns efeitos de sentido produzidos por uma pequena crônica desse autor, que trata da necessidade de promover o prazer de ler. Queremos colocar em evidência alguns indícios de uma crítica pouco dialógica acerca dos modos de escolarização da leitura literária (Soares, 2003).

O texto, cujo título é *Prazer da leitura* (ALVES, 2001), traz um tema recorrente nas publicações do autor e reproduz os mesmos argumentos (e até exemplos) apresentados em outras produções suas, mas com outros títulos. São os casos de Concertos de Leitura (id., 1996) e A arte de saber ler, este último publicado no caderno Sinapse da Folha de São Paulo do dia 17 de fevereiro de 2002.

Analisaremos apenas o primeiro texto como caso exemplar de sua crítica à escola, ainda que acreditemos ser, a repetição, um elemento da significação que poderia reforçar nossa perspectiva acerca do texto. Nossa visão é a de que, com tal abordagem, o autor não favorece a transformação uma adequada mediação da escola em relação à literatura, pois se detém numa visão estereotipada e monológica em relação à escola.

Tal impressão surge com afirmação que o inicia o texto *Prazer da Leitura* de que "alfabetizar é ensinar a ler", a qual não surpreende por outra razão a não ser por sua aparente obviedade. No desenrolar do raciocínio do autor, nos damos conta de que se trata de uma afirmação que será colocada em cheque, senão ironizada. Ao analisar a estrutura do vocábulo 'alfabetizar', Rubem Alves descortina um ensino baseado na fragmentação da palavra e na memorização do alfabeto ou abecedário. Assim, alfabetizar, segundo o que escreve Alves, é o mesmo que 'abecedarizar' e algo oposto à ideia de ler com prazer.

A base do argumento do autor neste texto, que visa propor uma mudança rumo ao prazer da leitura, é a de que alfabetizar, esse termo tão conhecido como processo-chave para iniciar os sujeitos no mundo da linguagem escrita, esconde uma teoria ultrapassada, que enfatiza a aprendizagem das letras e do código e que, ao invés de promover aprendizagens significativas, insiste na repetição do *be-a-ba; be-e-be;be-i-bi...*, num coro repetitivo e dissonante com a ideia de prazer e significado defendida pelo autor. Este seria, então, o sentido de alfabetizar: ensinar o be-a-ba.

Todavia, esta visão de alfabetização não é uniforme entre os que discutem o tema, muito menos uma prática escolar totalmente generalizada. Como pensamentos divergentes em relação a esta ideia, citamos Soares (op. cit) que, mesmo fazendo distinção entre a alfabetização e utilização social da linguagem escrita, busca no conceito de letramento a possibilidade de um processo paralelo e complementar a ser efetuado **na escola**, não excluindo do campo pedagógico a possibilidade de formação integral do leitor. Ainda assim, Demo (2006), afirma que "essa insistência nas distinções é excessiva, até porque os processos são interdependentes e mesmo indissociáveis".

Com sua forma de explicitar suas concepções de escolarização da leitura, Alves dá visibilidade a *uma* concepção de alfabetização, partindo da perspectiva de que é a única existente e silencia outras. A partir daí constrói seu discurso sobre a necessidade de transformação da prática pedagógica. Argumentamos, porém, que, se o único modo em que se dá visibilidade ao trabalho escolar com a leitura é este, sem sentido e fragmentado, apesar de outras concepções permearem estas práticas, como iniciar o diálogo para promover sua transformação?

É importante destacar que a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e que, pode-se dizer, revolucionou a visão do processo de alfabetização, realizou tal façanha exatamente por ir contra a ênfase na relação letra-som. As

autoras propõem uma visão re-significada da alfabetização, incentivando que se lance o olhar para aquilo que os aprendizes já sabem sobre o sistema de escrita e busquem ampliar este conhecimento através de práticas diversas de leitura significativa. É sabido que os estudos desta pesquisadora já foram incorporados por diversas práticas escolares no anos iniciais e que, em muitos casos, ajudaram a abolir a ideia de que o alfabeto é pré-requisito para inserir o indivíduo no mundo do texto.

Barbosa (1994,p.74) citada por Demo (2006,p.26) diz que após o surgimento da psicogênese da língua escrita "fica superada a visão da alfabetização como domínio de uma técnica; o processo passa a ser visto como uma aprendizagem conceitual" , que "o objetivo do processo é proporcionar oportunidades de uso da escrita" e que, na sala de aula, o que "determina é o uso social (e não escolar) da escrita".

Vimos desta forma que, ao contrário do nos dá a entender o texto de Alves, *abededarizar* não é sinônimo de toda e qualquer ação para alfabetizar, mas de um determinado modo, histórica e socialmente localizado e que, não por acaso, permeia o imaginário sobre a ação educativa. Alves, de certo modo, identifica nas práticas escolares o discurso pedagógico (ORLANDI, 1995) autoritário e o representa conforme seu lugar social lhe possibilita, mas que, ao nosso ver, pode ajudar a criar uma imagem homogeneizante da prática educativa.

Desta forma, o autor criar uma nova armadilha ao construir também em um discurso autoritário, constituído pela ideia de que a escola não consegue superar a visão fragmentada e pouco prazerosa da leitura sem dialogar com os diversos contextos e práticas existentes. Acreditamos que, para ultrapassar este modo de pensar, torna-se necessário promover um legítimo diálogo com a escola, possibilitando emergir as vozes dos que vivem a realidade da sala de aula.

Buscamos, assim, evitar, o que consideramos um risco, de ver a escolarização como algo negativo, traduzido apenas como a incapacidade da escola de tratar certos saberes sociais, pois não consegue livrar-se da sua função de reprodução ideológica.

É nesta perspectiva que propomos, ao invés de apenas discordar de Rubem Alves, alimentar uma debate a partir da seguinte questão: sob quais condições didáticas, a escola teria, apesar das suas limitações históricas, possibilidade de dar tratamento adequado à leitura – incluindo aí o prazer estético -, se constituindo um espaço de transformação?

É preciso considerar, que ainda sob uma perspectiva história, a intervenção escolar tem sido necessária, pois é um caminho legítimo para tornar os saberes significativos e contribuir para a inclusão social do indivíduo. Nossa premissa é a de que um dos fatores que podem contribuir para este papel é realizar uma correta transposição didática dos saberes sociais, entre eles o prazer da leitura.

Assim, compartilhamos de uma visão mais positiva e otimista da escolarização, à qual Soares (op. cit.) sugere acrescentar um adjetivo, pois acredita que a escolarização é um processo inevitável e que pode se dar de uma forma adequada como também de uma forma inadequada. Para autora, o que tem sido criticado historicamente é a escolarização inadequada da literatura. Isto é, criticam-se o modo negativo de apropriação da literatura pela escola, mas ele não precisa necessariamente ocorrer sempre que o texto literário entra nos currículos e fica sob as limitações espaço-temporais da dinâmica escolar. Nesta sentido, todas as proposições que, de algum modo, prescrevem modos de entrada na literatura na escola, são, enfim, visões de uma escolarização adequada.

4. O prazer de ler segundo os professores.

Na perspectiva de estabelecer um diálogo efetivo com a escola de Ensino Fundamental, e de não incorrer no mero julgamento, baseado em ideias generalizantes e desqualificadoras

da prática docente, conversamos e analisamos documentos e práticas relacionados ao trabalho com a literatura. Neste processo, selecionamos seis planos de aula elaborados por professores do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em situação de planejamento coordenada por nós, quando disponibilizamos várias obras de literatura infantil, a partir das quais os professores deveriam elaborar intervenções. Os planos foram elaborados em grupos e individualmente, conforme escolha dos docentes. Na ocasião propomos que planejassem uma situação de leitura literária para ser realizada em suas salas de aula. Mas ainda foram realizadas entrevistas com cinco destes docentes sobre suas práticas pedagógicas com a literatura. Nosso objetivo era investigar sob quais perspectivas e condições os professores tratavam a leitura literária e qual o lugar do prazer nas suas propostas de sala de aula.

Nossa primeira constatação foi a de que todos os planos produzidos por professores regentes fizeram menção ao prazer da leitura. Os dois planos que não explicitaram essa ideia foram produzidos pelos professores especialistas (música e educação física). No plano 4 (Anexo), entre as características do texto seriam exploradas, são citadas a “imaginação”, “criatividade”, “ludicidade” e “entretenimento”, o que consideramos uma referência ao prazer. No plano 5 (Anexo) são citadas aspectos como ”interessantes e “prazerosos”, assim como no plano 2.

Notamos que os professores se preocuparam em proporcionar através da leitura literária, uma experiência prazerosa, contudo, em alguns planos há também uma menção à literatura como facilitadora de aprendizagens de conteúdos escolares, como no plano 5 (Anexo) em que em os professores afirmam: “Diante da necessidade de apresentar algo interessante na literatura infantil, escolhemos as ‘fábulas’ pois acreditamos no quanto elas podem ser enriquecedoras tanto na literatura, na língua portuguesa e na vida de cada um.”

Nesse enunciado as professoras colocam lado a lado aprendizagem de diversas ordens: do literário, do linguístico e do vivencial, de forma que parece não haver tensão entre eles. Na tentativa de dar conta dessas diferentes abordagens, os professores planejam ações voltadas para estratégias de leitura, através da proposta de “Despertar nos alunos possibilidades de final da história fazendo inferências no texto”. Propõem ainda uma discussão em torno do tema selecionado, sugestões de outras morais (tratam-se de fábulas), reconto oral, ilustração sobre a história e dramatização. Quantos aos objetivos, é preciso indagar sobre a exequibilidade de um planejamento tão ambicioso em termos quantitativos. Se pensarmos que o acúmulo de funções atribuídas à leitura literária resulta em uma sobrecarga de atividades sobre um mesmo texto, então descortina-se uma tensão entre dimensão estética e pedagógica, o que nos leva a indagar sobre as possibilidades reais de sustentação do prazer da leitura.

Uma sequência parecida pode ser identificada no Plano 2 (Anexo) que, como já informamos acima, busca trabalhar conteúdos disciplinares de forma prazerosa. Nesse plano também são previstas diversas atividades: reescrita, reconhecimento de palavras já conhecidas, descoberta de rimas, releitura, dramatização e desenho.

O planejamento de uma série de atividades a serem feitas após a leitura demonstra que a ideia de gratuidade proposta por Pennac (1993) e que se baseia na ideia de prazer da leitura, não é algo que os professores tomem como condição para o trabalho com a literatura, uma vez que a ela estão associados diversos fazeres sem vinculação direta com a experiência estética. Vejamos um trecho do livro *Como um Romance* de Daniel Pennac, que narra poeticamente uma situação de leitura literária:

> Gratuito. Era bem assim que ele entendia. Um presente. Um momento fora dos momentos. Apesar de tudo. A história noturna o liberava do peso do dia. Largávamos as amarras. Ele ia ao vento, imensamente leve, e o vento era a nossa voz.
> Como preço dessa viagem, não se exigia nada dele, nem um tostão, não se pedia a menor compensação. E não era nem mesmo uma recompensa. (Ah!

> As recompensas – como era preciso se mostrar digno de ter sido recompensado!) Aqui, tudo se passava no país da gratuidade.
> A gratuidade, que é a única moeda da arte (ibid. , p.34).

Buscando levantar dados relativos à prática cotidiana dos professores com a literatura realizamos, ainda, a análise de atividades xerografadas com intenções claramente didáticas, isto é, que envolviam avaliação, aprendizagem de conteúdos disciplinares e obrigatoriedade, para vermos como a literatura e a questão do prazer estavam postas. Neste processo, tivemos acesso a duas provas de Língua Portuguesa e duas atividades de linguagem aplicadas no ano da pesquisa, nos quais encontramos mais pistas sobre o trabalho com a literatura na escola.

Constatamos que estas atividades apresentavam todas as características de uma escolarização inadequada, tal como denunciado por Rubem Alves, ao criticar os modos tradicionais de tratamento da leitura, que se revelam também pelo deslocamento do texto literário do seus suporte original, passando pela fragmentação nas atividades de estudo do texto, até à criação de textos para uso específico na escola – os *pseudotextos* - que, segundo Soares (op. cit) seriam aqueles puramente didáticos sem função fora da escola e que estão presentes de forma fragmentada e descontextualizada, sobretudo, no livro didático.

Nestas atividades analisadas, são utilizados apenas fragmentos de textos, para que os alunos demonstrem seus conhecimentos sobre a língua, sobretudo sobre seus aspectos gramaticais. Encontramos atividades com fragmentos dos textos *A revolta das palavras* de José Paulo Paes, Xote ecológico de Luiz Gonzaga, além de fragmentos de quadrinhos da Turma da Mônica e de outros textos, nos quais não conseguimos identificar autoria.

Diferente do que observamos no planejamento mediado por nós, em que os professores se preocupavam em ensinar estratégias de leitura, não encontramos nenhuma pista desse tipo de proposta nas atividades de avaliação. O que vimos foram perguntas que buscam testar a compreensão do texto, direcionam para uma interpretação única, baseada na descoberta das ideias do autor, na paráfrase e na busca do significado das palavras, essa última ação dentro da perspectiva de que a leitura ocorre de forma ascendente: de unidade mais simples para unidades mais complexas.

Sobre as atividades de estudo de texto, ou de estudo da língua através de textos literários, as informações que obtivemos foram através das entrevistas em que os professores mencionaram situações como ditado e atividades com perguntas de compreensão sobre um texto dado. A professora do 2º ano afirmou que não deixa de fazer atividades sobre conhecimentos ortográficos com textos literários, mas o faz sobre textos que os alunos já tenham conhecido através de oficinas literárias, outra prática encontrada na escola. Para ela, isso ajuda o aluno a se centrar nos aspectos da língua já que conhecem o seu conteúdo. Os outros professores não apresentaram nenhuma justificativa especial para o trabalho de estudo da língua com textos literários, o que nos leva a inferir que não vêem qualquer problema com isto, apesar de terem mencionado em entrevistas a importância do prazer.

Nas entrevistas, percebemos que a realização de oficinas se constitue numa nova forma de escolarização da literatura nesta escola, em que atividades como desenhar, dramatizar e recontar após a leitura do professor são repetidas nas propostas, a ponto de virarem clichês. Percebemos, contudo, que há nessas atividades maior esforço em abordar o prazer estético do que nas atividades que testemunhamos de visita à biblioteca, nas atividades de avaliação e nas atividades de Língua Portuguesa descritas pelos sujeitos.

As oficinas, porém, são raras e realizadas apenas por dois professores. Se apresentam no cotidiano destas salas de aula como pequenas ilhas de fruição em meio a práticas fortemente marcada pelo controle. Apenas nas salas de alfabetização o prazer de ler parece não se opor às atividades pedagógicas, pois os professores alegaram que a descoberta da literatura se dá simultaneamente à descoberta da palavra escrita, sendo ambos momentos de satisfação para as

crianças. Entretanto devemos fazer a ressalva de que os sujeitos nunca descrevem situações de fracasso e dificuldades encontradas por seus próprios alunos, o que é compreensível, dadas as pressões que sofrem.

Os sujeitos da pesquisa, sobretudo as professoras regentes, fizeram questão de assegurar que o lugar da leitura literária na escola está garantido, a despeito das dificuldades relatadas. A leitura de textos literários é mencionada como uma prática regular a qual os professores se dedicam, pois, segundo dizem, os resultados são gratificantes. Nosso olhar, no entanto, aponta para alguns indícios de desencontro entre intenções e realizações. Vimos que o pequeno repertório literário utilizado com os alunos e a repetição de práticas cristalizadas são indicadores de muitos obstáculos a serem transpostos.

Em relação ao repertório literário utilizado, constatamos uma escassez de textos nas mãos dos alunos, revelada pela ausência de livros didáticos nas salas de aula, pela tímida presença de alguns acervos construídos espontaneamente pelos professores, embora hovesse uma diversidade de obras na biblioteca, a qual os alunos raramente visitavam. As professoras do 2º e 3º anos foram os sujeitos que demonstraram ter contato com uma diversidade maior de textos de literatura infantil, citando alguns que conheceram através de um projeto de leitura implantado por uma consultoria na escola, mas não citaram os da biblioteca.

Apenas a professora do 2º ano demonstrou continuar ampliando o repertório após a finalização da consultoria mencionada, compartilhando conosco algumas descobertas recentes. Entre as professoras entrevistadas, as que demonstraram ter um percurso de leitura literária, destacaram-se a vice-diretora, que conhecia bastante o universo da poesia, e a professora responsável pela sala de leitura que citou várias obras de literatura do seu acervo pessoal e que passou a ler após a sua aposentadoria como professora do Estado. Segundo esta última o conhecimento dessas obras não interferiram no seu trabalho, sendo encaradas como lazer apenas.

Considerações finais

Ao visitarmos a escola durante a pesquisa, vimos exposto no pátio, um cartaz com a pergunta: “Literatura: arte ou Pedagogia?”. Essa interrogação sintetiza a tensão que se constatou nas práticas de sala de aula entre a dimensão estética - e prazerosa - da leitura literária e as demandas pedagógicas da escola, o que pode revelar que a questão se estende para além das concepções de leitura ou de prazer, mas que reside, sobretudo, nas condições didáticas de realização das propostas dos professores. Isto se revelou na convivência de práticas paradoxais e nas contradições em relação ao que os professores diziam pretender com a literatura e o que o seu contexto lhes possibilitava realizar.

No entanto é preciso reconhecer que a fala dos professores, bem como as práticas observadas, são apenas a ponta de um *iceberg* imerso em um mar de significados que nossa análise não deu conta de abarcar. Nessa perspectiva, o que ora apresentamos é apenas um ponto de partida, que carece de continuidade, principalmente quanto a buscar um diálogo aberto com a escola, suas condições e demandas. Desta forma poderíamos, além de dar visibilidade para os processos singulares de escolarização adequada da literatura, ainda que embrionários, permitir uma reflexão dialógica sobre formas de superação dos obstáculos ao prazer da leitura na escola.

Referências

ALVES, Rubem**. O prazer da Leitura.** Campinas: Correio Popular, Caderno C, 19 de julho de 2001.

ALVES, Rubem**.** Concertos de Leitura. In: **Entre a Ciência e a Sapiência** – o dilema da educação, São Paulo: Editorial Loyola. 1996.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto.** 4ª ed. São Paulo: Perspectiva. 2004.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

EVANGELISTA, A. A. M. Algumas Reflexões sobre a relação literatura/escola. In: 24a. **Reunião Anual da ANPED: Intelectuais, conhecimento e espaço público** - Anais 2001. Rio de Janeiro: ANPED, 2001.

EVANGELISTA, A. A. M. BRINA, Heliana e MACHADO, Maria Zélia (orgs.). *A* **Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

JAUSS, Hans Robert. **A Estética da Recepção: Colocações Gerais**. In: LIMA, Luiz Costa Lima. **A Literatura e o Leitor**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

JAUSS, Hans Robert **O Prazer Estético e as Experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis, e Katharsis** In: LIMA, Luiz Costa Lima. **A Literatura e o Leitor**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

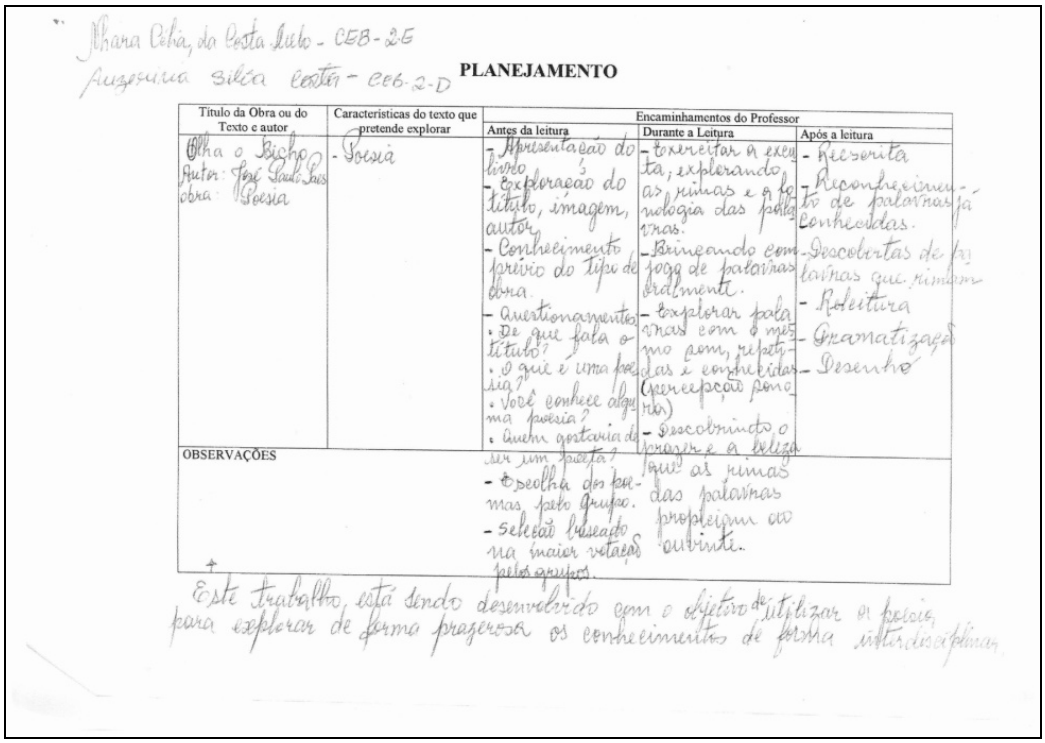
PENNAC, Daniel. **Como um romance**, Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs.). ***A*** **Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXOS

PLANO 1



Nhara Célia, da Costa Leite - CEB-2E
Auzerina Silva Costa - CEB-2-D

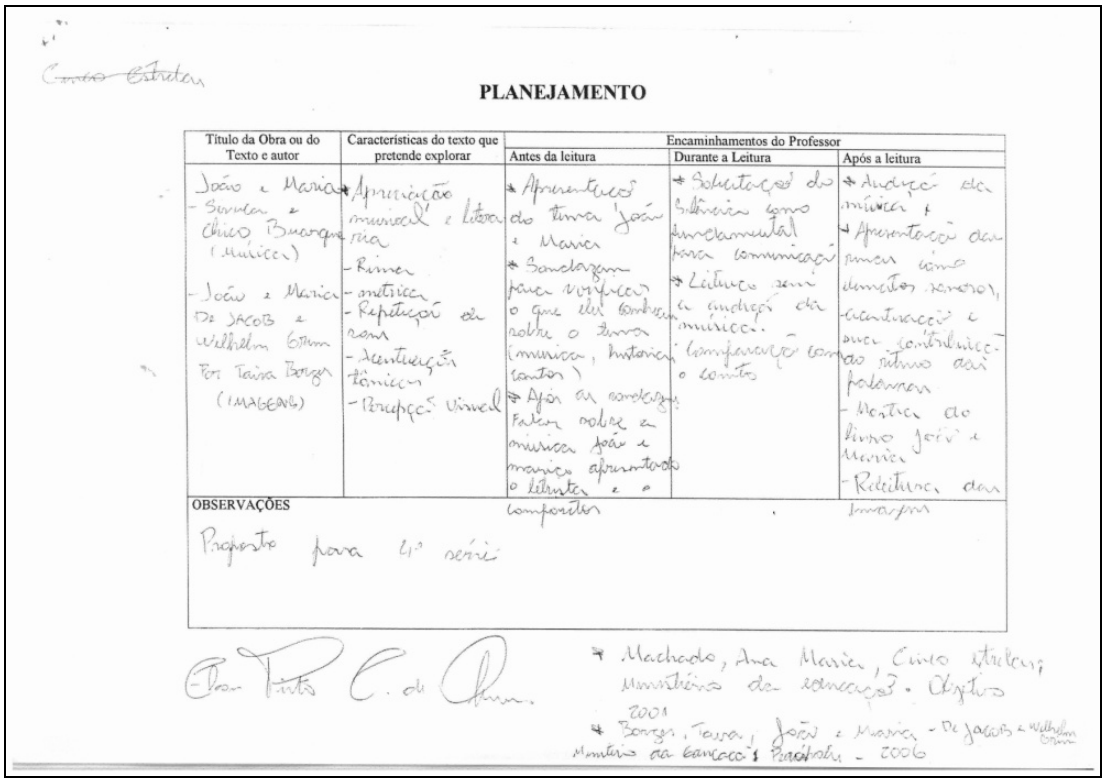
PLANEJAMENTO

Título da Obra ou do Texto e autor	Características do texto que pretende explorar	Encaminhamentos do Professor		
		Antes da leitura	Durante a Leitura	Após a leitura
Olha o Bicho Autor: José Paulo Paes obra: Poesia	- Poesia	- Apresentação do livro - Exploração do título, imagem, autor - Conhecimento prévio do tipo de obra. - Questionamentos • De que fala o título? • O que é uma poesia? • Você conhece alguma poesia? • Quem gostaria de ser um poeta? - Escolha dos poemas pelo grupo. - Seleção baseado na maior votação pelos grupos.	- Exercitar a escuta, explorando as rimas e a fonologia das palavras. - Brincando com jogo de palavras oralmente. - Explorar palavras com o mesmo som, repetidas e conhecidas (percepção sonora) - Descobrindo o prazer e a beleza que as rimas das palavras propiciam ao ouvinte.	- Reescrita - Reconhecimento de palavras já conhecidas. - Descobertas de palavras que rimam - Roleitura - Dramatização - Desenho
OBSERVAÇÕES				

Este trabalho está sendo desenvolvido com o objetivo de utilizar a poesia para explorar de forma prazerosa os conhecimentos de forma interdisciplinar

PLANO 2

~~Cinco Estrelas~~



PLANEJAMENTO

Título da Obra ou do Texto e autor	Características do texto que pretende explorar	Encaminhamentos do Professor		
		Antes da leitura	Durante a Leitura	Após a leitura
João e Maria - Sevilha e Chico Buarque (Música) - João e Maria De JACOB e Wilhelm Grim Por Taisa Borges (IMAGENS)	* Apreciação musical e literária - Rima - métrica - Repetição de sons - Acentuação tônica - Percepção visual	* Apresentação do tema João e Maria * Sondagem para verificar o que eles conhecem sobre o tema (música, historias, contos) * Após as sondagens falar sobre a música João e Maria apresentado o letrista e o compositor	* Solicitação do silêncio como fundamental para comunicação * Leitura sem a audição da música. Comparação com o conto	* Audição da música * Apresentação das rimas como elementos sonoros, acentuação e sua contribuição do ritmo das palavras - Mostra do livro João e Maria - Releitura das imagens

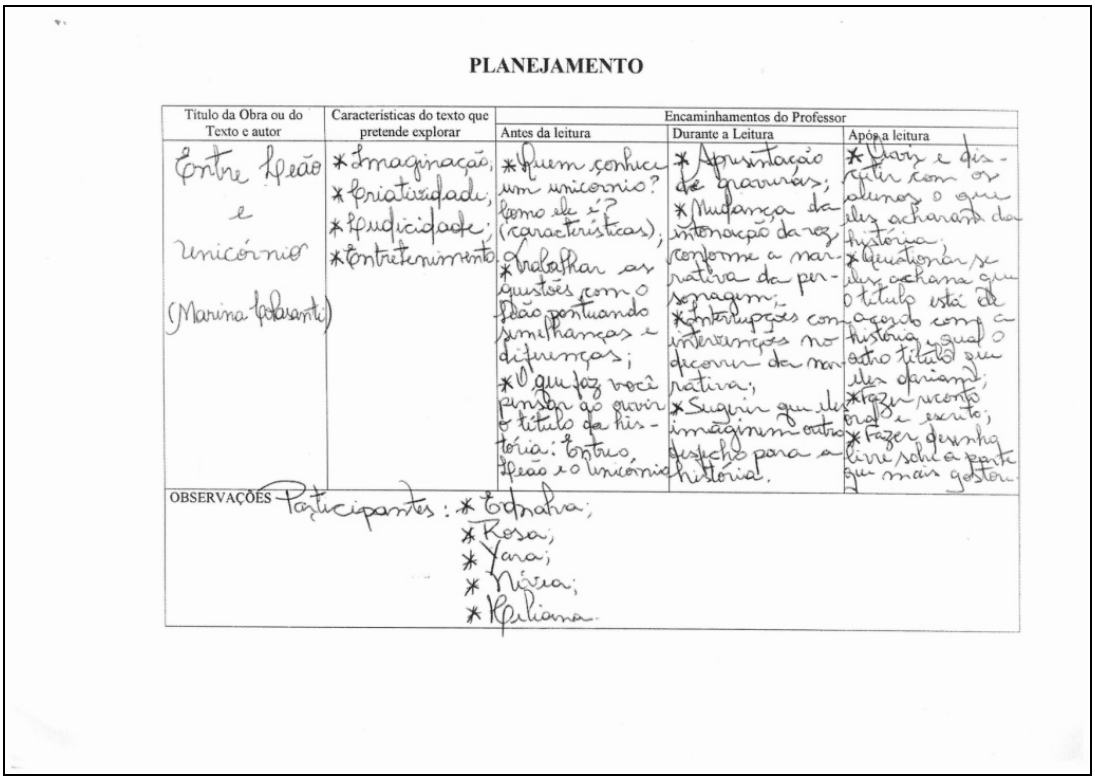
OBSERVAÇÕES

Proposto para 4ª série

Elson Pinto C. de Oliveira

* Machado, Ana Maria, Cinco estrelas; Ministério da educação. Objetivo 2001
* Borges, Taisa, João e Maria - De Jacob e Wilhelm Grim Ministério da Educação: Paraíbola - 2006

PLANO 3

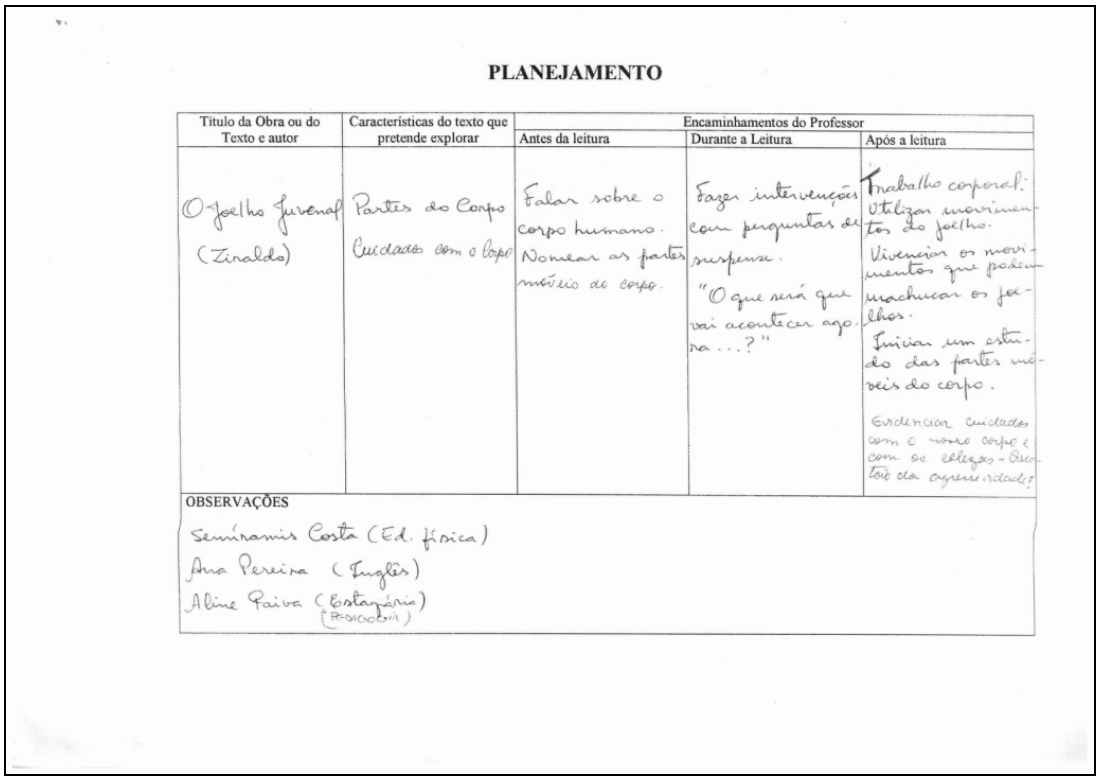


PLANEJAMENTO

Título da Obra ou do Texto e autor	Características do texto que pretende explorar	Encaminhamentos do Professor		
		Antes da leitura	Durante a Leitura	Após a leitura
Entre Leão e Unicórnio (Marina Colasanti)	* Imaginação; * Criatividade; * Ludicidade; * Entretenimento	* Quem conhece um unicornio? Como ele é? (características); * Trabalhar as questões com o Leão pontuando semelhanças e diferenças; * O que faz você pensar ao ouvir o título da história: Entre o Leão e o Unicórnio	* Apresentação de gravuras; * Mudança da intonação da voz, conforme a narrativa da personagem; * Interrupções com intervenções no decorrer da narrativa; * Sugerir que eles imaginem outro desfecho para a história.	* Ouvir e discutir com os alunos o que eles acharam da história; * Questionar se eles acharam que o título está de acordo com a história, qual o outro título que eles dariam; * Fazer reconto oral e escrito; * Fazer desenho livre sobre a parte que mais gostou.

OBSERVAÇÕES Participantes: * Ednaha; * Rosa; * Yara; * Nívea; * Keliana.

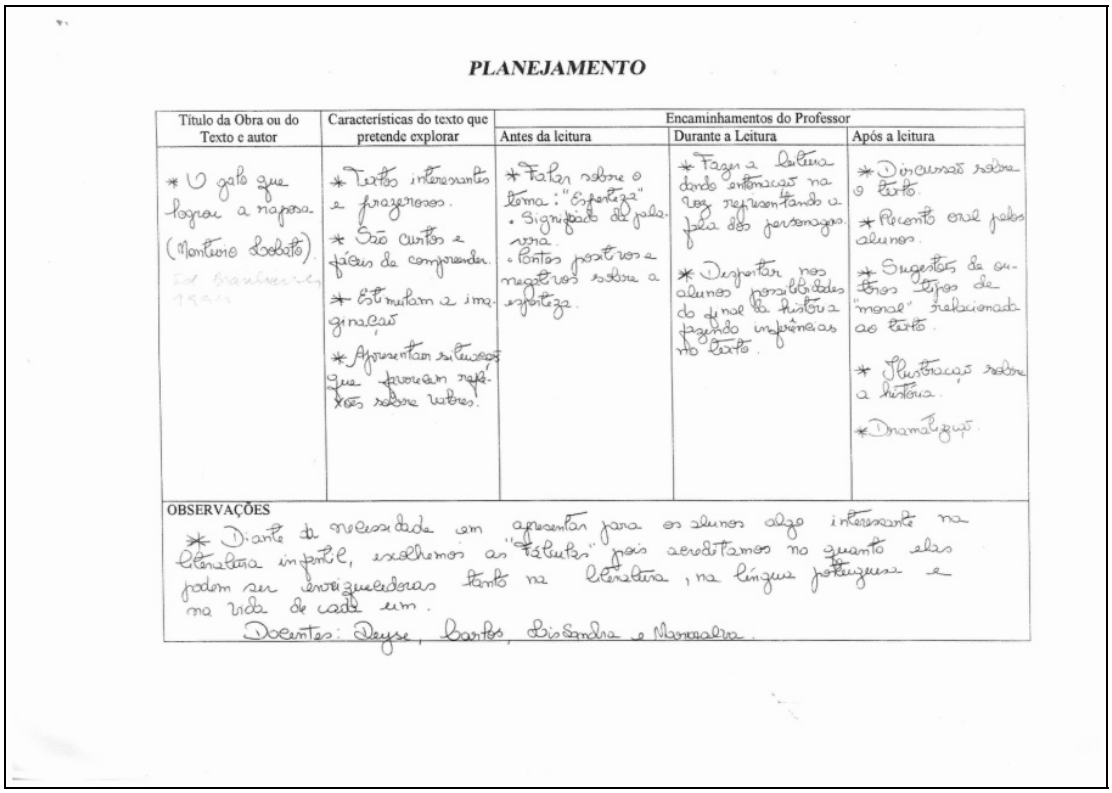
PLANO 4



PLANEJAMENTO

Título da Obra ou do Texto e autor	Características do texto que pretende explorar	Encaminhamentos do Professor		
		Antes da leitura	Durante a Leitura	Após a leitura
O joelho Jurena (Zinaldo)	Partes do Corpo Cuidados com o Corpo	Falar sobre o corpo humano. Nomear as partes móveis do corpo.	Fazer intervenções com perguntas de suspense. "O que será que vai acontecer agora...?"	Trabalho corporal. Utilizar movimentos do joelho. Vivenciar os movimentos que podem machucar os joelhos. Iniciar um estudo das partes móveis do corpo. Evidenciar cuidados com o nosso corpo e com os colegas - Bullying da agressividade?
OBSERVAÇÕES Semíramis Costa (Ed. física) Ana Pereira (Inglês) Aline Paiva (Estagiária) (Psicologia)				

PLANO 5



PLANEJAMENTO

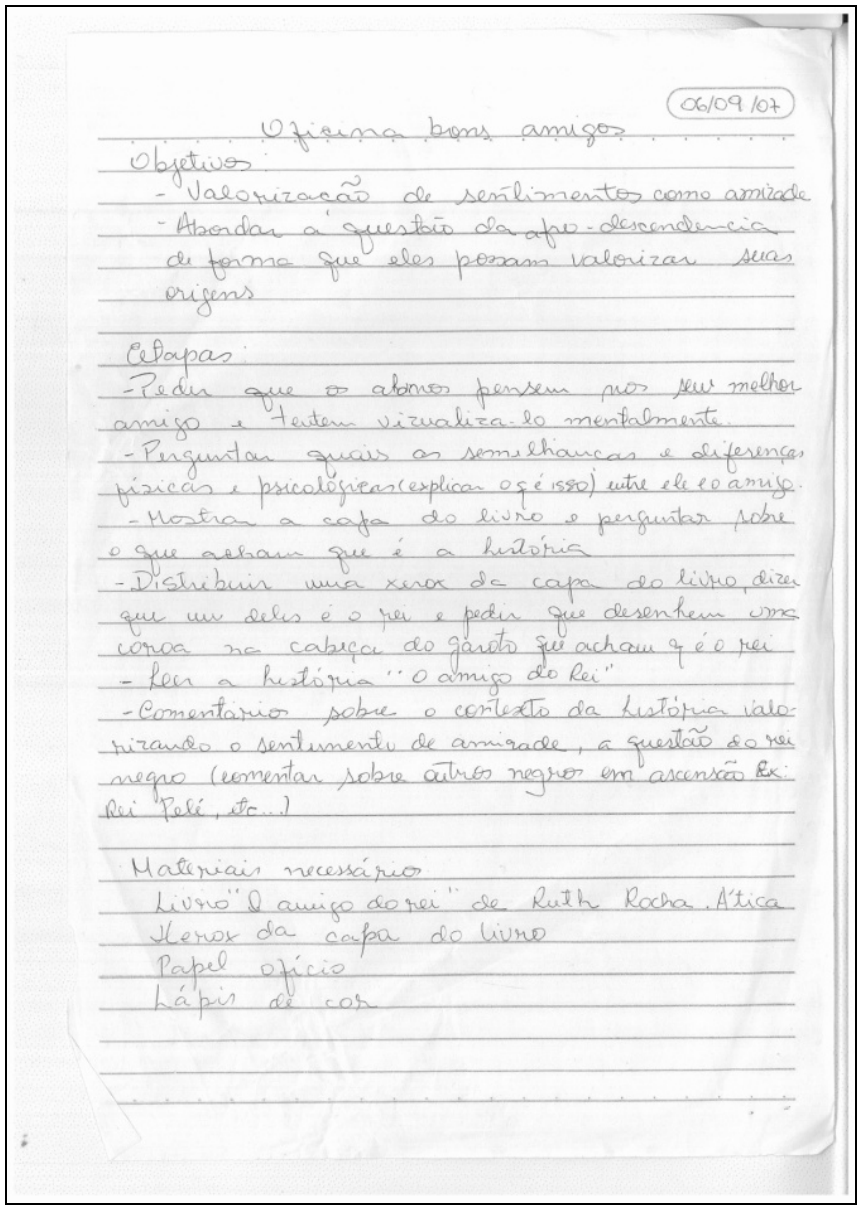
Título da Obra ou do Texto e autor	Características do texto que pretende explorar	Encaminhamentos do Professor		
		Antes da leitura	Durante a Leitura	Após a leitura
* O galo que logrou a raposa. (Monteiro Lobato)	* Textos interessantes e prazerosos. * São curtos e fáceis de compreender. * Estimulam a imaginação. * Apresentam situações que provocam reflexões sobre valores.	* Falar sobre o tema: "Esperteza" • Significado da palavra. • Pontos positivos e negativos sobre a esperteza.	* Fazer a leitura dando entonação na voz, representando a fala dos personagens. * Despertar nos alunos possibilidades do final da história fazendo inferências no texto.	* Discussão sobre o texto. * Recontá oral pelos alunos. * Sugestões de outros tipos de "moral" relacionada ao texto. * Ilustração sobre a história. * Dramatização.

OBSERVAÇÕES

* Diante da necessidade em apresentar para os alunos algo interessante na literatura infantil, escolhemos as "fábulas" pois acreditamos no quanto elas podem ser enriquecedoras tanto na literatura, na língua portuguesa e na vida de cada um.

Docentes: Deyse, Bastos, Bissandra e Manoelina.

PLANO 6



06/09/07

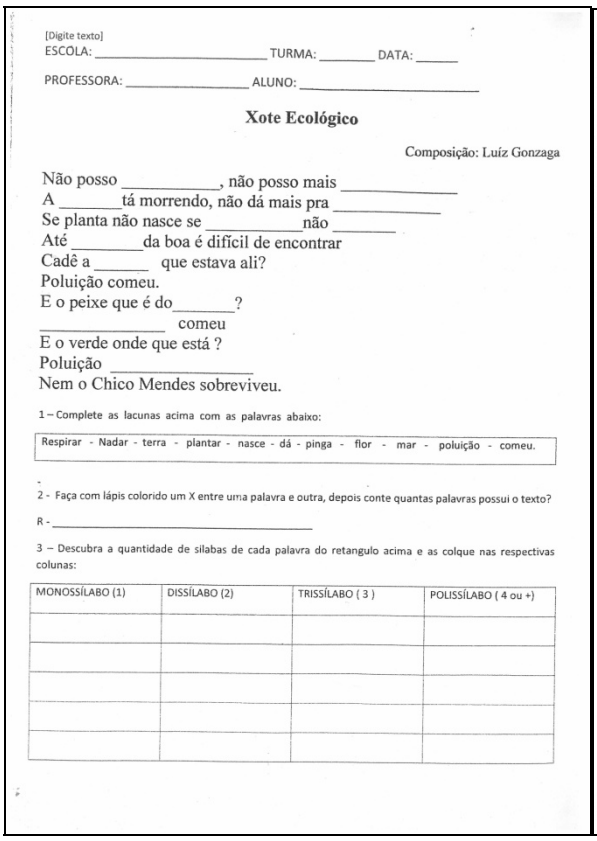
Oficina bons amigos

Objetivos:
- Valorização de sentimentos como amizade
- Abordar a questão da afro-descendência de forma que eles possam valorizar suas origens

Etapas:
- Pedir que os alunos pensem por seu melhor amigo e tentem vizualiza-lo mentalmente.
- Perguntar quais as semelhanças e diferenças físicas e psicológicas (explicar o q é isso) entre ele e o amigo.
- Mostrar a capa do livro e perguntar sobre o que acham que é a história
- Distribuir uma xerox da capa do livro, dizer que um deles é o rei e pedir que desenhem uma coroa na cabeça do garoto que acham q é o rei
- Ler a história "O amigo do Rei"
- Comentários sobre o contexto da história valorizando o sentimento de amizade, a questão do rei negro (comentar sobre outros negros em ascensão Ex: Rei Pelé, etc...)

Materiais necessários:
Livro "O amigo do rei" de Ruth Rocha. Ática
Xerox da capa do livro
Papel ofício
Lápis de cor

ATIVIDADES



[Digite texto]
ESCOLA: _____ TURMA: _____ DATA: _____

PROFESSORA: _____ ALUNO: _____

Xote Ecológico

Composição: Luíz Gonzaga

Não posso _____, não posso mais _____
A _____tá morrendo, não dá mais pra _____
Se planta não nasce se _____não _____
Até _____da boa é difícil de encontrar
Cadê a _____ que estava ali?
Poluição comeu.
E o peixe que é do_____?
_____ comeu
E o verde onde que está ?
Poluição _____
Nem o Chico Mendes sobreviveu.

1 – Complete as lacunas acima com as palavras abaixo:

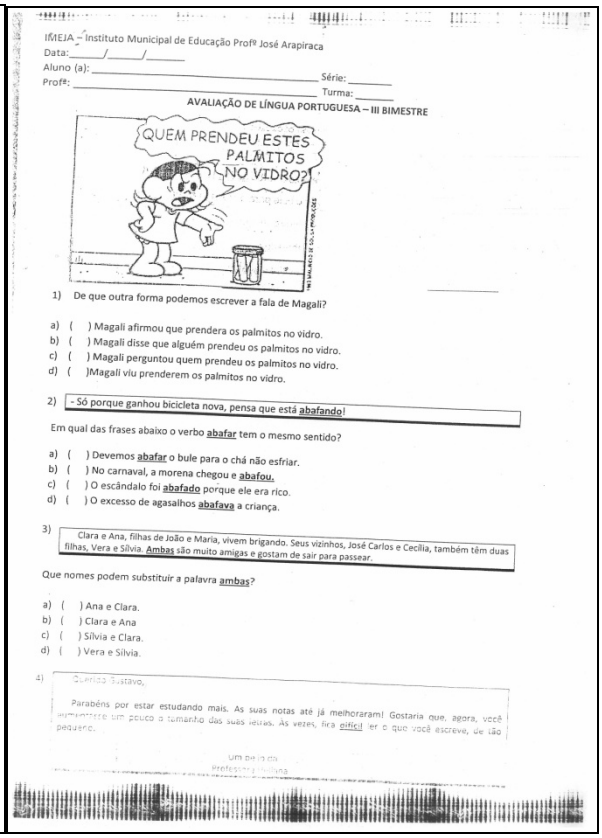
Respirar - Nadar - terra - plantar - nasce - dá - pinga - flor - mar - poluição - comeu.

2 - Faça com lápis colorido um X entre uma palavra e outra, depois conte quantas palavras possui o texto?

R - _____

3 – Descubra a quantidade de sílabas de cada palavra do retangulo acima e as colque nas respectivas colunas:

MONOSSÍLABO (1)	DISSÍLABO (2)	TRISSÍLABO (3)	POLISSÍLABO (4 ou +)



IMEJA – Instituto Municipal de Educação Profº José Arapiraca
Data:_____/_____/_____
Aluno (a): _____ Série:_____
Profª: _____ Turma: _____

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA – III BIMESTRE

1) De que outra forma podemos escrever a fala de Magali?

a) ( ) Magali afirmou que prendera os palmitos no vidro.
b) ( ) Magali disse que alguém prendeu os palmitos no vidro.
c) ( ) Magali perguntou quem prendeu os palmitos no vidro.
d) ( )Magali viu prenderem os palmitos no vidro.

2) - Só porque ganhou bicicleta nova, pensa que está **abafando**!

Em qual das frases abaixo o verbo **abafar** tem o mesmo sentido?

a) ( ) Devemos **abafar** o bule para o chá não esfriar.
b) ( ) No carnaval, a morena chegou e **abafou.**
c) ( ) O escândalo foi **abafado** porque ele era rico.
d) ( ) O excesso de agasalhos **abafava** a criança.

3) Clara e Ana, filhas de João e Maria, vivem brigando. Seus vizinhos, José Carlos e Cecília, também têm duas filhas, Vera e Silvia. **Ambas** são muito amigas e gostam de sair para passear.

Que nomes podem substituir a palavra **ambas**?

a) ( ) Ana e Clara.
b) ( ) Clara e Ana.
c) ( ) Silvia e Clara.
d) ( ) Vera e Silvia.

4) Querido Gustavo,

Parabéns por estar estudando mais. As suas notas até já melhoraram! Gostaria que, agora, você aperfeiçoasse um pouco o tamanho das suas letras. Às vezes, fica difícil ler o que você escreve, de tão pequeno.

Um beijão
Professora Paulina

A CRÔNICA COMO MEIO DE EXPRESSÃO CULTURAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE ÁREAS RURAIS

Marília Crispi de Moraes[1]

Resumo

O artigo compartilha uma experiência de incentivo à leitura e à produção escrita, desenvolvida em 2011 e que resultou na publicação do livro "Semeando nossas histórias", composto de textos produzidos por estudantes, com idade entre 12 e 14 anos, de três escolas públicas localizadas em áreas rurais dos municípios de São Bento do Sul-SC, Campo Alegre-SC e Mirante do Paranapanema-SP. Os estudos culturais, dos quais Stuart Hall é um dos principais expoentes, têm demonstrado que, apesar da tendência homogeneizante da globalização, é possível manter a heterogeneidade da cultura. Os textos produzidos pelos estudantes das três escolas demonstram a valorização de manifestações culturais locais (causos, brincadeiras e costumes herdados dos pais e avós) mescladas a temáticas ligadas à comunicação globalizada, aos produtos da cultura de massa, aos avanços tecnológicos. Ao compartilhar suas experiências, esses estudantes colocam em prática o conceito de "tradução" de Hall. Essas crianças e adolescentes são, em essência, herdeiros de um dos principais grupos de narradores apontados por Walter Benjamin, os camponeses. Possuem uma rica experiência rural a compartilhar, mas se encontram tão envoltas com as informações recebidas na escola e pelos meios de comunicação - além de temerosas de não estarem preparadas para encarar a norma padrão da língua - que vão sufocando suas próprias histórias, pois as acham "desimportantes", comparadas ao turbilhão de informações do mundo.

Palavras-chave

Narrativa; produção escrita; experiência rural.

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul).

Este artigo propõe-se a compartilhar uma experiência de incentivo à leitura e à produção escrita, desenvolvida em 2011 e que resultou na publicação do livro "Semeando nossas histórias", por meio da Bolsa de Circulação Literária da Funarte (Fundação Nacional das Artes). A obra, com 130 páginas, traz textos produzidos durante trabalho que envolveu 250 alunos, com idade entre 12 e 14 anos, de três escolas públicas localizadas em áreas rurais dos municípios de São Bento do Sul-SC, Campo Alegre-SC e Mirante do Paranapanema-SP. A escolha por essas cidades deu-se em função do atendimento ao Edital que solicitava a aplicação da proposta em Territórios da Cidadania de distintas regiões do país. Como resido no Território da Cidadania do Planalto Norte Catarinense, optei pelos municípios onde atuo e escolhi a região Sudeste por ser a mais próxima de Santa Catarina. Ao pesquisar os Territórios da Cidadania de São Paulo, escolhi o município de Mirante do Paranapanema, conhecido pela concentração de assentamentos – 32 estaduais e quatro federais, segundo dados da Fundação Itesp.

Territórios da Cidadania são áreas escolhidas pelo Governo Federal como prioritárias para receber ações de promoção ao desenvolvimento econômico e de universalização de programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável.

A população total do território Planalto Norte de Santa Catarina, conforme dados do Governo Federal, é de 349.402 habitantes, dos quais 23,89% vivem na área rural. Possui 12.909 agricultores familiares, 460 famílias assentadas e duas terras indígenas. Seu IDH médio é 0,79. A população total do território Pontal do Paranapanema-SP é de 563.675 habitantes, dos quais 54.884 vivem na área rural, o que corresponde a 9,74% do total. Possui 12.349 agricultores familiares, 5.853 famílias assentadas. Seu IDH médio é 0,80.

A realização das oficinas de crônicas com os estudantes teve por objetivo promover o compartilhamento de experiências da vida rural, levando os alunos a narrarem suas próprias percepções da vida, a refletirem sobre sua realidade e a explorarem as histórias do meio onde vivem.

A proposta partiu de algumas observações empíricas. Por manter contato com famílias de agricultores, eu sabia da riqueza de suas experiências de vida, mas, ao mesmo tempo, percebia certo sentimento de inferioridade em relação à população urbana. A timidez, a lida precoce na lavoura, as longas distâncias a vencer para estudar e o contato com uma mídia (TV, principalmente) que enaltece o urbano e trata o rural com estereótipos são fatores que contribuem para acentuar uma idealização da vida na cidade em detrimento da cultura do meio rural.

Os estudos culturais têm demonstrado que, apesar da tendência homogeneizante da globalização, há um efeito colateral a que Hall (2003: p.60) denomina "proliferação subalterna da diferença", demonstrando que o "local" também é importante, que manter a humanidade heterogênea é viável. Hall (2000), p.88, afirma que a identidade pode não estar caminhando nem para a homogeneização nem retornando às raízes, mas sim rumando para uma espécie de "tradução" marcada pela assimilação do tradicional e do novo. Os textos produzidos pelos estudantes das três escolas demonstram essa tradução. Há uma valorização de manifestações culturais locais, dos causos, brincadeiras e costumes herdados dos pais e avós e esta se mescla a temáticas ligadas à comunicação globalizada, aos produtos da cultura de massa, aos avanços tecnológicos. Mas, sobretudo, há experiências desses adolescentes a serem compartilhadas.

Nas escolas participantes, uma característica em comum ficou bastante clara, desde o início: o medo de escrever. A primeira reação dos estudantes era o temor em relação aos desvios da norma padrão da língua ou dos "erros de português", como eles costumam denominar. O segundo receio era não ter nada interessante para contar. Para vencer essa barreira, duas estratégias foram utilizadas: a narração oral de causos e a leitura de crônicas de

autores como Luís Fernando Veríssimo, Clarice Lispector e Fernando Sabino, um texto do catarinense Rubens da Cunha, que falava justamente da dificuldade de adolescentes se expressarem por meio da escrita, e uma crônica de minha autoria.

Aos poucos, o que era medo foi se transformando em ansiedade e a ansiedade foi virando vontade de escrever. E escreveram. Como era de se esperar, alguns textos aproximaram-se mais do conto que da crônica. Alguns relatos foram quase um desabafo, uma vazão de lembranças tristes, de dores há muito contidas. Um menino narrou sua angústia ante o pedido do pai para realizar um teste de DNA para verificação de paternidade. A morte de pessoas queridas e de animais de estimação também esteve entre os assuntos mais dolorosos abordados.

Os textos dos estudantes de Mirante do Paranapanema trazem relatos sobre a lida no campo, principalmente com o gado leiteiro, falam de sonhos, como ser campeão de rodeio ou jogador de futebol, e também tratam de histórias sofridas, de comparações entre o ontem (da ocupação das terras em barracas de lona preta) e do hoje (a vida nos assentamentos).

Em São Bento do Sul, um dos temas mais recorrentes foi a convivência, nem sempre amistosa, dos moradores com o trem que passa diariamente pela comunidade de Rio Vermelho Estação. De conversas com os pais e avós, em casa, trouxeram narrativas calcadas em memórias dos mais velhos. Os alunos de Campo Alegre surpreenderam-se ao descobrir em seu professor de Língua Portuguesa, Luís Valério, um escritor. Valério leu alguns de seus textos e, assim como a professora Joseane Fuckner, aceitou escrever uma crônica para o livro.

Tanto os estudantes do Sul quanto os do Sudeste manifestaram, por vezes, a vontade de escrever sobre aspectos típicos de suas regiões para que os parceiros distantes da autoria do livro pudessem imaginar como é a vida de quem mora em São Paulo e de quem mora em Santa Catarina. Por isso, alguns textos falam do frio, da colheita do pinhão, da erva-mate e do chimarrão, da brincadeira de *shclitz,*[2] enquanto outros narram a rotina de ordenhar as vacas, o ciclo da cana-de-açúcar, o tereré[3].

Em seu ensaio, intitulado "O Narrador", Walter Benjamin defende que as melhores narrativas escritas são aquelas que menos se distinguem das histórias orais contadas por narradores anônimos. Também destaca, entre os melhores narradores, dois grupos que se interpenetram, mas que formam duas categorias principais: os viajantes e o camponês sedentário. Ambos sempre têm boas histórias a contar, o primeiro porque convive com diferentes culturas e conhece muita gente; o segundo por nunca sair de suas terras e ser herdeiro de uma longa tradição. "O senso prático é uma das características de muitos narradores natos", lembra Benjamin (1994: p. 200). De fato, percebe-se nos textos produzidos pelas crianças das oficinas de crônicas uma tendência a encontrar alguma "utilidade" para suas narrativas, seja por meio de aconselhamentos, seja por meio de uma preocupação em analisar criticamente algum aspecto da realidade.

Quando escreveu o ensaio sobre o narrador, Benjamin já alertava para o risco de "morte" da narrativa tradicional, cujo declínio, segundo ele, se inicia com o romance (pois a história passa a ficar presa ao livro), "não procede da tradição oral nem a alimenta". Escrever ou ler o romance são atividades solitárias. Benjamin enxergava na informação difundida pelos jornais mais um duro golpe contra a narrativa tradicional.

> Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. [...] A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da

[2] Com folhas secas de coqueiro, as crianças descem morro abaixo, sobre a grama molhada.
[3] Bebida feita com erva-mate, mas servida fria. O chimarrão, consumido no Sul, é servido quente.

> informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (BENJAMIN: 1994, p.203)

As crianças e adolescentes que participaram do projeto "Semeando nossas histórias" são, em essência, herdeiros de um dos principais grupos de narradores apontados por Benjamin, os camponeses, possuem uma rica experiência rural a compartilhar, mas veem-se, no seu cotidiano, tão envoltas com as informações recebidas na escola e pelos meios de comunicação - além de temerosas de não estarem preparadas para encarar a norma padrão da língua - que vão sufocando suas próprias histórias, pois as acham "desimportantes", comparadas ao turbilhão de informações do mundo. Estimular esses brasileirinhos a produzirem suas próprias narrativas é uma tarefa prazerosa e que rende bons frutos, como o texto abaixo, da aluna Letícia dos Anjos, 12 anos, moradora da comunidade de Bateias de Baixo, interior de Campo Alegre, com o qual encerro esse artigo:

> Andava pela rua perto da minha casa, o vento batendo em meu rosto, as folhas e os espinhos dos pinheiros caindo sobre o chão. Tão bom respirar o ar puro e ver a paisagem. Adiante, um canteiro cheio de flores. Eram de uma beleza que não se descreve. Uma das cenas mais bonitas que já vi em minha vida. Descansei debaixo de uma árvore, perto de rosas vermelhas. Voltei para casa olhando o lindo pôr do sol e levando uma flor na palma da mão. Aquilo era a pura felicidade. Coloquei a flor em um vaso, mas com o passar dos dias ela se foi. Restaram as outras, guardadas na memória.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, Stuart; Sovik, Liv (Org.). **Da diáspora**: **identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG: UNESCO, 2003.

MORAES, Marília Crispi de (Org). **Semeando nossas histórias.** Blumenau: Nova Letra, 2011.

Mapa dos Territórios acessado em www.territóriosdacidadania.gov.br, em 23 de fevereiro de 2012.

RECITAR E RIMAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL É SÓ COMEÇAR: UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL COM CRIANÇAS NO SEMI-ÁRIDO BAIANO

Sandra Brito Carvalho Moreira[1]

Resumo

O presente artigo compartilha uma experiência pedagógica realizada em uma classe de Educação Infantil, com um grupo de crianças com faixa etária de cinco anos em uma escola privada localizada na cidade de Feira de Santana, Bahia. O projeto pedagógico foi desenvolvido na área de Língua Portuguesa, inserido no eixo linguagem oral, previsto pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Com esse trabalho pretendia-se promover uma experiência com textos poéticos na qual as crianças ampliassem as capacidades de comunicação, expressão e de acesso ao mundo letrado. No decorrer do projeto as crianças puderem construir saberes sobre a leitura, mesmo antes de saberem ler convencionalmente, divertiram-se com as rimas ao passo que brincaram, dançaram, cantaram e criaram movimentos lúdicos que mobilizaram a sensibilidade, imaginação e criação de toda a turma. Para que os alunos aprendam a ler e a escrever, é preciso que participem de atos de leitura e escrita desde o início da escolarização. Se a Educação Infantil cumprir seu papel, envolvendo as crianças em atividades que as façam pensar e compreender a escrita, no final dessa etapa elas estarão naturalmente alfabetizadas ou aptas a dar passos mais ousados em seus papéis de leitores e escritores.

Palavras-chave

Educação Infantil; linguagem; textos poéticos; ludicidade.

[1] Sandra Brito Carvalho Moreira é graduada em Pedagogia com especialização em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação. Atua como Coordenadora Pedagógica da das turmas da Educação Infantil, 1º Ano do Ensino Fundamental e das áreas de Teatro, Música, Educação Física e Artes Visuais na Escola Despertar, localizada em Feira de Santana, Bahia. (sbritocarvalhomoreira@gmail.com)

Introdução

O trabalho relatado a seguir foi realizado em uma turma de 24 crianças com idade aproximada de 5 anos em uma escola privada localizada na cidade de Feira de Santana, Bahia. Este trabalho nasceu com o intuito de favorecer às crianças ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado através de textos poéticos. A poesia é um gênero literário que encanta e sensibiliza as crianças através de suas rimas, versos, ritmos e melodias. Além disso, pode explorar a musicalidade das palavras, a capacidade de fantasiar, aproximar coisas e objetos que nos parece distante.

Trabalhar com poesia e com elementos que fazem parte do universo da tradição oral possibilita às crianças uma relação prazerosa com a língua portuguesa. Os textos poéticos são fáceis de memorizar já que, em geral, são curtos e ritmados. As crianças, mesmo sem terem aprendido a ler e escrever convencionalmente, ficam mais confiantes diante das atividades de leitura e escrita, porque são capazes de construir estratégias que as auxiliem nesse processo.

Assim, foram eleitos os seguintes objetivos a serem alcançados pelas crianças: Desenvolver sensibilidade e gosto pela leitura de textos poéticos, conhecer e memorizar um repertório de poesias por meio da leitura feita pela professora, declamar as poesias com ritmo e entonação adequadas ao texto, identificar, nos textos poéticos lidos, os jogos de palavras, as rimas e as repetições que marcam os ritmos.

Para atingir tais objetivos, foi planejada uma sequência que proporcionou às crianças oportunidades de realizarem aproximações e construir noções iniciais a respeito do gênero poético. O empreendimento do projeto propiciou a interação entre crianças de turmas diferentes, o incentivo à pesquisa e socialização com a comunidade, o que segundo Dutoit (1999) propicia a troca de experiências e informações, gera oportunidades de construção de procedimentos e atitudes fundamentais à vida em coletividade, como a colaboração, ajuda, cooperação, solidariedade e respeito.

O presente trabalho está dividido em quatro seções: *Educação Infantil e Formação de Leitores* aborda a revisão das práticas de ensino da língua e a importância do desenvolvimento dos comportamentos leitores e escritores desde a Educação Infantil. As seções seguintes: *O convite para brincar com poesias* e *Memorizar para recitar* abordam a sequência de atividades desenvolvidas no grupo 5 em uma classe de Educação Infantil; As considerações finais focalizam a relevância de considerar os usos diversificados da língua portuguesa bem como, o respeito a esses usos e aos cidadãos que os adotam, sobretudo quando esses cidadãos são crianças ingressando na escola.

1. Educação infantil e a formação de leitores

Desde o início dos anos 1980, as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outros, possibilitaram avanços nas áreas de didática e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita.

Esse novo quadro permitiu o acesso a um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna. Entre os aspectos mais relevantes destacavam-se: a consideração do que os alunos já sabem a respeito dos objetos de estudo; o cuidado com a não escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; a redução da importância dada ao ensino descontextualizado da gramática, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas.

Durante esse período que se desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua visando orientá-las para a nova significação da noção de erro, para a admissão das

variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, em vez de textos especialmente construídos para o aprendizado da leitura e escrita.

Pode-se dizer que se consolidaram práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro.´

É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita.

No entanto, ainda existe uma polêmica sobre ensinar ou não as crianças a ler e a escrever na Educação Infantil, que tem origem em pressupostos diferentes a respeito de várias questões tais como:

- O que é alfabetização? Alguns educadores acham que é a aquisição do sistema alfabético de escrita; outros, um processo pelo qual a pessoa se torna capaz de ler, compreender o texto e se expressar por escrito.
- Como se aprende a ler e escrever? Pode ser uma aprendizagem de natureza perceptual e motora ou de natureza conceitual. O ensino, no primeiro caso, pode estar baseado no reconhecimento e na cópia de letras, sílabas e palavras. No segundo, no planejamento intencional de práticas sociais mediadas pela escrita, para que as crianças delas participem e recebam informações contextualizadas.
- O que é a escrita? Há quem defenda ser um simples código de transcrição da fala e os que acreditam ser ela um sistema de representação da linguagem, um objeto social complexo com diferentes usos e funções.

Em razão desses diferentes pressupostos, alguns educadores receiam a antecipação de práticas pedagógicas do Ensino Fundamental antes dos 6 anos e a perda do lúdico. Como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (música, artes, brincadeira, desenho...) saíssem por outra. Por outro lado, há quem valorize a presença da cultura escrita na Educação Infantil por entender que para o processo de alfabetização é importante a criança ter familiaridade com o mundo dos textos.

Na Educação Infantil, as crianças recebem informações sobre a escrita quando: brincam com a sonoridade das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos; manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, livros, fascículos, dentre outros; e o professor lê para a turma e serve de escriba na produção de textos coletivos.

Alguns alunos estão imersos nesse contexto, convivendo com adultos alfabetizados e com livros em casa e aprendendo as letras no teclado do computador. Eles fazem parte de um mundo letrado, de um ambiente alfabetizador. Outros não: há os que vivem na zona rural, onde a escrita não é tão presente, e os que, mesmo morando em centros urbanos, não têm contato com pessoas alfabetizadas e com os usos sociais da leitura e da escrita.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças. Ao democratizar o acesso à cultura escrita, ela contribui para minimizar diferenças socioculturais. Para que os alunos aprendam a ler e a escrever, é preciso que participem de atos de leitura e escrita desde o início da escolarização. Se a Educação Infantil cumprir seu papel, envolvendo os pequenos em atividades que os façam pensar e compreender a escrita, no final dessa etapa eles estarão naturalmente alfabetizados ou aptos a dar passos mais ousados em seus papéis de leitores e escritores.

2. O convite para brincar com poesias

No primeiro momento convidamos previamente a mãe de uma criança da turma, para recitar a poesia A casa de Elias José. Após o convite aceito da primeira mãe parceira, preparamos o grupo para receber uma visita especial. E assim no dia combinado, as crianças da classe de Grupo 5 apreciaram a declamação da poesia, observaram os gestos, a postura e fantoches da recitadora que preservou um clima de ludicidade na turma.

Em seguida, a professora da turma apresentou a proposta do Projeto Poesias e as fotos dos autores que seriam estudados: Elias José, Vinícius de Moraes, Toquinho e Cecília Meireles. Nesta ocasião algumas crianças se pronunciaram, estabelecendo relação com suas vivências e a turma de forma geral demonstrou receptividade à proposta:

Criança 1: Meu irmão já estudou poesia.
Criança 2: Eu tenho livro de poesias de Tatiana Belinky.
Criança 3: Minha mãe canta uma música de Vinícius de Moraes, fala da casa também.
Criança 4: Vai ser legal pesquisar poesias no Grupo 5!

Desta maneira, percebemos que os alunos já tinham certa familiaridade ao gênero, ficaram atentos às fotos dos poetas e exploraram os livros de poesias que estavam disponíveis.

Durante a sequência das atividades propostas, priorizamos ainda a leitura da professora e recitação das poesias escolhidas no grupo. Segundo Lerner (2002), ao ler para as crianças, o professor "ensina" como se faz para ler. Portanto, a leitura do professor é de suma importância na primeira etapa da escolaridade, quando as crianças ainda não leem eficazmente por si mesmas, mas favorece aos alunos participar de atos de leitura.

Na próxima roda convidamos as crianças a apreciarem cd's de poesias com o intuito que percebessem que o texto poético pode estar em diferentes suportes: livros, revistas, cd's de áudio, dvd's dentre outros. A turma explorou os cd's e os encartes com produção escrita, ouviu a recitação e aceitou o convite de ao longo do estudo selecionarmos as poesias que encantaram o grupo para também produzirmos um cd de poesias e socializarmos com a escola da fundação que atende crianças com limitações visuais em nossa cidade.

Assim iniciamos o estudo conhecendo alguns dados da biografia de Elias José, fazendo referência ao primeiro dia do projeto. Era perceptível o encantamento dos alunos na tentativa de descobrir o que estava escrito nos livros, a espontaneidade ao lançar hipóteses sobre o sistema de escrita, o interesse pelas informações da biografia e brincadeira com as rimas facilitava a memorização dos textos mesmo sem saberem ler convencionalmente.

> "Para além de qualquer intenção específica que a poesia possa ter, (...) há sempre comunicação de uma nova experiência, ou uma nova compreensão do familiar ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras – o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade". (PINHEIRO, 2002, p.20)

Para nós que trabalhamos com o poema em sala de aula, a consciência de que a poesia é sempre "comunicação de alguma nova experiência" tem sabor especial. A experiência que o poeta nos comunica dependendo do modo como é transmitida ou estudada, pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor. O modo como o poeta diz - e o que diz ou comunica - sua experiência, permite um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçará as emoções e a sensibilidade do leitor.

Demos seguimento ao projeto favorecendo ao grupo o contato com diferentes textos dos autores estudados ao passo que as crianças comparavam as informações das biografias,

estabeleciam relações entre elas e descobriam algumas características do gênero e do sistema de escrita:

Criança 1: Gente, Elias José morreu e Vinícius de Moraes também já morreu.
Criança 2: Vinícius de Moraes morreu porque fumava muito? Meu tio fuma muito, todo mundo diz pra ele parar de fumar e ele não para.
Criança 3: Elias José e Vinícius de Moraes escreveram poesia sobre casa!
Criança 4: Esta rima é muito engraçada!
Criança 5: Neste verso tem palavras que terminam em ÃO!

Vale ressaltar, que tivemos um retorno positivo das famílias confirmando o envolvimento das crianças com as sequências das atividades ao relatarem em casa sobre as descobertas realizadas e o desejo em adquirir livros de poesias ou realizarem empréstimo na biblioteca da escola.

Aos poucos percebíamos a ampliação do universo discursivo das crianças, dos comportamentos leitores adotados ao se interessarem pela fonte ou título dos textos e ao comentarem espontaneamente suas impressões sobre as poesias.

Em classe organizamos listas com títulos das poesias pesquisadas, reescritas dos poemas nas quais as crianças ditavam e a professora escrevia e levantava questionamentos sobre a língua, à medida que os alunos refletiam, testavam hipóteses e avançavam em suas estratégias de pensar a escrita e a leitura.

3. Memorizar para recitar

Como outra etapa da sequência de atividades previstas as crianças escolhiam, a cada autor estudado, uma poesia para ensaiar em casa com a família e recitar em classe para outra turma convidada. Discutimos em sala os procedimentos adequados para facilitar o momento da recitação e organizamos um cartaz com as dicas construídas no grupo: olhar para o público, recitar alto sem gritar, pronunciar as palavras com cuidado para que todos compreendessem o que estava sendo recitado, falar o título da poesia e o nome do autor.

Utilizando fantasias, máscaras, roupas coloridas, fantoches e tudo mais que pudessem incrementar o simbolismo infantil, iniciamos os recitais referentes a cada poeta estudado.

Estabelecemos que também ensaiaríamos na turma e faríamos a auto-avaliação da postura de recitador. As crianças demonstrarem maturidade nesta faixa etária para darem dicas aos colegas e ouvirem o que precisavam mudar e melhorar nas recitações.

Criança 1: Eu acho que ele foi ótimo, mas falou muito baixinho e o público não vai ouvir direito. Se ele tentar falar mais alto vai melhorar.
Criança 2: Ficou muito bom o jeito que ele mexeu os braços, combina com a poesia.
Criança 3: Eu ensaiei muito em casa e aqui mas, eu esqueci uma parte porque fiquei nervosa.

Para Vygotsky (1991), o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos que, de outra forma, não seriam possíveis de acontecer. Para o autor, o desenvolvimento do indivíduo está diretamente ligado à sua relação com o ambiente sócio-cultural e o papel social do outro é de fundamental importância, uma vez que o indivíduo aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros de sua espécie.

O empreendimento, momento mais esperado pelas crianças, daria sentido a todas as aprendizagens construídas ao longo do projeto. Selecionamos as poesias que mais se destacaram na turma, organizamos duplas de recitadores nas quais coincidiram a apreciação pelo mesmo

poema e realizamos a gravação do cd no laboratório de informática, neste local ainda as crianças pesquisaram as fotos dos poetas que fariam parte do encarte e digitaram o nome dos respectivos autores, já que sabiam de memória como escrever, para montar o encarte do cd.

Após este processo as crianças ditaram uma carta para que a professora – escriba da turma – escrevesse explicando a proposta do cd e o encaminhasse a um representante da Fundação Jonathans Teles de Carvalho. Cada criança levou uma cópia do cd para casa como resultado do processo de investigação e pesquisa, vale ressaltar que a turma apresentou um recital também para os familiares que se constituíram em grandes parceiros e incentivadores ao trabalho com diferentes linguagens: declamar, cantar, dançar, dramatizar...

Considerações finais

Ensinar as crianças a falar não é papel da escola, elas já o fazem antes de ingressarem em uma instituição escolar. Sabemos também que não existe uma fala errada e uma fala certa; tudo depende do contexto. Falar adequadamente significa levar em conta os propósitos de cada situação comunicativa; é saber coordenar o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige.

As poesias são textos fáceis de memorizar e o aluno, conhecendo o texto, pode "casar" os segmentos da fala com os segmentos escritos. Isto faz com que possa pensar no que está escrito e realizar uma leitura que não está presa à decodificação. Quando o aluno fica preso à decodificação, produz uma leitura lenta, fragmentada em que ele, no meio da frase, perde a ideia contida no que já leu. A produção de leitura e escrita, apoiada em poesias memorizadas, permite que o aluno realize as atividades, pense sobre como se escreve e avance em suas hipóteses.

A poesia quando preenche a sala de aula pode transbordar e inundar outros espaços e regar outras experiências significativas. Os textos poéticos têm a ver fundamentalmente com a expressão do sentimento e da emoção, e ao expressá-las desenvolve e enriquece a língua que fala.

A organização baseada em projetos, desde o início da Educação Infantil, permite relacionar os propósitos do docente com os dos alunos e contribui tanto para preservar o sentido social da leitura como para dotá-la um sentido pessoal para as crianças.

Assinalemos, finalmente, que ao fazer da escola um âmbito propício à leitura, escrita e à linguagem oral é abrir portas para todos os mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para atuarem como cidadãos proficientes da cultura escrita.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

DUTOIT, Rosana. http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/obras.asp?autor=DUTOIT,+ROSANA+A. A interação de crianças de idades diferentes como conteúdo da educação infantil. Criança : revista do professor de educação infantil, Brasília: n. 32, p. 38-43, jun.1999.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre:Artmed,2002.

PINHEIRO, Helder. Poesia na sala de aula. João Pessoa: Ideia, 2002.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A PARTICIPAÇÃO EM UM PROJETO DE LEITURA: UM OLHAR PARA O QUE DIZEM OS ALUNOS

Anunciata Moretto[1]

Resumo

O presente artigo tem por objetivo geral analisar o que dizem os alunos sobre a participação em um projeto de leitura denominado "A poesia como meio incentivador da leitura". Este projeto realizou-se em uma escola da rede Estadual de Ensino de Educação na cidade de Indaial, Santa Catarina, no período de março de 2004 a novembro de 2009. O objetivo era despertar o interesse e o gosto pela leitura através da poesia. Na época, havia alunos que não demonstravam interesse nem gosto pela leitura e, consequentemente, apresentavam dificuldades na escrita. Os sujeitos da pesquisa são cinco alunos, que participaram dos cinco anos de projeto e já concluíram o Ensino Médio. A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo e foi realizada a partir de um questionário enviado por *e-mail* aos alunos. A partir dos questionários realizados, percebeu-se que o trabalho com a poesia em sala de aula despertou e motivou o gosto pela leitura, construindo e produzindo conhecimentos, incentivando a criatividade e estimulando as inteligências múltiplas. Além disso, resgataram-se os valores humanos que são pouco trabalhados no dia a dia, como a humanização dos indivíduos. Por fim, através do questionário, depreende-se que o projeto alcançou resultados positivos na vida dos educandos. Realizando este trabalho diversificado e criativo, a oralidade, a leitura e a escrita tornaram-se consequência do objeto.

Palavras-chave

Projeto de leitura; poesia; alunos.

Abstract

The actual article aims at analyzing what the students say about participating in a reading project called "Poetry as a means of encouraging reading." This project took place in a school of the statewide network of Schools of Education in the city of Indaial, Santa Catarina, from March 2004 to November 2009. The objective was to arouse the interest and love of reading through poetry. At the time, there were students who showed no interest or taste for reading, and therefore had difficulties in writing. The study participants are five students who participated in the five years of the project and have completed high school. The research developed is qualitative and was conducted from a questionnaire sent by e-mail to students. From the questionnaires applied, it was noticed that the work with poetry in the classroom awakened and motivated the taste for reading, constructing and producing knowledge, encouraging the creativity and stimulating multiple intelligences. Furthermore, the human values that are not worked in a daily basis were rescued, as the humanization of individuals. Finally, through the questionnaire, it is noticed that the project has achieved positive results in the lives of students. Performing this diverse and creative work; speaking, reading and writing became a consequence of the object.

Keywords

Reading project; poetry; students.

---

[1] NEAD – Grupo UNIASSELVI.

1. Introdução

As dificuldades encontradas pelos professores para desenvolver a escrita e a leitura em alunos do ensino Fundamental e Médio, são constantes. Muitas vezes, o educando lê e escreve por obrigação. Diante dessa realidade, leem pouco e apresentam dificuldades de leitura, interpretação e em expor suas ideias. Não conseguem formular opiniões, deixando de ter um olhar de leitor crítico. Por vezes, não demonstram interesse nem gosto pela leitura e, por consequência, apresentam dificuldades na escrita.

Essas dificuldades são visíveis nas produções de textos. As sentenças são mal formuladas e redigidas, além de não terem sentido, pois está faltando o conhecimento de mundo para produzirem. Carecem de leituras para criarem textos de forma crítica, de um cidadão engajado na sociedade. Esta, por sua vez, exige que as pessoas dominem a língua falada, a leitura e a escrita. A escola é um dos espaços responsáveis por trabalhar e estimular esses conhecimentos.

Durante a caminhada como professora e os anos de experiência, percebe-se que, na sala de aula, existem diversos alunos com dificuldades e que acabam se desinteressando pela leitura. Foi devido a essas dificuldades percebidas que surgiu a proposta do desenvolvimento de um projeto de leitura, com o tema: “A poesia como meio incentivador da leitura”. A intenção era realizar o estudo de poemas como subsídio para despertar no educando o gosto pela leitura, bem como desenvolver a oralidade, escrita e a formação de leitores críticos e conscientes de seus direitos. Além de desenvolver habilidades de imaginação, de expressividade, de fantasia, de criatividade e ao mesmo tempo mostrar a vida de uma forma mais poética, resgatando valores que andam esquecidos pela sociedade. Nesse contexto, os educandos têm maior liberdade para construir seu conhecimento.

A partir do exposto, desenvolve-se o presente artigo com o objetivo de analisar o que dizem os alunos sobre a participação no projeto de leitura. Para alcançar esse objetivo foram formulados três objetivos específicos, a saber: identificar o papel do projeto na vida dos alunos, descrever a sua participação no referido projeto e discutir a compreensão sobre o uso da poesia em sala de aula. Com esses objetivos, busca-se responder à seguinte pergunta: o que dizem os alunos sobre a sua participação em um projeto de leitura na escola?

Após essa breve introdução, será apresentado o projeto que instigou a realização dessa pesquisa. Em seguida será descrita a metodologia utilizada. Na sequência, será apresentado o aporte teórico que guia o estudo desenvolvido, para, assim, poder discutir o que dizem os alunos que responderam ao questionário. Para finalizar, serão feitas considerações sobre os enunciados dos alunos na pesquisa.

1.1. A poesia como meio incentivador da leitura: o projeto

O projeto “A poesia como meio incentivador da leitura”, foi desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino de educação na cidade de Indaial, Santa Catarina. O referido educandário atende aos educandos nos períodos matutino, vespertino e noturno. Possui em torno de 1700 alunos. Para envolver o maior número de alunos, o projeto foi desenvolvido nos três períodos, cada aluno participava em seu turno. Participaram alunos da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. O projeto teve início em março de 2004 e término em novembro de 2009. Teve, portanto, a duração de cinco anos.

O objetivo do projeto era despertar o interesse e o gosto pela leitura através da poesia. A professora iniciou esse trabalho, levando para a sala de aula, vídeos com poemas declamados dos mais diversificados temas, observado quais despertavam maior interesse nos alunos. Levando em conta poemas com linguagem mais próxima do estudante. Desta forma, aos poucos se começou a implantar o projeto “A poesia como meio incentivador da leitura”.

Os alunos foram se envolvendo timidamente, trazendo poemas para a sala de aula, que foram lidos, interpretados e discutidos. Reunidos em grupos, trocavam poemas entre si, liam refletiam e promoviam debates sobre os temas dos poemas. Cada aluno escolhia o texto poético de acordo com o seu interesse. Após a escolha dos poemas, era realizada a memorização e a interpretação do texto na sua essência. Uma aula por semana foi dedicada a este trabalho. Em seguida preparavam-se para a declamação em sala de aula com fundo musical, obervando a entonação, a dicção, a desenvoltura e a criatividade. Para os alunos que participavam do Festival da Poesia no final de cada ano, eram feitos ensaios em horários extraclasse. O Festival da Poesia foi um evento especial, pois reunia toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores e poetas). Além disso, eram convidados alunos e professores de outras escolas.

2. Metodologia da pesquisa

A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo e foi realizada a partir de um questionário enviado por *e-mail,* aos alunos que participaram do projeto citado na seção anterior. O critério utilizado para selecionar os participantes da pesquisa foi escolher os alunos que participaram dos cinco anos de projeto e que concluíram o Ensino Médio, assim, obteve-se um total de cinco sujeitos. O primeiro contato foi através de uma conversa informal por telefone.

O enfoque metodológico é baseado no modelo de pesquisa qualitativa, com base na análise de questionários e opiniões. Optou-se pela pesquisa qualitativa, pois, segundo Bauer & Gaskell (2002), o emprego de pesquisa qualitativa serve para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes. Ela fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores, sociais e sua situação. A finalidade de uma pesquisa qualitativa não é computar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão.

Nessa perspectiva, uma amostra pequena, sistematicamente selecionada, é muito mais significativa para uma análise de conteúdo do que uma grande amostra escolhida ao acaso. Diante disso, foram selecionados os cinco alunos que responderiam ao questionário com perguntas abertas, pré-elaboradas pelo professor que desenvolveu o projeto. Para efeito das respostas, os cinco alunos foram denominados com os códigos: A1, A2, A3, A4 e A5.

Assim, o roteiro de pesquisa utilizou um questionário com perguntas abertas, pois exigem respostas, registros escritos espontâneos para posterior análise. Além de produzir conhecimento através da realidade encontrada e contribuir para a transformação de um estudo mais eficiente.

3. Fundamentação teórica

O mundo globalizado exige que todos desenvolvam habilidades comunicativas que possibilitem a interação participativa e crítica na sociedade, pois quem não sabe se expressar e se comunicar encontra, por vezes, dificuldades em sua interação. O domínio da leitura é essencial na formação social, econômica, política e cultural na história da humanidade. Através dela, adquirem-se conhecimentos que possibilitam o enriquecimento na construção de um saber novo.

> É de fundamental importância a garantia de uma escola que possibilite a cultura letrada, o acesso à alfabetização e ao domínio da língua – padrão a todas as crianças, pois somente assim ocorre a formação dos cidadãos, capazes de participar nos destinos da nação, interferir nas decisões e expressar seus pontos de vista. (SAVIANI, 1986, p. 82).

A linguagem é a maneira pela qual o indivíduo consegue se expressar, defender suas ideias, enfim interagir com o outro. Desta forma, é importante que a escola proporcione e crie o maior número de situações em que o educando a utilize significativamente, garantindo-lhe os conhecimentos necessários para que possa participar plenamente da sociedade. É através do uso eficaz da linguagem que a pessoa poderá exercer sua cidadania. As habilidades da leitura, escrita e fala nos permitem agir no mundo e com ele interagir por meio da linguagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 67):

> ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Há a necessidade de rever a prática pedagógica e realizar um trabalho diferenciado para reverter este quadro no ensino-aprendizagem. Freire (2006, p. 78) afirma que: “se pensas que pode ser igual, deves dizer por quê. Se pensas que não pode, deves dizer por quê. Se, para ti, a educação atual deve ser diferente da que tínhamos antes da Independência, aponta alguns aspectos da diferença.”.

Nesse contexto, a maioria dos autores aponta que um dos fatores que levam os educandos a não demonstrarem interesse e a não gostarem de ler é a forma como a leitura é trabalhada na sala de aula. A respeito disso, seguem algumas considerações de Villardi (1999, p. 32):

> a escola não cria espaços de discussão, nos quais as dificuldades apareçam e possam ser sanadas. O livro didático de Língua Portuguesa é quase sempre estruturado em três etapas: texto, interpretação e exercícios de gramática com produção textual. [...] o texto é relegado a uma função pseudocontextualizadora. A interpretação oferece um espaço mínimo [...]. Os “exercícios de identificação de ideias, muito mais que de elaboração de ideias”, exigem do aluno uma resposta única, correta, exata.

Segundo Leite (2001, p. 17-18) o estudo de língua continua desassociado do estudo de literatura e, assim como antes, “a língua portuguesa tende a se concentrar na gramática e muitas vezes o professor ainda utiliza o texto literário para exercitá-la”. Neste sentido, Antunes salienta:

> lembremos que a maior dificuldade de alguém para escrever está justamente em ter o que dizer. Ou seja, não se fala ou não se escreve bem quando não se tem o que dizer, o que fundamenta, sem sombra de dúvida, todo esse empenho por ampliar o repertório de dados e informações” (2007, p. 153).

De acordo com os PCN (1998), os textos trabalhados devem estar vinculados à vida social e cotidiana do educando. Assim, o trabalho pedagógico torna as aulas mais interessantes, agradáveis, produtivas e promove nos alunos a competência textual necessária para as relações nas diversas esferas da comunicação humana. Os gêneros textuais seguem a perspectiva sociointeracionista, que atribui à linguagem e à interação o papel de instrumentos essenciais na construção do conhecimento e na formação dos indivíduos. A concepção sociointeracionista prevê a capacidade de compreender e produzir textos (oralmente e por escrito) na língua materna, considerando o diálogo entre sujeitos como necessária para a interiorização da linguagem.

Lajolo (1998, p. 62) também afirma que todas "as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior." Contudo, de acordo com Leite (2001, p. 24):

> [...] o que vem acontecendo é justamente o contrário, os alunos não escrevem livremente fazem redações, segundo determinados moldes; não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida.

Mesmo que haja discussões que visam superar a concepção tradicional de literatura, leitura e saberes, para sair dessa alienação, há muito que fazer para mudar essa realidade presente nas escolas, na vida dos alunos e de toda a sociedade.

Percebe-se que, outro motivo, é o despreparo de algumas famílias que deixam a responsabilidade da educação e da formação de leitores e cidadãos críticos e participativos, exclusivamente para a escola. Muitos pais e educadores, de modo geral, não têm consciência da importância da leitura na vida e na formação de um cidadão responsável e participante do contexto social que o cerca.

Marcuschi (2002, p. 39), afirma que "ler e escrever são hoje duas práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas, independentemente do tempo médio com elas despendido e do contingente de pessoas que as praticam". Portanto, além de incentivo e motivação, é necessário que a criança conviva e tenha exemplos de bons leitores, na família ou na escola, pois despertar o gosto pela leitura deveria ser cultivado desde cedo, na vida familiar e escolar.

Diante do que foi comentado anteriormente, há vários agravantes que levam os educandos a não gostarem de ler, como: a falta de incentivo na infância que pode ser pela situação socioeconômica da família; famílias desestruturadas; pode ser pela falta de conhecimento ou por falta de comprometimento; alguns por comodidade, o teor das literaturas que, muitas vezes, são obrigados a ler, entre outros fatores. Nesse contexto, lendo e escrevendo por obrigação, encontram dificuldade ao produzirem seus textos. Com esta falta de incentivo, a criança não é preparada para a leitura, pois o ato de ler não é valorizado. Diante disso, Pinheiro (2007, p. 89) afirma que:

> a leitura deve estar presente na escola sempre, pois: se a criança e o jovem pouco vê seus professores, pais e amigos lendo, muito menos ainda lendo livros de poemas e se quase não ouve alguém lendo poemas em voz alta - nem na escola, nem em casa, nem no teatro, como esperar que eles tenham um gosto minimamente desenvolvido por este gênero?

Outro fator que os estudiosos apontam sobre a leitura é de que só é capaz de incentivar a leitura aquele professor que, no decorrer de sua vida acadêmica, pôde desenvolver uma boa relação com a leitura e que realmente gosta de ler. É nesse sentido que o professor tem um papel fundamental, pois o aluno precisa perceber que o professor é um bom leitor e que consegue passar emoções, sensibilizando-o, levando-o para a leitura de textos poéticos que tocam e despertam sentimentos no aluno. Cunha (1986, p. 95) afirma que: "se o professor não se sensibilizar com o poema, dificilmente conseguirá emocionar seus alunos".

É compreensível, portanto, que o aluno não se interesse pela leitura. Esse interesse é algo a ser desenvolvido, é um processo de aprendizagem que precisa de estímulos. Diante disso, percebe-se a necessidade do surgimento de novas práticas pedagógicas e atividades diversificadas.

No mundo globalizado em que os meios de comunicação valorizam mais o consumismo, o individualismo, o egoísmo, o imediatismo, nada melhor do que levar aos

educandos jovens e adolescentes, uma forma mais humana em que serão explorados sentimentos e valores, por vezes, esquecidos pela sociedade. A poesia declamada, dramatizada com emoção, toca profundamente a alma, trazendo à tona sentimentos que estavam adormecidos, além de trazer e aprofundar conhecimentos, incentivar a criatividade e estimular as inteligências múltiplas, lidando com o emocional do ser humano muito pouco trabalhado no dia a dia. Fazendo este trabalho diversificado e criativo, a oralidade, a leitura e a escrita tornam-se consequência do objeto.

Segundo José (2003, p. 11), "vivemos rodeados de poesia", ou seja, poesia é tudo que nos cerca e que nos emociona quando tocamos, ouvimos ou provamos, poesia é a nossa inspiração para viver a vida. Ainda, conforme José (2003, p. 101), "ser poeta é um dom que exige talento especial. Brincar de poesia é uma possibilidade aberta a todos.". Então, se podemos brincar de poesia, por que não trabalharmos a poesia de forma diversificada, com sentimentos, emoções, criatividade e prazer?

A escola é o espaço propício para incentivar e proporcionar momentos para que os educandos possam desenvolver inúmeros raciocínios, possibilitando uma boa expressão e interpretação, numa linguagem cheia de sentimentos e emoções, carregada de expressividade em que quem interpreta exprime sua visão pessoal acerca do mundo. Além disso, deve dar oportunidade ao jovem e ao adolescente de expressar seu lado artístico através da poesia, música e dança.

Os adolescentes misturam o real com o imaginário; o sonho com a realidade e, juntos, mostram, através de suas criações e interpretações, suas capacidades, basta que sejam oferecidas as oportunidades. Vários autores, como Pinheiro (2002), Micheletti (2001), Frantz (1997), Cunha (1986), vêm pesquisando as questões da leitura e de trabalhos com poesia em sala de aula. Esses teóricos investigam as dificuldades que os alunos possuem de interpretar este gênero, não só pela falta do conhecimento prévio, mas também pelo pouco contato que eles têm com a poesia.

Através do trabalho com gêneros textuais (no caso do projeto apresentado no presente trabalho, a poesia), buscam-se alternativas para despertar no educando o gosto pela leitura e, além disso, formar bons leitores. Ler, conhecer e familiarizar-se com os diferentes gêneros textuais, é essencial para a vida, dentro e fora da escola.

É relevante lembrar que os conteúdos escolares não são esquecidos no trabalho com projetos. Ao contrário, eles ganham significado e sentido, são contextualizados, vinculados à realidade, trabalhados de forma mais concreta e transformados em saberes construídos. Dessa forma, permite que os educandos criem e construam o seu conhecimento por meio da pesquisa e da investigação, ao invés da simples transmissão do professor e da memorização dos educandos. Ou seja, criando, inovando e renovando o trabalho pedagógico da escola na busca de uma forma melhor de preparar os adolescentes e jovens para enfrentar sua realidade. Nessa perspectiva, contribuir no seu crescimento pessoal para mudanças significativas na sociedade.

Nesse contexto, percebe-se que um projeto educativo, comprometido com a igualdade social e cultural nos diversos níveis educacionais, tem a responsabilidade de garantir a todas as crianças o acesso à informação, à expressão e, além disso, a defender seu ponto de vista, partilhar ou construir visões de mundo e produzir conhecimentos aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

4. O que dizem os alunos?: um olhar para os dados

O questionário enviado por *e-mail* aos alunos contemplava três perguntas, que serão agrupadas e discutidas nesta seção. A primeira pergunta solicitava que o sujeito contasse

sobre a sua participação no referido projeto de leitura. As respostas obtidas foram as seguintes:

> A2 Minha primeira participação no projeto foi aos onze anos, ao saber do projeto com a poesia, fiz questão de participar, mas ao mesmo tempo com receio e medo, pois nunca tinha enfrentado um palco, mas o desafio valeu a pena. Descobri em mim uma paixão enorme pela arte de interpretar em busca de algo que realmente toque as pessoas. [...]. É uma prática social interativa para facilitar a comunicação.
>
> A1 Foi uma experiência única, muito gratificante. Declamando a poesia, vivíamos o personagem do texto [...] passando para quem assistia a parte real da mensagem [...] ao mesmo tempo tocava no sentimento e na emoção do público. A poesia através do projeto trouxe para minha vida algo muito superior do que simplesmente decorar um texto e declamá-lo em público. Ela despertou a vontade de expressar os sentimentos, tocar o coração de quem está ouvindo. Participava na conscientização e divulgação para que houvesse um número cada vez maior de pessoas envolvidas no projeto. Além disso, colaborava com os colegas nas declamações, dando opiniões de possíveis mudanças para melhor passar a mensagem.
>
> A3 A professora explicava o objetivo do projeto[...] levávamos várias poesias com os mais diversos temas de autores conhecidos, desconhecidos. Na sala de aula líamos, trocávamos ideias. Cada um escolhia a poesia que gostaria de trabalhar. E assim começava o processo dos ensaios, observando a entonação, a desenvoltura... o fundo musical que combinaria com a poesia escolhida, o figurino de acordo com o que a poesia tratava.[...].Ajudava a preparar o cenário do palco para a apresentação que no final de cada ano era apresentado à comunidade escolar (pais, poetas, professores, alunos do nosso colégio e eram convidadas outras escolas também).
>
> A4 Participei do projeto durante cinco anos. E a cada ano era uma nova emoção, era como se fosse o primeiro, o entusiasmo, a responsabilidade e as expectativas eram ainda maiores. Declamava e escrevia minhas próprias poesias. Também participava de um grupo de dança para apresentar na abertura dos festivais das poesias.
>
> A5 Sempre gostei muito de palco, de aplausos, de falar em público, de fazer parte do elenco de uma peça, de emocionar quem está assistindo, de levar algo bom pro coração das pessoas, de comover, fazer rir... De transformar um texto simples em uma surpreendente lição de vida. Inspirada produzia minhas poesias para expô-las no dia da apresentação para o público poder ler e apreciar juntamente com tantas outras que foram expostas de autoria dos próprios alunos.

Ao observar as respostas dos alunos constata-se que para eles foi uma experiência positiva e prazerosa. Além disso, houve um envolvimento e comprometimento com todo o projeto, ajudando na sua divulgação e conscientização, além do auxílio na preparação de cenários e dando sugestões aos colegas para que a mensagem da poesia fosse melhor compreendida. Perceberam que a poesia propicia o exercício da oralidade, da criatividade, da expressividade, da desenvoltura. De acordo com a afirmação de alguns alunos, a poesia faz a pessoa sentir e despertar as emoções que o autor sente.

Os alunos passaram a produzir seus próprios poemas. A partir do que expuseram em seus relatos, depreende-se o envolvimento entusiasmado e a interação dos alunos durante o projeto. Percebeu-se que o trabalho com a poesia atrelado à criatividade, de forma diferenciada foi uma maneira de deixar as aulas mais dinâmicas e proveitosas, pois incentivava os alunos a participarem com mais interesse e dedicação. Essa forma de abordagem sobre a poesia em sala de aula quebrou a rotina do dia a dia na escola que, muitas vezes, se torna cansativa ao longo do ano letivo. Neste sentido, Kleiman (2001, p. 23) apresenta que:

> tanto o texto oral quanto o texto escrito tem intenções para chegar ao outro, o leitor ou o ouvinte, e quanto mais efetuada e praticada, mais o aluno estará preparado para se expressar e mais gosto terá em trabalhar com aquilo que for proposto, mesmo que sejam resumos, relatórios, preenchimentos de fichas e demais atividades comuns a seu cotidiano escolar.

Além disso, de acordo com os PCN:

> A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura (1998, p. 71 -72).

Diante do que foi citado nos PCN, percebe-se a importância da escola criar condições e um espaço escolar para oportunizar a leitura, promovendo a sua democratização.

Outra questão respondida foi sobre a compreensão do sujeito acerca do uso da poesia em sala de aula para despertar o gosto pela leitura. O que eles responderam foi o seguinte:

> A3 Nossa, é a maneira mais incrível, pois tem as poesias curtas e práticas, tem as longas pra todos os gostos. Mesmo para quem não tem costume de ler, a poesia é um ótimo começo, porque você não consegue ler somente aquela, tem que ter a segunda, a terceira... Começa pela mais curta e quando vê, já está na mais longa é como um vício (vício saudável, é claro). Passo horas com livros, ou até mesmo no computador e nem percebo o tempo passar. Acho um estímulo muito grande, para a cultura pessoal, para o cérebro e, principalmente, para a vida.
>
> A2 A partir do momento que você aprende e entende a poesia se torna automático o gosto pela leitura, pois você passa a criar o hábito de ler muitos temas diferenciados, tentando decifrar cada um deles e a leitura se torna o passaporte para este gosto. Não decorava a poesia, eu a entendia, a decifrava para com isso poder dar todo o meu carinho à interpretação, queria que as pessoas sentissem a poesia, que aquelas palavras realmente entrassem na vida delas, que elas vivessem aquele momento junto comigo.
>
> A4 Uma maneira diferente de chamar a atenção das pessoas para a leitura. Sempre trabalhei na busca de trazer algo novo, que tocasse o coração das pessoas, e que através da poesia, pudessem ser relembrados valores simples, porém muito importantes que a sociedade capitalista de hoje deixa de lado.
>
> A1 A poesia encanta as pessoas, envolve com a mensagem. Acho uma boa forma de trazer à tona o gosto pela leitura.

> A5 Penso que é uma ótima alternativa de transformar algo que só no papel não cativa e na poesia ganha vida e alma!

Observa-se, nas respostas dos alunos, a unanimidade em afirmar que a poesia na sala de aula desperta o gosto, interesse e o hábito pela leitura, pois ela, quando trabalhada com emoção e com sentido, encanta e os alunos acabam se envolvendo com a mensagem que ela traz. E se envolvendo significa que ele interpreta e compreende o que está lendo, atribuindo, dessa forma, sentidos para aquilo. Busca relacionar um texto com outros textos já conhecidos. Desta forma, ele não é um leitor passivo, mas um leitor que se conecta com o texto. Além disso, adquire conhecimentos que propiciam a construção de um saber novo e passa a ter uma visão e consciência da realidade que o cerca, preparando o educando para o exercício da cidadania. Nesse contexto, os PCN afirmam que:

> formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 54).

Geraldi e Fonseca (2001) também acreditam que leitura é um processo de interlocução entre leitor/texto/autor e que o aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações por meio da intimidade com os textos.

Na última pergunta foi solicitado que os alunos escrevessem sobre os sentimentos e valores que foram trabalhados no projeto e quais teriam sido mais significativos para eles:

> A2 Os valores foram imensos, a experiência, a perseverança, a paixão pelo que você faz, a força de vontade, as amizades. Tudo que fiz, aprendi e vivi durante o projeto são e serão carregados comigo para o resto da vida.[...] O fato de você se colocar no lugar do outro, de saber do que a pessoa ao seu lado está buscando, tentar sentir o que o autor da poesia está sentindo, desperta em você o espírito de solidariedade. Faz de você uma pessoa mais sensata. Este valor me toca profundamente, pois quando entrei no projeto, não imagina o quão importante isto seria em minha vida.

> A4 Este projeto mexia com a emoção de todos, tanto das pessoas que trabalhavam para que ele acontecesse, quanto para os espectadores, durante sua realização. Diversos... diversos sentimentos eram despertados tais como: alegria[...]. Mas pra mim, o maior valor despertado na realização deste projeto, e o que mais me marcou, era o companheirismo, a cumplicidade, a ajuda mútua de todos os que participavam direta ou indiretamente do projeto. A felicidade ao ver a superação uns dos outros. O mais importante, os laços de amizade que lá foram construídos, e que até hoje deixam saudades a todos que um dia fizeram parte deste momento mágico.

> A5 Sem dúvida, a satisfação de ensaiar na frente do espelho, de imaginar como cada coisa seria colocada no palco para dar mais vida à poesia (fundo musical, figurino, o cenário) detalhes que fizeram a grande diferença na hora da apresentação. O carinho com que as pessoas te elogiam, a atenção que elas despertam. E você sai com uma visão de mundo ampla. Só quem realmente faz parte de um projeto onde a cultura desperta mais valores, sabe o que é doação mesmo!

> A1 As mensagens que eram declamadas sempre eram voltadas a algum ponto emocional das pessoas. Sempre tinha algo relacionado com o amor, felicidade, tristeza. O que tocava profundamente eram esses extremos entre a felicidade e a tristeza. Que, às vezes, se enquadravam com alguma situação já vivida.

> A3 Sem dúvida nenhuma a união, compreensão, amizade, cooperação de todos os participantes, porque a gente se envolve tanto com o projeto que não tem essa de "eu vou fazer o meu" é "nós vamos fazer o nosso *show*", e isso não tem preço. Lidar com o ser humano é muito difícil, mas foi aprendizado [...]. Passamos tanto tempo juntos, criando um vínculo tão forte, que mesmo que cada uma vá para o seu caminho, aquela lembrança será eterna: o nervosismo, a ansiedade, a falta de jeito no começo e o espetáculo que damos no dia da apresentação final, é indescritível. [...] A sensação de estar lá no palco transmitindo poesia para as pessoas e não só a poesia, mas a emoção junto com ela, que nos faz viver realmente a situação e que nos proporciona muita alegria e o melhor prêmio de troca é ver as lágrimas e risos do público onde temos a certeza de que alcançamos o nosso tão esperado objetivo.

Os alunos relatam que além de desenvolver habilidades de imaginação, de expressividade, de fantasia, de criatividade, passaram, também a perceber a vida de uma forma mais poética. Foram resgatados valores, como: alegria, entusiasmo, medo, tristeza, apreensão, amor, esperança, felicidade, solidariedade, compreensão, valores familiares dentre inúmeros outros. A arte (aqui no caso, a poesia) humaniza. Se a sociedade está consciente de que a educação é a base de tudo, juntamente com a família e a comunidade escolar, necessita-se, então, de pessoas que se sensibilizem com a humanização do ser humano, para que, assim, se tenha uma sociedade mais solidária, justa e humana. Humanizar é oferecer condições de aprender a sobreviver na sociedade, além disso, é dar a oportunidade aos educandos de serem quem realmente são, com a sua individualidade, seu jeito de ser.

Neste sentido, os PCN de Língua Portuguesa (1998), consideram o texto como unidade básica de trabalho para planejar e executar as atividades em sala de aula e um mecanismo para a criança identificar pontos de vista, valores e possíveis preconceitos existentes nele e no mundo que a cerca. A autonomia da criança como sujeito responsável e participante do contexto social se torna possível a partir dessa identificação.

Nessa perspectiva, Yunes (2003) argumenta a favor da prática da leitura como uma forma de resgate da humanidade da "socialidade", da tolerância e do diálogo entre os seres humanos, constituindo-se, assim, a verdadeira cidadania, repleta de corresponsabilidade e cooperação.

5. Considerações finais

O objetivo primeiro apresentado no início deste artigo era o de analisar o que disseram os alunos sobre a participação em um projeto de leitura denominado "A poesia como meio incentivador da leitura". Percebe-se, a partir das respostas, a diferença significativa que o projeto operou na vida desses cidadãos. A partir do exposto nas respostas, compreende-se que várias competências foram desenvolvidas: a aquisição de hábitos e habilidades para que o nosso educando busque e construa o seu conhecimento e o aplique em situações do seu contexto cotidiano.

O que os sujeitos relatam é que com o desenrolar do projeto foram adquirindo autoconfiança, tornaram-se mais tranquilos e seguros, vencendo a timidez, perdendo o medo de se expor em público e, além disso, passaram a participar mais ativamente das aulas. Em

relação aos alunos indisciplinados, com o desenrolar do trabalho foram se envolvendo e o estudo tornou-se mais agradável e produtivo, pois se sentiram valorizados e começaram a levar as aulas mais a sério e se tornaram mais responsáveis, além de se beneficiarem com uma autoestima mais elevada.

Ao perguntar o que dizem os alunos sobre a sua participação em um projeto de leitura na escola. Depreende-se, com as discussões estabelecidas no presente artigo, que o uso da poesia na sala de aula despertou o interesse e motivação para a leitura, pois eles passaram a ler de maneira prazerosa, possibilitando a interação, o crescimento e o desenvolvimento pessoal, tendo a possibilidade de atuar com mais consciência sobre o mundo em que estão inseridos. Além disso, infere-se a relação do que traz a teoria com o que relatam os sujeitos participantes da pesquisa, que deixam implícito em seus comentários a importância da realização de projetos escolares que envolvam o trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade de modo interligado.

Através do trabalho com a poesia foram encontrados meios que propiciaram a motivação e interesse dos educandos pela leitura, e consequentemente para a escrita. Um trabalho diversificado e criativo (no caso, com a poesia) ajuda a formar um leitor crítico e participativo. Portanto, os resultados positivos do projeto desenvolvido foram percebidos por todos aqueles que participaram e se envolveram nas atividades realizadas na escola. O projeto foi significativo para toda a comunidade escolar.

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Editorial, 2007.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**. Petrópolis, Vozes: 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

_____. PCNs: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil**: Teoria & Prática. 5. ed. São Paulo: Ática, 1986.

OESTE, 1987. FRANTZ, M. H. Z. **O Ensino da Literatura nas séries iniciais**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.

GERALDI, J. W. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley. et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

JOSÉ, E. **A poesia pede passagem**: um guia para levar a poesia às escolas. São Paulo: Paulus, 2003.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. et al. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

LEITE, L. C. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley. et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina. SILVA, E. T. (org). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo. Ática, 2002.

MICHELETTI, G. (Coord.) **Leitura e Construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINHEIRO, H.; BANBERGER, R. **Poesia na sala de aula**. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

_____. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

SAVIANI, D. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes Manzini, org. **A cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 82.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

YUNES, E. **Leituras, experiência e cidadania**. In: YUNES, Eliana e OSWALD, Maria Luiza (orgs.). A experiência da leitura. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LEITURA(S), RESTRITA(S), QUE QUER(IAM) GRITAR/DIZER/SER MAIS: O QUE (NÃO) ESCUTA A UNIVERSIDADE?

Aline Regina Alves de Moura[1]

Resumo

Este trabalho visa a analisar as memórias de leituras escolares de professores em formação inicial. Considerando a relevância da trajetória intelectual do professor para suas práticas educacionais e o quanto ainda se faz necessário à universidade fomentar a escuta daqueles que forma. Pesquisamos acerca das histórias de leitura na infância escolar. Buscamos pontos que licenciandos consideram pertinentes para sua atuação como formador de leitores nos primeiros anos da escolaridade. Para isso, analisamos a escrita ensaística de uma licencianda em pedagogia em situação de formação inicial. O ensaio foi escrito como parte das atividades do projeto a que está vinculada, que visa desenvolver um quadro orientador da leitura na escola e retoma suas histórias de letramento na infância. Nossa análise retomará a *leitura* como interação e modo de construção do mundo (Solé, 2003; Mortatti, 2004; Amarilha, 2006). E, nesse sentido, o ensaio, como texto memorialístico, contém fragmentos importantes dos espaçotempo das memórias de leitura - o contexto adverso de leitura no ambiente familiar, os mediadores de leitura, as primeiras incursões letradas - considerados aspectos pouco prestigiados na formação acadêmica e elementos potenciais para repensar suas leituras do mundo e, ao mesmo tempo, sua atuação na formação de leitores. (CAPES/INEP - Observatório da Educação - Ed.038/10 - UFRN: CE-PPGED/CCHLA-PPGEL/CCET-PPGECNM - 2011-14|Grupo CONTAR).

Palavras-chave

Práticas de leitura; trajetórias de leitura; formação docente.

[1] Bolsista IC - Capes/INEP – UFRN.

Considerando as possibilidades que a leitura e a literatura exercem na vida de um indivíduo, como nos lembra Morin (2009), quando defende o ensino da condição humana[2], "É, pois, na literatura que o ensino [...] pode adquirir forma vivida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida" (MORIN, 2009, p. 49), este ensaio pretende apresentar reflexões acerca de nossas experiências a respeito da leitura ao longo da escolaridade, para tal propósito recorremos à algumas memórias de nossos momentos de formação escolardesde os anos iniciais do ensino fundamental até nossa formação docente inicial.

A atual condição de pedagoga, a chegada ao curso em uma universidade pública, talvez tenham sido acontecimentos e escolhas condicionados à nossa trajetória de vida, cujas marcas se entrelaçam com as aprendizagens escolares, vivencias com os primeiros professores com as letras, arrependimentos, disto estão carregadas nossas memórias aqui retratadas.

Desde as primeiras séries do ensino fundamental, hoje denominadas anos iniciais, podemos destacar no contexto de nossa formação que é relevante retomar um pouco de minha historia enquanto aluna dos anos iniciais. Assim, é possível lembrar que comecei a aprender, sistematicamente, *as primeiras letras*, aos oito anos de idade, quando iniciei os estudos na Escola Estadual Professora Rosa Cunha no município Touros-RN em Santa Luzia[3]. Era uma escola modesta, havia três salas de aula, a direção e um pequeno pátio logo na entrada. A iniciação escolar fez-me não só "encantosamente" desvendar os segredos que se escondiam por entre as letras, mas vislumbrar um outro espaço: *para além* dos muitos quintais das casas da família.

Minha família, em sua maioria, não teve acesso à alfabetização escolar. Muitos deles faziam suas *lições* no empunhar das enxadas e no debulhar dos feijões para alimentação da humilde família por volta de treze pessoas. Estranhamente ao novo mundo que adentrara as pessoas de casa não liam. Minha avó, Terezinha, mal aprendera assinar seu nome. Portanto, minhas vivências com livros, revistas, e leituras eram *infrequentes.* Mais raro ainda observar alguém lendo, desta forma, meu contexto familiar, diferente das plantações de feijão, batata e macaxeira, era pouco fecundo para que eu desenvolvesse a leitura e a escrita. Os primeiros passos nessa direção germinariam mesmo com minha chegada à escola.

Gravíssima, a ausência, de leituras e de leitores, ao redor de meu contexto familiar faz-me perceber a importância da escola e seu papel na formação de leitores, pois "não são poucas as crianças que realmente precisam da escola para ter um contato com livros e com leitores". (FERREIRO, 2007, p. 6).

Meu aprendizado acadêmico, sobre o ensino da língua portuguesa, permite-me dizer que para formar e *encantar* o leitor iniciante é preciso que este aprenda *vendo,* ouvindo e praticando leituras a partir da observação de mediadores que realizem prazerosamente diversas e divertidas leituras, (FERREIRO, 2007, p. 5), desvendando assim, para o leitor, as maravilhas que o universo da leitura é capaz de propiciar. Pois, para ensinar a ler, antes é preciso encantar e desvendar o mundo da leitura...

Alfabetização: experiências de encantamento com as letras e com a professora

Era uma classe de 2ª série, na qual as carteiras eram como bancos de igreja, de madeira pesada, graúda e havia lugar partilhado para dois alunos, ficavam distribuídas em fileiras. Nelas foram realizadas as primeiras lições dadas pela professora (carinhosamente chamada de Dona Lalinha - diminutivo de Eulália). Lembro-me das atividades que visavam copiar do

[2] Aprofundar leitura acerca da condição humana no livro A cabeça bem-feita em referência ao final deste trabalho.

[3] Nesta comunidade rural a atividade econômica principal das famílias, entre elas a minha, até os dias atuais, é agricultura com destaque para o plantio, coleta e comercialização de coco, farinha de mandioca e banana.

quadro as letras que ela escrevia, em seguida passava em cada carteira observando quem havia feito a lição e "dando visto" no caderno. Tinha minha professora como uma pessoa especial, a qual era recoberta com uma espécie de áurea de sabedoria que me fazia pensar que tudo neste mundo sobre o que eu quisesse saber ela poderia me responder...

No contexto, das experiências de ensino que vivi, na década de 1990, estas eram fortemente fundamentadas no método fonético o qual consistia em o aluno aprender primeiro as letras e sílabas, seus sons e, posteriormente as palavras e frases, com destaque para o reconhecimento das famílias silábicas (BRASIL, 1997).

No ensino das primeiras letras, as vogais, havia uma "musiquinha" a qual sempre cantava nas aulas. Lembrei-me de um trecho dela:

"Sobe, desce e pinga, seu nome eu já li.
Que letrinha é essa ô maninha?!
I (hi), i (hi), i(hi)!"

Também havia outra para o alfabeto completo[4], desta canção lembro bem o ritmo, ela é cantada a partir da pronúncia do próprio nome das letras. Nesta ordem:

"A, B, C, D
E, F, G
H, I, J, L,
M, N, O, P, Q
R, S, T
U, V, X
Só falta a letra Z pra o alfabeto eu aprender!"

Era encantador quando alegremente cantava e escrevia o nome das letras, pois a mestra Lalinha emocionava-me ao ensiná-las por meio das músicas e isso me possibilita afirmar que aprender através de ritmos sonoros pode ser algo prazeroso. Apesar dessa afirmação, o trabalho com relação ao ensino da leitura, era parco o que considero, de fato, acabou empobrecendo minhas aprendizagens linguísticas.

Conforme nos demonstra Weisz e Sanchez (2002, p. 58) no ensino dos processos de leitura e escrita há predominância das concepções subjacente à pedagogia tradicional, cuja prática é empirista e que concebe aquelas duas ações de linguagem, como códigos. Portanto, deste ponto de vista, o "[...] processo de ensino é caracterizado por um investimento na cópia, na escrita sob ditado, na memorização pura e simples, na utilização da memória de curto prazo para reconhecimento das famílias silábicas [...]".

Desta forma, dei-me conta que fui alfabetizada nesses moldes e que talvez tenha sido de igual forma o ensino que desenvolvi no estágio obrigatório no curso de pedagogia[5], pois quando me deparava lá estava eu: copiando no quadro, contanto as letras e as sílabas das palavras com a turma. Terá sido uma metodologia válida?

No ensino tradicionalista, como era de se esperar, só mais tarde, depois de aprendido todo o alfabeto, é que passávamos a juntar as sílabas. No quadro a professora ensinava as *famílias silábicas* das consoantes, após escrever, com uma vereta nas mãos, ela perguntava: - um B

[4]O curioso é que as demais letras (K, Y, e W) não apareciam nas "primeiras lições", provavelmente por não fazerem parte, oficialmente do nosso sistema alfabético brasileiro, isso ocorreu com a reforma ortográfica a partir de 2009.

[5]Ocorreu em escola pública de Natal/RN no decorrer do semestre de 2011.1, em uma turma de primeiro ano, com a colega Paula de Oliveira Neves a quem homenageio pelas preciosas trocas de experiências e aprendizagens.

com A?! E nós alunos respondíamos: BA! E assim, seguia-se por toda a manhã com as demais famílias. Exercícios de tracejado, cobrir, ziguezaguear e repetir a grafia das letras, em caderninhos de caligrafia, eram comuns e recorrentes também. Conhecidas todas as famílias do alfabeto, era hora de uma atividade, da qual gostava bastante, que consistia em exercícios de leitura por meio do livro didático, nele não havia exercícios de cobrir, mas pequenos textos, dos quais recordo-me bem de frases curtas que apareciam acompanhadas por gravuras:

"O DADO É DO DEDÉ
O DEDO DO DEDÉ DÓI"

Apesar de algumas pesquisas (FERREIRO, 2007; MORTATTI, 2004 et al.) lançarem críticas aos métodos tradicionais de ensino, para mim ele tinha seus encantos, talvez fosse pela forma carinhosa que D. Lalinha conduzia os ensinamentos, pois sentia vontade de ir a escola aprender mais e mais! Para mim ela sempre sabia tudo, queria fazer perguntas sobre qualquer coisa. Quando começava a aula eu observava nela cada detalhe, a voz, os gestos, a fala, era tudo tão bom!

Tais vivências permitem-me lançar um olhar de entendimento, de apropriação sobre as formas ou métodos com os quais se podem alfabetizar, o que é uma das especificidades do pedagogo. Aprofundar também nas questões da quais descreve Trindade (2010) sobre o método de bricolagem em que é possível usar metodologias "tradicionais", desde que consciente, o estudo das estruturas linguísticas, por exemplo, faça sentido e haja um espaço propicio para o avanço do aluno na aquisição da linguagem escrita, há de se possibilitar espaço(s) de leitura(s) prazerosa(s) e significativa(s) aos que dela(s) participam: tanto professores quanto alunos, pois ambos podem redescobrir, assim como eu, as possibilidades da leitura.

Devorando um saboroso mundo

É emocionante e curioso rememorar a alegria que era descobrir aos poucos que juntando as relações entre a escrita, por meio das letras, têm com os sons que saem de nossas bocas! Lembro-me dos expressivos sorrisos que com vontade saltitavam de mim ao aprender: que as letras D e A juntas representavam o som que saía da minha boca -/d/a/ e que quando "juntava" com D e O podia ler: DADO! Foi simplesmente fantástico!

Em nossas carteiras tínhamos que, de pé, ler em voz alta para toda a turma o texto do DADO DO DEDÉ. Para mim era o máximo exibir, com frondoso sorriso nos lábios, a mais nova habilidade que acabara de adquirir! Queria mostrar a todos que já conseguia ler. E nas muitas viagens à capital, Natal, brincava de ler tudo o que via pela frente: placas das lojas, cartazes, outdoors, etc. Assim, explorava o mundo rico das letras, mesmo que sendo em contextos extraescolares, pois é no meio social que percebemos os usos e funções da escrita (MORTATTI, 2004).

Algumas lições de leitura, referentes a dois textos literários, ficaram marcados em minha memória: o poema: A chácara do Chico Bolacha (Cecília Meireles) e a fábula: A Galinha dos ovos de ouro (Esopo) os quais eu devorava por diversas vezes ao longo do dia, pois os considerava por demais engraçado e triste, respectivamente. Lia e relia, alegremente, encantando-me com as palavras engraçadas que o texto contava-me...

Aproximações e distanciamentos do ler... Boas notas, escassas leituras

Os escassos poemas e fábulas que li davam-me momentos de prazer e fruição os quais alegremente desfrutava. Todavia, estagnei nessas e outras parcas leituras. Apesar da meiguice

de minha professora e de ler haver no livro didático textos literários que poderiam ser explorados, esporadicamente fizera muitas leituras deles em sala de aula, o que nos demonstraria e alimentaria o prazer.

Cursei a terceira série na Escola Estadual José Porto Filho, situada em Rio do Fogo/RN, quando, já aos dez anos, deixei de morar com minha avó materna e voltei ao colo e cuidados de minha genitora. O contexto do novo espaço escolar mudara pouco - não havia biblioteca - apesar das boas notas que a disciplina de língua portuguesa proporcionara. Outra vez, eram escassas as leituras de fato. Isto tornara incipiente o desenvolvimento competente desse processo, dado que "como ocorrem com outras aprendizagens não se realiza de um dia para outro, nem se consegue o domínio de uma vez para sempre" (SOLÉ, 2003, p. 67).

Minha nova professora, D. Mundica, era exigente, rigorosa e às vezes mal humorada, ensinava-me sobre sujeito, adjetivos, orações gramaticais. Não guardo nenhuma recordação dela realizando leitura em sala de aula. Sua metodologia estava permeada por muita cópia no quadro, pouca leitura (restrita aos conteúdos gramaticais contidos nos livros didáticos), desuso da literatura. Apesar do jeito carrancudo da minha nova professora, havia em mim ainda um apresso pelo ensinar, talvez vivesse ainda em mim resquícios da figura doce de D. Lalinha, a qual inspirava-me a brincar de escola em casa com as amiguinhas.

Já no ano seguinte havia um professor do qual o nome não me recordo, mas de uma coisa lembro bem: a forma como estimulava seus alunos a escrever. Ele nos solicitava redações e mais redações. E, sempre falava que deveríamos encher de detalhes o texto da redação. E ao falar isso eu fitava os meus olhos para ele por alguns minutos tentando entender como faria o que ele pedira. – "Então será preciso escrever cada detalhe professor?! Até mesmo as bolinhas que havia no meu biquíni quando estava jogando?!"(perguntava eu). E ele sorria dizendo que sim. É possível que isso influencie até hoje a forma como escrevo.

Com a mudança de cidade veio também um presente, minha mãe deu-me um quadro escolar, com isso comecei a brincar de ser professora, e o oficio lúdico, rendeu-me uma aluna particular tive a oportunidade ensinar à minha vizinha. Janaina aprendeu as primeiras letras comigo, em minha casa. Ensinava-lhe as vogais, as consoantes e por último as silabas. Além de ditados de palavras. Exerci a função de professora. Seria possível que nessa situação usei a mesma forma com a qual fui sendo alfabetizada?

Enquanto aluna do Ensino Médio tive a oportunidade de ensinar um primo, que tinha necessidades especiais, por meio de exercícios para cobrir letras tracejadas, primeiro as vogais, minha prática "docente" se repetia...

Conforme sonhara um dia passei a morar em Natal/RN, em 2000, com minha avó paterna. E, após a última etapa do hoje Ensino Básico, como de fato, ao longo de minha escolarização não me saíra bem com a matemática optei por um curso que exigisse pouco dessa matéria, uma vez que me sentia insegura com relação aos números. Decidi prestar um segundo exame de seleção: desta vez para pedagogia na Universidade a qual sou vinculada hoje. Um segundo motivo foi à baixa concorrência no processo seletivo. Com contexto acadêmico, a partir de 2008, a leitura começou a fazer parte, constantemente, da minha vida.

As experiências pelas quais passei, ao longo da infância, adolescência de certa forma prenunciou meus passos e caminhos ao longo de minha trajetória de vida e iniciação profissional.

Ao chegar à universidade me deparei com muito(s) textos, era um universo no qual não *me reconhecia muito bem.* Senti-me um pouco perdida, uma vez que a leitura deixara de ser prática constantemente. Todas as disciplinas cobravam leituras intensas. Porém, aos poucos, fui me adaptando ao novo mundo. Relembrando as primeiras disciplinas, elas foram me convidando a "mergulhar" no curso, que discutiam e apresentavam ideias dentre as questões que iam surgindo como o que é aprender? Como se aprende? O que é educação? Como ela

surge? Hoje percebo o quanto esses primeiros questionamentos, a partir das disciplinas, foram impactantes para pensar e assumir minha profissão enquanto professora.

Na academia um dos primeiros aprendizados foi redescobrir *o prazer em ler,* apesar dos textos fundamentais do curso não serem literários como indica em seus estudos Amarília (2006), fui construindo afeição pelos textos acadêmicos. A prática que fora motivo de tanta alegria e descoberta na infância fora retomada: a busca pela leitura se enveredava por trilhas que contribuísse com conhecimentos à vida, não somente com intuito de aprender conteúdos acadêmicos, os quais possuem certo grau mecânico, o qual a universidade, por meio dos trabalhos, exige.

Para (in)concluir

De posse destes momentos vividos, com a leitura e com a escrita, permito-me afirmar que o ensino que pretende ampliar as capacidades e possibilidades, que o ato de ler potencializa, deveria priorizar o trabalho com textos literários. Aproveitar o desejo infantil pela leitura de contos, poemas, fábulas, poesias, histórias (SOLÉ, 2003, p. 73), seria um dos caminhos. Hoje, após leituras durante a minha formação inicial, percebo o quanto esse procedimento é importante para despertar, motivar, incentivar de forma prazerosa o leitor infantil em formação inicial a de alguma forma ler. Esta constatação pode ser o limiar, de hoje em diante, rumo a uma prática alargada daquela que desempenhei durante o estágio obrigatório.

Penso que, se um trabalho sistematizado com os textos literários tivesse sido cultivado, talvez o meu interesse fosse maior com relação à leitura, pois raras vezes fora estimulada a ler, além das horas dos exercícios escolares que aqui relatara. Uma alfabetização sem muitas leituras de textos reais fraquejou a faísca que como leitora iniciante acabara acender. Não fosse a academia reviver o desejo pela "linguagem" da leitura, como uma professora de português ensinará seus alunos o prazer da leitura de textos?!

Meu desejo é de que, em minha história, queria que tivessem sido mais recorrentes e abundantes as leituras, mas em sendo ínfimas foram relevantes, pois foram elas as que ressurgiram nas lembranças e na memória acionadas para o ato da escrita deste trabalho, revelando assim, seu papel fundante na construção da história de vida das pessoas.

Referências

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. In: **Memorial acadêmico**: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica. BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre;PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). Natal, RN: EDUFRN, 2011. 264p. (Coleção pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação) Serie Escritas de Si.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; CÂRAMA, Sandra C. Xavier da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação e ensaios autobiográficos tecidos com laços intergeracionais. In: **Memórias e memoriais:** pesquisas e formação docente. BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. 286p. (Coleção pesquisa (auto)Biográfica ∞ Educação).

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadoras/PROFA. **Documento de Apresentação.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
Equipe Interlegis. **Reforma Ortográfica da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.interlegis.gov.br>. Acesso em 30 de julho de 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESPE, 2004

SOLE, Isabel. Leitura em Educação Infantil? Sim, obrigada! In.: TEBEROSKY, Ana [et. al]. **Compreensão da leitura:** a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRINDADE, Iole Faviero. Não há como alfabetizar sem método. In: ZEN, Maria Isabel H. Dalla; XAVIER, Maria Luisa M. (orgs). **Alfabeletrar**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEIZ, Telma; SANCHEZ, Ana. As ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando eles não têm consciência delas. In: _____. **O diálogo entre ensino e a aprendizagem.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 55-63. (Série: Palavra de Professor).

RELEITURAS DE POE EM SÉRIES TELEVISIVAS CONTEMPORÂNEAS

Isabella Santos Mundim[1]
Rosa Maria Santos Mundim[2]

Resumo

"Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades", dizia Luís de Camões sobre as contínuas transformações por que passam, inevitavelmente, o mundo e a humanidade. Essa afirmação, entretanto, não se aplica aos leitores de narrativas de mistério e policiais de todos os tempos, que revelam mais interesses em comum do que se poderia supor. Edgar Allan Poe não poderia prever, ao criar no século XIX o detetive Auguste Dupin, que estratégias usadas por seu personagem para solucionar crimes deixariam traços até hoje, tanto em livros, como também em filmes e séries televisivas. Nos três contos em que é protagonista, Dupin destaca-se por usar de lógica e observação ao avaliar os fatos, analisar o caráter dos criminosos e, assim, conseguir "ver" além das aparências, enquanto a polícia se perde num emaranhado de buscas e falsas pistas. Tais marcas se fazem presentes nas séries policiais analisadas neste trabalho e exibidas, atualmente, com sucesso de público. Também os modernos e excêntricos investigadores Patrick Jane, Spencer Reid e a delegada, Brenda Johnson, auxiliados por equipes de homens e mulheres igualmente competentes, mostram que solucionar mistérios continua a ser (para alegria dos leitores) uma questão de inteligência e sagacidade.

Palavras-chave

Releituras; séries televisivas; leitores.

[1] UnilesteMG.
[2] UnilesteMG.

O cenário: Filadélfia. A época: abril de 1841. Numa revista que ele edita (*Graham's Magazine*), Edgar Allan Poe publica "The Murders in the Rue Morgue" e inaugura uma tradição literária cujo apelo é indiscutível (RACHMAN, 2009). Poe, que até então escrevera poemas, estórias de horror e resenhas e ensaios, desenvolve uma narrativa de crime e mistério que lhe garante a paternidade da literatura policial na acepção moderna. Sem a pretensão de inventar um gênero, ele inova assim mesmo e esboça um modelo para caracterização e enredo que atravessa os séculos para capturar a imaginação do público contemporâneo.

A fórmula, imortalizada naquele primeiro conto ("The Murders in the Rue Morgue") e nos dois que seguem ("The Mystery of Marie Rogêt" e "The Purloined Letter"), é simples. Um narrador anônimo, amigo próximo do protagonista, relata os eventos que sucedem. Curiosamente, tal narrador prefacia cada um dos relatos com observações acerca da personalidade e do caráter do protagonista, além de descrever, vez por outra, a rotina que eles compartilham. Ao protagonista, o narrador lhe dá o nome de Chevalier C. Auguste Dupin. De família ilustre mas destituído de fortuna, Dupin vive modestamente do patrimônio que lhe resta. Sem as "ambições mundanas" típicas dos jovens cavalheiros, sem o "desejo de refazer os seus bens", seus dias são de reclusão, na companhia de jornais, magazines e livros e de seu único amigo (POE, 1978, p. 115). Excêntrico e genial, as distrações comuns não lhe interessam. Ele se diverte de outra maneira: gosta de solucionar mistérios, de "desemaranhar as coisas", de "[pôr] em jogo o seu talento" (POE, 1978, p. 111). Disto trata o enredo padrão, composto do registro de um crime / da introdução de um mistério, da análise dos dados pertinentes, da resolução do caso e da elucidação do método.

Presente nos três contos que Dupin protagoniza, a sucessão de eventos sustenta a narrativa de enigma clássica e as suas variações, além de informar a construção do personagem detetive. Há tanto tempo em circulação, o enredo e o personagem paradigmáticos fazem parte do patrimônio cultural de muita gente, que lhe reconhece aspectos independente de ser (ou não) leitora de Edgar Allan Poe. Num revés reminiscente da invenção do detetive antes da crítica literária cunhar o termo[3], os leitores e os espectadores de hoje consomem a ficção policial de várias vertentes na ignorância de um autor e de uma obra fundadores, que servem de referência. Na literatura e no cinema, nos quadrinhos e na televisão, são muitas as homenagens, explícitas ou sutis. Dentre essas, destacam-se três séries televisivas norte-americanas, todas em produção[4].

A primeira é *The Closer*, um drama policial que estreia em 13 de junho de 2005 no canal TNT. Criada por James Duff e co-produzida pelo mesmo em companhia de Greer Shephard e Michael M. Robin, *The Closer* versa sobre o cotidiano da Delegada-Chefe Brenda Leigh Johnson, comandante da Divisão de Crimes Prioritários (Major Crimes Division) do Departamento de Polícia de Los Angeles (LAPD). A série inicia no seu primeiro dia de trabalho na capital californiana: recém-chegada de Atlanta, Georgia, Brenda soluciona um caso de assassinato a despeito das intrigas do Chefe da Divisão de Roubos e Homicídios (Capitão Taylor) e dos atritos com o esquadrão que chefia. Essas dificuldades, que ela enfrenta no episódio piloto, não desaparecem; vão atormentá-la durante toda a temporada. As autoridades -- que desejavam o cargo para si e acreditavam que a promoção lhes cabia –

[3] A esse respeito, Anthony Lejeune declara o seguinte no seu prefácio para *The Dupin Mysteries* (2010): "... to call Dupin a 'detective' is to beg a number of questions. The word itself had not been invented when the first of the three stories about him appeared, and any talk about 'detective fiction' requires a debate over definitions. (…) Poe never thought of his Dupin stories in such a way. He called them tales of 'ratiocination'"(p. 10 -11).

[4] Todas as informações acerca das séries *The Closer* (2005 - presente), *Criminal Minds* (2005 – presente) e *The Mentalist* (2008 – presente) decorrem de consulta ao material de divulgação oficial, de autoria dos estúdios produtores e dos canais de exibição. Cabe observar, ademais, que quem assina este texto é espectadora assídua das séries desde a estreia delas no país.

transformam-se em antagonistas. Ao mesmo tempo, um ou outro detetive mina a sua liderança e critica o método que ela emprega.

Ao fim de 13 episódios, aqueles que a subestimaram reconsideram. A evidência é incontestável: Brenda resolvera todos os mistérios que lhe apresentaram, capturara criminosos e fizera justiça. Para tanto, ela se valera de um talento extraodinário. Interrogadora nata, tudo é pista para ela. Na sala de interrogatório, sua percepção aguçada dá conta de cada gesto e palavra. As nuances não lhe escapam; ela lê o suspeito e expõe a sua culpa, manipula-o até a confissão. Aqui, o sotaque caipira e o charme sulista disfarçam uma inteligência atroz e uma determinação inabalável. Apelidam-na de Scarlett O'Hara e Brenda, tal qual a heroína famosa, não mede esforços para realizar os fins – investigativos – que traçou para si.

Nisto, nesse fazer do desafio intelectual e do jogo analítico o que ancora a caracterização da Delegada-Chefe, os roteiristas de *The Closer* atualizam Dupin e encenam Poe para um público novo. De Poe, adotam ainda o arcabouço narrativo, que vai determinar a natureza episódica da série de TV. Logo, toda semana, a Divisão de Crimes Prioritários depara-se com um caso misterioso. Toda semana, os investigadores do esquadrão combinam habilidades e esforços para decifrar um enigma. Toda semana, Brenda testa a sua faculdade peculiar e estabelece o verdadeiro estado de coisas, demonstra "que quase todos os homens, para [ela], [têm] janelas em seus peitos" (POE, 1978, p. 116).

Um projeto criativo similar subjaz a elaboração de uma outra série. Esta é *Criminal Minds*, no ar desde 22 de setembro de 2005, com exibições semanais no canal CBS. Colaboração entre um ex-policial de Chicago (Edward Allan Bernero) e produtores hollywoodianos (Jeff Davis e Mark Gordon), a série retrata o trabalho de uma equipe da Unidade de Análise Comportamental (Behavioral Analysis Unit, ou BAU) do FBI. A cada episódio, essa equipe de especialistas viaja pelo país e ajuda nas investigações de crimes de caráter hediondo. O programa começa com a seleção do caso da semana, de responsabilidade da agente federal Jennifer "JJ" Jareau. É ela quem faz a triagem das consultas e determina a tarefa dos colegas, além de gerenciar a relação deles com as autoridades locais e controlar a circulação de informações. Depois disso – do primeiro contato entre o BAU e quem pediu-lhes ajuda – os demais agentes mobilizam todo o seu conhecimento para salvar a vítima e capturar o criminoso. Durante os 40 minutos restantes, eles travam uma batalha contra o tempo, estudando as evidências, traçando o perfil psicológico do autor, analisando o comportamento dos suspeitos.

No encalço de assassinos em série (serial killers), esses "raciocinadores" identificam-se com o intelecto do seu oponente, pensam ao modo do predador que perseguem (POE, 1978, p. 222). Aqui, atuam feito Dupin: este, numa ocasião memorável, adapta o seu método à capacidade do infrator. Sabe-o um "homem genial sem princípios" e procede de acordo (POE, 1978, p. 231). Usa de subterfúgios análogos; engana-o tal qual ele enganara a polícia parisiense; recupera a carta roubada via uma estratégia ousada. Colocar-se no lugar de um outro astuto (ou monstruoso), entender a lógica que informa as suas ações, antecipar-lhe os movimentos – esta é a medida do talento e do sucesso deles, do detetive amador de Poe e dos agentes federais da televisão. Liderados por Aaron Hotchner e David Rossi, os *profilers* Derek Morgan, Emily Prentiss e Spencer Reid dão conta da engenhosidade do malfeitor e emulam essa sensibilidade alheia diariamente. Os cinco, tanto quanto os psicopatas e sociopatas que analisam, são as "mentes criminosas" do título, capazes de imaginar horrores e de sentir empatia por aqueles que o cometem.

Daí deriva o desajuste de alguns dos agentes, que sacrificam a vida privada em prol da carreira. Desses, quem mais sofre no decorrer da série é Spencer Reid. Mais jovem do grupo aos 27 anos de idade, bacharel (BA) em Psicologia e Literatura, doutor (PhD) em Matemática, Química e Engenharia, Reid é o "gênio residente" da BAU. Por conta da sua formação singular, é ele quem examina mapas e documentos afins e produz os perfis geográficos

necessários. É da alçada dele, também, avaliar a grafia dos suspeitos e a sintaxe dos seus textos, a fim de esclarecer questões acerca da psicologia desviante. Sua memória eidética / fotográfica é mais um diferencial: em vários momentos, ele se vale dela e introduz uma informação relevante para a solução do mistério. Tal "inteligência excitada", entretanto, tem sua contrapartida (POE, 1978, p. 117). Reid, à imagem e semelhança de investigadores de outrora, é uma figura exdrúxula: ignorante de trivialidades, ele não sabe conversar sobre assuntos que não domina e, quando fala acerca do que lhe interessa, assim o faz (quase) à revelia do seu interlocutor. Além disso, vive na **expectativa** de cair vítima da esquizofrenia, doença que acomete sua mãe e a reduziu à invalidez.

No mesmo canal de TV (CBS), outro personagem cujos demônios o atormentam protagoniza uma série policial. Seu nome: Patrick Jane, personagem-título de *The Mentalist*. Ex-trapaceiro, Jane faz fortuna através de meios fraudulentos. De "uma *agudeza* que parece sobrenatural às pessoas comuns", ele supera-se no expor e aproveitar-se da vulnerabilidade alheia, demonstra maestria na manipulação de pensamentos e comportamento (POE, 1978, p. 111). Por muito tempo, convence os crédulos de que é um médium vidente, e converte-se em uma celebridade televisiva. Seu sucesso, porém, coloca quem ele ama em risco. Depois que ele caçoa de um criminoso (cognome Red John) em rede nacional, este retalia e mata a sua esposa e filha. Deste ponto em diante, Jane aposenta-se da trapaça e da fraude e faz *mea culpa* via trabalho investigativo. A Agência de Investigação da Califórnia (California Bureau of Investigation, ou CBI) – que tem jurisdição sobre os assassinatos que Red John perpetra – contrata – o na condição de consultor independente e vai dispor de seu talento dentro dos limites da lei. Sob a supervisão da agente Teresa Lisbon, ele colabora com a equipe que ela comanda, composta de Kimball Cho, Wayne Rigsby e Grace Van Pelt.

Cumpre notar que o narrador dos contos de detetive de Poe antecipa em 167 anos o *modus operandi* desse investigador. Um trecho, em particular, ilustra bem o procedimento que Jane emprega:

> O que é necessário é saber *o que* observar. Nosso jogador não se limita unicamente ao jogo (…) Examina a fisionomia de seu companheiro (…) Observa a maneira de distribuir as cartas (...) Nota todas as variações que se operam nas fisionomias à medida que o jogo prossegue (…) Uma palavra casual ou inadvertida, o modo acidental com que cai uma carta ou é ela virada (…) a contagem dos pontos e a ordem de sua colocação; o embaraço, a hesitação, o entusiasmo ou o receio – tudo isso proporciona, à sua percepção aparentemente intuitiva, indicações quanto ao verdadeiro estado de coisas. As primeiras duas ou três rodadas tendo sido jogadas, conhece perfeitamente o jogo de cada um e, a partir de então, lança suas cartas com tão absoluta precisão como se os outros jogadores tivessem as suas cartas com as faces voltadas para ele. (POE, 1978, p. 113-114)

A metáfora do jogo, que usam para descrever o método de Dupin, continua relevante. Jane transforma toda oportunidade de consultoria em uma "gincana" intelectual; é um jogador inveterado. Quando desvela um enigma ardiloso, ou desmonta uma maquinação criminosa sofisticada, ele decifra sinais feito quem participa de uma brincadeira. Todo charme e sorrisos quando lhe convém, o protagonista é um *show man* por excelência: cada semana, ele ocupa o centro do palco e encena os seus "truques", para o benefício das autoridades policiais para quem presta um serviço. Ora condescendente, ora irônico, ora dissimulado, ele lê, naqueles dados que inventaria, um universo de significados – remonta a trama inteira a partir dos signos que amealha, enquanto disfarçava a sua jogada e adivinhava a alheia.

The Mentalist, *Criminal Minds* e *The Closer* têm então, no seu elenco de personagens, alguns herdeiros legítimos do detetive de Poe. Mas não é só isto que as une. As séries,

diferenças à parte, retomam narrativas pertencentes ao mesmo gênero, com enredo e temática comuns. As três, com exceção de um ou outro episódio de caráter excepcional, vão tratar da prática de um crime e da resolução de um mistério, com foco num determinado estilo de investigação. Nisto consiste, tudo indica, o apelo da fórmula: no fato de que a personalidade / psicologia de uma pessoa ficional pode predicar o método e (re)inventá-lo de novo, imaginá-lo intrigante e atraente para um público contemporâneo. Edgar Allan Poe, portanto, faz-se imortal na e para a TV, seu legado a salvo nas revisões que a tela pequena veicula.

Referências

CRIMINAL Minds. Criação: Jeff Davis. Produção: Mark Gordon; Edward Allan Bernero. Intérpretes: Joe Mantegna; Thomas Gibson; Paget Brewster; Shemar Moore; Matthew Gray Gubler; A. J. Cook; Kirsten Vangness. Direção de fotografia: Greg St. John. Roteiro: Jeff Davis; Erica Messer; Chris Mundy; Debra J. Fisher; Edward Allan Bernero; Simon Mirren; Andrew Wilder; Jay Beattie; Dan Dworkin; Oahn Ly; Rick Dunkle; Breen Frazier; Holly Harold. Música: Marc Fantini; Steffan Fantini; Scott Gordon; Mark Mancina. [S..]: Buena Vista Home Entertainment; ABC Studios e CBS Studios - EUA c2007. 06 DVDs. (1009 min.), widescreen, color., legendado.

THE Closer. Criação: James Duff. Produção: James Duff; Greer Shephard; Michael M. Robin. Intérpretes: Kyra Sedgwick; J. K. Simmons; Corey Reynolds; Robert Gosset; G. W. Bailey; Tony Denison; Jon Tenney. Direção de fotografia: David A. Harp. Roteiro: James Duff; Mike Berchem; Adam Belanoff; Steven Kane; Michael Alaimo; Duppy Demetrius; Ken Martin; Leo Geter. Música: James S. Levine. [S..]: The Shephard / Robin Company; Warner Bros. Television - EUA c2005. 04 DVDs. (600 min.), widescreen, color., legendado.

THE Mentalist. Criação: Bruno Heller. Produção: Bruno Heller; David Nutter; Charles Goldstein. Intérpretes: Simon Baker; Robin Tunney; Tim Kang; Owain Yeoman; Amanda Righetti. Direção de fotografia: Geary McLeod. Roteiro: Bruno Heller; Ashley Gable; Andi Bushell; Gary Glasberg; Erika Green; Eoghan Mahony; Ken Woodruff. Música: Blake Neely. [S.]: Primrose Hill Productions; Warner Bros. Television - EUA c2009. 06 DVDs. (998 min.), widescreen, color., legendado.

LEJEUNE, Anthony. Foreword. POE, Edgar Allan. *The Dupin Mysteries*. London: Capuchin Classics, 2010. p. 9 – 13.

POE, Edgar Allan. *Histórias extraodinárias*. Trad. Breno Silveira e outros. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RACHMAN, Steven. Edgar Allan Poe and the Origins of Mystery Fiction. *The Strand Mystery Magazine*, Birmingham, MI. Disponível em: <http://www.strandmag.com/htm/strandmag_poe.htm>. Acesso em: 30 set. 2009.

EDUCAR NA VIDA: ENTRELAÇANDO PARCERIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Luciana Soares Muniz[1]

Resumo

O presente artigo tem como objetivo principal relatar um trabalho inovador realizado em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Em minha trajetória profissional, tenho percebido como é fundamental a participação da família no processo ensino-aprendizagem dos alunos no cotidiano da escola. Desta forma, organizei este trabalho intentando descrever e relatar como se configurou e se concretizou o projeto "Parceiros na Escola" que envolveu professora, alunos e familiares, em busca de um processo de ensino-aprendizagem significativo para a criança. Portanto, como professora e pesquisadora na área da Educação, reconheço que este projeto teve uma repercussão positiva no cotidiano da sala de aula, pois buscou valorizar a diversidade dos saberes e as variadas experiências e vivências que cada família levou para a escola, em que se rompeu com a hierarquização dos conteúdos, sendo respeitados os ritmos e tempos de aprendizagem, bem como a heterogeneidade da sala de aula. Houve, ainda, uma elevada motivação nos alunos para aprenderem e assim um verdadeiro trabalho em equipe na sala de aula, tornando o aprendizado um momento coletivo na turma.

Palavras-chave

Aprendizagem; família; escola; afetividade.

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília/UnB e professora na área de Alfabetização Inicial na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/Eseba-UFU.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo principal, relatar um trabalho inovador realizado em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental (alunos de 7 e 8 anos) da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – MG. A referida escola atende aproximadamente 700 alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) egressas de diferentes bairros da cidade de Uberlândia/Minas Gerais.

Em minha trajetória profissional, tenho percebido a importante responsabilidade que é, para nós educadores, o processo de alfabetização das crianças. Tal processo necessita ser pensado e analisado buscando ações que, de fato, contribuam para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e por isso mesmo contextualizado para as crianças do Ensino Fundamental, criando a necessidade da leitura e da escrita no cotidiano (VIGOTSKI, 2009).

Sempre me preocupei com a distância entre os conteúdos trabalhados diariamente pela escola e as vivências dos alunos nos diversos espaços da sociedade. Num ato desconexo que envolve este ensino fala-se da "[...] realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos [...]" (FREIRE, 2011, p. 79). Esta inquietação me levou a perceber que as crianças de 7 e 8 anos, nos vários diálogos em sala de aula, traziam como referência principal suas vivências familiares. Diante desta realidade, em minha experiência escolar, tenho percebido como é essencial a participação da família no processo ensino-aprendizagem dos alunos no cotidiano da escola.

Frente a este cenário, me encontrei com as seguintes questões: Como aproveitar esse vínculo no processo ensino-aprendizagem? Por que gastamos tanto tempo para ensinar conteúdos de forma pouco interessante para a criança e que, muitas vezes, ficam restritos à escola e não chegam a influenciar a vida cotidiana dos alunos? Nessa fase tão importante da alfabetização, como tornar a família parceira efetiva desse processo?

Diante destas questões, organizei o presente texto intentando descrever e relatar como se configurou e se concretizou o trabalho que envolveu professora, alunos e familiares.

Ensinar e aprender: entrelaçando saberes

O projeto teve início mediante uma conversa com meu grupo de alunos, uma turma de 25 crianças, sobre o que pensavam sobre a possível participação de pelo menos um de seus familiares em uma tarde na escola. A reação dos alunos me sensibilizou mais ainda em relação à necessidade dessa parceria com a família, pois as crianças ficaram surpresas ao saberem que seus familiares poderiam trocar alguma experiência com a turma e, assim, observei que as crianças atribuíam à escola a responsabilidade de ser a única instituição capaz de educar.

Após este diálogo, observei que os alunos passaram a relatar mais sobre as atividades desenvolvidas por seus familiares mais próximos e que tinham relação com os diferentes conteúdos que estávamos aprendendo. Compreendi, então, que a parceria com a família poderia contribuir em vários aspectos da formação do educando e não só com os aspectos cognitivos, mas também afetivos e sociais, na unidade e complexidade que permeia o afetivo e o cognitivo na constituição da pessoa (VIGOTSKI, 2009).

O apoio dos alunos e suas expectativas foram impulsionadores de cada ação que eu deveria realizar para concretizar nossos interesses. Por meio de reunião com os familiares e dos diálogos das próprias crianças com eles, busquei construir junto à família uma proposta

de trabalho conjunto: FAMÍLIA/ESCOLA para o ano letivo. O trabalho foi ganhando forma e se configurando nas várias vozes dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, pude elaborar com as crianças um projeto denominado "Parceiros na Escola" que se baseava no interesse de aprender dos alunos e nas possibilidades dos familiares em participar deste processo. O projeto contou com as seguintes etapas, as quais se interrelacionam:

1º Passo – Construindo o projeto com os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem

Uma vez consolidada a importância de trazer a família para vivenciar o espaço-tempo da escola, para iniciarmos o projeto Parceiros na Escola, utilizei os momentos de reuniões e atendimentos individuais às famílias e os momentos cotidianos de sala de aula para apresentar, construir a proposta e ouvir as possíveis sugestões quanto à organização e viabilidade do projeto a ser realizado ao longo do ano letivo.

2º Passo – Sondagem – Fazer um levantamento dos eixos de interesse dos alunos e familiares

Em uma sondagem, realizada por meio de diálogos com os familiares e alunos, pude descobrir que as atividades profissionais, bem como algumas experiências, apresentavam estreita relação com as vivências e conteúdos desenvolvidos em sala. Com a sondagem foi possível verificar uma aproximação que alguns temas apresentavam entre si e diante deste dado foi possível o trabalho em grupo de alguns familiares para preparação da atividade a ser realizada com os alunos.

3º Passo - Planejar com os familiares e alunos as atividades a serem desenvolvidas na escola

Após a etapa de sondagem e diante das temáticas a serem abordadas com os alunos iniciei a preparação, junto aos familiares, das atividades a serem realizadas com a turma. Aproveitamos os momentos de atendimento aos familiares ou mesmo por email, telefone, recados escritos, para planejarmos o tempo de aula, recursos materiais bem como os objetivos e metodologias a serem desenvolvidas ao longo da atividade. Discutimos os conteúdos trabalhados naquele ano de ensino e o que cada temática poderia contribuir com o aprendizado dos alunos.

4º Passo – A Aula

Cada aula foi organizada e estruturada de acordo com a singularidade de cada familiar e da turma como um todo. Além da temática "Corpo Humano" o projeto pode ser ampliado para outros eixos de interesse da turma: Educação para o Trânsito; Matemática (Jogo Caça ao Tesouro – Adição; Vendas - Sistema Monetário e organização de uma festa de aniversário); Caligrafia (diferentes tipos de letras); Curiosidades do Japão (alimentação e escrita); Curiosidades do Inglês (nomes de frutas e numerais); Música (com temáticas sobre o Corpo Humano); Meio Ambiente (Aula campo) e Curiosidades sobre o Exército.

5º Passo – Avaliação da turma e da família do momento vivenciado

Ao final de cada aula, professora, alunos e familiares, relatavam como havia sido aquele momento de aprendizado. Após a aula conferida pelo familiar o aluno escolhia a forma como gostaria de registrar aquele momento e assim, a turma toda registrava de acordo com a

escolha do colega. Contamos com registros diferenciados tais como: desenho, gráfico, poesia, elaboração de letra de música, texto, relatório, recorte e colagem, dentre outros. Cada familiar registrava também por escrito o que significou para ele aquele momento.

Considerações finais

Foi, sem dúvida, com as experiências das crianças no espaço extraescolar e na própria escola, que conseguimos, professora, familiares e estudantes, concretizar uma aprendizagem significativa que teve uma aplicação real no dia a dia de cada um. Assim, eu e os parceiros na tarefa de ensinar, conseguimos relacionar o que é ensinado na escola com as vivências mais próximas das crianças e assim, (re)significar o que é aprendido.

Nos momentos das aulas com os familiares, observei como fator primordial para uma educação significativa: a afetividade. As crianças demonstraram emoções diversas e satisfação de ter alguém de sua família na escola trazendo uma contribuição e isso foi registrado por meio de filmagens e fotos que revelam a singularidade do momento vivido. Conferindo lugar essencial à afetividade, Pino (mimeo) ressalta que “[...] São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo" (p. 130-131).

Ao final do trabalho e diante da satisfação de aprender dos alunos bem como das avaliações positivas dos familiares, solicitando mais participação na escola após terem vivenciado aquela experiência, pude perceber o quanto precisamos acreditar em nossas ideias e inovar a escola. Este projeto foi, sem dúvida, uma autoformação, pois o aprendizado que deixou para mim significou acreditar e concretizar uma educação na vida e não para a vida (FREIRE, 1983).

Como professora e pesquisadora na área da Educação, reconheço que este projeto teve uma repercussão positiva no cotidiano da sala de aula, pois buscou valorizar a diversidade dos saberes e as variadas experiências e vivências que cada família trouxe para a escola. A hierarquização do conteúdo foi quebrada, foram respeitados os ritmos e tempos de aprendizagem, um respeito à heterogeneidade da sala de aula, abordando temas. Houve, ainda, uma elevada motivação nos alunos para aprenderem e assim um verdadeiro trabalho em equipe na sala de aula, tornando o aprendizado um momento coletivo na turma.

Referências

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra,1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 50. ed., 2011.

PINO, Angel. **Afetividade e vida de relação.** Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, (mimeo).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

OS (DES)CAMINHOS DAS PERCEPÇÕES DE SI MESMO NA RELAÇÃO SER HUMANO-MUNDO DESPERTADAS A PARTIR DAS LEITURAS DE ALBERTO CAEIRO EM UMA SALA DE EJA

Rafael Caetano do Nascimento[1]

Resumo

Minhas primeiras experiências com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi quando passei a integrar o Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA): práticas e desafios, da UNESP – Rio Claro. Neste projeto pude vivenciar uma educação onde os sujeitos se encontram com o propósito de compartilhar experiências, saberes, impressões e, assim, aprender. O projeto, então, me aparecia como um espaço interessante para o desenvolvimento de uma atividade de leitura coletiva; mas explorar a leitura no ambiente escolar também me chamava à atenção. Por indicação da Maria Rosa, orientadora do projeto e de minha pesquisa, entrei em contato com a Escola Estadual Celeste Calil. Foi quando conheci, também, uma atividade cultural e educativa chamada Tertúlia Literária Dialógica, desenvolvida pelo Núcleo NIASE da UFSCAR. Assim, após o convite, a turma da sétima série da EJA dessa escola, aceitou desenvolver a Tertúlia Literária através da leitura do livro Poemas Completos de Alberto Caeiro. A tertúlia permite o espaço para que as pessoas possam expressar suas ideias, percepções e pulsações. Os registros para a pesquisa foram gerados a partir de uma câmera filmadora e da transcrição dos acontecimentos dos encontros. Desse movimento nasceu a pesquisa intitulada A construção dos (des)caminhos nas relações ser humano – sociedade despertadas a partir das leituras de Alberto Caeiro em uma sala de EJA, da qual trago algumas ressonâncias para o presente trabalho.

[1] Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Rio Claro – racanascimento@gmail.com.

Introdução

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à-toa;
na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;
e no pêlo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;
também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.
(Azevedo, 1999)

Ao considerar que a leitura não se resume apenas ao ato de decifrar palavras, mas que se expande a toda essa dimensão que o poeta descreve acima, pode-se dizer, também, que todas as pessoas sabem ler além das palavras.

Sabedor dessa capacidade dos sujeitos, busquei, como educador, realizar uma atividade de leitura que valorizasse o diálogo, as experiências dos/as educandos/as, suas leituras do mundo e a comunhão de saberes ao invés de uma fala centralizada apenas no educador. Neste sentido realizei a pesquisa intitulada "*A construção dos (des)caminhos na relação ser humano - sociedade despertadas a partir das leituras de Alberto Caeiro em uma sala de EJA*", da qual trago algumas reflexões e experiências que irão compor o presente trabalho.

E para que você, leitor ou leitora deste trabalho, adentre um pouco do que foi esta pesquisa, começarei a contar, primeiramente, como me tornei um educador na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesses relatos não deixo de lado as reflexões acerca do meu (re)fazer-me educador-educando.

Primeiros passos: encontro com a educação de jovens e adultos e a leitura dentro da sala de aula.

> É através deste – do diálogo – que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. (FREIRE, 2005, p.78)

Ao meu ver, esta fala de Paulo Freire ilustra bem o trabalho realizado pelo Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA): práticas e desafios, da UNESP, desenvolvido no câmpus de Rio Claro.

No projeto, onde tive minhas primeiras experiências com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pude vivenciar uma educação que valoriza os sujeitos em seu amplo aspecto quando estes se encontram no propósito de se educarem. O diálogo sempre presente, a valorização da experiência e da diversidade permitia um espaço sincero para a comunhão de saberes.

Nas aulas, não é o educador o narrador central. As diferentes vozes ali presentes ganham vida através das histórias contadas por cada educando/a. São essas narrações que disparam atividades diversas, entre elas, a leitura e a escrita.

Quando entrei para o projeto, já carregava um interesse em promover uma leitura coletiva do livro “Poemas Completos de Alberto Caeiro”, de Fernando Pessoa. Ao perceber que a história de vida dos/as educandos/as se assemelhava, em alguns aspectos, com a história de vida de Alberto Caeiro, pensei em realizar com uma das turmas do projeto uma atividade de leitura que valorizasse a reflexão e o diálogo entre os participantes.

Esta atividade deu origem ao trabalho “EJA – ALBERTO CAEIRO – IMAGINAÇÃO – DIÁLOGOS QUE (SE) INVENTAM.”, apresentado no 1° Congresso de Educação de Jovens e Adultos: Práticas, Políticas e Desafios – 10 anos de PEJA, em Marília, no ano de 2010.

Mas a exploração de novos espaços me chamava a atenção. Foi quando Maria Rosa, coordenadora do PEJA e orientadora da pesquisa, propôs realizar a leitura dos poemas em uma turma de EJA na Escola Estadual “Celeste Calil”, localizada no bairro Novo Wenzel, na periferia de Rio Claro.

Por essa época me deparei com uma atividade cultural e educativa chamada Tertúlia Literária Dialógica, a qual é desenvolvida pelo Núcleo NIASE/UFSCAR (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa/Universidade Federal de São Carlos) e coordenado pela professora Roseli Rodrigues de Mello, por meio de parcerias com instituições ou projetos educacionais, culturais e sociais.

Assim, enquanto conhecia a escola e procurava saber da disponibilidade das turmas em participar da atividade, comecei a pesquisar e estudar a respeito das Tertúlias Literárias Dialógicas. Minha intenção, então, era a de desenvolver a tertúlia com alguma turma da escola.

Mas antes de contar como foram as leituras e o que elas dispararam, vou contar como acontece a tertúlia e em que ela está embasada.

A trilha de uma leitura: Tertúlia Literária Dialógica

Segundo Mello et al. (2004, p.2): “a Tertúlia Literária Dialógica surgiu em 1978, na Escola de Educação de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant-Martí, em Barcelona, Espanha. Foi criada por educadores, educadoras e participantes.”

Quanto ao que consiste a Tertúlia, a autora e demais autores explicam:

> Consiste na leitura dos clássicos da literatura universal e é baseada no diálogo, não se pretende descobrir nem analisar aquilo que o autor ou autora de uma determinada obra quer dizer em seus textos, mas, sim, promover uma reflexão a partir das diferentes e possíveis interpretações que derivam de um mesmo texto. (MELLO et al., 1004, p.1)

Para um primeiro entendimento de como acontece a dinâmica da atividade, trago algumas palavras de Ramón Flecha:

> La tertulia literaria se reúne en sesión semanal de dos horas. Se decide conjuntamente el libro y la parte a comentar en cada próxima reunión. Todas las personas leen, reflexionan e conversan con familiares y amistades durante la semana. Cada un trae un fragmento elegido para leerlo en voz alta y explicar por qué le ha resultado especialmente significativo. El diálogo se va construyendo a partir de esas aportaciones. Los debates entre diferentes opiniones se resuelven solo a través de argumentos. Si todo el grupo logra un acuerdo, se establece como la interpretación provisionalmente verdadera. Si no llega a un consenso, cada persona o subgrupo mantiene su propia postura; no hay nadie que dilucida a concepción cierta y la incorrecta en función de su posición de poder. (FLECHA, 1997, p.17-18)[2]

A metodologia da Tertúlia Literária Dialógica é a da Aprendizagem Dialógica, conceito elaborado pelo Centro de Investigação Social e Educativa (CREA), da Universidade de Barcelona. De acordo com Mello (2003, p.451), "tal conceito implica princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade". Os princípios são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

Diálogo igualitário: Flecha (1997, p.14) explica que no diálogo igualitário professores e alunos aprendem igualmente, pois as pessoas constroem suas interpretações com base nos argumentos colocados. "El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan.".[3]

Inteligência Cultural: todas as pessoas têm inteligência cultural e, por isso, são capazes de participar de um diálogo igualitário. As pessoas não são mais ou menos inteligentes do que outras, mas possuem inteligências distintas devido à diversidade de vivências em ambientes (in)comuns. As inteligências podem ser demonstradas de diferentes maneiras em diferentes contextos desde que existam oportunidades para demonstrá-las (FLECHA, 1997, p.20-21).

Transformação: a partir do diálogo igualitário, com base na inteligência cultural, os sujeitos sofrem transformações, as quais podem alcançar desde aspectos pessoais – da

---

[2] Houve a preocupação em manter as citações em espanhol para que as palavras originais não fossem alteradas. As traduções destas citações, feitas pelo autor, se seguirão em notas de rodapé. A primeira tradução assim se apresenta:
A tertúlia literária dialógica se reúne em sessão semanal de duas horas. É decidido conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento escolhido para ler em voz alta e por que lhe é especialmente significativo. O diálogo se constrói a partir dessas contribuições. Os debates entre opiniões diferentes se resolvem só por meio dos argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Se não chega a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura, não há nada que marque a concepção certa ou errada em função de sua posição de poder.

[3] O diálogo é igualitário quando considera as diferentes contribuições em função da validez de seus argumentos, ao invés de valorizá-las pelas posições de poder de quem as realizam.

maneira de se colocar no mundo e suas relações com ele – até aspectos sociais e culturais (MELLO et al., 2004, p.3).

Dimensão Instrumental: as leituras, os diálogos e as reflexões proporcionam a desenvolvimento da aprendizagem instrumental, pois há o compartilhar de diferentes conhecimentos – recursos estilísticos de uma obra, acontecimentos históricos e pensamentos filosóficos a eles relacionados, por exemplo (FLECHA, 1997, p.34).

Criação de sentido: para Flecha (1997, p.35), a aprendizagem dialógica é um dos melhores recursos para superar a perda de sentido que Weber diagnosticou em nossa sociedade. Esta perda provém, principalmente, da substituição de ambientes comunitários por sistemas burocráticos, os quais foram colonizando o mundo do trabalho, político, social, espiritual e até mesmo os aspectos mais íntimos. Um ensino que busque uma contribuição positiva para este quadro deve valorizar a solidariedade, visto que ela abre caminhos para a superação desta perda de sentido. O sentido ressurge quando as interações entre as pessoas são dirigidas por elas mesmas. (FLECHA, 1997, p.36)

Solidariedade: a solidariedade pode ser encontrada nas tertúlias a partir de ações solidárias dos condutores da atividade com as pessoas em situação de exclusão ao priorizar sua participação. Assim, a atividade não pretende impor uma verdade, mas promover a aprendizagem conjunta entre todas as pessoas (MELLO et al., 2004, p.3-4).

Igualdade de diferenças: a aprendizagem dialógica é baseada na igualdade de diferenças, afirmando que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa viver de forma diferente (FLECHA, 1997, p.42).

Assim, na Tertúlia Literária Dialógica não há uma fala centralizada, não há comentários que sejam melhores ou piores; há o diálogo em que cada pessoa pode dar sua contribuição (FLECHA, 1997, p.19) sendo respeitada e valorizada por isso. Neste sentido, vale "[...] menos o discurso crítico sobre as obras do que a prática de uma leitura cultural, lugar de produção de sentido, de compreensão e de gozo." (GOULEMOT, 1996, p.107)

Segundo Mello (2003, p.450), "a ideia é tomar a leitura como território da união de diferentes conhecimentos (os do mundo da vida e os do sistema), caminho construído entre homens e mulheres de diferentes idades, formação, procedência e etnias." Este território concretiza-se à medida que o diálogo se dinamiza.

Assim, com base nos princípios da Tertúlia Literária Dialógica foi que a turma da 7ª série da EJA, na Escola Estadual "Celeste Calil", leu os poemas de Alberto Caeiro.

Após convidá-los a participar da leitura e explicar como ela iria acontecer, a turma se mostrou receptiva e aceitou o desafio. Para os/as educandos/as, o livro – Poemas Completos de Alberto Caeiro – não era algo familiar e, além disso, a biblioteca da escola não dispunha de exemplares suficientes para todos/as. A maneira encontrada para driblar a situação foi confeccionar um material de modo a que tivessem acesso aos poemas do livro.

Material em mãos. Cada um disposto à sua maneira: enquanto alguns nem queriam olhar para o livro sobre a mesa, outros já o folheavam. Com certa timidez, uma educanda iniciou a leitura do primeiro poema do livro; a tertúlia começava.

Caminhando pelas trilhas da Tertúlia Literária Dialógica: diálogos, experiências e possibilidades

Nos quatro encontros que tivemos para a leitura dos poemas, concordamos em realizá-la conjuntamente com o grupo, ou seja, durante a própria atividade. Como explica Girotto e Mello:

> A cada semana, se decide quantos capítulos ou páginas serão lidos para a próxima semana, estimulando-se que cada participante destaque um trecho

> que gostaria de comentar com os demais (lê o trecho em voz alta e explica o sentido significativo para sua vida, que o levou a querer compartilhá-lo com os/as demais). Em outros momentos, a leitura é realizada no próprio grupo, conjuntamente. (GIROTTO & MELLO, 2007, p.5)

Assim, a cada leitura e impressão compartilhada, as pessoas percebiam o que estava acontecendo e a atividade ganhava o seu dinamismo. A cada encontro novas leituras, impressões e discussões. O material de estudo foi gerado a partir da gravação e transcrição de cada um desses encontros[4] - nos limites deste texto, trago algumas delas.

Permitir e proporcionar o diálogo, a expressão, a percepção: de si, do/no/com (o) outro, do/no/com (o) mundo.

> [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p.91)

Após a leitura do *poema I*, a educanda Ana Clara[5] destaca o seguinte trecho e dá início ao compartilhar de impressões e reflexões:

> Pensar incomoda como andar à chuva

Em seguida faz a seguinte pergunta: “Por que ele escreve aqui: ‘Pensar incomoda como andar na chuva’? Eu queria entender por que ele escreve isso. O pensamento será que é como... é isso? Como andar a chuva? Tipo assim, como a chuva passa o pensamento também... não é isso que ele quis dizer?”

Murilo, outro educando da turma, faz o seguinte comentário: “Não. O pensamento é ótimo porque tudo o que você faz é através do pensamento. Se o seu sistema psicológico te lança um pensamento, então é porque você tem ele guardado no coração, aí você não suporta. Aí aquilo vai lhe dar um sistema de vida melhor ou pior... Depende de como você vai agir.”

Ana Clara: “[...] mas tem pensamento que às vezes não é bom; a mesma coisa que andar na chuva.”

Flávia: “No calor é gostoso né?!” (andar na chuva)

A discussão não se encerra com uma conclusão, e sim com um acordo entre todos em continuar com a leitura. Assim, passamos para o segundo poema do livro.

Murilo destaca o seguinte trecho:

> Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...
> Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,
> Mas porque a amo, e amo-a por isso,
> Porque quem ama nunca sabe o que ama
> Nem sabe por que ama, nem o que é amar ...

[4] As transcrições originais podem ser encontradas no trabalho “A contrução dos (des)caminhos na relação ser humano – sociedade despertadas a partir das leituras de Alberto Caeiro em uma sala de EJA” (NASCIMENTO, R. C., 2011, p.42-68).

[5] Afim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, todos os nomes verdadeiros foram alterados por nomes fictícios.

Neste destaque, Murilo chama atenção para o amor: “Você tá diante de seus colegas dizendo eu te amo. Mas será que você ama de verdade? [...] Mas se você for olhar bem o que diz esse texto aqui, você não sabe o que é amar porque você não descobriu nem dentro de si próprio o que é amar. [...] Porque se nós amar nós mesmo, ai nós sabemos descobrir no nosso próximo como amar ele. Por isso que tá falando aqui: ‘eu não tenho filosofia: tenho sentidos...’ Por exemplo, você não é sábio, você não é pedagogo, um formado em teologia, mas você tem os sentidos que pode guardar muitas coisas desse mundo que leva você a pensar. [...] e quando a gente for explicar um texto não é só chegar e falar um pouquinho; você tem que dar o exemplo, porque não adianta você dizer que me ama e lá fora querer arrancar meu pescoço. Você tem sentido pra guardar junto.”

A sala pareceu gostar da fala de Murilo. Alguns acompanhavam a explicação dizendo um baixinho e enfático “é verdade”. Assim, as leituras foram acontecendo ao longo dos encontros. Mas nem sempre todos concordavam com algumas opiniões, o que “esquentava” as discussões.

O *poema IV* não teve trechos destacados, mas houve uma continuação da discussão em torno do amor. Em meio às vozes, surge a de Aline:

“Eu não amo ninguém não. A única pessoa que eu amava já se foi... meu filho. E eu não amo mais ninguém não. É sério. [...] Eu amei tanto que ninguém conseguiu retribuir o amor que eu tinha. Fui muito boba, agora nem sou trouxa mais. É essa minha opinião.”

Murilo responde: “É difícil, professor, porque o amor é fogo que arde e não se vê, é ferida que dói e não se sente.” Com esta fala Murilo consegue quebrar com um silêncio pesado na sala e todos se descontraem dizendo ser ele um poeta.

No terceiro encontro lemos o *poema XXIV*, do qual o educando Vitor destacou o seguinte trecho:

> Isso exige um estudo profundo

Segue fazendo o seguinte comentário: “Pra mim ele quer dizer isso aqui ó (neste instante faz um gesto mostrando que se refere àquele espaço naquele momento). Formemo um grupo pra estuda, então pra mim tá sendo um estudo profundo. Por exemplo, a professora fez as perguntas, se a metade desiste pega a mochila e vamos embora ou vamos escrever na lousa. Agora, isso aqui é um estudo profundo, cada um tá ouvindo a opinião de cada um.”

Ana Clara acrescenta: “[...] todo mundo fala aquilo que entendeu e quem não entendeu procura entender aquilo por meio do que outro falou.”

Vitor termina: “E pra quem não quiser, é um estudo da desaprendizagem. Ah, eu vou lá e não vou olhar pra ele; aí já é um estudo de desaprendizagem. Se tiver vontade, um vai ensinar pro outro.”

Um dos últimos poemas lidos foi o *poema XXXVI*, do qual a educanda Patrícia destaca o seguinte trecho:

> Penso nisto, não como quem pensa, mas como quem respira,
> E olho para as flores e sorrio...

Comenta o seguinte: “Ele olha para as flores e sorri. Será que elas sorriem para ele? Com certeza né? Eu acho que sim, elas também... eu falo porque eu cuido das minhas florzinhas. Eu acordo cedo e a primeira coisa que eu faço, antes de tudo, é molhar elas pra ver elas mais alegres. E a gente tem que conversar com elas. [...] A minha professora, desde o primeiro ano, falava que a gente tinha que conversar com as flores. Tudo é seres vivos. Então se você ficar alegre, você começa a alegrar elas.”

Vitor continua: “Mas em tudo tem que ter um diálogo, porque se não tiver o diálogo como você vai dar sequência? Você tá cuidando bem, você tá tendo um diálogo com ela. E hoje na vida não existe nada melhor do que o diálogo. Você tendo o diálogo, você tá aproveitando o máximo. Tira o diálogo... acabou.”

Até a leitura do último poema, não houve um fechamento acerca do que o autor “queria dizer” com seus escritos, pois não há verdade absoluta nas interpretações. Na tertúlia, o sujeito é entendido como agente de sua aprendizagem, e não objeto da docência. Constrói significados a partir da realidade em que vive (FLECHA, 1997, p. 75).

Assim é que posso dizer que foram encontros para ler literatura, ler o mundo, ler a si mesmo e ao outro. Por isso, trago agora algumas primeiras reflexões acerca da atividade.

Observando as pegadas da trilha: algumas reflexões...

> La cita que afirma que los libros tienen compañeros de destino reza: […] “El destino de los libros depende siempre del entendimiento del lector”. El antiguo poema, según también nos dice Manfred Fuhrmann citando a Richard Heinze, “apela, en el lector, a una persona presente”. (WALSER, 2006, p.34)[6]

Cada leitor e cada leitora que fez seus comentários, seja em voz alta ou em silêncio para si mesmo/a, precisaram atender a um chamado do livro, que é o de estar presente; estar atento a si mesmo durante a leitura. Nesta presença é que conseguem levar as palavras de um texto a diferentes lugares; por isso que o destino do livro é um trabalho do leitor e não somente de seu autor.

Assim, quando se compartilha as impressões geradas por um texto, inicia-se o movimento das leituras: de si, do mundo, das palavras:

> [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de "reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2009, p. 20)

A Tertúlia Literária Dialógica tem como primeiro princípio o diálogo igualitário, o qual permite que as falas das pessoas sejam igualmente respeitadas devido à validez de seus argumentos. Assim, foi possível perceber que as pessoas falavam sobre suas vivências, suas opiniões, seus gostos e desgostos; traziam na fala elementos da inteligência cultural. Estas trocas podem ter despertado algo que acredito estar próximo do que Flecha coloca:

> El diálogo igualitario lleva a saltar muros culturales. […] Las personas que al principio se consideran incapaces de comprender las obras clásicas van descubriendo que no sólo las entienden sino que también elaboran nuevas interpretaciones. Entonces se sienten capaces de participar en los procesos de aprendizaje literario[7]. (FLECHA, 1997, p.26)

[6] A citação que afirma que os livros têm companheiros de destina reza: “o destino dos livros depende sempre do entendimento do leitor”. O antigo poema, segundo também nos disse Manfred Fuhrmann citando Richard Heinze, “apela, no leitor, a uma pessoa presente”.

[7] O diálogo igualitário leva a pular muros culturais. [...] As pessoas que a princípio se consideram incapazes de compreender as obras clássicas vão descobrindo que não somente as entendem senão que também elaboram novas interpretações. Então se sentem capazes de participar dos processos de aprendizagem literária.

A leitura desperta os saberes e é capaz de quebrar com muros sociais, culturais e de exclusão. O pensamento de que para ler e entender literatura é preciso ter longa formação acadêmica é superado e, assim, o diálogo entre os leitores e leitoras se intensifica, dinamiza e aprofunda. “No diálogo encontra-se a estratégia de construção social [...]; na alteridade encontra-se a forma única de constituição da subjetividade; na linguagem, o lugar do encontro e desencontro dos homens.” (GERALDI, 2003, p.65)

Durante a Tertúlia, foi possível ver as leituras de mundo dialogando com os poemas e, quando expressadas, dialogando com as outras pessoas do grupo. É possível existir no diálogo um movimento dialético constante, de sempre renovação do eu no mundo: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 2005, p.91).

Não é possível descrever e afirmar o que aconteceu com cada um logo após as leituras. Mas “às vezes basta uma experiência local para abrir um campo de ação à operatividade dos praticantes, para fazer eclodir seu dinamismo.” (CERTEAU, 1996, p.340) Assim, as leituras, suas inter-relações e as contribuições feitas por cada um podem fazer eclodir as percepções de si mesmo no mundo e dar a propulsão necessária às ações transformadoras. Porém, não posso afirmar quando essa percepção pode eclodir no sujeito.

Da poesia, da leitura e dos diálogos conseguimos trilhar diversos caminhos e deixar uma série de pegadas ainda a serem observadas com mais cuidado e atenção. Mas já foi possível, ao menos para mim, perceber as múltiplas potencialidades de um texto quando compartilhado e sua capacidade de despir o mundo.

> [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta. [...] Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (BARTHES, 2001, p.18)

Referências

BARTHES, R. **Aula.** 9ª edição. São Paulo: Cultrix, 2001.

AZEVEDO, R. **Dezenove poemas desengonçados.** São Paulo: Ed. Ática, 1999.

CERTEAU, M. de; GIARD, L; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras – el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.** Barcelona: Paidós, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. W. **Paulo Freire e Mikahil Bakhtin. O encontro que não houve.** In: FERREIRA, N. S. A. **Leitura: um cons/certo.** 1 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

GIROTTO, V. C.; MELLO, R. R. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras**. In: 30° Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007, Caxambu. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3819--Int.pdf.

GOULEMOT, J.M. **Da leitura como produção de sentido.** In: CHARTIER, R.; Práticas da Leitura. 1 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.107-116.

MELLO, R. R. et al. **Tertúlia Literária Dialógica.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. *Anais*... Disponível em: http://www.ufmg.br/congrext/.

MELLO, R. R. **Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica.** Revista Contrapontos – Revista de Educação do Vale do Itajaí, vol. 3, n. 3, set./dez., 2003, p.449-457.

NASCIMENTO, R. C. **A construção dos (des)caminhos na relação ser humano – sociedade despertadas a partir das leituras de Alberto Caeiro em uma sala de EJA.** Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2011.

WALTER, M. **Sobre la conversación con uno mismo.** Barcelona: Laerte, S.A. de Ediciones, 2006.

REFLEXÕES SOBRE LITERATURA E SEU ENSINO: UM GRITO QUE NÃO PODE CALAR!

Eislher Alves Ferreira Neves[1]
Estela Natalina Mantovani Bertoletti[2]

Resumo

O presente artigo apresenta reflexões a respeito de literatura e seu ensino, buscando compreender qual o lugar ocupado pela disciplina escolar hoje e como este espaço foi se modificando ao longo da história. Também procura evidenciar alguns pontos conflitantes que envolvem o ensino de Literatura atualmente, estigmatizado por uma história que o configura como parte de um ensino elitista, mas que tem resistido ao longo da história da educação no país como uma disciplina indispensável pela relevância da literatura como arte. O artigo objetiva tornar claras as incoerências que resultam na privação ao aluno do conhecimento literário. O estudo, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, aponta que a escolarização inadequada da literatura realizada ao longo dos anos tem prejudicado a formação do leitor literário e que, embora muitos reconheçam sua importância, o processo de desvalorização que se instaurou tem contribuído para sua quase eliminação nos currículos, o que resultaria num retrocesso, uma vez que não oferecer ao aluno o acesso à literatura implica em contrariar o princípio de democratização do ensino.

Palavras-chave

Literatura; ensino; disciplina escolar.

[1] UEMS.
[2] UEMS.

Introdução

Houve um tempo em que a Literatura[3] era tão prestigiada que representava um sinal distinto de cultura. A disciplina fazia parte da formação burguesa humanista, originária das clássicas Retórica e Poética, gozando de *status* privilegiado ante as outras disciplinas, devido à tradição letrada de uma elite que governava a nação. Os tempos mudaram trazendo o desenvolvimento das técnicas de produção mais eficazes à sociedade industrializada. A competitividade do mercado capitalista e a imposição da mídia geraram a mudança de valores centrados no individualismo e no utilitarismo. Buscando atingir uma educação que se adequasse aos novos tempos, com o modo de produção capitalista ditando as relações sociais, o ensino tecnicista impôs- se estagnando as disciplinas humanistas. Com isso o ensino de Literatura foi perdendo espaço nos programas curriculares.

Hoje com a discussão sobre a permanência do ensino da disciplina Literatura nos currículos escolares e com o ensino de língua materna encarando a literatura como um modo discursivo entre vários (o científico, o coloquial, o jornalístico etc.), o contato com o texto literário tem sido minimizado. Caberia então uma reflexão sobre o lugar ocupado pela literatura na escola e a necessidade de reformulação de certos valores que vigoram na educação brasileira a respeito da Literatura e seu ensino.

O presente artigo aborda algumas reflexões emergidas a partir da pesquisa *História do ensino de Literatura em Mato Grosso do Sul*, em desenvolvimento desde agosto de 2011 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Professora Drª Estela Natalina Mantovani Bertoletti, também vinculada aos projetos de pesquisa: *História do ensino de Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977-2008)* e *Memória da escola primária em Paranaíba/MS (1946-1971)*[4].

Tal pesquisa enquadra-se no campo da "História das Disciplinas Escolares", o qual se constitui em um novo campo de estudos que visa a investigar as transformações ocorridas ao longo do tempo em uma determinada disciplina.

Como afirmam Lopes e Galvão (2001, p.55):

> Influenciado, sobretudo pelos trabalhos realizados no âmbito da história cultural, o estudo das disciplinas e dos saberes escolares tem sido considerado fundamental para melhor compreender o papel dos contextos culturais na definição daquilo que deve ser ensinado na escola e, por outro lado, o papel da escola na produção e na reelaboração do conhecimento, principalmente através dos processos de didatização.

Santos (1990) salienta que a História das Disciplinas Escolares representa uma resposta ao predomínio das tendências que interpretam a educação principalmente em função da estrutura econômica, política e social:

> Essa nova área de estudos, no campo da sociologia do currículo, tem como objetivo explicar a emergência e evolução das diferentes disciplinas escolares. Além disso, investiga também a predominância de certas tendências durante um determinado período, bem como mudanças na organização e estruturação do conteúdo e nos métodos de ensino. (SANTOS, 1990, p. 21-22)

---

[3] Utilizarei a inicial maiúscula ao referir-me à disciplina Literatura, e minúscula, para o fenômeno literário.

[4] Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

No percurso da pesquisa têm surgindo indagações, descobertas e observações. Este artigo objetiva refletir sobre algumas delas, tendo como principal foco de interesse a compreensão da importância da literatura e o papel desse ensino nas escolas brasileiras. Para isso utilizou-se a pesquisa bibliográfica.

1. A necessidade da literatura

É inquestionável a importância da literatura para a vida de qualquer pessoa, uma vez que, por meio dela pode-se alcançar liberdade de pensamento, pois ela desenvolve a criatividade humana e leva a refletir sobre o indivíduo e a sociedade, propiciando, segundo Lígia Cademartori (1987, p.60), "[...] a superação dos limites de uma visão condicionada e apresentando novas perspectivas de interpretação [...]", permitindo a "ordenação de novas experiências", o que leva o indivíduo a refletir sobre si e sobre a sociedade. A literatura concentra funções indispensáveis para a vida, dentre elas, está a de libertação das limitações físicas não só por permitir a ampliação das experiências pessoais como também a vivência de outras, transcendendo o que nos circunda, rompe, desarticula, extrapola, fragmenta em nossas vãs perspectivas e nos projeta para outros universos. Segundo Cosson (2006, p. 17), pela experiência literária, somos capazes de vivenciar nosso próprio mundo e também o do outro pela materialidade da palavra que se torna em nós e para nós, instrumento de compreensão do mundo.

> [...] É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

O crítico Antonio Candido (1995, p. 175) ressalta que "[...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente." E continua:

> Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. (CANDIDO, 1995, p.175)

Candido (1995) reafirma a importância da literatura como arte e também como meio de instrução e educação, pois, sendo instrumento de comunicação e de interação social, ela cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma sociedade, levando seu leitor à reflexão e até mesmo à mudança de posição perante a realidade, assim a literatura auxilia no processo de transformação social, a partir do momento em que sensibiliza o leitor e desperta nele o senso crítico, ampliando sua visão de mundo e conscientizando-o sobre seu papel enquanto sujeito em formação/sujeito formador.

Coelho (2000, p. 24), ao refletir sobre a linguagem literária, afirma que "[...] a Literatura é um autêntico e complexo exercício de vida, que se realiza com e na linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com outros pensares".

Para Jauss (1994), a função da literatura está no efeito libertador, fruto do seu caráter social. Na interação texto-leitor, este pode reconhecer-se no outro, rompendo, assim, o seu individualismo e, consequentemente, promovendo a ampliação dos seus horizontes e da sua visão de mundo, nas palavras de Jauss (1994, p. 52):

> A experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativas da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social, rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura.

Nesse sentido, a leitura do texto literário evidencia seu papel social, porque o leitor pode ampliar as possibilidades de amadurecimentos individual e intelectual e, por conseguinte, compreender melhor a si e ao mundo.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 52), que regulamentam o ensino da Literatura no Brasil, há o seguinte posicionamento:

> Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado; esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos.

2. A disciplina Literatura

A preocupação com a democratização do ensino apregoada em campanhas pela "igualdade de oportunidades educacionais" e "educação como direito de todos" ocasionou o aumento do número de escolas públicas ampliando o acesso à instrução aos que, por muito tempo, estiveram à margem do saber institucionalizado, porém este aumento quantitativo não representou qualitativamente a democratização almejada. A Lei nº 5.692/71, sinalizando bem os tempos em que foi elaborada, obrigava o ensino médio a um caráter profissionalizante, com o objetivo de formar mão-de-obra semi-especializada para o mercado que se abria. A promessa burguesa de educação para todos culminou na disseminação de um ensino medíocre endereçado às camadas populares contrastando com aquele destinado aos filhos dos dirigentes da sociedade.

Sander (1985), ao analisar a Educação do século XX à luz da *teoria dos sistemas*, esclarece que:

> [...] no sistema educacional existe um *fluxo de entradas* provenientes da sociedade que depois de passar pelo *processo de transformação* regulado pela *administração da educação* em função dos *objetivos educacionais*, resulta num *fluxo de saídas* para a sociedade. [...] As *saídas* do sistema educacional são os resultados do *processo de transformação das entradas*

> provenientes da sociedade. De acordo com os postulados da teoria dos sistemas, para que o sistema educacional possa sobreviver é necessário que os resultados do processo educativo satisfaçam as expectativas estabelecidas pela sociedade sob forma de *objetivos educacionais*. Os resultados incluem o número de pessoas que passam pelo sistema; o desempenho estudantil no aspecto cognitivo, social, político, psicológico, físico e espiritual; a socialização e a criatividade; enfim, o desenvolvimento sócio-econômico e o progresso científico e tecnológico da sociedade. (SANDER, 1985, p. 37, 39,40)

Nesse contexto, caberia indagar: qual seria o espaço da Literatura numa escola concebida como "[...] um sistema, uma máquina, uma indústria em que as pessoas e suas ideias e conhecimentos são *processadas* ou transformadas como *insumos* e *produtos*"? (SANDER, 1985, p. 53). Num sistema que busca o alcance de critérios e metas de eficiência, objetividade e neutralidade, qual seria o motivo de se ministrar Literatura?

Considerando-se que o ensino adotado, com a intenção de "tirar o país do atraso", era um ensino profissionalizante, diretivo, cuja pedagogia tecnicista apagava consideravelmente as disciplinas humanísticas, houve a ausência de documentos referentes ao ensino de Literatura, o que demonstra que havia sido extinta ou incorporada a, então denominada, Comunicação e Expressão. Segundo Chagas (1980, p.150), o Núcleo Comum das Disciplinas do então 2º grau era composto por três eixos, sendo: Comunicação e Expressão, com as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (2º grau), Educação Artística e Educação Física; Ciências (Matemática, Física, Química e Programas de Saúde) e Estudos Sociais (Geografia, História, O.S.P.B. e Ed. Moral e Cívica).

Alguns anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 entrou em vigor significando um grande avanço para o ensino no país. Afloraram-se as discussões e reflexões a respeito do ensino de Literatura, a partir das reformas curriculares, como se pode verificar nos objetivos a serem alcançados pelo ensino médio (Art. 35):

> I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
> II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDBEN, 1996)

Percebe-se que, se o Inciso I diz respeito ao ensino médio como preparatório para o ensino superior e o II refere-se a ele como terminalidade, o Inciso III, por sua vez, engloba os dois anteriores, ou seja, a escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho.

Assim, o ensino de Literatura visaria, sobretudo, ao cumprimento do Inciso III dos objetivos estabelecidos para o ensino médio pela referida lei.

3. O acesso à literatura e a democratização do ensino

Tornam-se oportunas as palavras de Antonio Candido sobre a Literatura como fator indispensável de humanização:

> Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Assim sendo, levando-se em conta não somente os avanços ou transformações do saber acadêmico, mas também o papel da escola em todo processo, seria pertinente observar que o papel formador e humanizador atribuído à literatura por meio da escola tem se cumprido cada vez menos, ou pior, como observa Soares, "[...] a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, [...] como resultado de uma pedagogização [...] mal compreendida, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o." (SOARES, 1999, p.22).

Também Magnani (2001), em *Leitura, Literatura e Escola*, pioneira pela ousadia em desmistificar a situação da leitura especialmente literária nas escolas brasileiras, questiona a utilização da leitura escolarizada que "[...] acaba moldando e imobilizando o gosto do leitor, tendendo a torná-lo consumidor da trivialidade literária, cultural, histórica e política." (MAGNANI, 2001 p.42)

Para Cosson (2006, p. 21), há uma enorme discrepância entre a literatura trabalhada no ensino fundamental e no ensino médio:

> No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. [...] como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas. [...] No ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos de autores [...]. (COSSON. 2006, p. 21)

O fato é que, como disciplina escolar, o ensino de Literatura está sujeito a diversas teorias pedagógicas, literárias e linguísticas, cujas discussões ainda permanecem à margem das salas de aula e sua normatização, expressando o posicionamento teórico de seus autores e o contexto histórico e social em que foram elaborados, ora a consideram uma disciplina autônoma, ora a incluem na disciplina de Língua Portuguesa, como bem observou Coutinho, já em meados dos anos de 1970:

> Dado que a matéria literária é fundida no ensino de linguagem, torna subsidiária do mesmo. Portanto não há interesse especialmente literário no ensino de literatura. [...]. O ensino da linguagem visa a capacidade de usar a língua como instrumento de comunicação, enquanto o da literatura pretende acentuar o aspecto estilístico e moral da obra e desenvolver hábitos não profissionais de leitura (COUTINHO, 1975, p. 24-25).

De acordo com Cosson (2006. p. 20) "[...] o lugar da literatura na escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis." E continua:

> Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI.

Recapitulando o que foi observado, cabe então reafirmar que o ensino de Literatura é, não apenas necessário porque ensina, porque traz conhecimentos, porque possibilita novas experiências, porque denuncia injustiças, mas também por contribuir para a formação do homem de forma humanizadora, modeladora do caráter e do senso crítico. Observou-se também que a escolarização inadequada da literatura realizada ao longo dos anos tem prejudicado a formação do leitor literário e que embora muitos reconheçam sua importância, o processo de desvalorização que se instaurou tem contribuído para sua quase extinção.

Alves (2005, p.4) observa que apesar de todos os avanços tecnológicos e científicos, a escola permanece à margem das transformações por se pautar num modelo de educação manufatureira dominado pelo manual didático veiculador de conhecimentos superficiais.

> Como agravante desse quadro, afirme-se que a escola manufatureira, ao tornar-se terreno dominado pelo manual didático, abdicou da possibilidade de transmitir o conhecimento culturalmente significativo, depositado nas obras clássicas, em favor de sua versão vulgarizada. (ALVES, 2005, p.4)

Também em defesa da transmissão do conhecimento organizado em conteúdos aprimorados e ministrado nas escolas como instrumento de libertação, Saviani (2005, p. 54) denuncia o " [...] aligeiramento do ensino destinado às camadas populares [...]" legitimado por reformulações curriculares a partir da Lei 5.692, como "[...] outra maneira de diluir o conteúdo da aprendizagem das camadas populares [...]":

> [...] contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. [...] Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2005, p. 55)

Na perspectiva apontada por Saviani (2005), caberia uma reflexão: não seriam os conteúdos de Literatura também conteúdos prioritários, ou enquadram-se nos conteúdos de menor relevância justificando assim, seu aviltamento ao longo da história? E mais uma vez, vale evocar Candido (1995) que, no artigo "O direito à literatura", tece um questionamento a respeito do direito que todas as pessoas têm sobre os bens fundamentais como casa, saúde, comida, educação, evocando os conceitos de "bens compressíveis" (essenciais) e "bens

incompressíveis" (dispensáveis) e indaga se a literatura não é também um bem fundamental ao ser humano.

> São bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc., e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 1995 p.174)

E conceitua a literatura da seguinte forma:

> Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 1995, p.174)

Eis então mais um ponto de reflexão: sendo a literatura um bem essencial ao ser humano, ao ser escolarizada, transformada em conteúdo da disciplina Literatura, torna-se menor, um conteúdo alegórico passível de ser retirado da grade curricular das escolas públicas. E a escola pública, dita democrática, acaba por se configurar em uma escola excludente uma vez que priva seu alunado de conhecimentos básicos necessários, não para a aplicação prática nas fábricas e nos balcões dos comércios, mas imprescindíveis às oportunidades de avanço ao nível superior e ao conhecimento científico, ao desenvolvimento de habilidades de liderança e participação nas lutas sociais.

Uma escola que se pretenda transformadora, democrática, consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas e que busque proporcionar aos alunos por meio de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar condições de "superação das injustiças e de maior participação cultural e política e de reivindicação social", não pode permitir que o ensino de Literatura seja banalizado e gradativamente sucumba (SOARES, 2002, p. 73). É preciso dar voz aos que defendem a ampliação da carga horária de Literatura nos currículos, é preciso subsidiar a leitura literária escolar de forma adequada, promovendo a mediação que desperte no aluno a compreensão e o gosto pela leitura e troca de experiências com os textos literários. Assim, pelo resgate da literatura também é possível conquistar, conforme Soares (2002, p. 78)

> [...] no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.

Para que se cumpram esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias etc., como até hoje tem

ocorrido, apesar de os PCN alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (BRASIL, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, “letrar” literariamente o aluno, permitindo que se aproprie daquilo a que tem direito.

Considerações finais

Atualmente fala-se em uma educação multidimensional, ou seja, uma educação que abarque o aluno em todos os aspectos de forma que, acima de tudo, o humanize. Não há como vislumbrar uma educação humanizante em que o espaço destinado à literatura seja tão medíocre e sua relevância gradativamente minimizada como acontece nas escolas brasileiras.

Tal como o Programa é imposto, a Literatura fazendo parte da disciplina de Português, a subordinação de objetivos é evidente da primeira a segunda, com graves danos para a formação literária, sem que se obtenha o menor benefício, pois, sendo o Programa muito extenso, não há como trabalhar todas as obras com os alunos e ainda os conteúdos de Língua Portuguesa, com isso o que se verifica é priorização de uma em detrimento de outra.

Por isso, seria coerente propor a modificação do sistema, separando-se as duas disciplinas e os dois programas. Isso consiste em transformar a Literatura em disciplina autônoma no currículo secundário, para que se desvincule o ensino de Língua Portuguesa à base de textos literários e vice-versa. Na opinião de alguns professores, o ideal seria um currículo mais flexível e democrático que vise a novas formas de interação e reflexão da realidade como um todo.

Só assim seria possível no estudo de Língua Portuguesa a abordagem das variadas formas de linguagens, a ampliação do trabalho com os textos em seus diversos gêneros e tipologias, e o espaço da literatura seria assegurado por sua permanência e ampliação no currículo de forma autônoma e significativa.

Não há como descartar a literatura do ensino brasileiro, pois isto significaria um retrocesso no processo de democratização do ensino. Se a escola priva o aluno dos textos literários, deixando de se exercer seu papel de mediadora entre o aluno e a obra literária, ou mesmo restringindo o ensino da literatura a uma aula semanal, a exemplo do que vem ocorrendo no currículo do estado de Mato Grosso do Sul, e despejando uma infinidade de conteúdos para que sejam trabalhados nesse espaço tão curto, então restará apenas uma educação puramente técnica bem parecida com aquela adotada no período da ditadura militar, com uma visão voltada para a prática utilitarista. Não podemos aceitar; esse grito não pode calar!

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

_____. **PCN + Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias.
Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, v. 24, n. 9, 1972.
_____. **O direito à literatura**. In: _____. Vários escritos, 3. ed. São Paulo:
Duas Cidades, 1995.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus:** antes, agora e depois?. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTINHO, Afrânio. **O ensino da literatura**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1975.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura Como Provocação à Teoria da Literatura**. São Paulo, Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, Literatura e Escola** - Sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANDER, Benno. **Sistemas na Educação Brasileira**: Solução ou Falácia?.São Paulo: Saraiva, 1985.

SANTOS, L. L. de C. P. **História das disciplinas escolares: perspectivas de análises.** Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2005.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola***:* uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LINGUAGEM BLOG: DISSONÂNCIAS PARA UM ESPAÇO MENOR

Marcus Pereira Novaes

Resumo

Linguagem Blog: dissonâncias para um espaço menor. Este texto tenta ensaiar uma experiência menor de escrita, de postagem e de utilização de blogs, apontando e discutindo possibilidades para potencializar afectos, ao blogueiro e ao leitor e/ou comentarista que lê, vê e sente o que o primeiro postou. Busca pensar também se este agenciamento poderia levar a um desdobramento de autoria deste encontro virtual, entre duas ou mais pessoas que interagem em um mesmo post.. Por se tratar de uma escrita sobre o uso de blogs, foram utilizados trechos e imagens de dois blogs, na tentativa de criar conversas artístico-filosóficas que não remetem a uma hierarquia entre imagem e escrita, e nem tampouco submetam a superioridade entre um blog ou outro. Trata-se portanto, de uma tentativa de fortalecimento das linguagens aqui utilizadas sem diminuir uma em relação à outra, assumindo suas diferenças e possibilitando suas coexistências em suas infinitas e intensas possibilidades O movimento do texto tenta pensar a blogosfera como um local que também prolifera diferenças e variações, e que poderíamos dentro desta, traçar novos mapeamentos, novas linhas de uso desta linguagem, para assim se reinventar junto e com estes novos locais, um esforço em busca de uma vida como obra de arte.

Palavras-chave

Blog; linguagem; imagem; escrita menor.

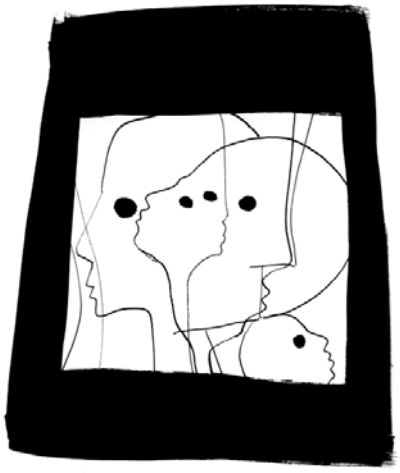
(...) Quisera uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que obedecesse as ordens gramaticais. Desfazer o normal há de ser uma norma...
Manoel de Barros

Cantos em meio aos gritos e berros:

O que o mundo grita? Para quem? E se há escuta, esta escuta atinge diretamente o corpo como um ato reflexo que coloca pessoas em movimentos-robôs, imprimindo automaticidades, ou ela é ouvida e sentida no corpo, acionando diferentes movimentos neuronais e criando outras conexões sinápticas, respeitando um intervalo entre pensar e agir?

O que se tenta ensaiar aqui é uma experiência menor de escrita, de postagem e de utilização destes espaços na rede, pela qual seja possível cantarolar em meio aos berros e princípios que se solidificam em uma blogosfera cada vez maior[1] e assim buscar potencializar afectos[2], tanto ao blogueiro, bloguista, blóguer, blogger, (denominações a quem utiliza este espaço e as quais o universo gramatical ainda não aprisionou em uma única palavra), como também afectar o leitor e/ou comentarista que lê, vê e sente o que o primeiro postou. Um agenciamento que poderia levar também, em alguns casos, a um desdobramento de autoria deste encontro virtual, entre duas ou mais pessoas que interagem em um mesmo post.

Por se tratar de uma escrita sobre o uso de blogs, utilizar-me-ei no decorrer deste artigo-ensaio de trechos e imagens de dois blogs, na tentativa de criar conversas artístico-filosóficas que não remetem a uma hierarquia entre imagem e escrita, e nem tampouco submetam a superioridade entre um blog ou outro. Trata-se também, portanto, de uma tentativa de fortalecimento das linguagens aqui utilizadas sem diminuir uma em relação à outra, assumindo suas diferenças e possibilitando suas coexistências em suas infinitas e intensas possibilidades.



Viver Junto[1]

[1] Segundo estatística demonstradas na Wikipedia, existem, hoje, cerca de 112 milhões de *blogs* e são criados aproximadamente 120 mil diariamente, de acordo com o estudo *State of Blogosphere*.
[2] Afecto neste texto é colocado no sentido spinozano de uma potência de existir.

Novas linhas, mapeamentos, outras veredas

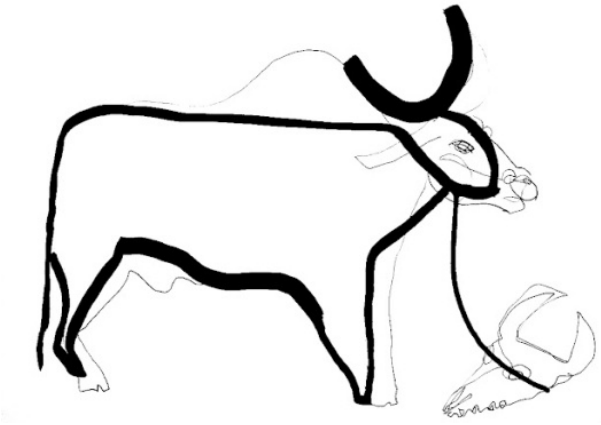
Tomar o uso comum da blogosfera e da linguagem que nela se estabelece como linguagem maior também ativa a possibilidade de efetivar uma linguagem menor que se movimente em outra direção criando outras maneiras de experimentá-la e coabitá-la em tentativas de desequilibrar as forças que se estabelecem e proliferar então, outros estilos de seu uso.

O blog "veredasparaoponto"[1], do educador e artista visual Rogério Mourtada, contém em sua apresentação o seguinte texto:

"Ponto é começo, seu rasto é vereda. Risco corrido num espaço para além do plano herdado. Num tempo que nasce de passados e solicita confrontos, veredas são risco de vida, poesia e alternativas aos bordões da highway... ao ponto final."

É possível habitar outras veredas neste espaço? Inventá-las? Arriscar-se a afirmar outro tipo de uso deste espaço em coexistência ao que predominantemente se coloca, poderia dar um novo respiro às vidas já capturadas que habitam este local.

Como pensou Deleuze e Guatarri[2], a escrita tem a ver com um "agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir."



Ser ou não ser[1]

Pensar a blogosfera usufruída por multiplicidades de subjetividades que escapam a várias marcas modernas, como: identidade, nação e povo, molduras que acabam por serem vazadas e transversalizadas pelos fluxos que ali passam, é também imaginar este espaço como local em que possam ser produzidos pensamentos que efetivem novos traçados, outros mapeamentos dentro da rede e assim possibilitar formas de coexistir dentro deste espaço tão aberto e rizomático.

A não localização de onde começa ou termina um rizoma, dá também a possibilidade de pensar o blog como espaço que possibilite encontros, efetive criações, e assim constitua um movimento de resistência ao regime de controle imposto às nossas vidas, permitindo uma abertura ao acaso e deixando também espaço para acontecimentos ao permitir que forças diversas em diferentes conexões, se efetivem e passem pelas frestas das estruturas que se colocam como hegemônicas na utilização deste universo. Respiro que pode possibilitar criação de novos campos, novas paisagens, novas miradas, novos meios de existir e ocupar um território.

Postagem não separada a uma estética de existência

Buscar uma possibilidade de coexistência de uma linguagem blog menor que escape de uma clausura do uso majoritário feito dentro deste espaço, fortalecer os fluxos de escrita em e

com construção de meandros para efetivar pausas e respiros dentro da dupla essência: leitura-ação, ou leitura-aquisição de uma opinião, poderiam efetivar-se ao utilizar ferramentas artísticas e/ou filosóficas que operem no entre-espaço ocupado por postador-comentador. Um pensamento heraclitiano que coloque as subjetividades que por lá passam, sempre em devires-outros, possibilitando que quem lá entre nunca permaneça o mesmo. Subjetividades e blogs que se permitam atravessarem e realizarem movimentos moleculares, com força dos devires-elétrons e que efetivem também agenciamentos coletivos de enunciação, possibilitem trocas afectivas no acontecimento propiciado por um bom encontro.

Encontros estes que também poder-se-ão efetivar-se e ampliar suas forças em um desdobrar dos comentários, mediante diálogos e trocas de pensamentos entre escritor e comentador(es).

Vale lembrar que o termo blog provém também do web log, um diário virtual, e mesmo quando usado para este enfoque, poderia também adquirir a força de uma escrita de si, que pensa sobre e contra si mesmo. Ao se afectar nesta prática pode afectar outros, uma escrita menor com força micropolítica.

Tenha um blog um aspecto de diário, de divulgação, de tratar tal ou qual assunto em específico, ou mesmo que seja um entrecruzamento entre os vários tipos que habitam uma blogosfera, os blogs podem atuar também como resistência dentro da grande política da linguagem, criar e inventar diferentes estilos que habitem tal espaço.

Um escritor-bloguista-menor se coloca portanto, inseparado de uma estética de existência, pois re-existe e insiste em existir[3] com sua escrita por uma linguagem-corpo que o impede de ser o mesmo, escrever o mesmo e apenas reflexonar pensamentos. Um afastamento platônico, um outro educar-se:

O fim do domador

"moldados pelos discursos de saberes, educadores rezam à consciência e propagam palavras de ordem visando garantir que o grande projeto moderno, resulte pleno de sentido. o Homem, erigido camada após camada, regado verticalmente com o conhecimento curricular universal se fará pleno em algum lugar do futuro, e a "raça" humana gozará de todos os frutos destas árvores que comporão o novo jardim do éden.

entretanto, como se busca este sonho final, os projetos normalizantes não podem deixar que a grama cresça em seu jardim, ou que, o que não é esperado ou projetado, tenha chance de existir. as árvores humanas têm que ser desde cedo, ortopedizadas e terem seus galhos e troncos consertados, e com muitas técnicas, as pequenas mudas poderão assim, ascender ao céu do sucesso, se respeitadas é claro, todas as fases cada vez mais catalogadas do desenvolvimento motor-cognitivo do que não se move fora do percurso determinado.

a metáfora homem planta, ou planta homem, não cessou ainda de ser repetida em discursos teológicos educacionais que tentam se disfarçar em filosofia. por serem fáceis e rejeitarem o esforço da experiência de pensar, apóiam-se na recognição, transformando-a em uma espécie de arame farpado, pela qual quem tenta ultrapassar seus limites, dificilmente não sairá ferido. assim, à custa da perda do rigor de pensar, se estabilizam como verdades, camuflam-se como grandes saberes e viram leis.

entretanto, alguns destes técnicos ensinados a "cuidar" do jardim, percebem que talvez não exista o Mundo Ideal, e que por mais que se tente arrancar a grama do jardim iluminado, é na terra que a vida cresce. voltam seus olhares para as sombras das árvores e para as possibilidades que delas surgem. vêem que cada sombra é diferente da outra, que a luz projeta variações do que é moldado para ser igual e que todas coexistem. pensam: estariam então no simulacro as forças que compõem a vida? o que poderia acontecer se a vida fosse pensada no solo? se fosse permitida a variação contínua que produzem diferenças?"[4]

Encarar a blogosfera como um local que também prolifera diferenças e variações, permitiria levar blóguer, leitor e/ou comentador a buscar novos territórios, atravessá-los, transversinoná-los, ao colocar o pensamento em movimento, ação nômade que traçaria novos mapeamentos, novas linhas de uso desta linguagem, para assim se reinventar junto e com estes novos locais, um esforço em busca de uma vida como obra de arte.

Uma busca por uma existência vivida no presente, que resiste ao demasiado controle que dela se apodera e que pode com a utilização do blog como ferramenta virtual, criar outras possibilidades de utilização da blogosfera como também da vida "material", do mundo sensível e das variadas maneiras de habitá-lo.

Referências

Mourtada R. Veredas para o ponto Blog [internet]. Lisboa, Portugal: Rogério Mourtada. 2007 Nov - [acesso em 25/01/2012]. Disponível em: http://veredasparaoponto.blogspot.com/.

Deleuze G, Guatarri F. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.1. São Paulo: Editora 34, 1995 p. 12.

Aspis RL. Resistência e confabulações. In: Amorim AC, Marques D, Dias SO. Conexões: Deleuze e vida e fabulação e... Petrópolis, RJ: DP et Alli Editora, 2011. p.73.

Novaes M. (des)coordenadas pedagógicas, a força do simulacro. In: Território na Educação Blog [internet]. São Paulo, SP: Marcus Novaes. 2011 Dez - [acesso em 25/01/2012]. Disponível em: http://territoriosnaeducacao.wordpress.com/2011/12/01/descoordenadas-pedagogicas-a-forca-do-simulacro.

LEITURA, UMA JANELA PARA O SABER: AQUI NINGUÉM FICA PARA TRÁS

Maria José Negromonte de Oliveira[1]

Resumo

O trabalho desenvolvido na Escola Pe. Henrique é de inclusão de estudantes ouvintes, surdos, deficientes auditivos, deficientes intelectuais, baixa visão, múltiplas deficiências, e paralisado cerebral. Nesse projeto tivemos a participação dos estudantes, do primeiro ao nono ano. O projeto: "Leitura, uma janela para o saber: aqui ninguém fica para trás", visa incentivar leitura e produção escrita, sua ação prioritária é elevar o nível cultural dos estudantes surdos e ouvintes e com outras deficiências, beneficiando toda comunidade escolar, intensificando a prática de leitura dos/as estudantes. Nossas estatísticas indicam alguns estudantes sem domínio do código alfabético isso é preocupante. Daí a necessidade de se pensar ações que tentem minimizar esses dados. Desta forma pensamos ser a leitura o eixo que vai possibilitar a todos o acesso ao conhecimento e a construção desse direito básico de todo cidadão. É através da leitura e da escrita que podemos contribuir para a transformação de uma nação. Durante as aulas, educadores levam as salas conteúdos e atividades que explorem a compreensão textual e, muitas vezes, os textos são lidos pelos próprios estudantes e debatidos entre eles/as. No decorrer das aulas tudo é registrado, dessa forma os livros recebidos e escolhidos para ler são explorados com atividades escritas, assim como os filmes assistidos, as excursões, os passeios e brincadeiras, além dos jogos teatrais com a participação dos grupos. Agregando a esse projeto ainda temos o projeto: Telinha de Cinema, cuja meta é transformar em filmes de micrometragens a produção textual dos estudantes.

[1] Escola Mun. Padre Antônio Henrique – SEEL da Prefeitura do Recife/PE.

Relato de vivências

O projeto: “Leitura, uma janela para o saber: aqui ninguém fica para trás”, é desenvolvido na Escola Pe. Henrique, desde 2009 cujo objetivo é incentivar leitura e produção escrita, a fim de elevar o nível cultural dos estudantes surdos e ouvintes e com outras deficiências, intensificando a prática de leitura deles.

Nos últimos anos temos nos deparado com um número significativo de estudantes com dificuldades no domínio da leitura e escrita e, que não tem o hábito de ler. Apesar de alguns se destacarem pelo interesse e desempenho nas atividades que envolvem leitura e escrita, mas em contrapartida, detectamos estudantes que não possuíam o código alfabético bem estruturado. Portanto, um universo bastante diversificado.

Por ser uma escola inclusiva há a necessidade de trabalhamos com duas línguas oficialmente reconhecidas: o Português e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) necessitando, assim, de ações mais pontuais, a fim de que possamos oferecer todas as oportunidades de enveredamento pelo mundo da leitura, para que possamos cantar e encantar ao som das palavras cantadas e contadas. Para enriquecimento dos trabalhos, contamos com a parceria do Serviço da Indústria - SESI, do Banco Itaú e da Unimed, além da própria Prefeitura através da Secretaria de Educação e do Programa de Leitura Manoel Bandeira.

Nossos parceiros têm atuado de diversas formas, todas direcionadas ao incentivo à leitura. O SESI, fornece Revista SESINHO; o Banco Itaú fez doações de livros de Literatura Infanto-Juvenil e uma Biblioteca Móvel. A Cooperativa Médica (UNIMED) também fez doações de livros de literatura Infanto-Juvenil e a Prefeitura, além das ações cotidianas e entrega dos Kits de livros de Literatura para ampliar o acervo dos próprios estudantes, através do Projeto Manuel Bandeira distribui diversos títulos de literatura.

Como já citamos anteriormente, sempre, recebemos no início do ano turmas bastante heterogêneas com estudantes que leem fluentemente e outros que nem reconhecem as letras de seus próprios nomes. Com essa discrepância é difícil manter um nível satisfatório no Processo de Ensino e de Aprendizagem. Realizamos a diagnose do rendimento dos/as estudantes, através de exercícios de sondagens e observações do grupo. Baseando-se nessa diagnose, o grupo ainda não alfabetizado passa a ter assistência de estagiários do Projeto Alfaletramento, que atendem individualmente os estudantes.

Temos como objetivo principal promover a leitura e a produção textual, despertando em todos eles/as o prazer pela leitura e auto-realização nas produções. Consideramos que fomentar a leitura e formar leitores é o passaporte para a democratização dos bens culturais e do mundo letrado, para que assim a aprendizagem seja significativa. Sendo assim, elencamos alguns objetivos específicos: estimular o gosto e o prazer pela leitura; promover leituras expressivas; intensificar a prática de atividades de interpretação textual; diversificar atividades textuais com suportes de diferentes gêneros; oferecer atividades diferenciadas aos estudantes não alfabetizados; incentivar a produção literária; selecionar e ensaiar poemas para participação no recital de poesias; ampliar os empréstimos de livros de literatura para a comunidade escolar; adquirir novos títulos para ampliação do acervo da biblioteca; escolher com os/as estudantes o nome da biblioteca, através de eleição; promover feira literária; interagir com escritores; realizar palestra de sensibilização; organizar a Semana Literária, entre outros.

Inserir toda a Escola no universo das palavras foi à forma que encontramos para ampliar os horizontes e romper fronteiras, uma vez que as palavras têm o poder de ultrapassar essas fronteiras. Circulando pelo mundo, elas vão integrando um vocabulário que aproxima as pessoas, como afirma Sérgio Corrêa da Costa. (folder do Museu da Língua Portuguesa).

Os estudantes ainda não alfabetizados e os/as que apresentavam dificuldades na leitura e interpretação textual, passaram a ter um atendimento específico às suas necessidades. No

início, houve certa resistência de alguns estudantes, porém, com o passar do tempo, foram se conscientizando da importância desse trabalho, e o resultado vem sendo satisfatório. Houve também o apoio dos/as colegas a esse grupo, estimulando-os a estudar mais e não deixar ninguém para trás.

Com a Revista Educativa "Sesinho" procuramos explorar não só as histórias em quadrinhos e as tirinhas, mas todos os demais gêneros textuais que elas trazem e as atividades interativas. Seus conteúdos são bem diversificadas e navegam por várias disciplinas e temas transversais.

A leitura e a produção das histórias em quadrinhos, com certeza, ajuda, pois desenvolve diversas situações de aprendizagem, ampliando as capacidades de compreensão textual, possibilitando o desenvolvimento da oralidade, estimulando a criatividade na produção de textos e na criação de seus próprios quadrinhos.

Com a publicação do Novo Acordo Ortográfico, houve a socialização do mesmo através da elaboração e exposição de cartazes, produzidos pelos/as estudantes, nas dependências da escola, contribuindo assim para a divulgação e apropriação das novas determinações desse acordo. Esses cartazes foram bastante lidos pela comunidade escolar e visitantes. Hoje, utilizamos afixamos banners para fixação das novas normas.

Além de leituras expressivas, a produção literária é bem explorada durante as aulas e alguns estudantes participaram do Concurso de Redação, com a temática "Recife: berço da astronomia", promovido pela Secretaria de Tecnologia. Além disso o projeto Telinha de Cinema, possibilita a elaboração de filmes de micrometragens, cujos filmes produzidos pelos alunos são postados no *you tube*.

São realizadas, oficinas de Libras (Língua Brasileira de Sinais) com a participação de educandos/as surdos/as que atuam como instrutores da Libras, sob a supervisão de intérpretes. Outro destaque do trabalho foi a leitura do livro "A mala de Hana". Por meio dele o grupo o se deparou com os fatos mais desumanos do Holocausto, refletiram sobre as crueldades vividas pelos judeus e se questionaram sobre o que estaria guardado naquela mala, penetrando assim no imaginário simbólico. Depois disso confeccionaram suas próprias malas, guardando nelas o que eles julgaram de mais precioso.

Com o "Carrinho de Leitura" na sala os grupos escolhem as obras literárias que querm lê. Levam esses livros para casa e também indicam a leitura para outros colegas. A Semana Literária trás como convidados escritores e professores/cantores que contribuem para o enriquecimento das aulas com a integração e o debate sobre a produção literária e também com "rodas de viola e oficina de Literatura de Cordel, por Allan Kardec Sales, com excelente interação dos estudantes na apresentação do universo cordelista pernambucano.

Com "O escritor em sala de aula", os/as estudantes podem estabelecer um diálogo interessante com os escritores convidados como: José Carlos Ferreira Maia, sobre a obra "Hoje é o amanhã do ontem", cujo tema, aquecimento global, possibilitou um rico debate e reflexões sobre a responsabilidade de cada um de nós com o meio ambiente. E, do poeta Marcos D'Moraes. A "Palavra Cantada" proporcionou um momento de muita descontração. Os apresentadores estabeleceram uma divertida brincadeira com o jogo de palavras e os estudantes participaram cantando e cantarolando histórias, empregando também a linguagem gestual.

Outra ação do projeto é o Recital de Poesias com participação de estudantes, surdos e ouvintes, que selecionam e escolhem os poemas para recitar. No caso dos surdos, através da Libras, que é uma linguagem gesto visual. Os surdos oralizados além de empregar a Libras empregavam a voz.

Durante o ano letivo realizamos excursões pedagógicas com os grupos para diversos espaços educativos. Todo o processo de execução do nosso trabalho é permeado por encontros para avaliar o andamento das ações do projeto, mesmo que esses encontros não

fossem formais. Cada ação onde detectamos a necessidade de intervenção passa a receber a devida adequação para o êxito do Projeto.

Consideramos que uma semente foi plantada para o grupo. A partir de agora eles defendem a bandeira da leitura, promovendo inclusive a leitura em suas residências para os familiares não alfabetizados ou com pouco domínio de leitura. Atualmente, a maioria não olha um livro contando as páginas e sim as histórias, o que é muito gratificante para nós.

Esse Projeto é reconhecido pelos grupos como bastante exitoso, uma vez que a mobilização foi geral e os/as estudantes conquistaram a vontade de ler, elevaram o poder de concentração e participação nas leituras expressivas e no Recital. Além disso, o grupo dos não alfabetizados demonstra melhora significativa.

Verificamos que há um engajamento muito bom de todas as pessoas envolvidas no Projeto. Dessa forma, consideramos oportuno dar continuidade ao mesmo, trabalhando com novos textos e temas, explorando o universo literário, contribuindo para fomentar o prazer de ler e de conquista de cidadania.

Referências

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *ALFABETIZAÇÃO*: parâmetros em ação. - Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa –Vol. 2. Brasília, 1998.

LEVINE, Karen. *A Mala de Hana*: uma história real. Melhoramentos: São Paulo, 2007.

Proposta Pedagógica da Rede Municipal do Ensino do Recife. *Construindo Competências:* Versão Preliminar. Recife; 2002.

SECCO, Patrícia Engell. *Amigos Livros*. Editora Modelo, 2003.

REVISTA EDUCATIVA SESINHO. Serviço Social da Indústria – SESI. Brasília.

REVISTA NOVA ESCOLA: *Alfabetização*. Fundação Victor Civita. São Paulo: Abril, edição 190, março de 2006.

SALA DE LEITURA: ESPAÇO DE VIVÊNCIA DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS: RELATO DE PRÁTICA

Mirian Menezes de Oliveira[1]

Resumo

O artigo, em questão, discorre sobre uma atividade desenvolvida no início do ano letivo de 2012, em reunião de formação continuada de professores de Sala de Leitura da rede de ensino municipal de São José dos Campos - SP. É importante destacar que a oficina teve início no final de 2011, como parte dos estudos sobre a matriz curricular do município e a prática relatada já havia sido aplicada em 1995, em uma classe de 8º ano, em parceria com a professora de Ciências. Os efeitos decorrentes do tempo, desde a primeira experiência interdisciplinar em Sala de Leitura, até o ano vigente, provocaram modificações nos objetivos da oficina. Os aspectos de abordagem sofreram alterações, com a finalidade de se adequar ao novo público-alvo e à época. Embora movida por objetivos diferentes, houve preservação da essência e o entrelace entre os diferentes tipos de linguagem enriqueceu o diálogo entre múltiplas áreas do conhecimento. No transcorrer da oficina, houve utilização de estratégias diversificadas de trabalho, envolvendo: imagens, música, poesia e texto jornalístico (reportagem da Revista Veja de 1995: Memórias dos Filhos do Clarão), matéria produzida por ocasião dos 50 anos da explosão das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki.

Palavras-chave

Leitura; múltiplas linguagens; áreas do conhecimento.

[1] Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos – SP – Mestre em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação – UBC – Mogi das Cruzes – menezespoeta@ig.com.br – (12) 9718-1377.

O artigo, em questão, discorre sobre uma atividade desenvolvida no início do ano letivo de 2012, em reunião de formação continuada: HTC[2] de professores de Sala de Leitura da rede de ensino municipal de São José dos Campos - SP. É importante destacar que a oficina teve início no final de 2011, como parte dos estudos sobre a matriz curricular do município e a prática relatada já havia sido aplicada em 1995, em uma classe de 8º ano da EMEF[3] Ana Berling Macedo (R. Alziro Lebrão, Alto da Ponte – São José dos Campos - SP), em parceria com a professora de Ciências da época. O desejo inicial da educadora desse componente curricular era motivar os alunos a realizarem estudos referentes à estrutura dos átomos, assim como os efeitos da radioatividade sobre os corpos. A professora agendou um horário no espaço e participou da roda de leitura, envolvendo o poema Rosa de Hiroshima e a reportagem "Memórias dos Filhos do Clarão", da Revista Veja, de 02 de agosto de 1995.

Os efeitos decorrentes do tempo, desde a primeira experiência interdisciplinar em Sala de Leitura, até o ano vigente, provocaram modificações nos objetivos da oficina. Os aspectos de abordagem sofreram alterações, com a finalidade de se adequar ao novo público-alvo e à época atual. Embora movida por objetivos diferentes, a oficina manteve sua essência preservada e procurou promover o entrelace entre os diferentes tipos de linguagem, permitindo o diálogo entre múltiplas áreas do conhecimento. Na leitura dos materiais, pudemos constatar o entrecruzamento de vários componentes curriculares, como Português, Ciências, História e Geografia. Percebemos também que reflexões filosóficas e antropológicas mantiveram-se constantes, durante todo o processo.

O presente artigo descreve somente a atividade desenvolvida em 2012, atentando-se aos desdobramentos ocorridos nas discussões dos assuntos entre educadores.

Com o objetivo de delinear as características do público-alvo e explicitar a área de atuação dos profissionais envolvidos, sentimo-nos impelidos a contextualizar, brevemente, o trabalho desenvolvido pelo Programa de Sala de Leitura, assim como suas atribuições no âmbito escolar.

Os profissionais responsáveis pelas Salas de Leitura atendem, nas unidades escolares, a todos os alunos do ensino fundamental regular e (EJA) Educação de Jovens e Adultos, estimulando-os a desenvolver a competência leitora e o prazer pela leitura. Além do desenvolvimento de mediações e rodas de leitura, nesse espaço são reservados horários às pesquisas e atividades com diversos gêneros textuais e suportes. Trata-se de um lugar para "degustar" livros, investigar, estudar, usar múltiplos portadores de textos: livros, jornais, revistas em quadrinhos, mapas, revistas, vídeos, músicas, imagens (textos verbais e não-verbais), despertando, nos leitores, o senso estético, a construção de sentidos e a leitura de mundo.

O trabalho, focalizado nas rodas e mediações de leitura, faz da Sala de Leitura um espaço destinado à motivação do aprendizado, enriquecimento e estímulo à criatividade, onde se procura estabelecer o diálogo entre os diferentes tipos de linguagens. Sabemos que toda construção de conhecimentos passa pela linguagem e, no caso específico da linguagem literária, podemos acrescentar, que, embora essa modalidade não trate do mundo real no sentido denotativo, possui a capacidade de trabalhá-lo, valendo-se da *verossimilhança*. Dessa forma, aliada aos outros tipos de linguagens, a linguagem literária pode apresentar os vieses: expositivo, descritivo e argumentativo, refletindo ideologias e contextos sociais, contribuindo, assim, para a construção de conhecimentos.

> Na verdade, porém, o conteúdo emocional da obra de arte apenas se revela integralmente, quando o contemplador, o leitor, der o salto para o estágio do

[2] HTC – Horário de Trabalho coletivo
[3] EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

> conhecimento. Sem ele, a emoção se desvanece porque superficial e momentânea, e porque é a inteligência que fixa a emoção e desvenda nela aquilo que a torna um meio de conhecer. Por outro lado, apenas alcançamos conhecer satisfatoriamente uma obra literária, quando já sabemos de antemão como classificá-la, porquanto o conhecimento obtido ou a obter no contato com ela varia conforme o seu gênero, a sua espécie e a sua forma. Desse modo, a poesia tem leis próprias, diferentes das da prosa, o romance tem leis próprias, diferentes das da epopeia, e assim por diante.
> (MOISES, 1969: p.41)

PROENÇA FILHO (1990: p. 08) refere-se ao caráter complexo, *multissignificativo, plurissignificativo* e variável da literatura, o que possibilita sua articulação a outras áreas do conhecimento. A literatura não se preocupa com a transmissão de informações e conhecimentos, mas, valendo-se de aspectos verossímeis da realidade, comporta-se como condutora de fatos reais: "não é", mas "poderia ser", por isso estabelece elos com o mundo real. Segundo COELHO (2008: p.23): *"O onírico, o fantástico, o imaginário deixaram de ser vistos como pura fantasia, para serem pressentidos como portas que abrem para verdades humanas ocultas"*. A literatura, portanto, possui potencial para questionar a própria humanidade, trabalhando, em um universo paralelo, com grandes questões existenciais.

No que se refere à língua, podemos enfatizar que esta possui o potencial de instrumentalizar os leitores, em relação à linguagem. No universo da leitura, há letras, signos, sinais, gritos e silêncios a serem lidos, o que a torna um ato de abertura para o mundo, uma atitude de descoberta, numa perspectiva enunciativa. Em relação à literatura, COELHO (2008: p.100), afirma que: *"A linguagem simbólica é pois, a mediadora entre o espaço imaginário (do inconsciente, do Mistério, do Enigma...) e o espaço real em que a nossa vida se cumpre.*

No entrelace dos diversos tipos de linguagem, os códigos verbais e não-verbais complementam-se. Quanto mais se propicia o diálogo entre os inúmeros tipos de expressão, mais rico torna-se o repertório humano e mais apto o leitor para a leitura de sua existência em um mundo *multissensorial*, entrecortado por imagens, textos e vozes, que convivem, concomitantemente e freneticamente, num turbilhão de signos.

Com base nesses pressupostos, o presente artigo descreve uma prática, desenvolvida com oitenta professores de Sala de Leitura, divididos em duas equipes e horários de formação diferentes. No transcorrer da oficina, houve utilização de estratégias diversificadas de trabalho, envolvendo: imagens, música, poesia e texto jornalístico (reportagem da Revista Veja de 1995: Memórias dos Filhos do Clarão – Jornalista Roberto Pompeu de Toledo), matéria produzida por ocasião dos 50 anos da explosão das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki, na Segunda Guerra Mundial.

O principal objetivo dessa oficina foi possibilitar aos educadores a vivência de uma atividade possível de ser aplicada em sala de aula, e na qual a articulação entre múltiplas linguagens e diferentes gêneros textuais pudesse ser vista como uma possibilidade de trabalho interdisciplinar. O fato de já ter sido trabalhada em 1995, com alunos de ensino fundamental da rede pública de ensino, em época e contexto diferentes, também enriqueceu a discussão e a vivência da prática.

Na época da publicação da reportagem (1995), alguns sobreviventes, selecionados pelo jornalista, narraram os difíceis momentos vividos, no período posterior ao das explosões, e como superaram as perdas e sofrimentos. Várias hipóteses foram levantadas, nos momentos de reflexão entre os professores; uma delas foi a de que se outra reportagem fosse elaborada em 2012, com certeza, teria outro perfil. Perguntamo-nos: Qual seria sua essência? Como seria estruturada e qual seria o enfoque escolhido pelos atuais jornalistas e repórteres? Teria a

mesma profundidade? Que recursos visuais comporiam a reportagem? Essas foram algumas questões suscitadas nas duas equipes de professores.

A oficina teve início com a apreciação da música Rosa de Hiroshima (Letra: Vinícius de Moraes/ Interpretação: Ney Matogrosso). Os professores tiveram alguns minutos para ouvir a música, sem que houvesse qualquer tipo de interferência ou comentário da formadora. O momento foi destinado à apreciação poética, que possui a capacidade de abrir os sentidos e permitir a construção e reconstrução de significados e conhecimentos. Segundo BOSI (2000: p.23), *"A atividade poética, enquanto linguagem, pressupõe a diferença"*. Acreditando que a poesia possui esse grande potencial, a música foi apresentada aos professores em dois momentos diferentes.

Tendo em vista, a diversidade de inferências e colocações realizadas pelos educadores, pontuaremos, distintamente, alguns apontamentos realizados, no momento da sensibilização, nos períodos da manhã e da tarde.

A introdução motivou a sensibilização dos participantes, através da articulação entre a poesia escrita e musicada. A etapa inicial do trabalho permitiu a receptividade dos sentidos para a reflexão, induzindo os educadores ao acolhimento do tema, compreensão e imersão nas informações, advindas da Reportagem da Revista Veja de 1995, explorada na próxima etapa do trabalho. Esse fato foi possível, graças ao poder da imagem, que aguça também a percepção lógica dos fatos, em consonância com a fundamentação de BOSI (2000: p.25): *"No momento em que o discurso, fiel à sua lei interna de contínuas diferenciações, atingir o limiar da Lógica, estará ultrapassando o ponto de união franca e amorosa com a fantasia"*.

Durante a apreciação da música, os educadores tiveram a oportunidade de criar suas imagens mentalmente, atendo-se à letra e à música. Na sequência, ouviram, novamente, a composição e visualizaram imagens aleatórias, organizadas em *power-point*: pinturas e fotografias de artistas diversos, para que tivessem a oportunidade de estabelecer diálogos entre textos verbais e não-verbais, expandindo a percepção inicial do poema, na busca de outros níveis de compreensão.

As imagens expostas intercalaram-se, revelando situações contrastantes: flores e bombas, retratadas em cores quentes (laranja, amarelo, vermelho) e trazendo consigo alguns traços semelhantes, como os formatos de "cogumelo" e de "nuvem". Dessa forma, podemos dizer que os desenhos e pinturas causaram os efeitos óticos de "expansão" e "explosão".

Na apreciação concomitante, das imagens, sons e letras, abriram-se brechas à construção de significados e formulação de hipóteses sobre a intencionalidade do poema. A poesia, portanto, foi trabalhada em suas diversas manifestações: em versos, imagens e notas musicais.

> (...) A imagem nunca é um "elemento": tem um passado que a constituiu; e um presente que a mantém viva e que permite a sua recorrência. Os grandes teóricos da percepção procuraram entender o movimento que leva à forma, e concluíram que os caracteres simétrico/assimétrico, regular/irregular, simples/ complexo, claro/ escuro, das imagens dependem da situação de equilíbrio – ou não – de forças óticas e psíquicas que interagem em um dado campo perceptual.
> (BOSI: 2000, p. 17)

No período posterior à apreciação, houve diálogo sobre as impressões dos educadores, cujos conhecimentos prévios foram mobilizados no momento da socialização. Os professores verbalizaram opiniões diversas, expressaram suas emoções em relação à estrutura da música e às referências suscitadas pelo poema; alguns professores acionaram suas memórias, advindas de relatos de parentes ou entes queridos, que entraram em contato com as trágicas notícias da época e as narraram aos filhos e netos. Essa primeira etapa de diálogo informal trouxe à tona

uma série de inferências e também informações, o que fez com que a linguagem poética, utilizada como fator de motivação inicial, preparasse os sentidos para a segunda etapa, ligada ao universo do "relatar", portanto mais informativa. O poema de 18 versos, aliado à voz ímpar e poética de Ney Matogrosso, aos instrumentos musicais e aos melancólicos e surpreendentes acordes, provocou o desejo de aprofundamento, de diálogo mais complexo, enfim despertou o desejo de pesquisa e de busca de maiores informações.

> Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas, simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico), através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza, simultaneamente, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto, para construir uma interpretação sobre aquele. (...) Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre.
> (SOLÉ: 1998, p. 24)

Desse primeiro momento, dentre as inúmeras falas e pontuações realizadas, destacamos algumas colocações, pelos professores, nos dois períodos de trabalho.

Período da manhã:

1. "O que me chamou a atenção foram as imagens. Os contrastes entre a imagem da 'Rosa de Hiroshima' (bomba) e a rosa (flor) me impulsionou a refletir sobre o significado da palavra "rosa" (ser vivo). A flor pode, facilmente, ser esmagada. É frágil! Foi essa a imagem que passou por minha cabeça".
2. "Por que rosa com cirrose?"
3. Alguns participantes referiram-se à importância do momento em que houve a criação de imagens mentais, sem auxílio dos desenhos e pinturas; outros participantes preferiram a exibição das imagens em *power-point* e outros destacaram a importância do entrelace entre as linguagens, capazes de provocar várias conexões.
4. Muitos professores enfatizaram as emoções sentidas: tema delicado, inquietações antigas e atuais, guerras e conflitos do mundo contemporâneo.
5. Em relação às imagens utilizadas em *power-point*, a pintura "Leda Atômica", de Salvador Dali, exigiu maior esforço de interpretação e despertou o desejo de pesquisa por parte dos educadores. Foi estabelecida relação entre a imagem do pintor surrealista e os versos do poema: "pensem nas mulheres/ rotas alteradas".
6. Segundo os educadores, a apreciação poética, permeada por textos verbais e não-verbais transforma-se em instrumento de grande riqueza interpretativa.
7. "As músicas marcam nossas vidas".
8. "Essa sensibilização nos faz pensar sobre a função formativa do Programa Sala de Leitura, que é a despertar a leitura de mundo".
9. "A poesia também é capaz de explicar. Possui um teor expositivo".

Período da tarde:

1. “O que mais me chamou a atenção foram os acordes da música... tom mais baixo, instrumentos de percussão, flauta... aumento súbito... A escolha dos instrumentos despertou-nos uma primeira leitura. Parece um estado de alerta... de guerra... A questão do fluir... sons mais fortes”.
2. “Os versos que me chamaram a atenção foram: ‘pensem nas mulheres/ rotas alteradas’... Muito interessante!”
3. “Para mim, a história do Japão foi uma lição não aprendida. Há muito que se aprender em termos de natureza humana”.
4. “Para mim, é muito importante compreender o contexto dessa produção. O contexto é fundamental”.
5. “Os sons foram realmente marcantes... o tom de voz: um alerta... A Guerra Fria”.
6. Em relação à pintura de Salvador Dali: “O cisne é sedutor, como os Estados Unidos”./ “As imagens flutuando nos dão uma impressão de *desproteção* e de angústia”./ “O cisne pode ser romântico, mas quem já teve oportunidade de conviver com esse animal e também com o ganso, sabe que são animais que atacam”./ “A bomba não atingiu o chão, mas fez grande estrago”./ “Tudo aconteceu de forma surpreendente”./ “A imagem de Leda não nos remete à mitologia? Acho que já li algo a respeito”. / “Vale pesquisar mais a respeito”.

Essas foram algumas falas, proferidas nas duas equipes de trabalho e que permitiram profundas reflexões. No período da manhã, esse primeiro momento foi bem avaliado pelos professores, que se posicionaram em relação à troca de ideias, à socialização de diferentes posicionamentos e ao estudo do tema apresentado. Segundo algumas colocações, o poema motivou reflexões. Segundo um professor, a cada encontro desenvolve-se uma nova maneira de se olhar os fatos e, consequentemente, constrói-se mais conhecimentos. No período da tarde, os professores enfatizaram a sensibilização, através da música e das imagens. Segundo as pontuações realizadas, houve riqueza no compartilhamento das ideias.

> A impressão provocada pelo instante de reconhecimento é fonte de poesia exatamente porque traz um acréscimo ao ser humano, porque cria algo a mais no indivíduo, elevando-o a um estágio existencial superior: a passagem da ignorância ao conhecimento.
> (LYRA, 1986: p. 13)

É importante destacar que todas as estratégias descritas nesse artigo foram utilizadas nos dois grupos de trabalho, seguindo o mesmo tratamento metodológico. Houve aspectos semelhantes na socialização dos educadores, entretanto as características singulares de cada grupo foram bem demarcadas nos períodos de discussão e, nesses momentos de troca, vários discursos vieram à tona.

> (...) o poético não se restringe ao atrativo, muito menos ao belo; se ele de fato se identifica com o transitivo, a máxima feiúra é tão radicalmente poética quanto a máxima beleza, a máxima baixeza quanto a máxima altivez, a máxima velhice quanto a máxima novidade – pois que são poéticas não pela simples aparência/ magnitude/ duração, nem apenas pelo que apresentem de atrativo, mas sim pela transitividade da aparência, da magnitude, da duração, a qual compreende também o repulsivo.
> (LYRA, 1986: p. 76)

Após a sensibilização, em cada grupo de trabalho, houve divisão dos participantes em equipes de cinco a seis professores, para a leitura dos relatos de sobreviventes das bombas de Hiroshima e Nagazaki. Antes, porém, houve a leitura da introdução da reportagem e discussão coletiva sobre os marcadores lexicais, com o objetivo de possibilitar a contextualização do período e a reflexão acerca dos aspectos ideológicos que permearam e ainda permeiam os fatos descritos.

Primeiramente, cada equipe foi motivada a recordar as características dos gêneros textuais (Qual é a diferença entre notícia e reportagem?). As características dos gêneros foram relembradas e houve alusão sobre a suposta neutralidade dos textos jornalísticos (Há neutralidade nas notícias e reportagens?). Os professores chegaram à conclusão de que não existe neutralidade nos gêneros citados e todos os que escrevem realizam suas escolhas lexicais, de acordo com a intencionalidade e com os discursos que os fundamentam ideologicamente. Após breve diálogo, o trabalho com a reportagem foi iniciado, numa leitura profunda dos textos escritos e das imagens.

Houve destaque ao título escolhido: “Memórias dos filhos do Clarão” (título sugestivo que instiga a formulação de hipóteses). O exemplar original da revista foi analisado em relação às imagens contidas na capa e no interior da reportagem. No que se refere à capa, a manchete foi escrita sobre fundo laranja e amarelo: “Hiroshima – 50 anos. OS SOBREVIVENTES LEMBRAM O DIA DO APOCALIPSE”. A manchete contida na capa (ANEXO 1), a fotografia escolhida para despertar a atenção dos leitores e os demais recursos utilizados expressaram o grau de importância que a reportagem teve para a Revista, naquele período em que se completavam cinquenta anos de explosão das bombas. Houve análise da chamada, do formato das letras, das cores e da imagem escolhida: rosto desfigurado à direita do papel, manchete em letras maiúsculas negritadas sobre cor clara.

ANEXO 1

No início da reportagem (pp. 54-55), o texto encontra-se sobre fundo preto e o título em letras vermelhas, sobre fundo branco: MEMÓRIAS DOS FILHOS DO CLARÃO (ANEXO 2). Na discussão, pode-se inferir que as cores escolhidas sugerem os temas “morte” e “luto”. Após o título, em letras de forma vermelhas e grandes, temos a chamada para a reportagem, repleta de palavras de efeito, como: o adjetivo “monumental”; a repetição da expressão “flash de luz” e o vocábulo “estrondo”. Todos esses elementos foram analisados, com a finalidade de compreender o contexto de produção e as possíveis intenções dos responsáveis pela produção da reportagem. O fundo branco, em formato circular, reforça a ideia do flash de luz e talvez do susto, do inesperado.

Hiroshima, 50 anos

MEMÓRIAS DOS FILHOS DO CLARÃO

ROBERTO POMPEU DE TOLEDO, do Japão

Um flash de luz, um monumental flash de luz, e depois um estrondo, eis, em resumo, o que é a explosão de uma bomba atômica

ESPECIAL

O prédio mais famoso de Hiroshima é inútil como um guarda-chuva sem o pano que o recobre. Pelo teto a chuva e o sol têm livre acesso. As janelas são como olhos furados. As paredes protegem o Nada contra o Coisa Alguma. O prédio mais famoso de Hiroshima, cidade japonesa conhecida internacionalmente por abrigar a fábrica de carros Mazda e, nacionalmente, pelo time Carpas de beisebol, é absurdo como uma casa feita para não morar, um casaco para não agasalhar, uma comida para não comer.

Hiroshima, como se sabe, é conhecida por uma terceira circunstância, além dos Mazda e do Carpas: foi a primeira cidade do mundo, e ainda é uma das duas únicas, a sofrer um ataque atômico. A bomba que então ninguém sabia do que era, e que os jornais japoneses nos dias seguintes chamariam de "bomba especial", explodiu sobre Hiroshima no dia 6 de agosto de 1945, às 8h15 da manhã. Está fazendo cinqüenta anos. Três dias depois, outra cidade japonesa, Nagasaki, teve a mesma sorte. As cifras não são nem poderiam ser precisas, mas aceita-se em geral a

ANEXO 2

O início da reportagem (p. 55), escrito sobre fundo preto, confere destaque ao início da abordagem do jornalista Roberto Pompeu de Toledo, do Japão, que se utilizou de comparações, para descrever o estado em que ficou o prédio mais famoso de Hiroshima, após a explosão da bomba atômica:

> O prédio mais famoso de Hiroshima é inútil como um guarda-chuva sem o pano que o recobre. Pelo teto a chuva e o sol têm livre acesso. As janelas são como olhos furados. As paredes protegem o Nada contra Coisa Alguma. O prédio mais famoso de Hiroshima, cidade japonesa conhecida internacionalmente (...) é absurdo como uma casa feita para não morar, um casaco para não agasalhar, uma comida para não comer.
> (Revista Veja, 1995: p. 55)

Embora o texto pertença ao universo do relatar, o jornalista se serve de uma grande quantidade de figuras de linguagem (comparações). Em alguns momentos, a reportagem, embora não se encaixe no gênero literário apresenta elementos específicos da linguagem metafórica, capazes de sensibilizar o leitor e ressaltar o conteúdo dramático das tragédias ocorridas em 1945, nas duas cidades japonesas.

A reportagem, rica, no aspecto descritivo e expositivo, foi explorada em alguns pontos-chave. Na leitura da introdução, houve diálogo sobre os discursos que circularam e ainda circulam na cultura japonesa: discursos que, muitas vezes, apresentam-se como justificativas à série de ocorrências históricas, que culminaram na explosão das bombas atômicas em agosto de 1945. A leitura compartilhada da introdução permitiu breve discussão sobre o fato histórico e o tratamento dado ao caso pela civilização japonesa, no século XX.

> O conjunto todo, parque e museu da paz, foi feito para comover. Comove? Sim, mas ao mesmo tempo algo incomoda. E não é o permanente clima de quermesse, de grupos de turistas que podem ser tão festivos, quanto num balneário no Mediterrâneo. Afinal, é da natureza humana rir e fazer barulho

> em velório. Incomoda que a celebração armada em Hiroshima tenha transformado o lançamento da bomba quase num acidente natural. Há poucas referências a quem jogou a bomba. Alguém mais distraído pode até sair com a impressão de que ela caiu sozinha. Leia-se de novo a inscrição no cenotáfio: "Que todas as almas aqui descansem em paz, pois nós não repetiremos o mal". Nós? Nós quem? E mal? Não é crime, ato tresloucado – é "mal", um conceito teológico, tal se o castigo tivesse vindo de Jeová, como no caso de Sodoma e Gomorra.
> (Revista Veja, 1995: p. 57)

Trechos similares aparecem com frequência na reportagem, incitando reflexões e formação de opinião, como o excerto a seguir:

> Hirohima é um curioso caso de cidade. Ônibus repletos de turistas não param de chegar. Sucedem-se os grupos que, em marcha batida, seguem os guias de bandeirinha na mão. Os escolares comparecem às centenas. É uma cidade de intensa peregrinação turística, em resumo, mas um tipo diferente de turismo, em que o que se reverencia não é a arte, como em Veneza ou Florença, nem uma metrópole audaz, como em Nova York, nem a História, nem o berço de uma religião ou uma antiga civilização. O que se reverencia é um ataque aéreo de tipo especial e um morticínio. Ou melhor: o que se reverencia é a paz. É com esse argumento que a prefeitura da cidade e o governo japonês fazem a promoção de Hiroshima. Tudo é "da paz", na cidade _ Parque da Paz, Museu da Paz, Avenida da Paz.
> (Revista Veja, 1995: pp. 56-57)

Como parte da reportagem, há fotografias significativas das cidades atingidas, confrontando o "antes" e o "depois". As imagens mais relevantes podem ser encontradas em formatos maiores, revelando a lógica da produção jornalística. As fotografias em preto e branco são mais antigas e, igualmente, importantes.

Após a leitura e discussão nos grupos, houve socialização dos excertos selecionados. Foram escolhidos os seguintes relatos:

1. A história de Noboru Shigemichi (pp. 58-60).
2. A história de Yoshimasa Shintaku e Noboru e Yoshimasa cinquenta anos depois (pp. 60-61).
3. Masao Shiotsuki - médico que publicou um livro, relatando as diferentes impressões dos sobreviventes (pp. 62 e 63).
4. Masao Shiotsuki - médico que publicou um livro, relatando as diferentes impressões dos sobreviventes (pp.63 e 64).
5. A história de Tsuyo Kataoka (pp. 70-71).
6. A história de Tsukasa Uchida (pp. 71-73).
7. O clarão e o cogumelo (pp. 73-75).

A socialização, não isenta das inferências e dos conhecimentos prévios dos professores, evidenciou aspectos da estrutura linguística, e da intencionalidade da produção textual. Tendo em vista a riqueza do gênero lido, após a análise inicial de capa, manchete, ilustrações, cores e texto de chamada, os professores realizaram leitura das memórias expostas, com análise dos discursos implícitos nas entrelinhas do texto. As ideologias implícitas puderam ser visualizadas nos excertos analisados.

Durante a oficina, os educadores foram motivados a identificar seus objetivos de leitura e a atribuir sentidos a tudo que leram (imagens, sons, letras), entrelaçando diversos tipos de linguagem.

> "A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. Talvez, pudéssemos dizer que na leitura ocorre um processo de aprendizagem não-intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características, como no caso de ler por prazer".
> (SOLÉ, 1998: p.46)

Ao término da atividade, os gêneros textuais utilizados já se encontravam entrelaçados e o resultado dos conhecimentos apropriados e construídos transformou-se em perspectiva de novas aprendizagens e atitudes de pesquisa e busca. O fato em questão reforça a ideia de que, na construção dos conhecimentos, sensação, razão e emoção fundem-se. A língua é concebida como uma ação social e histórica, e o "subjetivo" pode interferir no objetivo, sem retirar-lhe a essência, mas acrescentando *nuances* e elementos novos. O mundo grita! É possível ler os gritos e silêncios. Na leitura de mundo, o entrelace entre textos verbais e não-verbais tornam nossos sentidos receptivos e a construção de conhecimentos ocorre em espiral infinita, despertando o desejo de busca constante.

Referências

BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahud; Yara F. Vieria. 7ed. São Paulo. Hucitec, 1995.

BARBIER, F. *História do livro*. Coordenação, tradução e revisão técnica de Valdir Heitor Barzotto e outros. São Paulo: Paulistana, 2008.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

BUSATTO, C. *Contar e encantar*: Pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRAIT, B. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *Política de Formação de Leitores*, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação (1997). *Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Disponível em www.fnde.gov.br. Acesso em: 10 de março, 2009. PNBE.

BRUNIERA, C. *Elementos linguísticos típicos do texto jornalístico*. UOL Educação. Disponível em ttp://educacao.uol.com.br/ingles/noticia-de-jornal-elementos-linguísticos-tipicos-do-t...

CANDIDO, A. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: EDUSP, 1993.

___. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

___. *Formação da Literatura Brasileira*. 8. ed. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Editora Itatiaia Limitada, 1 v., 1997.

COELHO, N. N. *O conto de fadas*: símbolos, mitos – arquétipos. 1ed. – São Paulo: Paulinas, 2008. – (coleção ressiginificando linguagens).

FILHO, D. P. *A linguagem literária*. São Paulo: Editora Ática, 7. ed., 2003. (Série Princípios)

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da nossa época: v. 13)

JOSÉ, E. *Literatura Infantil*: Ler, contar e encantar crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura*. Teoria e Prática. Campinas: Pontes, 1993.

LYRA, P. Conceito de Poesia. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MARCUSE, H. *A Dimensão Estética*. Lisboa: Edições 70.

MOISÉS, M. *A Criação Literária*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1969.

OLIVEIRA, M. A. *Leitura Prazer: Interação Participativa da criança com a Literatura Infantil na Escola.* S.P: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, M. M. de. *A Linguagem Poética e a Busca da Transdisciplinaridade no Ensino Fundamental.* Universidade Braz Cubas. Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação. (Defesa em 2004) Mogi das Cruzes, São Paulo.

OLIVEIRA, M. M. de. Sala de Leitura: espaço de cultura. 17º Anais do COLE (Congresso de Leitura do Brasil) – 20 a 24 de julho de 2009 – UNICAMP – Campinas – SP.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VEJA, Revista. *Hiroshima – 50 anos. Os sobreviventes lembram o dia do apocalipse*. Editora Abril. Ed. 1 403. Ano 28. nº 31. 02 de agosto de 1995.

A SALA DOS ENCONTROS: POTÊNCIAS DO ESTUDAR ENTRE O APRENDER E O ENSINAR NA SALA DE AULA

Thiago Ranniery Moreira de Oliveira[1]
Rodrigo Michell Santos Araújo[2]

Resumo

O estudar entre o aprender e o ensinar. O agenciamento de encontros notáveis, o choque com desconhecido, a experiência de viver o invivível. O ato solitário de quem aprende e o ato solidário de quem ensina. Estudar é uma sala de encontros. A partir de uma filosofia profana e da diferença, o que pode o estudar em uma sala? Como devolver ao estudar o seu mistério? Entre o aprender e o ensinar, o estudante circula, divaga, rodeia, perde o pé, perde-se na imaginação e na fabulação de mundos dos livros, das disciplinas, das histórias, da cultura. O estudo encontra seu lugar: afirmação, alegria e desejo. No estudo, o estudante mexe-se, inventa, reinventa, lógica do devir. A única espécie de estudo que vale a pena ser praticado com um pouco de obstinação: aquele permite separar-se de si mesmo, o descaminho daquele que conhece. Um saber não é para ostentar, é para dar. Estudar não é para dentro, é para fora. Aprender é gratuito.

Palavras-chave

Estudar; aprendizagem; diferença.

[1] UFMG.
[2] UFS.

Por que estudamos? A pergunta pode parecer risível, típica dos que não sentem nenhum apreço pelas letras e números, mas a resposta é deveras embaraçosa. Entremos na arena do *estudar*, um exercício central na relação entre dois acontecimentos típicos de uma sala de aula, *o ensinar e o aprender*, entre o encontro daquele que ensina e daquele que aprende, o encontro entre o professor e o estudante.

I

Durante o exílio na Babilônia, os judeus confiaram a preservação da sua identidade ao que chamaram de *Talmud:* o estudo do culto, em vez de realizarem o próprio culto. Desde então, numerosas sinagogas, lugares de reunião e de oração apareceram, e o poder dos sacerdotes viu-se reduzido pela crescente influência dos fariseus e dos sábios das Escrituras, homens de estudo e do livro. O *Talmud* tornou-se o verdadeiro templo de Israel. A figura do letrado, respeitada em todas as tradições ocidentais, adquire uma significação messiânica: uma vez que na sua busca é a redenção que está em jogo, ela confunde-se com a do justo, com sua pretensão de salvação (AGAMBEM, 1969). O legado do judaísmo nos levará: a invenção da sala de aula. O território do estudo: nela o aluno vai para aprender e o professor para ensinar. O *Talmud* dos nossos tempos.

Temos um paradoxo: de um lado se ensina, do outro se aprende. Professores ensinam, transmitem e apresentam conteúdos, saberes, conhecimentos, conceitos, habilidades, competências, culturas, valores, condutas, modos de ser, estar e viver no mundo. *Ensinar* é transmitir, informar, ofertar, apresentar, expor, *explicar*. Transmitir um ensinamento, transmitir conteúdos, implica uma homogeneização, uma conservação, de tal maneira que o que se transmite continua intacto, e que seja o mais fiel possível, de modo que aquele que recebe um conteúdo, o receba o mais fielmente possível em relação ao que foi transmitido (GIL, 2002). Destacam-se os elementos simples dos conhecimentos e harmoniza-se sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, típica dos espíritos juvenis e ignorantes. Ensinar é, em resumo, transmitir conhecimentos e formar espíritos Na ponta oposta, aquele que nada sabe, *o aluno*, apreenderia de modo fiel os conhecimentos transmitidos conscienciosamente pelos seus mestres, elevando-se gradativamente à sua própria consciência, graças à apropriação racional do saber e à formação do juízo.

Há algo entre o ensinar e o aprender que torna o estudo desgostoso e enfadonho. A sala de aula é o território da distância (RANCIÉRE, 2007). O segredo da caixa preta da sala de aula é saber a distância entre a matéria a ser ensinada e o sujeito a ser instruído. Em uma sala de aula, um estudante nunca sabe o que aprendeu. Para que aprenda é preciso que alguém lhe dê uma explicação, que a palavra do professor rompa o mutismo da matéria a ser ensinada e que verifique que ele realmente entendeu o que acabou de aprender. Aquele que ouve é incapaz de aprender qualquer coisa por si mesmo. Ele precisa reconhecer que não sabe de nada e não sabe o caminho para saber. Aquele que ensina é exatamente aquele que demonstra que o estudante não pode compreender nada sozinho, é o juiz dos caminhos para saber todos os saberes. A sala de aula é um mundo dividido entre quem sabe e quem não sabe, quem é bom e quem é mau, entre os sábios e os ignorantes, os maduros e os imaturos, os capazes e os incapazes, os inteligentes e os bobos. Estudar nesse regime ainda não é possível. Como o estudar pode ter espaço em um lugar no qual está tudo escrito? No qual tudo está tão sempre previamente lido, esclarecido e iluminado? Em quê as explicações se negam a desaparecer, se mantêm presas ao solo e cobrem todas as superfícies?

II

Quem conhece as longas horas de vagabundagem entre os livros, quando qualquer fragmento promete abrir uma via nova, logo abandonada em favor de uma nova descoberta,

sabe bem que o estudo não pode ter fim. O estudo é o que interrompe, ambíguo, fascinante e perigoso. A etimologia da palavra latina *studim* remonta a uma raiz *st* ou *sp*, que designa choque (AGAMBEM, 2002). Estudo e espanto são, pois, aparentados: aquele que estuda encontra-se no estado de quem recebeu um choque e fica estupefato diante daquilo que o tocou, incapaz tanto de levar as coisas até o fim como de se libertar delas. O estudante, no estudo, perde-se. Nunca mais saberá quem se é, onde está, de onde se vem, por onde se vai passar. Disperso nos meandros do estudo, sem centro e sem periferia, sem marcas, indefinido, o estudante faz mais do que estudar. E o estudo, que faz mais do que estudar, torna-se gosto, vontade, desejo. Estudar é uma atividade que aumenta a potência porque é um modo de tomar consciência, de saber de sua própria força, de seu desejo pelo mundo.

Não acredito que o estudante, nem mesmo os de espírito supostamente puros, tenham naturalmente um desejo de estudar, uma vontade de estudar. O estudante só procura o estudo quando está determinado a fazê-lo em função de uma situação concreta, quando sofre uma espécie de arrebatamento que o leva ao estudar. Há sempre uma paixão por um livro, por um professor, por uma disciplina. Estudar não começa na cabeça, começa na pele. Estudar é enamorar-se, não é uma descoberta por afinidade, nem feita de boa vontade. Depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar, precisa ser conquistado, produzido, desejado em uma sala de aula. Um estudo é uma sala de encontros com matérias, conteúdos, objetos, coisas, ideias, pessoas. Sim, encontramos pessoas, coisas, objetos, mas também encontramos entidades, movimentos, ideias (DELEUZE; PARNET, 1992). Nesses encontros, cada um doa alguma coisa, se vê roubado por outro, arrebatado por uma paixão. Eis a única espécie de estudo que vale a pena ser praticado com um pouco de obstinação: aquele que permite separar-se de si mesmo, o descaminho daquele que conhece.

O estudo aparece como a expressão de um mundo possível, desconhecido do estudante. Trata-se mesmo de uma pluralidade de mundos. Há tantas histórias e tantos mundos contidos em uma sala de aula capazes de tocar, de mobilizar, de provocar o estudo. Por que não desenvolvê-los? Estudar é viver o desconhecido (LARROSA, 2006). Estudar é desenvolver esses mundos desconhecidos, ir tão longe quanto for possível nesses mundos que permanecem envolvidos nos livros, nos saberes, nos conhecimentos. Um estudante embarca em mundos dos quais não faz parte, em que outros mundos possíveis onde outros modos de existir seriam ou são preferidos. O estudo encontra seu lugar: afirmação, alegria e desejo.

III

O movimento do estudo nos dá também uma ideia de sala de aula. O estudo é o desvio que fala com o desvio das palavras e das coisas em uma sala de aula. Arranca de nós mesmos a parte que permanece aderente à margem do nascimento, à vizinhança do parentesco, à casa das aldeias dos usuários, à cultura da língua e à rigidez dos hábitos. As coisas não precisam ser o que são, nem as palavras significarem sempre as mesmas coisas. O problema é que na sala de aula fala-se de acordo com uma série de esquemas convencionais de interpretação. Só um falar que colocasse um problema nas palavras retrocederia o suficiente para fazer da questão, surgida no movimento do estudo, um contato com o que não tem fim, aquilo que ainda não foi inventado, o impensável, o impalpável, o invivível. Quando a sala de aula, mais do que dá respostas, doa perguntas.

Ensinar é também abrir um espaço para que aquele que estuda utilize de maneira diferente nosso saber e nosso desejo de educá-lo – para que seja outro, e não o mesmo indivíduo. O fascinante na aventura do ensino é o fato de sermos diferentes daqueles que nos precederam, e que provavelmente os estudantes seguirão um caminho bastante diferente do nosso. E, no entanto, é aí, nesse pátio de diferenças, que o estudo se inscreve. Algo que leva a experimentação, que provoca e espanta. Embora estudar seja um ato solitário, seu disparador

é um ato solidário. Os estudantes contam com saberes, conhecimentos, palavras, para encontrar nelas algo que os mobilize. Ensinar não é para si. É para o outro. Um saber não é para ostentar. É para dar. Discretamente. Na cumplicidade de uma amizade. Ou na clandestinidade de um amor. Estudar não é guardar tesouros. Porque não é para dentro, mas para fora. Aprender é gratuito.

Referências

AGAMBEM, G. **Idea de la prosa**. Barcelona: Península, 1989.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____; PAIRNET, C. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

GIL, J. Ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida: Entrevista com José Gil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jun./jul. 2002, p. 205-224.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RANCIÉRE, J. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

"O IVO VIU A UVA" E "VOVÔ VIU A AVE" FRANCISCO VIANNA: UM AUTOR DE LIVROS DIDÁTICOS (DES)CONHECIDO[1]

Angélica Pall Oriani[2]

Resumo

Neste texto, problematizam-se aspectos da história do ensino da leitura no Brasil, com destaque à atuação profissional e produção escrita de Francisco Vianna (1876-1935), professor que apesar de não ter tido muito reconhecimento se comparado a outros professores do mesmo período, teve consagradas posteriormente algumas das frases da primeira lição de sua cartilha as quais foram associadas à representação de "tradição" a ser evitada no âmbito do ensino da leitura. Este texto decorre de análise de alguns dos resultados de pesquisa de Mestrado em Educação na qual foi enfocada a proposta para o ensino da leitura veiculada nos livros didáticos que compõem a Série "Leituras Infantis" (1908-1919), de Francisco Vianna. Por meio do desenvolvimento da pesquisa, concluiu-se que nessa série, assim como em diversas que circularam nas escolas no momento em questão, encontra-se a proposta para o ensino da leitura pelo método analítico. Retomando alguns dos resultados obtidos, busca-se, neste texto, situar o local ocupado por esse professor na história do ensino da leitura no Brasil, para o que se apresenta sua produção escrita articulando-a ao momento histórico-educacional e à sua atuação no âmbito da educação brasileira. Finaliza-se apresentando questionamentos decorrentes da análise desenvolvida, indicando que há uma variedade de aspectos para explorar a respeito desse autor e de sua atuação profissional.

[1] Neste texto apresento resultados de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação da Unesp-Marília, com Bolsa CNPq (abril de 2009 a fevereiro de 2010) e Bolsa Fapesp (março a dezembro de 2010) e sob a orientação da Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti. Para maiores informações, ver Oriani (2010).

[2] UNESP – FFC – Marília.

Francisco Vianna: professor e autor de livros didáticos[3]

Francisco Furtado Mendes Vianna viveu 59 anos, tendo nascido em 1876 e falecido em 1935. Com 12 anos passou a estudar com seu tio Godofredo José Furtado, professor na Escola Normal de São Paulo, positivista e presidente da Sociedade Positivista de São Paulo. Aos 17 anos ingressou na Escola Normal de São Paulo, tendo se formado em 1895.

Depois de formado professor, Francisco Vianna exerceu diferentes cargos no âmbito educacional, tendo sido: professor na 2ª. Escola Complementar, anexa à antiga Escola Modelo "Prudente de Moraes" em São Paulo-SP; diretor do Grupo Escolar "Cardoso de Almeida", em Botucatu-SP; professor da 12ª cadeira de "História Natural" no Ginásio do Estado em Campinas-SP, tendo sido, também, lente nessa escola (SILVA, 1935); e Inspetor do ensino secundário, no Rio de Janeiro-DF.

A produção escrita de Francisco Vianna indica o intenso envolvimento desse professor com as questões relativas ao ensino e sua produção didática destinada à leitura é composta por sete livros que integram a Série "Leituras Infantis", publicada pela Livraria Francisco Alves (RJ). Entre as referências que localizei, têm-se: duas de cartilhas: *Cartilha:* leituras infantis [1912?][4] e *Primeiros passos na leitura* (1915); e cinco de livros de leitura: *Leitura preparatória,* escrito em colaboração com Miguel Carneiro Júnior (1908); *Primeiro livro de leituras infantis,* (1908); *Segundo livro de leituras infantis* (1908); *Terceiro livro de leituras infantis* (1908); e *Quarto livro de leituras infantis:* apanhados e factos históricos (1919).

Os livros dessa série tiveram grande circulação em diversos estados brasileiros − São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Espírito Santo, Paraná, Pará, Amazonas, Ceará, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul −, tendo tido, inclusive novas edições publicadas mesmo após a morte desse professor. As edições mais recentes dos livros dessa série foram publicadas entre as décadas de 1940, 1950 e 1960, tendo todas já ultrapassado a 40ª. edição.

Série "Leituras Infantis" e a história do ensino da leitura no Brasil

A Série "Leituras Infantis" foi escrita a partir de *Terceiro livro de leituras infantis.* No ano de 1908 esse livro foi publicado juntamente com *Primeiro livro de leituras infantis, Segundo livro de leituras infantis* e *Leitura preparatória.*

Nos anos seguintes à publicação desses livros, Francisco Vianna se preparava para elaborar o quarto livro de leituras, quando passou a elaborar a cartilha que integraria a Série, tendo essa sido publicada presumivelmente no ano de 1912. No ano de 1915, todavia, publicou outra cartilha também integrando a Série, que é idêntica à cartilha anterior sendo acrescido apenas maior grau de detalhamento pedagógico e metódico na sentenciação das lições. Em 1919, esse professor teve publicado *Quarto livro de leituras infantis...*, completando a Série.

Os livros dessa série apresentam a proposta de Francisco Vianna para o ensino da leitura que se inicia com as duas cartilhas na qual é apresentada a leitura como "decifração" e tem continuidade nos livros de leituras que "concretizam" a proposta do autor de ensinar a "leitura corrente" (VIANNA, 1925). Considerando esses aspectos, nos livros da Série "Leituras Infantis" está apresentada uma proposta graduada de ensino da leitura que tem como

---

[3] As informações a respeito da vida de Francisco Vianna são bastante difusas e o que localizei a respeito desse professor está divulgado esparsamente em diferentes meios.

[4] Presumivelmente em 1912 Francisco Vianna publicou pela Livraria Francisco Alves (RJ) folheto intitulado *Considerações geraes sobre a apprendizagem da leitura.* Complemento das indicações do prefácio "Aos Professores" da Cartilha da série "Leituras Infantis". Nesse folheto, Francisco Vianna apresenta os fundamentos teóricos a partir dos quais elaborou *Cartilha:* leituras infantis.

ponto de partida as sentenças, apresentadas nas cartilhas, as quais são ampliadas e vão se tornando mais extensas nos livros de leitura, como parte da opção do autor pelo método analítico para esse ensino.

Os livros da série estão organizados em lições, as quais indicam a proposta do autor de encadeamento gradativo e sequencial para o ensino da leitura. Aliado a esse aspecto também, a organização e a sequência dos livros da série indicam que para o processo de elaboração da série foi considerada a sequência do ensino graduado, de acordo com o qual estava configurado o ensino primário brasileiro. As lições dos livros são organizadas em histórias nas quais são abordados aspectos relativos às atividades infantis, a saber: brincadeiras e jogos de crianças, como brincar com bola, com peão, com boneca e pescar; ações comuns ao cotidiano das crianças, como ir à escola, desenhar, colher frutas em árvores, brincar com animais; e situações nas quais há o relacionamento entre os adultos e as crianças, nas quais é explorado, principalmente, o aprendizado que esse relacionamento pode propiciar para as crianças.

Nas lições dos livros há gravuras nas quais são abordados os aspectos das lições e a finalidade delas é congregar os aspectos abordados nas lições e permitir que, a partir do questionamento do professor, as crianças consigam elaborar sentenças que descrevam as gravuras e se assemelhem às sentenças das lições, no caso das cartilhas e às histórias, no caso dos livros de leituras.

Para finalizar, buscando articular os aspectos gerais relativos aos livros da Série "Leituras Infantis" à bibliografia de Francisco Vianna, destaco o espaço ocupado por esse professor e sua produção didática para o ensino da leitura no momento em que essa foi publicada. A atuação profissional de Francisco Vianna se concentrou no ensino secundário e não contou com a ocupação de cargos de "liderança" na inspeção de ensino[5]. Sabe-se que nas décadas iniciais do século XX os inspetores de ensino tinham contato direto com os professores primários, para fiscalização e orientação das atividades pedagógicas; por esse motivo, era comum o maior conhecimento de alguns nomes de inspetores e de algumas propostas de livros didáticos por parte dos professores primários se comparados a outros. Além disso, o contato mais direto com os professores primários auxiliava os inspetores de ensino no conhecimento das necessidades pedagógicas e das queixas dos professores primários sobre o que era funcional ou não em sala de aula.

Francisco Vianna, porém, não teve essa experiência de contato mais efetivo com os professores primários e, além disso, do ponto de vista metódico de aplicação do método analítico, sua proposta se concentrou mais no âmbito filosófico do que pedagógico (ORIANI, 2010), possivelmente em decorrência de sua formação positivista intermediada pelo seu tio Godofredo José Furtado. Em decorrência, tem-se um autor "desconhecido", com experiência no ensino secundário e cuja proposta didática para o ensino da leitura situava-se em um âmbito mais filosófico do que pedagógico.

Finalizando este texto, constato que tenho mais questões do que possíveis respostas. Entre as questões que sistematizei a partir do que apresentei, destaco: por que apesar do desconhecimento do professor Francisco Vianna em relação aos outros professores do mesmo momento, a frase "O Ivo viu a uva" é tão conhecida até os dias atuais?; é possível pensar que uma "ausência de realidade pedagógica" tenha tornado a proposta de Francisco Vianna lacunar e motivo de suas frases se associarem a algo inviável de se efetivar em sala de aula?; por que um professor com experiência no ensino secundário teria se interessado em publicar livros para o ensino da leitura para crianças na fase inicial da escolarização?; por que Francisco Vianna publicou duas cartilhas idênticas nas lições que diferiam apenas no grau de

[5] Até mesmo quando Francisco Vianna passou a exercer o cargo de inspetor de ensino no Rio de Janeiro, sua função se destinava ao ensino secundário.

detalhamento das sentenças? seria em decorrência do "desaprovamento" (ou da não compreensão da proposta) por parte dos professores primários que levou Francisco Vianna a detalhar a sua proposta e apresentar de modo sistematizado o encadeamento da atividade?; e, por fim, os livros da Série "Leituras Infantis" podem não ter alcançado os anseios pedagógicos dos professores primários?

Sem a pretensão de apresentar respostas, deixo essas questões para dialogar com o leitor que, assim como eu, tenha se interessado em compreender os aspectos que vão além do que está explicitado pelos autores nos textos e que muitas vezes são necessários para compreender algumas das motivações e escolhas que porventura esses autores tenham tomado e que como resultado tenham os direcionados para um caminho e não outro.

Referências

ORIANI, A. P. *Série "Leituras Infantis" (1908-1919), de Francisco Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil.* 2010, 288f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FFC, UNESP, Marília, 2010.

SILVA, E. Francisco Furtado Mendes Viana. *Revista do professor.* Ano II, n. 11, mai. 1935.

VIANNA, F. F. M. *Quarto livro de leituras infantis* (Apanhados e factos históricos). 37. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928b. (Série "Leituras Infantis").

_____. *Considerações geraes sobre a apprendizagem da leitura*. Complemento das indicações do prefácio "Aos Professores" da Cartilha da serie "Leituras Infantis". 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.

O PAPEL DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR INDÍGENA EM CONTEXTO DE MULTILINGUISMO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO ALTO RIO NEGRO

Frantomé Bezerra Pacheco[1]

Resumo

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o papel das línguas indígenas tradicionais na formação dos professores indígenas do Alto Rio Negro, enfatizando-se a Licenciatura Intercultural Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, que funciona desde 2010 dentro da área indígena do Município de São Gabriel da Cachoeira (AM), mostrando que é possível desenvolver programas de formação que privilegiem as línguas dos povos de uma determinada região, mesmo que ela apresente grande complexidade linguística relacionada ao multilinguismo. Argumenta-se que a co-oficialização das línguas Tukano (Fam. Tukano Oriental), Nheengatu (Fam. Tupi-Guarani) e Baniwa (Fam. Aruák), conforme dispõe a Lei 145 de 11 de dezembro de 2002, é um fator importante para garantir o uso delas nos processos de formação de quadros, em particular, de profissionais da educação. Veja-se que há três turmas da licenciatura funcionando em três pólos, delineados pelas línguas co-oficiais: o Tukano (Uaupés), o Baniwa (Içana) e o Nheengatu (Rio Negro). Discute-se, enfim, como essas línguas são um elemento importante a ser considerado nas propostas de cursos de formação para professores e outros profissionais indígenas que atuam em áreas indígenas e em órgãos governamentais ou de outra natureza.

Palavras-chave

Alto Rio Negro; línguas co-oficiais; multilinguismo; ensino superior indígena.

[1] Universidade Federal do Amazonas-UFAM.

1. Situação das línguas indígenas faladas no Amazonas e grau de perigo, segundo a UNESCO:

No Brasil, estima-se que sejam faladas cerca de 180 línguas indígenas (RODRIGUES, 1986). No entanto, alguns autores estimam um número bem menor de línguas, cerca de 160 (MOORE e GABAS Jr, 2005; MELATTI, 2007, entre outros). Por isso, afirmar-se que são faladas entre 170 e 180 línguas em território brasileiro. O número de línguas varia porque há diferentes critérios para identificá-las, sendo eles de cunho linguístico ou vinculados a critérios étnicos e políticos. Neste caso, distingue-se como língua diferente uma manifestação considerada dialeto de uma língua a partir de análises linguísticas. O número de línguas indígenas ainda faladas no Estado do Amazonas varia entre **50** e **56**, segundo levantamentos realizados a partir de Moore (2009a e 2009b) e Rodrigues (2006).

1.1. Graus de perigo das línguas, segundo a UNESCO

Há todo um programa desenvolvido pela UNESCO para levantar e salvaguardar as línguas em perigo que são aquelas faladas por populações étnicas minoritárias, como é o caso dos povos indígenas no Brasil. Segundo a UNESCO (2012):

> *Estima-se que, se nada for feito, mais da metade das línguas faladas hoje irá desaparecer até o final deste século. Com o desaparecimento de línguas não escritas e não documentadas, a humanidade poderá perder não apenas uma riqueza cultural, mas também importante conhecimento ancestral presente, em particular, nas línguas indígenas.*

Note-se que esse proceso de perda, no entanto, pode ser evitado e revertido: é preciso que sejam planejadas e implementadas políticas para as línguas de modo que haja um apoio para as comunidades de falantes manterem e revitalizarem suas línguas maternas e repassá-las para as gerações vindouras (UNESCO, 2012).

1.2. Situação linguística no Noroeste Amazônico

No Noroeste Amazônico, são encontradas cerca de 20 línguas indígenas em diferentes graus de uso e vitalidade. Note-se que, em São Gabriel da Cachoeira, há uma população de 46.000 pessoas, sendo 95% desse total indígenas pertencentes a uma das 23 etnias que habitam a região. Algumas dessas línguas são veículo de comunicação interétnica, sendo faladas por um grupo de povos de uma calha de rio. Assim, no Uaupés, o Tukano (*Yepa-masa*) é falado por povos pertencentes ao grupo linguístico Tukano Oriental e por parte dos Tariana (Aruák); na calha do rio Içana, emprega-se o Baniwa, sendo também falado o Kurripako, formando o contínuo dialetal chamado Baniwa-Kurripako; na calha do Rio Negro e no rio Xié, fala-se o Nheengatu. É por esse motivo que essas línguas foram co-oficializadas (cf. OLIVEIRA, 2010; CABALZAR e RICARDO, 2006).

Abaixo, um quadro com as línguas faladas no Noroeste Amazônico (CABALZAR e RICARDO, 2006):

Tukano Oriental	**Aruak**	**Nadahup**	**Yanomami**	**Tupi-Guarani**
Tukano	Baniwa	Hupda	Yanomami	Nheengatu (Língua Geral)
Desana	Kuripako	Yuhupde		
Kubeo (Tuk. Central)	Warekena	Dow		
Wanano	Tariano	Nadöb		
Tuyuka	(Baré?)	*Kakwa		
Pira-Tapuya		*Nukak		
Miriti-Tapuya				
Arapaso				
Karapanã				
Bara				
Siriano				
Makuna				
* Tatuyo; Yuruti;				
* Barasana; Taiwano			* Línguas faladas no lado colombiano	

Tabela 1: Línguas do Noroeste Amazônico

Acrescente-se que o Noroeste Amazônico é uma área conhecida por apresentar uma rara situação envolvendo multilinguismo. Isso é observado nos povos que habitam o sistema Uaupés, pertencentes à família linguística Tukano e Aruák (os Tariana). Devido aos casamentos orientados pela regra de exogamia linguística, há várias línguas convivendo numa comunidade e falantes que dominam três ou mais línguas, que são faladas no cotidiano da sua

família (para mais detalhes, cf. SORENSEN, 1969; STENZEL, 2005; RAMIREZ, 1997, entre outros).

2. Lei de Co-oficialização das línguas *Nheengatu, Tukano* e *Baniwa* no município de São Gabriel da Cachoeira (AM)

Após discussões envolvendo vários organismos e instituições (UFAM, IPOL, ISA), a Prefeitura e a Câmara de Vereadores de São Gabriel e as lideranças, conjuntamente com a FOIRN, foi aprovada a lei 145 de 11 de dezembro de 2002 que:

Dispõe sobre a co-oficialização das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa no município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas, Brasil.

Posteriormente, essa lei foi regulamentada através da Lei Nº 210 de 31 de outubro de 2006 que:

Dispõe sobre a regulamentação da co-oficialização das Línguas NHEENGATU, TUKANO E BANIWA, a Língua Portuguesa no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas.

Ambas foram aprovadas na Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira, Estado do Amazonas (Brasil) (ALMEIDA, 2006). Essa lei embasou grande parte da organização da licenciatura intercultural, conforme vemos a seguir.

4. A licenciatura Intercultural "Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável": breve histórico

Em 2004, houve um Seminário sobre o Ensino Médio promovido pela SECAD/MEC, FOIRN e COPIARN, momento no qual foi solicitado, através da Carta de São Gabriel, que a UFAM implantasse cursos específicos para indígenas na região do Rio Negro. Em fevereiro de 2005, criou-se uma comissão para formatar a proposta do primeiro curso de graduação para indígenas a ser implantado pela UFAM.

No mesmo ano, em maio de 2005, na Maloca da FOIRN/São Gabriel da Cachoeira, ocorreu a primeira discussão dessa comissão sobre a Universidade dos Povos Indígenas do Rio Negro. Surge, assim, a proposta da Licenciatura Intercultural Políticas Educacionais e Desenvolvimento Comunitário. Em 29 de janeiro de 2007, o projeto foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Universitário da Universidade Federal do Amazonas. Em 2009, ele foi enviado para o edital PROLIND-2009, sendo aprovado no eixo III (portaria n.10/2009) (cf. FARIA *et al.*, 2010).

Assim, a Licenciatura Intercultural "Políticas Educacionais e Desenvolvimento Comunitário", implantada no pólo da UFAM/São Gabriel da Cachoeira, tem a sua organização baseada na territorialidade linguística e no multilinguismo dessa região. Foi um projeto discutido com as comunidades indígenas da região do Alto Rio Negro em parceria com a FOIRN, SEMEC/São Gabriel da Cachoeira e SEDUC/AM no período de 2005 a 2009.

O Curso tem duração de 4 anos; ocorre nos 03 pólos (Tukano, Baniwa e Nheengatu), divide-se em 08 períodos letivos com etapas intensivas e intermediárias, perfazendo uma carga horária de 3.650 horas.

Sua proposta metodológica está centrada no *ensino via pesquisa*, integrando ensino, pesquisa e extensão na prática docente que orientará os componentes curriculares de acordo com os projetos dos alunos. A proposta curricular se baseia no *currículo pós-feito*, resultado

das discussões de problemáticas e pesquisas realizadas pelos alunos de cada polo (FARIA *et al*., 2010).

3.1. As línguas indígenas nas aulas e na produção das pesquisas

Cada pólo emprega uma língua indígena conhecida pelos alunos. Assim, as turmas são formadas considerando-se a territorialidade linguística, sendo que para cada calha de rio tem uma língua indígena ao lado do português. As línguas principais, já co-oficializadas, são: no Uaupés, o Tukano (Yepa-Masa); no Içana, o Baniwa-Kurripako; no Rio Negro e Xié, o Nheengatu. Note-se que outras línguas e dialetos falados pelos alunos são considerados e podem participar na produção de materiais nas línguas indígenas. No pólo Tukano, é o caso do Kubeo, do Tuyuka, do Kotiria e do Desana. As pesquisas e demais trabalhos são escritos e expostos pelos alunos oralmente nas línguas co-oficiais e de trabalho de cada pólo, bem como nas demais línguas igualmente usadas pelos alunos, incluindo-se o português. As aulas contam com tradução para a língua principal do pólo e para o português, considerando-se as demais faladas pelos alunos. Há uma constante prática de tradução em contexto multilíngue, com múltiplas versões orais dos alunos bilíngues ou multilíngues durante os debates em sala de aula.

Referências

ALMEIDA, A. W. B. at al. *Terra das línguas: Lei Municipal de Oficialização de línguas indígenas, São Gabriel da Cachoeira, Amazonas*. Coleção Tradição e Ordenamento Jurídico, vol. 3. Manaus: PPGSCA-UFAM/Fund. Ford, 2007.

CABALZAR, A. e RICARDO, C. A. (org.) *Povos indígenas do Rio Negro: uma introdução à diversidade socioambiental do Noroeste da Amazônia Brasileira*. 3 ed. rev. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2006.

FARIA, I; SILVA, R. N. P. da; OLIVEIRA, G. M. de. Licenciatura indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável no Alto Rio Negro/AM. In: AMARAL, J. J. de O. e LEANDRO, E. L. (org.) *Amazônia e cenários indígenas*. São Carlos: Pedro e João Editores, p. 169-202, 2010.

MELATTI, J. C. *Índios do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007.

MOORE, D. A. *Línguas indígenas*. A sair. UFMG, 2009a.

___. *Etnias e línguas indígenas no Brasil*. Subsídio para o IBGE, inédito, 2009b.

___ e GABAS JÚNIOR, N. O futuro das línguas indígenas brasileiras. *Raízes da Amazônia*: 55-65. Manaus: INPA, 2005.

OLIVEIRA, G. M. de. Oficialização de línguas indígenas em nível municipal no Brasil: algumas considerações político-linguísticas e jurídicas preliminares. In: AMARAL, J. J. de O. e LEANDRO, E. L. (org.) *Amazônia e cenários indígenas*. São Carlos: Pedro e João Editores, p. 169-202, 2010.

RAMIREZ, H. *A fala Tukano dos Yepâ-Masa*. Tomo I, Gramática. Manaus: CEDEM, 1997.

RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

___. As línguas indígenas no Brasil. In: Ricardo, C. A. & F. Ricardo (org.) *Povos Indígenas no Brasil*. São Paulo: ISA, p. 59-63, 2006.

SORENSEN, A. P. Jr. "Multilingualism in the Northwest Amazon". *American Anthropologist* 69:670-84, 1967.

STENZEL, K. "Multilingualism in the Northwest Amazon, Revisited". *Memórias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica*. University of Austin Texas, 2005.

UNESCO. Endangered Languages. In: **http://www.unesco.org/new/en/cultura /themes/endangered-languages/**, 2012.

VERDADE E LIBERDADE: UMA LEITURA QUE APROXIMA O PENSAMENTO DE NIETZCHE E A OBRA DE DOSTOIÉVSKI[1]

Andreia Aparecida Pantano[2]

Resumo

Este trabalho primeiramente demorar-se-á em analisar dois conceitos discutidos pela filosofia: verdade e liberdade, e como esses são tratados na literatura de Dostoiévski. Para tanto, reportar-se-á ao pensamento de F. Nietzsche, pois a análise da sua obra pode ser muito frutífera quando colocada em diálogo com a literatura de Dostoiévski, a partir do enfoque que busca compreender os conceitos já citados. Além disso, esses escritores possuem certas características comuns. Assim, a obra de Nietzsche será o apoio epistemológico para adentrar-se no universo literário do escritor russo. Dessa forma, procura-se criar um diálogo entre filosofia e literatura, e perceber como os conceitos de liberdade e verdade são tratados por esses pensadores em suas diversas obras. Nesse momento tornar-se-á necessário citar quais textos serão escolhidos a fim de realizar esta pesquisa. Como se trata de um artigo procurar-se-á especificar alguns textos. Em Dostoiésvki os textos escolhidos são: *Memórias do Subsolo* (1864), *Crime Castigo* (1866), *O Idiota* (1868), *Os Demônios* (1872), *Bobók* (1873), *O sonho de um homem ridículo* (1877) e *Os Irmãos Karamázov* (1880). Em Nietzsche deter-se-á nos seguintes textos: *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral* (1873), *A gaia ciência* (1882), *Assim falou Zaratustra* (1883), *Crepúsculos dos ídolos* (1889).

Palavras-chave

Verdade; liberdade; subjetividade; filosofia; literatura.

[1] Este texto foi apresentado no I Colóquio Internacional de Texto e Discurso, na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp campus de Assis em 2011.

[2] Universidade Paulista.

"O andarilho. - Quem alcançou em alguma medida a liberdade da razão, não pode se sentir mais que um andarilho sobre a Terra - e não um viajante que se dirige a uma meta final: pois esta não existe [...]"
Friedrich Nietzsche, Humano Demasiado Humano, 2000.

Em *Memórias do subsolo*, Dostoiévski descreve um homem preocupado com o olhar do outro, uma preocupação constante nesta história. O herói da novela demonstra certo incômodo com o que irão dizer ou pensar sobre si, inquietação que reflete a angústia da personagem que se vê só e miserável. Miserável em termos econômicos, mas que tem a grandeza de seu intelecto antecipada em vários momentos. Trata-se de uma personagem nobre e diabólica, características que tornam perceptível certa dubiedade na índole desta personagem anônima, o autor não criou um nome para ela. O caráter anônimo demonstra a universalidade do autor, pois esse homem não é um ser específico determinado, mas pode-se pensar em vários homens, isto é, no universal. Porém, é mister salientar que as personagens de Dostoiévski não apresentam características fixas ou específicas, como lembra Bakhtin:

> A personagem não interessa a Dostoiévski como um fenômeno da realidade, dotado de traços típico-sociais e caracterológico-individuais definidos e rígidos, como imagem determinada, formada de traços monossignificativos e objetivos que, no seu conjunto, respondem à pergunta: quem é ele? A personagem interessa a Dostoiévski enquanto ponto de vista específico sobre o mundo e sobre si mesma, enquanto posição racional e valorativa do homem em relação a si mesmo e à realidade circundante. O importante para Dostoiévski não é o que sua personagem é no mundo mas, acima de tudo, o que o mundo é para a personagem e o que ela é para si mesma (BAKHTIN, 1981, p 39).

Novela publicada em 1864, com traços estilísticos confessionais, que é um dos procedimentos do autor na sua composição, pois é assim que é declarada a verdade interna deste homem. A autoconsciência presente em seus personagens e a tragicidade que percorre a história de cada um de seus heróis revelam a preocupação do autor com a alma humana. Tal preocupação consiste em criar uma narrativa que abarque o universo humano, ou melhor, a psique humana. De acordo com a presente leitura, Dostoiévski não só inovou no estilo literário e no modelo artístico ao criar o romance polifônico como descrito por Bakhtin, mas retratou dialeticamente a personalidade humana: indiscutivelmente, este autor soube como ninguém aproximar literatura e filosofia. Esta pesquisa procura aproximar questões filosóficas e literárias, ou seja, busca revelar o quanto essas áreas são próximas e, por conseguinte, abarcam universos comuns.

> Se Dostoiévski é considerado geralmente como romancista-filósofo por excelência, *Memórias do subsolo* é o escrito em que isto se manifesta de modo particularmente intenso. Toda a dramaticidade e força emocional do texto, toda a introspecção verrumante de seu personagem, estão intimamente ligados à concepção central, como poucas vezes aconteceu em toda a literatura (SCHNAIDERMAN, 2003, p.7).

Este anti-herói muito bem inventado pelo nosso autor coloca e discute questões, interpelando e dialogando sobre aquelas que refletem uma alma não exatamente atormentada, mas uma alma (uma consciência) que, embora pareça indiferente, traz à tona as experiências mais instigantes. Tal personagem busca em si o mais inumano possível para talvez revelar aquilo que há de mais humano no homem, sua baixeza, sua vileza, sua torpeza e principalmente a consciência da sua própria condição. Essa consciência aparece no texto em

várias ocasiões, no entanto, o fato de o anti-herói ter consciência não torna sua vida leve, pelo contrário. “Quanto mais consciência eu tinha do bem e de tudo o que é belo e sublime, tanto mais me afundava em meu lodo, e tanto mais capaz me tornava de imergir nele por completo” (DOSTOIÉVSKI, 2003, p19).

Embora a consciência, essa voz que não se cala, seja um tormento, um martelo sempre a bater em sua alma, segundo o narrador desta memória, ainda assim é preferível tê-la. Mesmo com toda angústia que causa, ainda assim o homem não a recusará.

A autoconsciência e a liberdade da personagem são traçadas de tal forma que revelam o quanto este autor quis fugir de padrões estéticos composicionais fechados, pois o homem, que é apresentado pelo autor, não se encerra em limites, ou seja, é possível ter uma interpretação acerca do que é humano. Em seus textos há certo desconforto, ou seja, sua leitura causa uma inquietação no leitor, pois o desenrolar da trama e as próprias personagens carregam em si uma força, e porque não dizer uma docilidade ou até mesmo tragicidade perturbadora, uma vez que o leitor não está preparado nem pronto para atitudes que escapam, e fogem ao comum.

A fim de revelar o quanto a personagem possui consciência e quanto o homem é livre, Dostoiévski inventa uma personagem, ou melhor, narra a autoconsciência de um homem extremamente crítico, esse é o caso do anti-herói de *Memórias do subsolo* e de outros escritos. Além, é claro, de possuir uma forma estética singular que revela essas mesmas questões humanas.

Dessa forma, a análise dos seus textos torna-se pertinente, pois apresenta uma estrutura nova, paradoxal e dialética que procura instigar o leitor até às últimas consequências, isto é, a simbologia presente motiva um olhar curioso sobre o fazer literário que busca na filosofia uma concepção de arte e um questionamento sobre questões humanas.

Filosofia e literatura: um encontro

A proximidade entre as duas áreas, filosofia e literatura, aparecem em textos de alguns escritores, mas é em Dostoiévski que a filosofia brota com maior profundidade. Sua literatura, embora tenha recebido críticas duras pela *prolixidade* e inovação, abarca e consegue instigar a própria *natureza humana*. Como pensar em uma existência sem a metafísica e a religião? (OTTMAN apud MELO 2004, p.64). Quais seriam as possibilidades? “Se Deus está morto, tudo é permitido”. Tal voz de Ivan Karamázov, personagem de *Os Irmãos Karamázov*, (de Dostoiévski) reflete, desse modo, sobre o sujeito, este *novo* homem, uma vez que o sujeito metafísico da filosofia tradicional não mais existe. O fazer-se homem, o caráter do homem é algo que aparece nesses dois pensadores. Em Nietzsche, isso se pode vislumbrar, naquele instinto que luta para a conservação de sua espécie, aliás, mais do que isso, pois esse filósofo propõe a superação de si, a superação dos valores morais, já que há no homem uma ambivalência de sentimentos. Em *A gaia ciência*, o filósofo argumenta: “(...) o ódio, a alegria com o mal alheio, a ânsia de rapina e domínio e tudo o mais que se chama de mau: tudo é parte da assombrosa economia da conservação da espécie (...)” (NIETZSCHE, 2001p. 51).

Em Dostoiévski, a figura do homem é apresentada por suas personagens, que não são totalmente descritas, não estão fechadas, pois o seu *herói* é aquele que está construindo seu diálogo, daí o caráter aberto de sua personalidade, este homem está por fazer-se. Dessa forma, o autor irá aparecer dialogando com o herói. Tal característica em Dostoiévski reflete a forma de composição de sua obra artística como romance dialógico[3]. O romance dialógico é descrito por Bakhtin como aquele que possibilita uma ligação entre as várias consciências.

[3] Para uma melhor compreensão sobre o romance dialógico conferir o capítulo I: O romance polifônico de Dostoiévski e seu enfoque na crítica literária da obra: *Problemas da Poética de Dostoiévski* de Mikhail Bakhtin.

Voltando à questão da metafísica, a despeito da morte de Deus em Nietzsche, perceber-se-á que ainda nos resta a sua sombra, pois embora esteja morto, sua sombra paira sobre os homens criadores desse Deus, esses homens que não cessam de divinizar, criar ídolos e regras morais, tal como explica Nietzsche em *A gaia ciência* (2001, p.135).

A crítica à moral e à criação de valores irá aparecer em Dostoiévski particularmente em *Memórias do subsolo* e em *Crime e Castigo,* embora em *Crime e Castigo* a culpa e a punição do próprio herói apareçam em vários momentos. O ato realizado pela personagem demonstra uma reflexão sobre sua atitude, ou seja, não há um crime cometido, uma vez que a personagem assassinada representa para Raskólnikov um mísero *piolho,* e assim como outros homens derramaram sangue, como Napoleão, ele também pode fazê-lo. Dessa forma, o crime nessa obra não é entendido por esta personagem como um crime, de acordo com a análise de Paulo Bezerra. Seria arriscado talvez comparar tal personagem com o além-do-homem exposto por Nietzsche, homem que está além do bem e do mal, pois a mencionada personagem ainda vive em um derradeiro limite; no entanto, a discussão de tal questão mostra-se pertinente. Poder-se-á ou não comparar Raskólnikov com a ideia do além-do-homem, de acordo com o pensamento nietzscheano? Ao pensar sobre essa questão há que se recorrer a Bakhtin, pois em sua obra: *Problemas na poética de Dostoiévski,* ele torna presente a importância dos duplos na obra do autor:

> (...) quase todas as personagens principais dos romances dostoievskianos têm vários duplos, que as parodiam de diferentes maneiras. Raskólnikov tem como duplos Svidrigáilov, Lújin, Lebezyátnikov; Stavróguin, Piótr Vierkhoviévsnky, Chátov, Kirílov; Ivan Karamázov, Smerdiakov, o diabo, Rakítin. Em cada um deles (ou seja, dos duplos) o herói morre (isto é, é negado) para renovar-se (ou melhor, purificar-se e superar a si mesmo) (BAKHTIN, 1981, p.110).

Talvez, neste momento, seja possível uma analogia com o além-do-homem de Nietzsche, embora a proposta desses pensadores seja realizada de formas diferentes. O recurso ao duplo da personagem não deixa de ser uma paródia característica da sátira menipéia[4] dos gêneros carnavalizados, como relata Bakhtin, porém esse recurso ao duplo instiga a alusão ao além-do-homem da filosofia nietzscheana, uma vez que a proposta de superação do humano está lançada, mesmo que ainda restem resquícios morais. A menipéia é um gênero antigo na literatura, ao que tudo indica teve origem com Antistheno, discípulo de Sócrates. Trata-se de um gênero carnavalizado capaz de interagir com outros, dado seu caráter elástico.

Em sua obra *Crepúsculos dos Ídolos* Nietzsche irá apresentar o seu conceito de liberdade:

> O homem que se tornou livre, e muito mais ainda o espírito livre que se tornou livre pisa sobre o modo de ser desprezível do bem-estar, com o qual sonham o comerciante, o cristão, a vaca, a mulher, o inglês e outros democratas. O homem livre é um guerreiro (...) (NIETZSCHE, 1988, p.107-108).

Essa bela descrição da liberdade instiga a pensar sobre o homem moderno, homem este que assegura sua vida construindo um feudo em volta de si, protegendo-se e preocupado com o seu exclusivo bem-estar. O filósofo irá criticar as instituições da sociedade moderna, para

[4] Sobre as características da menipéia conferir o capítulo 4: Particularidades do gênero e temático-composicionais das obras de Dostoiévski do texto: *Problemas da poética de Dostoiévski* de Bakhtin.

ele deve haver uma *vontade de instinto*. A crítica às instituições, na verdade, é uma crítica ao próprio sujeito, pois não se pode cair no erro de desprezar os instintos, os impulsos e a racionalidade.

Com um estilo realista, o qual perturbou a crítica da época justamente por se tratar de uma obra aberta, ou seja, uma criação artística que não está fadada ao determinismo, Dostoiévski não fecha a possibilidade humana de aventurar-se com outras consciências uma vez que, ao criar suas personagens não as constrói de forma fechada, deixando assim a porta aberta para o diálogo entre autor, narrador e personagem. Fiodor Dostoiévski abre o campo tanto para o novo em matéria de literatura como instiga à interpretação, isto é, esse autor percebe o homem como um sujeito em construção, um homem que ainda está por fazer, daí o caráter aberto de sua obra.

No conto *Bobók*, Dostoiévski inova no campo estético. Além de deliciar seu leitor com uma narrativa que percorre o fantástico, pois ao tratar do real o autor bebe na fonte do fantástico, e, por sua vez, ao relatar tal história, busca uma forma que reserva a interpretação para o leitor, já que permanece a dúvida a respeito do diálogo com os mortos, se realmente aconteceu, ou foi apenas um sonho, como salienta Paulo Bezerra em sua análise do conto (BEZERRA, 2005, p.138). Reconhecido como o criador do autor-narrador, a forma de sua escrita busca marcar o estilo do autor, além de lançar uma crítica à forma literária tradicional da época. Dostoiévski percebeu que sua matéria literária requeria uma outra forma de colocação, assim em seus textos matéria e forma são tratados com outra substância, outro olhar, ou seja, não é possível analisar ou interpretar sua obra procurando limites ou o olhar do autor.

Quem é o autor? Este irá aparecer no texto, no entanto, às vezes escapa, principalmente se seguirmos certos padrões estéticos tradicionais. Torna-se necessário entender que esse autor possui um estilo, que foge às regras convencionais estéticas da época. Em *Bobók*, também irá aparecer a preocupação com a verdade, o questionamento sobre ela aparece na fala de uma das personagens. “Na terra é impossível viver e não mentir, pois vida e mentira são sinônimos; mas com o intuito de rir, aqui não vamos mentir” (DOSTOIÉVSKI, 2005, p.35). Esse desvendar, essa busca pela verdade também aparece em *O Idiota* precisamente na fala da personagem Nastácia Filíppovna. Cabe ressaltar aqui que a preocupação nesta análise não é adentrar-se no gênero usado por Dostoiévski, que se abre para tal colocação, o fundamental é a percepção de que a verdade é uma proposta a ser considerada em seus romances.

Dessa forma, esta tentativa de aproximação entre Nietzsche e Dostoiévski é cabível, pois ambos discutem, a partir de olhares diferentes, os mesmos temas que são pertinentes à humanidade. Sabe-se do risco da interpretação e o quanto é necessário ter o devido cuidado com textos filosóficos e literários, preocupação que será constante.

As fronteiras que separam esses escritores são tênues, pois esses dois autores trataram em alguns momentos dos mesmos conceitos e ideias, mas por caminhos ora filosóficos ora literários, ou seja, a mesma matéria poética e/ou conteúdo aparece nesses autores, mas o olhar é outro, por isso existe a possibilidade de tal diálogo. Um diálogo quase inesgotável. Os vários conceitos que percorrem a obra desses pensadores têm-se mostrado próximos, ainda que tratados sob ângulos diferentes.

As preocupações com o niilismo, a mentira, a verdade e a liberdade estão presentes tanto em um como em outro. Talvez se possa argumentar que tais conceitos também são discutidos por outros filósofos ou escritores, entretanto, foram esses pensadores que literalmente inovaram dentro do seu universo. Autores contemporâneos, Dostoiévski e Nietzsche, pertencentes ao mesmo contexto cultural europeu, sofreram semelhantes críticas e incompreensões por suas obras, que falavam para a modernidade. Nietzsche foi leitor de

Dostoiévski e percebeu que este autor, em sua profundidade, era um homem que buscava artística e filosoficamente perguntas e respostas para as mesmas inquietações.

O filósofo Ronald Hayman, em um texto que se intitula *Nietzsche*, demonstra as proximidades entre esses:

> O medo da loucura nem sempre esteve inteiramente separado da ansiedade de que, sem Deus, a civilização se desintegraria. Dostoiévski assemelha-se a Nietzsche, tanto por ser profundamente religioso por temperamento quanto por estar apreensivo acerca das consequências do niilismo (...) 'Decidi há muito tempo não compreender', diz Ivan Karamázov. 'Se tento compreender alguma coisa, serei desleal ao fato, e estou determinado a permanecer fiel ao fato'. Assim era Nietzsche (HAYMAN, 2000, p.16).

Essa citação vem reforçar, além das possíveis proximidades entre esses, a interrogação sobre os valores estabelecidos por uma sociedade burguesa e arcaica, que se enraizava em crenças que inutilizavam a capacidade criadora e libertadora do homem. Entrever o modo como os conceitos de liberdade e verdade são tratados na obra de Dostoiévski e de Nietzsche, sem deixar de lado também a reflexão acerca do novo homem descrito na obra de tais escritores, principalmente em Nietzsche, pois se Deus está morto o homem também[5], a pergunta é quem é agora esse sujeito? Quem é esse homem?

As personagens em Dostoiévski têm em si um caráter livre permitindo que se vislumbre uma criação aberta. Nas palavras de Bakhtin: "a consciência do herói é dada como outra, a consciência do outro, mas ao mesmo tempo não se objetifica, não se fecha, não se torna mero objeto da consciência do autor" (BAKHTIN, 1981, p.3). Suas personagens são livres, assim as criações artísticas em Dostoiévski vão além da simples colocação do problema, pois a estrutura de seus romances, como por exemplo, *O Idiota*, revela a individualidade, a qual escapa do habitual, do que seria comum, e é dado em suas obras um outro caráter que expõe suas personagens de forma nua e *crua*, o que pode causar estranheza ao leitor. A personagem em Dostoiévski tem em si uma relativa independência em relação ao criador, no entanto, como lembra Bakhtin, isto não significa que ela escapa do plano do autor.

Assim, além da bibliografia específica sobre Dostoiévski percorrer-se-á a obra do filósofo F. Nietzsche, pois além de analisar a verdade, esse pensador perguntou sobre a possibilidade desse conceito. Em *Assim falou Zaratustra*, Nietzsche anunciou a morte de Deus, atencipando um outro homem, ou seja, aquele homem que está além das fronteiras morais, e Dostoiévski ao descrever suas personagens aproxima-se da filosofia nietzscheana, ou seja, questiona valores morais propondo de certa forma sua superação, basta pensar o quanto o Homem do subsolo é perturbador, ou ainda, o fracasso e as inquietações diante da própria existência do Homem em *Um sonho do homem ridículo* ou ainda Raskólnikov, personagem de *Crime e Castigo*. O estilo e a própria sensibilidade aproximam esses dois escritores.

Assim como a liberdade e a verdade são temas presentes nos textos desses dois pensadores, a autoconsciência do homem narrada na obra de Dostoiévski é uma característica presente em várias de suas obras.

Ao mesmo tempo em que tal autoconsciência critica o racionalismo, (caso de *Memórias do Subsolo*), também é capaz de revelar um homem em construção, um homem profundamente incomodado. Vale ressaltar que tal incômodo em algumas de suas personagens surge como certa indiferença, um genuíno niilismo, por exemplo, Kirílov

[5] A esse respeito, ver capítulos IX e X de FOUCAULT, M. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.

(personagem de *Os Demônios*). “Sou terrivelmente infeliz porque sinto um terrível medo. O medo é a maldição do homem. Mas proclamo o meu arbítrio e sou obrigado a crer que não creio” (DOSTOIÉVSKI, 2005, p.599). Essa mesma personagem irá proclamar “que todo o planeta é uma mentira”, ou seja, o homem vive acreditando em mentiras. Nessa obra, *Os Demônios*, de Dostoiévski, percebe-se claramente a inquietação com o niilismo e com o problema de uma Verdade, assim tal inquietação aproxima-se do filósofo Nietzsche, pois em seu texto *Verdade e mentira do sentido extra-moral,* ao analisar a verdade o filósofo irá perguntar sobre ela. Existe realmente uma verdade absoluta? Para Nietzsche não, pois tudo não passa de uma questão de interpretação, isto é, não há no homem um destino para a verdade ou para o conhecimento. Tal crítica ao conhecimento, ao valor da ciência, vale ressaltar, é predominante em seus primeiros textos de 1870 a 1876. Posteriormente, sua análise irá passar para o campo da moral, no entanto, como bem lembra Roberto Machado, tal divisão não é tão incisiva assim, uma vez que, embora a moral tenha maior destaque em sua análise, a arte ainda permanecerá como a grande *redentora* humana, ou seja, a despeito da ciência, a arte é o maior impulso humano.

A questão da verdade estará presente na filosofia nietzscheana, e dessa forma a inquietação com o niilismo surgirá no pensamento do filósofo como também no de Dostoiévski. Desse modo, percebe-se que Dostoiévski foi além das fronteiras literárias, pois saiu do campo literário e mergulhou em um universo filosófico e psicanalítico.

Os pensadores modernos Nietzsche e Dostoiévski inovaram tanto na filosofia como no interior da literatura. Com seu aforismo e sua forma paradoxal, Nietzsche mostrou sua sensibilidade e, por que não, sua racionalidade marcante; por outro lado, Dostoiévski ultrapassou toda a literatura romanesca, ou seja, criou um universo literário que se aproxima com maestria da filosofia. Pode-se dizer, então, que sua obra não só inovou estilisticamente, ao criar o romance polifônico, mas que, como argumenta Bakhtin “(...)ele criou uma espécie de novo modelo artístico do mundo, no qual muitos momentos basilares da velha forma artística sofreram transformação radical” (BAKHTIN, 1981, p.1).

Dostoiévski inaugurou um novo momento literário dentro do cenário europeu do século XIX, sua obra não pertence ao velho estilo literário do seu tempo, para perceber sua criação artística torna-se necessário aventurar-se na modernidade e recorrer ao pensar filosófico.

Referências

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*.Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed.: Forense-Universitária, 1981.

DOSTOIÉVSKI. F. M. *Crime e Castigo*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2001.

_____*Memórias do Subsolo*. Trad.Boris Schnaiderman.São Paulo: Editora 34, 2000.

_____*O Idiota*. Trad.Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____*Bobók.* Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____*O sonho de um homem ridículo*. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____*Os Irmãos Karamázov* Trad. Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1971.

FOUCAULT, M. *As Palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail.São Paulo: Martins Fontes,1987.

HAYMAN. R. *Nietzsche e suas vozes*.Trad. Scarlett Marton. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MACHADO, R. *Nietzsche e a verdade*.Rio de Janeiro. Rocco, 1985.

MELO. E.R. *Nietzsche e a justiça: crítica e transvaloração*. São Paulo: Perspectiva, FAPESP, 2004.

NIETZSCHE. F.*Sobre a verdade e mentira no sentido extra-moral*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os pensadores).

_____*Crepúsculos dos ídolos ou como filosofar com o martelo*. Trad. Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____*Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo. Companhia das letras, 2000.

_____*A gaia ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

_____*Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém.* Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

BREVE PERCURSO PELA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ESCRITA ESCOLAR

Adriana de Paula[1]

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discutir o estado da arte das pesquisas em torno da escrita escolar. Para tanto, foram analisados resumos de teses e dissertações, retirados do Banco de Teses da Capes, permitindo-nos traçar um perfil da pesquisa acadêmica realizada em diferentes regiões do Brasil.

Abstract

This paper aims to discuss the state of the art research around the school writing. To do so, the abstracts of theses and dissertations drawn from the CAPES Theses Database, allowing us to draw a profile of academic research conducted in different regions of Brazil.

[1] Doutoranda em Linguística IEL/UNICAMP. Mestre em Linguística IEL/UNICAMP. Professora da Rede Estadual de Educação.

1. Introdução

O presente trabalho é resultado das reflexões propostas nas aulas da disciplina *Tópicos em Língua Materna II*, durante o segundo semestre de 2010, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP). Tendo como proposta discutir aspectos relacionados à pesquisa sobre escrita escolar, letramentos, documentos oficiais e materiais didáticos, coube aos alunos de pós-graduação matriculados nessa disciplina fazer uma pesquisa a respeito de um dos temas selecionados utilizando como objeto de análise resumos de teses e dissertações, anais de congressos e periódicos.

Nesse trabalho, especificamente, serão analisados resumos de teses e dissertações que tenham como tema a escrita escolar. Os dados analisados foram retirados do Banco de Teses da Capes, por ser uma ferramenta que permite acessar resumos da produção acadêmica realizada no Brasil, tornando possível traçar um breve panorama do que tem sido produzido sobre o assunto em diferentes regiões do país.

Definidos o tema e o critério de busca, o próximo passo foi definir o período a ser observado. Como a base de dados do Banco de Teses da Capes abrange apenas o período de 1987 a 2009, foi esse o momento considerado, o que nos permitiu visualizar a produção acadêmica de duas décadas bastante importantes para os estudos do tema em questão.

A busca dos resumos foi feita a partir da utilização da palavra-chave “escrita escolar” e da indicação do ano a ser buscado. Com base nesse critério, foram encontrados **3591** resumos de teses e dissertações, número que diminuiu para **1047** após uma análise preliminar dos títulos e temas abordados em cada um deles.

É importante salientar que os resumos desconsiderados tratavam de temas diversos que embora tocassem a questão da escrita escolar não a tinham como foco. Havia muitos trabalhos a respeito da produção de alunos em diferentes disciplinas (Língua Estrangeira, Química, Ciências, História, Biologia, Geografia, Filosofia, etc.), além da análise de materiais didáticos, práticas de ensino, concepções de escrita do professor, currículo, leitura, violência na escola, formação do professor, enfim, temas que dizem respeito ao universo escolar, mas que são abordados em pesquisas que se voltam mais para a discussão de aspectos relacionados ao ensino do que para a escrita escolar propriamente dita. Desse modo, optamos por descartar os trabalhos que não tivessem como tema principal a escrita escolar, cientes do risco de deixar algo de fora ou de incluir algum trabalho cujo tema não fosse exatamente esse, já que nem sempre os resumos são suficientemente explícitos sobre o trabalho realizado.

Em termos quantitativos, há um predomínio das dissertações em relação às teses, dos **1047** textos considerados, temos **168** teses e **879** dissertações, produzidas em diferentes programas de Pós-Graduação do país. Ainda com relação a esses números, é importante lembrar que da primeira para a segunda década analisada houve um grande crescimento na produção acadêmica a respeito desse tema. De 1987 a 1997, foram produzidas **209** pesquisas, sendo **32** teses e **177** dissertações, já de 1998 a 2009, tivemos **838** trabalhos, **136** teses e **702** dissertações.

Esse salto numérico deve-se principalmente à expansão da Pós-Graduação no país, mas também ao interesse crescente sobre o tema, o que fica mais evidente quando analisamos os programas de Pós-Graduação em que essas pesquisas foram produzidas, conforme mostram as tabelas apresentadas abaixo:

Tabela 1: Programas de Pós-Gradução – Doutorado

Doutorado	
Educação	60
Linguística	34
Letras	27
Psicologia	29
Linguística Aplicada	9
Estudos Linguísticos	4
Língua Portuguesa	2
Comunicação e Semiótica	1
Ciências da Comunicação	1
Ciências Médicas	1

Tabela 2: Programas de Pós-Graduação – Mestrado

Mestrado	
Educação	362
Letras	161
Linguística	104
Linguística Aplicada	64
Psicologia	58
Estudos da Linguagem	42
Língua Portuguesa	26
Educação Especial	13
Distúrbios da Comunicação	12
Ciências da Linguagem	10
Linguagem e Ensino	5
Ciências Médicas	2
Ciências Sociais	2
Distúrbios do Desenvolvimento	2
Estilos de Linguagem	2
Saúde Materno Infantil	2
Comunicação e Semiótica	1
Estudos Literários	1
Serviço Social	1
Música	1
Ciências – Fisiopatologia Experimental	1
Teatro	1
Ciência da Computação	1
Cognição e Linguagem	1
Antropologia Social	1
Reabilitação e Inclusão	1
Linguagem e Identidade	1
Ciências da Saúde	1

A observação dessas tabelas nos mostra a grande quantidade de áreas que realizam pesquisa sobre a escrita escolar. Há uma predominância de trabalhos na área de Educação, Letras, Linguística, Linguística Aplicada e Psicologia, mas também há trabalhos em áreas ligadas à Medicina, às Ciências Sociais e até mesmo às Artes e Estudos Literários.

Optamos por apresentar essas duas primeiras tabelas de acordo com o nome que recebem os diferentes Programas de Pós-Graduação do país, contudo, se reagruparmos esses

Programas a partir das grandes áreas às quais eles se filiam, é possível visualizar melhor quais são as áreas em que a pesquisa em escrita escolar ganha destaque, conforme mostram as tabelas abaixo apresentadas:

Tabela 3: Áreas de pesquisa – Doutorado

Doutorado	
Linguagem	74
Educação	60
Psicologia	29
Ciências Médicas	1

Tabela 4: Áreas de pesquisa – Mestrado

Mestrado	
Linguagem	418
Educação	362
Psicologia	58
Ciências Médicas/Fonoaudiologia	21
Educação Especial	13
Ciências Sociais	3
Serviço Social	1
Música	1
Teatro	1
Ciência da Computação	1

Observando as tabelas 3 e 4 vemos que as áreas de Linguagem e Educação foram aquelas em que mais se produziu trabalhos abordando a escrita escolar, o que se justifica até mesmo pelo tema abordado, já que a escrita é uma preocupação dos especialistas da linguagem, mas também dos especialistas em Educação que, frequentemente, buscam estratégias para melhorar o ensino/aprendizagem da escrita.

Na Psicologia, a terceira área em que mais se produziu a esse respeito, vemos trabalhos que procuram compreender os processos mentais mobilizados no ato de escrever, os aspectos emocionais envolvidos na aprendizagem da escrita e as dificuldades de aprendizagem, sendo que esta última questão também é de interesse das Ciências Médicas, principalmente da Fonoaudiologia, que se dedica ao estudo dos distúrbios relacionados à aprendizagem da escrita.

Considerando a extensão do corpus analisado e a grande quantidade de áreas de pesquisa e temas abordados, apresentaremos um breve panorama do tipo de tema abordado, bem como uma análise quantitativa dos aportes teórico-disciplinares (cf. GOMES-SANTOS, 2005), dos tipos de dados analisados e da metodologia de análise empregada[2], de modo a explicitar as diferentes abordagens teórico-metodológicas que norteiam esses trabalhos.

[2] Considerando nossas limitações de tempo, a análise quantitativa restringiu-se à primeira década analisada (1987-1997), desse modo, embora incompleta, ela nos permite discutir os diferentes aportes teóricos, metodologias e dados utilizados de acordo com as áreas de pesquisa e os Programas de Pós-Graduação em que essas pesquisas foram desenvolvidas.

2. As áreas de pesquisa e os temas abordados

Conforme apontado na Introdução, a maioria dos trabalhos foi desenvolvida em Programas de Pós-Graduação em Educação, Letras, Linguística, Linguística Aplicada e Psicologia, mas dentro de cada um desses Programas as áreas também são bastante variadas, desse modo, passaremos a apresentar agora essas áreas e os principais temas abordados.

Diante da grande quantidade de pesquisas analisadas, optamos por não quantificar o número de trabalhos, tarefa que poderia ser deixada para um trabalho futuro, mas apenas apresentar um breve panorama das diferentes áreas e temas tratados.

Na área de Educação, há uma predominância dos trabalhos ligados à Linha de Pesquisa em Educação Escolar e o foco dessas pesquisas é a análise de situações de uso da escrita em sala de aula. Para tanto, muitos desses trabalhos se valem do acompanhamento de escolas públicas e particulares, seja através de estudos de caso ou de pesquisas-ação, fazendo comparações entre o tipo de rendimento em produção textual de alunos provenientes de condições sócio-econômicas diferentes, fazendo críticas ao modo como a escola trabalha com a escrita ou propondo atividades e abordagens que possam tornar a escrita escolar uma tarefa menos tortuosa.

Ainda nessa área, encontramos trabalhos, principalmente na primeira década analisada, que vão discutir a preparação para a alfabetização, tomando como foco salas de aula de pré-escolares ou os antigos exames de prontidão que eram aplicados no início do processo de alfabetização.

Muitos trabalhos, não só da Educação, como também da Linguística e Psicologia vão discutir a questão do fracasso escolar, analisando de que forma o modo como a escrita é abordada na escola contribui para a repetência e evasão escolar.

Na Psicologia, temos trabalhos filiados à Psicologia Experimental, à Psicologia Escolar e ao Desenvolvimento Humano que tratam, por exemplo, das dificuldades de aprendizagem relacionadas a fatores afetivos e emocionais, das concepções e funções da escrita na vida de estudantes de diferentes camadas sociais, dos aspectos do desenvolvimento humano que são mais importantes na aprendizagem da escrita, dos distúrbios da aprendizagem e de aspectos psicomotores.

Na Linguística[3], encontramos trabalhos filiados à Neurolinguística; Sociolinguística; Aquisição da Linguagem; Fonética e Fonologia; Análise do Discurso; Linguística Textual e Sintaxe, que abordam temas como coesão, coerência, dificuldades de aprendizagem, surdez e escrita, variação linguística, aspectos fonético-fonológicos da alfabetização, autoria, relação oral/escrito, práticas docentes, interação verbal, etc.

Ao contrário da Psicologia e da Educação cujos olhares estão mais voltados para as práticas de sala de aula ou a aplicação de questionários e testes, a Linguística e também a Linguística Aplicada têm como dado principal a análise dos textos produzidos na escola em diferentes séries e de diferentes gêneros.

Os temas tratados pela Linguística Aplicada são bastante próximos daqueles abordados pela Linguística, além de trabalhos que vão tratar das concepções em torno da escrita por professores e alunos, dos processos de interação, da intervenção em sala de aula, principalmente em casos em que o professor é o próprio pesquisador, das funções sociais da escrita, da educação de jovens e adultos, do estudo dos gêneros, etc.

[3] Embora tenhamos colocado Letras, Linguística, Estudos Linguísticos e Língua Portuguesa em linhas diferentes da tabela, de modo a respeitar os nomes dados aos Programas de Pós-Graduação, na análise dos dados não serão feitas distinções entre esses Programas.

A Fonoaudiologia vem aqui representada pelos trabalhos que tratam dos Distúrbios da Comunicação Humana e abordam temas como o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, aquisição da escrita por deficientes auditivos, portadores de deficiências mentais ou Síndrome de Down, aspectos fonético-fonológicos, como a troca de fonemas surdos e sonoros e desenvolvimento cognitivo.

3. Aportes teóricos que norteiam as pesquisas sobre escrita escolar entre 1987 e 1997

Conforme já mencionado, em função da grande quantidade de resumos e do tempo disponível para a realização do trabalho, não conseguimos quantificar os aportes teóricos dos trabalhos produzidos entre 1998 e 2009, ficando essa tarefa para um trabalho futuro. Desse modo, a tabela 5 apresenta os aportes teóricos apenas da primeira década considerada.

Tabela 5: Aportes teóricos disciplinares[4]

Estudos em Aquisição da linguagem	35
Estudos em Linguística Textual	28
Estudos sócio-construtivistas/interacionistas	23
Estudos enunciativos	22
Estudo das relações oralidade/escrita	17
Estudos do letramento	15
Estudos em Neurolinguística, em distúrbios da comunicação	13
Estudos do discurso	9
Estudos em Fonologia e prosódia	7
Estudos em práticas de ensino/aprendizagem	7
Estudos do desenvolvimento humano	7
Estudos em Sociolinguística	5
Estudos em Psicolinguística, Psicanálise	4
Estudos em Sintaxe	3
Estudos em Pragmática	1
Estudos do léxico	1
Estudos sobre política educacional	1
Outros aportes teóricos[5]	29

O aporte teórico-disciplinar de maior destaque são os *estudos em aquisição da linguagem*, o que se explica pelo fato de que na década há uma proeminência de trabalhos advindos da Linguística e da Educação que analisam a escrita de pré-escolares ou de crianças dos primeiros anos do ensino fundamental. É importante lembrar que nem todos eles usam o termo *aquisição* para referir-se ao referencial teórico que adotam, muitos falam em apropriação da escrita ou simplesmente em processo de alfabetização, mas optamos por colocá-los nesse item por tratarem de questões relacionadas a esse momento inicial de contato com a escrita.

Outro aporte teórico-disciplinar que ganhou destaque foi a *Linguística Textual,* o que mostra a importância dessa área nos estudos sobre escrita escolar, principalmente aqueles que

[4] Os números apresentados não correspondem aos números de trabalhos selecionados, pois há pesquisas que adotam mais de um aporte teórico.

[5] Nesse item incluímos os trabalhos cujos aportes teóricos não são possíveis de definir apenas pelo resumo ou oriundos de estudos específicos da Educação ou da Psicologia.

tomam o texto como objeto de análise e que, por isso, buscam referenciais teóricos nessa área para embasar a análise das produções textuais.

O terceiro maior aporte teórico-disciplinar diz respeito aos trabalhos enquadrados nos estudos *sócio-construtivistas/interacionistas*, ou seja, naqueles trabalhos que se baseiam em Piaget, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Eles são em sua maioria provenientes da área de Educação e procuram verificar a partir de situações controladas de produção escrita as diferentes relações que os sujeitos analisados mantêm com a escrita.

Por fim, vale dizer que os estudos enunciativos são em sua maioria baseados em Bakhtin, principalmente no que se refere aos gêneros do discurso e ao dialogismo. Nos resumos analisados esse aporte teórico-disciplinar começa a aparecer a partir de 1995 e certamente teria uma freqüência muito maior se tivéssemos continuado a quantificação dos dados produzidos entre 1998 e 2009, já que nessa última década essa tem sido uma tendência dos trabalhos sobre escrita.

3.1. O que mostram os aportes teórico-disciplinares identificados

Considerando a variedade de temas e áreas, também há uma variedade de autores e teorias que fundamentam essas pesquisas, contudo, é possível identificar na tabela 5 uma predominância de referenciais teóricos advindos da Linguística, mesmo nas teses e dissertações desenvolvidas em outras áreas.

Olhando o *corpus* inteiro, verificamos que há uma grande quantidade de trabalhos, principalmente dos anos 80 e início dos anos 90, que tomam como base a psicogênese da língua escrita e os trabalhos de Ferreiro e Teberosky, além de trabalhos de Piaget, principalmente nas áreas de Psicologia e Educação.

No âmbito da Línguística, teorias fonológicas, estudos sintáticos, variação linguística e a análise dos níveis textuais baseados em autores como Van Dijk, serão o foco desses primeiros anos. Já, em meados da década de 90 e a partir de 2000, teorias da Linguística Textual como a referenciação, ganham espaço, além da perspectiva sócio-histórica defendida por Vygotsky e da teoria dos gêneros do discurso e dos estudos enunciativos de Bakhtin.

A análise dos processos de produção escrita, das condições de produção e do contexto sócio-histórico de produção e circulação desses textos ganha destaque nas pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, sem, contudo, haver um abandono dos trabalhos com enfoque piagetiano dos primeiros anos, principalmente nas áreas de Educação e Psicologia.

4. Referenciais metodológicos

Do ponto de vista metodológico há uma grande quantidade de estudos transversais, que analisam textos recolhidos em diferentes contextos, há também trabalhos longitudinais, estudos de caso, pesquisas experimentais realizadas em laboratórios, principalmente no campo da Medicina, Psicologia e Fonoaudiologia, conforme se pode perceber na tabela 6:

Tabela 6: Referenciais metodológicos[6]

Estudo de caso	77
Estudo transversal	55
Estudo comparativo	35
Pesquisa experimental	16
Estudo longitudinal	15
Pesquisa etnográfica	7
Pesquisa ação	4

Na Educação, são bastante freqüentes os trabalhos que propõem estudos comparativos entre diferentes escolas e classes sociais, além de análise de histórias e experiências de vida e pesquisa ação.

A opção metodológica está vinculada aos aportes teórico-disciplinares e à área em que essas pesquisas foram desenvolvidas, assim, trabalhos que tomam como base Piaget, Ferreiro e seus colaboradores, por exemplo, frequentemente, vão buscar como metodologia a pesquisa experimental, o uso de procedimentos controlados, grupos de controle, etc; já os trabalhos que se ancoram numa perspectiva histórico-cultural ou enunciativa desenvolvem suas análises a partir de dados longitudinais, dados transversais ou estudos de caso, procurando fazer um acompanhamento do processo da produção escrita e não apenas a descrição de fatos observados em experimentos ou situações controladas.

Nesse sentido, o tipo de dado analisado está intimamente relacionado ao aporte teórico-disciplinar e à metodologia de investigação em que se pautam cada trabalho, como se pode perceber pelos números apontados na tabela 7:

Tabela 7: Dados de investigação

Produção escrita de alunos	81
Aulas, eventos de letramento escolar ou interação professor/aluno	60
Testes e protocolos de avaliação	20
Respostas a questionários e entrevistas dirigidos a professores e alunos	18
Produção oral de alunos	7
Depoimentos de professores	5
Materiais didáticos	3
Trabalhos que não analisam dados	15

Com relação aos dados, um número considerável de trabalhos volta-se para a produção escrita, tomando o texto como objeto de análise. Nesse grupo enquadram-se principalmente os trabalhos que tomam como base a Linguística Textual e a Análise do Discurso e que procuram investigar de que modo determinados fenômenos lingüísticos podem ser observados no texto escolar.

Os trabalhos voltados para a análise de eventos de letramento escolar, aulas e interação professor/aluno são aqueles que tematizam questões como alfabetização e letramento escolar, relação entre oralidade/escrita, práticas de ensino de produção escrita, etc. São estudos de caso, desenvolvidos principalmente na Linguística Aplicada e na Educação.

[6] Apenas pelo resumo é difícil definir os limites e diferenças entre os tipos de metodologia utilizados, principalmente no que se refere à pesquisa ação e à pesquisa etnográfica, assim, optamos por quantificar esses dois itens de acordo com o termo empregado nos resumos.

Outros dados que merecem comentário são aqueles retirados de testes e protocolos de avaliação. Provenientes de pesquisas realizadas principalmente nas Ciências Médicas e na Psicologia, esses trabalhos procuram analisar com base em experimentos questões relacionados a distúrbios de aprendizagem ou desenvolvimento psicomotor.

5. Considerações finais

Essa breve incursão pelo Banco de Teses da Capes permitiu-nos traçar um panorama das pesquisas em escrita escolar, realizadas nas diferentes universidades brasileiras, mostrando-nos a gama de disciplinas que se interessam por essa questão, bem como, os diferentes referenciais teórico-metodológicos que norteiam essa pesquisa.

Um aprofundamento do levantamento feito até aqui é essencial, já que ainda resta como tarefa quantificar os temas, os referenciais teórico-metodológicos e traçar um mapa das regiões onde essas pesquisas foram realizadas, contudo, diante das limitações de tempo, não foi-nos possível concluir essa tarefa.

Outro aspecto que merece destaque é que nem sempre o resumo é suficiente para localizar as informações necessárias para traçar um perfil da pesquisa na área, assim, seria preciso recorrer ao texto completo para ter um panorama mais fiel.

Por fim, vale dizer que apesar das falhas apontadas, esse breve esboço da pesquisa em escrita escolar nos mostra a grande relevância que esse tema tem ocupado na Pós-Graduação brasileira, e a imensa gama de possibilidades para se abordar esse assunto.

6. Referências

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *Das relações entre linguagem e ensino de língua*. **Revista Moara**, nº 24. Belem: jul./dez, 2005. PP. 47-69.
http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses. Acesso em 20/09/2010.

PROVINHA BRASIL DE MATEMÁTICA: UM OLHAR PARA AS RESOLUÇÕES DOS ALUNOS DE UM 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mariana Pellatieri[1]
Eliana Rossi[2]
Regina Célia Grando[3]

Resumo

Este trabalho está inserido no âmbito do Projeto Observatório da Educação 2010: A parceria universidade-escola: múltiplos olhares para o letramento-numeramento nos anos iniciais do ensino fundamental. O projeto busca analisar, num trabalho colaborativo com uma escola municipal na cidade de Itatiba, SP, as concepções e as práticas de leitura e de escrita nos anos iniciais do ensino fundamental a partir dos dados de avaliações externas. Nesse texto focalizamos uma análise das resoluções dos alunos de um segundo ano dessa escola Provinha Brasil de matemática. Trazemos um olhar para os descritores da prova, para a prova em si e para os acertos, erros e resoluções dos alunos. Os resultados indicam uma discrepância entre os descritores da prova e a provinha em si, bem como um perfil de prova bastante técnico e pautado em simples reconhecimento de símbolos numéricos e formas básicas, bem como cálculos simples com quantidades até dez, bem aquém das orientações curriculares.

Palavras-chave

Letramento matemático; matemática nos anos iniciais; avaliação externa.

Abstract

This work is inserted under the Project Centre of Education 2010: A university-school partnership: multiple perspectives for literacy, numeracy in the early years of elementary school. The project seeks to analyze, in a collaborative work with a public school in the city of Itatiba, SP, conceptions and practices of reading and writing in the early years of elementary education from the data of external evaluations. In this text we focus on an analysis of the resolutions of the students in this school for a second year math Provinha Brasil. Bring a look at the descriptors of proof to the evidence itself and the successes, mistakes and resolutions of the students. The results indicate a discrepancy between the descriptors of the race and came in himself, as well as a profile of proof quite technical and ruled by mere recognition of number symbols and basic shapes, and simple calculations with quantities up to ten, well short of the curriculum guidelines.

Keywords

Mathematical literacy; mathematics in the early years; evaluation.

[1] Universidade São Francisco/USF.
[2] Prefeitura Municipal de Itatiba.
[3] Universidade São Francisco/USF.

Introdução

Este trabalho está inserido no âmbito do Projeto Observatório da Educação 2010: A parceria universidade-escola: múltiplos olhares para o letramento-numeramento nos anos iniciais do ensino fundamental. O projeto busca analisar, num trabalho colaborativo com escolas da educação básica, as concepções e as práticas de leitura e de escrita nos anos iniciais do ensino fundamental a partir dos dados de avaliações externas. Nesse texto focalizamos as resoluções dos alunos de um segundo ano de uma escola municipal de Itatiba, SP, da Provinha Brasil de matemática. Trazemos um olhar para os descritores da prova, para a prova em si e para os acertos, erros e resoluções dos alunos.

Letramento matemático nos anos iniciais da Educação Básica.

Grande parte das pesquisas sobre o tema "letramento matemático" se refere a práticas escolares na Educação de Jovens e Adultos, muito provavelmente pela relação direta que se estabelece entre as concepções de letramento e o trabalho desenvolvido, inicialmente, por Paulo Freire na Educação de Adultos. Da mesma forma, consideramos esse autor como uma referência principal do nosso trabalho de investigação, entretanto buscando conhecer tais práticas de letramento matemático nos anos iniciais da Educação Básica, por meio das "vozes" dos professores.

Nota-se que recentemente, no campo da educação matemática, vem conquistando espaço o conceito de numeramento. Esse conceito ainda está em construção, talvez por isso encontremos o uso de diferentes termos, utilizados por diferentes autores, para definir esse conceito. De acordo com Mendes (2007), para abordar esse fenômeno encontramos vários termos como materacia, literacia estatística, alfabetização matemática, numeramento e letramento matemático. Nesse trabalho, optamos por adotar o termo letramento matemático uma vez que concordamos com Fonseca (2009, p.55), ao afirmar que uma forma de abordar esse conceito é considerar que as práticas de numeramento são práticas de letramento. Portanto, não há como dissociar essas duas práticas. Sendo assim, assume-se que

> a dimensão sociocultural do fazer matemático é reconhecida e levada em conta, ou seja, quando esse fazer deixa de ser concebido como um conjunto de comportamentos observáveis em decorrência do domínio de certas habilidades e passa a ser analisado como prática social, marcada pelas contingências contextuais e por relações de poder. (p.53).

Nessa perspectiva, propõe-se vincular o letramento matemático à relação entre matemática e práticas sociais. Na escrita podemos pensar no letramento matemático como práticas diferenciadas e que resultam em diversas matemáticas, incluindo as práticas não escolarizadas (MENDES, 2007). É certo que os conceitos de letramento matemático fazem parte do cotidiano de muitos pesquisadores e da formação de professores dos anos iniciais.

Entendemos que a matemática pode se constituir em uma possibilidade de leitura das várias práticas sociais na qual os sujeitos participam e desenvolvem. Dessa forma, os pesquisadores do projeto supracitado optaram por assumir uma concepção de letramento que envolve, inclusive o letramento matemático.

Reflexões compartilhadas acerca da Provinha Brasil de matemática: um olhar para os descritores e para a prova em si

Em um primeiro momento o grupo de professores dos anos iniciais da Escola Básica, juntamente com as pesquisadoras da Universidade e as alunas do mestrado em Educação se

debruçaram sobre a análise dos descritores da Provinha Brasil confrontando com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A análise nos possibilitou criar expectativas de que a Provinha Brasil talvez estivesse em um nível acima do que se propõe no currículo, uma vez que ela seria realizada no meio do ano.

Um olhar para a prova em si nos possibilitou reconhecer que, semelhante à análise que realizamos da Provinha Brasil de Português, na Provinha Brasil de Matemática há uma preocupação com a representação e reconhecimento de números e formas geométricas básicas, ou seja, o que se cobra nessa prova são questões referentes à alfabetização matemática como prática de codificar e decodificar, cálculos simples com quantidades até dez, cálculo de dobro e de metade, reconhecimento de formas geométricas, desvinculados das práticas sociais. As questões de letramento/letramento matemático pouco estão presentes nessa avaliação. Há uma aparente contextualização, mas que, na maioria das vezes, acabou confundindo a compreensão e os sentidos atribuídos pelos alunos para o problema. A questão que fica em relação à Provinha Brasil é: o quanto um trabalho diferenciado com letramento/letramento matemático possibilitaria aos alunos obterem sucesso em uma prova técnica como essa. Acreditamos que um trabalho com letramento matemático propicia um olhar para além da técnica.

Um olhar para os acertos/erros e resoluções das crianças.

Analisamos as provas de 23 alunos de um segundo ano da Professora Eliana (segunda autora desse texto), participante do Projeto Observatório. De uma maneira geral os alunos se saíram muito bem na prova, uma vez que obtiveram entre 15 e 20 acertos, na prova de 20 questões. A partir da constatação de quais questões eles mais erraram nos debruçamos para uma análise dos possíveis erros. Elegemos três questões que os alunos tiveram mais erros para comentar nesse texto. A primeira delas foi a questão 17 da prova, que dos 23 alunos, 16 deles erraram.

A questão solicitava o seguinte: *Faça um x no quadradinho que representa o conjunto de moedas que tem o mesmo valor de 1 real. Como alternativas eram apresentadas: a)10, 10 e 5; b) 50, 25 e 10; c) 25, 10 e 10; d) 50, 25 e 25. .*

Consideramos essa questão problemática e inadequada, uma vez que a imagem das moedas estava ruim, que a resposta esperada 50+25+25 equivale a 100 centavos e não a 1 real, o que exigia uma transformação de unidade, além do que, se exigia a adição de dezenas, o que ainda não havia sido trabalhado com os alunos do 2º. ano. Provavelmente houve uma aposta dos elaboradores da prova no conhecimento da criança "fora da escola", entretanto as notas são mais frequentes nos materiais didáticos do que as moedas e não exigem a transformação de unidades. A alternativa errada, escolhida pela maioria dos alunos foi a alternativa "b", a primeira em que aparecia a moeda de 50 centavos (50, 25, 10). Acreditamos que para esses alunos a relação entre 1 real equivaler a 50 centavos mais 50 centavos é mais natural, faz parte das suas práticas cotidianas, talvez por esse fato esta tenha sido a opção desses alunos.

A segunda questão escolhida e que os alunos mais erraram foi a questão 19, que dos 23 alunos, 14 deles erraram.

O enunciado da questão era o seguinte: *Renata viajou por uma semana no mês de férias. Faça um x no quadradinho que representa o número de dias que Renata viajou. Como alternativas eram apresentadas: a) 5; b) 6; c) 7 e d) 8.*

As alternativas erradas mais escolhidas pelos alunos foram a alternativa "a – 5 dias" e alternativa "d – 8 dias". No caso da alternativa "d", acreditamos que as crianças tenham contado os dias de domingo a domingo, portanto um dia a mais. Já na alternativa "a",

levantamos a hipótese de que as crianças haviam contado os dias de segunda a sexta, portanto 5 dias.

O grande número de erros nessa questão gerou um desconforto muito grande para a professora Eliana, uma vez que o calendário é instrumento utilizado em suas atividades diárias. Faz parte da prática de sala de aula, consultar o calendário para verificar quantos dias tem a semana, quantos dias tem o mês, quantos dias faltam para encerrar o mês, quantos dias faltam para encerrar a semana. Na análise coletiva da prova, dois aspectos foram discutidos: o primeiro relativo ao enunciado da prova. Provavelmente se a pergunta fosse direta: Quantos dias tem na semana, a resposta correta apareceria mais. Entretanto, todo o contexto da viagem, acabou por confundir, ou mesmo, fazer com que os alunos relacionassem a viagem com as suas vivências relativas a viagens. Outro aspecto levantado é que o suporte ao calendário talvez tivesse contribuído para os alunos darem a resposta correta. Dessa forma, a sugestão seria que o calendário tivesse na prova.

Por conta do desconforto ou mesmo indignação do erro dos alunos, resolvemos, juntamente com a professora Eliana, propor aos alunos uma outra situação problema que envolvesse a ideia de dias da semana. O problema[4] proposto foi o seguinte: "Esta é Manuela. Ela não come moela. Manuela é vegetariana. Ela come um prato de arroz por dia. Quantos pratos ela come em uma semana?".

Assim como na Provinha Brasil, algumas crianças responderam 7, 8 e 5. A professora provoca a discussão sobre qual resposta seria a correta e, juntos, os alunos chegam à resposta de 7 pratos de arroz por semana. Porém, uma aluna ainda afirma que Manuela come 5 pratos de arroz por semana. Quando questionada sobre quantos dias tem a semana a menina responde: Cinco! Segunda, terça, quarta, quinta e sexta. A professora então pergunta: Mas e o sábado e o domingo, não são dias da semana? A menina explica: Não! Sábado e domingo são dias do fim de semana!

A partir desse episódio pudemos levantar duas questões. Primeiro, no momento da discussão do problema a professora lança mão de uma estratégia que faz parte da sua prática, que é o recurso do texto, o "voltar" para o enunciado e levantar as informações importantes para a resolução do problema. Esse movimento não é possível durante a resolução da Provinha, uma vez que o texto não é disponibilizado no caderno de questões do aluno e a leitura só pode ser realizada pela professora, duas vezes. Nesse caso, nos perguntamos: Os documentos curriculares propõem que as crianças do segundo ano estejam envolvidas no processo de alfabetização, espera-se que a grande maioria delas já esteja alfabética (lendo e produzindo pequenos textos). Levando em consideração essas condições, as concepções de letramento/letramento matemático que adotamos e partindo da perspectiva da resolução de problemas achamos indispensável o aluno ter acesso ao enunciado das questões ao resolver a prova, para que ele possa decidir sobre quais dados do problema são importantes para a resolução.

A segunda questão levantada refere-se à resposta dada pela aluna quanto aos dias **"da"** semana e os dias do **"fim de"** semana. Nesse caso, dar a oportunidade da criança explicar sua resposta possibilita entender como e o que ela está pensando. A resposta dada pela aluna não pode ser entendida como um erro de fato, ou seja, tem uma explicação, um sentido, é lógica. Em situação de prova não há a possibilidade de explicar como se pensou. Na maioria dos erros analisados em toda a prova pudemos perceber isso. As respostas dos alunos fazem sentido, não são respostas "erradas".

A terceira questão que eles mais erraram foi a questão 12, que era sobre o reconhecimento de formas geométricas básica. Nessa questão 9 alunos erraram. O problema

[4] O problema foi retirado do livro "Pobremas e Enigmas Matemáticos" e adaptado para a faixa etária.

apresentava a imagem de uma folha de caderno (retangular) com um triângulo desenhado dentro (o triângulo não aparecia preenchido). O enunciado dizia o seguinte:

José desenhou uma figura em seu caderno. Faça um x no quadradinho que mostra o nome da figura que ele desenhou. As alternativas eram: a) círculo; b) quadrado; c) triângulo e d) retângulo.

O erro nessa questão foi que os alunos assinalaram o retângulo em vez do triângulo. A nossa hipótese é de que os alunos consideraram a forma da folha de caderno, em vez da imagem representada dentro do "retângulo". Nessa questão a professora Eliana também ficou insatisfeita com o erro dos alunos e retoma a questão após a prova. Percebendo que alguns alunos mantinham o erro, perguntou para a turma porque eles haviam colocado o retângulo em vez do triângulo. Um dos seus alunos que havia acertado (tinha marcado o triângulo) responde que seus colegas tinham errado, provavelmente porque identificaram o retângulo da folha de caderno, conforme já havíamos previsto. Ressalta-se que há um erro conceitual na questão uma vez que o triângulo representa uma superfície, portanto necessitaria estar preenchido e não somente apresentar o contorno da figura. Nesse caso, a figura representada "se parece" com um triângulo, mas não é um triângulo. Outra alternativa errada escolhida pelos alunos foi a alternativa "b" – quadrado. Diferente da alternativa "d", a resposta que justifica esta escolha não está na imagem, mas no texto do enunciado. Como o texto é apenas lido e não é disponibilizado ao aluno, entendemos que a fala da professora "marque um x no quadradinho" acabou prevalecendo. Mais uma vez apontamos para a importância de se ter um enunciado claro e disponível aos alunos.

Após a análise das provas das crianças temos dúvidas a respeito da análise de desempenho dos alunos por meio de avaliações desse tipo, mesmo sabendo que os alunos se saíram bem. Até que ponto esse tipo de avaliação evidencia o letramento matemático dos alunos do 2º. Ano?

Palavras finais

Trazemos para esse texto algumas observações iniciais que puderam ser produzidas a partir das discussões coletivas sobre a Provinha Brasil de Matemática, confrontando com a prática da professora e com a literatura sobre letramento/letramento matemático.

O exercício de olhar para essas questões e, consequentemente para os erros, possibilita reflexões acerca dos objetivos para com os resultados desse tipo de avaliação. A primeira questão está relacionada ao tipo da avaliação, que a nosso ver, é estritamente técnica e que vai na contramão até mesmo do que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática que, partindo de uma concepção de resolução de problemas afirma que,

> O fato de o aluno ser estimulado a questionar a sua própria resposta, a questionar o problema, a transformar um dado problema numa fonte de novos problemas, evidencia uma concepção de ensino e aprendizagem não pela mera reprodução de conhecimentos, mas pela via da ação refletida que constrói conhecimentos (2000, p. 45).

A questão é em que sentido as avaliações externas, que valorizam a técnica, estão garantindo essa construção de conhecimento pautado na ação reflexiva? Como uma avaliação, que é contraditória ao que se define em âmbito nacional como ideal para o ensino da matemática, pode definir, avaliar e classificar o que e quanto os alunos sabem?

Outro ponto a ser analisado é, cruzando a análise dos descritores antes da aplicação da prova, o que propõe o PCN de Matemática e a prova em si, percebemos que o conteúdo presente na prova está aquém do que se espera para os alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental. O que nos preocupa são quais contribuições a Provinha Brasil, enquanto

diagnóstico, trará para o posterior encaminhamento do trabalho do professor. E o quanto a defasagem do conteúdo presente na prova pode "moldar" o currículo do Ensino Fundamental, a fim de atender ao que se espera na avaliação, somente.

Enfim, esses são apenas alguns olhares iniciais, que emergiram durante as discussões do grupo, mas que já nos possibilitam pensar sobre as concepções de letramento matemático presentes nessa avaliação externa (Provinha Brasil de Matemática) e o quanto elas podem trazer um reducionismo na aprendizagem matemática dos alunos do 2º. Ano do ensino fundamental.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: matemática /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

FONSECA, Maria da Conceição F.R. **Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento**. In LOPES, C.E.; NACARATO, A. M. (org.). *Educação matemática, leitura e escrita*: armadilhas, utopias e realidade. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2009, p. 47-60

MENDES, Jackeline Rodrigues. **Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento**. In MENDES, Jackeline Rodrigues; GRANDO, Regina Célia (orgs.). *Múltiplos olhares*: Matemática e produção de conhecimento. São Paulo: Musa, 2007, p.11-29.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS E APRENDIZAGENS: O TEATRO DE BONECOS COMO DISPARADOR DE ENCONTROS

Dulcimar Pereira[1]

Resumo

O objetivo geral desse estudo é relatar as experiências vividas durante a realização de oficinas de teatro de bonecos junto a uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória-ES, como disparadoras que possibilitam a produção de bons encontros no ambiente escolar. Trata-se de pesquisa de doutorado em andamento e tem como intercessores teóricos: Foucault, (2006), Spinoza (2008), Carvalho (2009), dentre outros. Como metodologia faz uso das oficinas pedagógicas nas quais os processos compartilhados entre docentes e discentes apresentam o cuidado de si e do outro na perspectiva foucaultiana de uma arte da existência. Enfatiza esse compartilhamento de ações e de ideias na produção das histórias, dos bonecos e dos movimentos que estabelecem outras/novas relações na sala de aula e na escola produzindo não somente bonecos, mas redes de subjetividades no entrelaçamento dos bons encontros entre os participantes e os novos personagens. Busca concluir que os usos das múltiplas linguagens a partir dessas vivências nas oficinas pedagógicas aumentam a potência de agir nas trocas realizadas com a produção de afetos e, assim, produzem outros/novos sentidos de viver a escola, de aprender e de ensinar.

Palavras-chave

Bonecos; linguagens; encontros.

Abstract

The overall objective of this study is to report on their experiences during the workshops on puppet theater along with an elementary school in the municipal schools in Vitória-ES, such as triggering that enable the production of good meetings in the school environment. It's doctoral research is in progress and as intercessors theorists: Foucault, (2006), Spinoza (2008), Carvalho (2009), among others. The methodology makes use of educational workshops in which the processes shared between teachers and students have the care of oneself and the other in the Foucauldian perspective of art in existence. Emphasizes the sharing of ideas and actions in the production of stories, puppets and other movements that set / new relationships in the classroom and school producing not only dolls but intertwining networks of subjectivities in the good meetings between participants and new characters. Search conclude that the use of multiple languages from these experiences in educational workshops increase the power to act in the trade carried out with the production of affects and thus produce other / new school way of living, learning and teaching.

Keywords

Puppets; languages; meetings.

---

[1] Universidade Federal do Espírito Santo-UFES.

Existe uma escola onde [...]
Não se aprende a ficar sentado,
nas lindas manhãs de primavera,
numa aula que cheira a
apagador de quadro-negro e roupas suadas,
mas a aspirar o perfume das flores.
Nem se aprende a rezar para passar de ano,
E a ficar nervoso na hora
de levar para casa o boletim, mas a caminhar sobre a água.
(PAUSEWANG, 1989)

A proposição da escrita do presente trabalho leva-nos a indagar sobre a escola e sobre as "certezas" que muitas vezes repetimos sobre ela: Será a escola lugar só da repetição? Há outras possibilidades de vivê-la? Quantos e quais movimentos têm indicado mudanças de pensamentos e de ações? Como os usos das múltiplas linguagens têm contribuído para a constituição dos currículos escolares?

Essas questões surgem à medida que desenvolvemos nossa pesquisa de doutorado numa escola de ensino fundamental de Vitória-ES, junto a discentes e docentes na realização de oficinas de confecção e de manipulação de bonecos. Mas, para além de responder a cada uma delas, apresentamos nossas experiências com o objetivo de tecer outras questões/provocações que junto a elas têm apresentado inúmeras possibilidades tecidas por quem protagoniza os cotidianos escolares.

No entanto, falar de múltiplas linguagens na escola contrapõe a visão naturalizada de que nela só existe a repetição. Garcia (2001) defende a presença de múltiplas linguagens na escola no sentido de que elas estejam presentes cotidianamente e não somente em dias de festividades ou quando "dá tempo". A autora diz que os momentos de prazer, também decorrentes do uso dessas linguagens, são comumente ignorados porque não têm a legitimidade do que seria uma *aula formal* (GARCIA, 2001, p. 7) e, dessa maneira, ocupam um lugar desprivilegiado em relação ao que é considerado como conhecimento válido.

No caso da escola, temos disciplinas que desfrutam de privilégios em relação às outras. São consideradas como as mais difíceis e que reprovam. Os docentes dessas disciplinas são os mais temidos. Ainda há um "modelo instituído" do que seja uma aula formal: estudantes assentados e em silêncio, somente a voz do professor ou da professora sendo ouvida e um quadro repleto de atividades. Dessa maneira, o que não reflete a esse padrão e não entra na forma, não é considerado como aula. Numa conversa sobre as aulas da escola, duas meninas apresentaram como esses modelos têm se constituído para elas:

_O que é aula?
_Aula é estudar .... e se divertir também..
_Aula, tem várias aulas: aula de Educação Física, aula de Português, aula de Geografia...
_Matemática... completa.
_ O que se faz numa aula?
_Estudamos, brincamos...
_Brincam na aula também?
Ela balança a cabeça positivamente. Uma outra menina diz:
_Quando acaba o dever.
Concordam com essa afirmação.
Elas ficam um momento em silêncio...
_Tem aula de Educação Física pra gente movimentar o corpo...
_Tem aula de Arte pra gente aprender a desenhar. Completa a outra menina.
_E só se movimenta o corpo na aula de Educação Física?

_Não, brinca, joga bola...
_A gente também escrevemos.
_Pra ganhar ponto, né. Completa a menina.

As narrativas dessas meninas poderiam encerrar por aí e generalizarmos que na escola somente existem esses momentos de aula. Mas será que é sempre assim? Elas dizem de outras "modelos de aula" que existem na escola e que são mais prazerosos:

_Eu queria que a professora passasse mais projeto.
_Por quê?
_Porque assim fica mais divertido.
_Qual é a diferença de quando tem projeto e de quando não tem projeto?[2]
A outra menina responde:
_Porque projeto é muito legal.
_No projeto a gente faz mais, aprende mais do que nas aulas que a gente tem que ficar lendo, lendo...
_Mas é muito bom também pra gente aprender. Completa uma das meninas.
_E o que se faz mais no projeto?
_Mais jogos, brincadeiras.

A partir dessa conversa percebemos que não há só "repetição" e que o ambiente escolar tem também apresentado aspectos contrários aos que a racionalidade moderna insiste em apresentar como válidos e insuperáveis. Há práticas de docentes e discentes, que lançando mão de suas experiências e vivências reinventam as escolas nas quais atuam favorecendo diferentes aprendizagens. E, nessa reinvenção diária da escola, diante do *desafio de ampliar seu espaço e atuação de seus sujeitos* (LINHARES, 2002, p. 63), esses atores mobilizam seus saberes e fazeres na construção de outros/novos caminhos para o ambiente escolar. E a escola tem através desses movimentos suas histórias tecidas em outros tantos cenários e tramas enredadas por nós, que ao invés de aprisionar estabelecem rupturas com formas antigas de "ver" o seu espaço e seus sujeitos abrindo possibilidades de *em lugar de olhar, sentir* (FERRAÇO, 2001, p. 93).

Linhares e Garcia (2001, p. 45) advogam nesse sentido relatando acerca das certezas equivocadas que buscam no espaço escolar somente *o negativo, a falta, a incapacidade, o descaso*. Uma visão altaneira, soberba e cercada de verdades que não reconhecem os inúmeros processos inventivos de vida e de criação e os movimentos cotidianos que *fazem irromper jardins no chão de nossas escolas* (LINHARES; GARCIA, 2001).

Concordamos que o ambiente escolar nos convida a bons encontros! Encontros com colegas, professores, experiências... Porém, apesar dessas experiências, somos provocados a pensar a escola como somente lugar da falta, do descaso e da negação (LINHARES; GARCIA, 2001). Então, é possível superar essa visão? Quais são as possibilidades de viver a escola na perspectiva foucaultiana de uma arte da existência? Como nas relações com o teatro de bonecos a produção dos bons encontros possibilita outras relações no cuidado de si e do outro nos cotidianos escolares?

[2] Esse "projeto" refere-se a atividades feitas durante o ano para apresentação na mostra cultural que é realizada na escola no final do ano. Há uma temática geral e, a partir dela, as turmas desenvolvem seus trabalhos. As apresentações, em sua maioria, consistem de relatórios de aula de campo (fora da escola), montagem de álbuns, produção de histórias em quadrinhos, jogos... e, para a confecção desses trabalhos, organizam-se em grupos e as mesas e cadeiras das salas de aula são colocadas em disposições diferentes: duplas, trios, grupos maiores e, algumas vezes, são retiradas.

Tais indagações percorrem também o estudo dessa pesquisa que apresenta os usos da arte do teatro de bonecos como possibilidades de viver e produzir bons encontros na escola: encontros tecidos com papel, espuma, linha, agulha, afetos... entre alunos e professores através de suas experiências com essa linguagem, propiciando oportunidades de exercício sobre si mesmos, em termos estéticos na perspectiva de Foucault, por uma arte da existência.

Nesse sentido, o convite ao diálogo sobre os bons encontros com os bonecos e suas implicações na constituição das experiências dos atores da escola no cuidado de si e do outro para uma arte da existência é feito a Foucault (2006), a Spinoza (2008) e a Carvalho (2009), dentre outros na busca por mergulhar nas redes de constituição dos currículos da escola tecidos por múltiplas linguagens. As oficinas pedagógicas de confecção e de manipulação de bonecos constituem-se como metodologia utilizada que possibilita trocas e compartilhamento de saberes. Para a produção de dados têm sido utilizados fotos, filmagens e depoimentos com o objetivo de discutir e apresentar o uso dessa arte na vivência de bons encontros nas/das práticas escolares.

Utilizamos as oficinas pedagógicas como possibilitadoras dos encontros com os bonecos, entendendo-as como

> [...] um lugar onde todos trabalham em conjunto para produzir algo que vai servir para si e para os outros. Nas oficinas, o conhecimento é construído por todos os professores e [alunos]: cada um traz a sua prática, a sua contribuição que, partilhada por todos, constrói um saber que faz o grupo crescer e, dentro do grupo, enriquece a cada um. Também como numa oficina os conhecimentos devem ser socializados e redundar numa prática pedagógica mais consistente e mais adequada aos alunos nela envolvidos" (MNDDH, s/d, p. 31, apud Carvalho; Simões, 1997, p. 57-58).

As linguagens do teatro de bonecos

O boneco é um brinquedo, uma invenção que alegra, que encanta, que faz rir, que faz chorar e, diante da sua fragilidade representada pelo seu tamanho e pelos materiais dos quais é produzido, o público não oferece resistência, aproxima-se e interage com ele!

Arte presente desde as primeiras civilizações (SILVEIRA, 1992), tem sido utilizado para registrar ou para transmitir informações, para alegrar, para trazer conforto ou para protestar. Amaral (2001, p.9) trata da utilização de bonecos pelo homem primitivo como uma maneira de entender o mundo que o cercava e, por isso, atribuía tanto aos elementos da natureza quanto aos animais selvagens, a essência de divindade passando a *representá-los por meio de ídolos, fetiches, estátuas.* Arte que vai ao encontro não só das crianças, mas também dos adultos.

> A marionete é velha como o mundo. Ela é uma filha natural da poesia. É imortal, embora habitando na terra, tendo sido criada para fazer os homens esquecerem suas preocupações. Diverte as crianças, encanta as pessoas grandes, toca o simples, oferece um prazer delicado ao enfastiado e ao cético (CHESNAIS, 1947 apud Santos, 1979, p.20).

Sua origem provavelmente tenha acontecido no Oriente espalhando-se para a Europa, até chegar às Américas [...] *fruto de uma conquista da criatividade humana, do desejo e necessidade inegáveis do homem em se representar e se reconhecer* [...] (SANTOS, 1979,

p.11). Há registros também de que no Egito antigo havia a utilização de estátuas móveis nas festas a Osíris[3].

Na Idade Média, foi instrumento utilizado pela igreja católica para atrair fiéis e para ensinar a sua doutrina. É dessa época que há indícios de que tenha surgido o termo marionete, em referência a imagens pequenas da Virgem Maria (BALARDIM, 2004, p.49). Os jesuítas também fizeram uso dos bonecos como veículo de catequese dos índios no Brasil.

Há referências da presença do teatro de bonecos em vários lugares no mundo:

> *Praticado como é em todo o mundo, o teatro de bonecos assumiu fisionomias e espírito dramático diferenciados, dependendo da localização geográfica de cada uma de suas manifestações. Isso devido, obviamente, às próprias injunções de tradição cultural, costumes, formação social, econômica e política.*
> *E é sob prismas de diferenciação que vamos encontrar e observar os mais importantes tipos de teatro de bonecos popular do mundo, como por exemplo: o VIDOUCHAKA, na Índia; o KARAGÓS, na Turquia; o PUNCH, na Inglaterra; o GUIGNOL, na França; o FANTOCCINI, na Itália; o MAMULENGO, no Brasil, entre outros. Todas essas manifestações guardando entre si ao menos um aspecto comum: o seu caráter popular, o povo se representando a si mesmo (SANTOS, 1979, p. 20).*

No Brasil, o mamulengo é praticado por artistas do povo em alguns Estados nordestinos [...] onde os atores são bonecos que falam, dançam, brigam e, quase sempre, morrem (Santos, 1979, p. 11). Nele está presente o humor, mas também a crítica social e política (BALARDIM, 2004, p.10).

Nós, professoras, sabemos também das nossas invenções a partir de diferentes materiais: meias, rolinhos de papel higiênico, jornal, embalagens... cada um desses materiais é transformado nas nossas mãos e nas mãos das nossas crianças. Dessa maneira são dados diferentes usos ao boneco seja como brinquedo, arte ou instrumento didático. Seja qual for o seu uso, o boneco atrai o público e estimula a fantasia.

Os bonecos são lembrados por seus nomes e por suas características e os seus manipuladores[4], muitas vezes, não são percebidos. Eles, através de suas mãos, animam, produzem ânima (BALARDIM, 2004, p.43) dão vida aos bonecos e lhes emprestam a própria alma. Suas vidas são vividas junto a esses seres de tecido, espuma e tantos outros materiais. Marques (1993, p.140) diz que "Não é só a mão que mexe o boneco. É o corpo todo. O que o boneco faz em cima do pano, o bonequeiro faz atrás da empanada[5]: pula, dança, corre, beija, dorme [...]" O teatro de bonecos tem a força, a magia de prender a atenção num ser que só se torna real pelo olhar do outro que o assiste, interagindo com ele.

O teatro de bonecos tem nas crianças um público fiel e atento, mas também é apreciado por adultos. A princípio eles mostram-se receosos, mas a fragilidade dos bonecos permite que se aproximem e participem. Daí ser o uso que fazemos do boneco como arte, brinquedo ou recurso pedagógico definido como um ato de paixão (SANTOS, 1979, p. 164).

Não buscamos tratar de sua trajetória nesses tempos e locais diferentes, o que pode ser encontrado nas pesquisas de Balardim (2004), Amaral (2001) e Santos (1979), mas procuramos compreender como essa linguagem encerra múltiplas possibilidades de usos, de

---

[3] "Osíris (uma das principais divindades, identificada ao deus Dionísio). Esses cultos agrestes eram destinados a reverenciar a fertilidade da terra, estando eles intimamente ligados às cheias do rio Nilo, que faziam a lavoura, morta no inverno, renascer periodicamente na primavera" (BALARDIM, 2004, p.48).
[4] Quem manipula o boneco é chamado de bonequeiro e/ou ator-manipulador.
[5] Palco onde o teatro de bonecos é apresentado.

aprendizagens e de potencialização dos currículos escolares, estabelecendo relações mais coletivas e cooperativas.

Na escola, esses diferentes seres aproximam docentes e discentes à medida que a sua confecção e manipulação promovem os encontros: encontros com os bonecos, encontros consigo, encontros com os outros. Bons encontros, que segundo Spinoza (2008), que aumentam a potência de agir.

As linguagens do teatro de bonecos produzindo encontros

> Os bons encontros aumentam a nossa potência de agir. Desse ponto de vista, a posse formal dessa potência de agir e igualmente de conhecer emerge como finalidade principal e, então, a razão, em vez de flutuar ao acaso dos encontros, deve procurar unir as coisas e os seres cuja relação se compõe diretamente com a nossa (CARVALHO, 2009, p.75).

As oficinas pedagógicas são oportunidades para a produção desses encontros. Nelas, o compartilhamento é constante e muitos movimentos são originados: é preciso ouvir o outro, ajudar o outro, compartilhar materiais, ideias... É quando torna-se necessário ajudar o outro num "jogo de trocas" (SANTOS, 1998, p. 26). Os compartilhamentos são constantes, assim como os aprendizados. Não há diferença entre quem aprende e quem ensina. Redes de solidariedade são estabelecidas. Todos ensinam, todos aprendem. Por isso, segundo Mediano (CARVALHO, apud SIMÕES, 1997, p. 59), [...] *as oficinas pedagógicas procuram criar condições para que os docentes* [e discentes] *possam ir transformando suas relações no trabalho escolar em direção a formas mais coletivas e cooperativas.*

Os novos personagens tecidos a partir da utilização de retalhos, linha, agulha... tornam-se outros/novos participantes nas relações das turmas e da escola, entre estudantes-estudantes e estudantes-professoras. Inicialmente como estranhos, passam a compor as histórias da escola e de seus currículos. Todos são afetados nesse encontro e,

> Com efeito, a potência da mente vê-se aumentada quando encontramos um corpo externo com o qual o nosso corpo convém. Isso ocorre porque um novo nível de integração é configurado [...] À Paixão alegre corresponde esse aumento em nossa potência de agir e entender. Por meio dessa expansão de nossas potências, experienciada com as paixões alegres, somos então induzidas a formar a ideia daquilo que é comum entre o nosso corpo e o corpo com o qual nos compomos [...] (MERÇON, 2009, p. 73).

Nos usos dessa linguagem, outros aprendizados são elaborados... *Aprendizado*[s] *afetivo*[s] *como arte do encontro, isto é, como cultivo de um pensar e agir que nos coloque em arranjos vitalizantes, dos quais podemos derivar um entendimento mais afetivo de nossas relações no mundo [...]* (MERÇON, 2009, p. 81). Os afetos com os bonecos durante os encontros de confecção ou dos encontros com seus corpos frágeis na interpretação das histórias, estimulam a quem os manipula na produção de outros textos (orais, escritos, corporais), afetando os seus modos de agir. Assim, esses encontros aumentam a sua potência de agir *"[...] e, consequentemente, durante esse tempo, a potência de pensar da mente é aumentada ou estimulada"* (Spinoza, 2008, p. 179, 181).

Os cuidados que cercam as oficinas não são restritos aos bonecos. São momentos também para conhecer o outro que até então era apenas "o outro". Além de compartilhar materiais e ideias compartilhamos as nossas vidas e as nossas experiências. Os diálogos são constantes. Dessa maneira, compreendemos os bons encontros com os bonecos a partir dos

afetos que são gerados. Nas conversas, as crianças apresentam como esses encontros potencializaram suas ações na escola proporcionando outros aprendizados:

Eu achei muito legal desde quando a professora falou assim que a gente ia fazer fantoche. Eu fiquei muito alegre, contei pra todo mundo da minha casa. Eu falei com minha mãe que não queria faltar aula, eu falei que não queria ficar em casa nem se fosse para fugir. Gostei muito de confeccionar os bonecos.
Gostei de pintar, desenhar, mas eu fiquei muito triste porque faltei no dia que meu grupo ia apresentar. .
Eu chorei. Estava chovendo, mas eu não podia vir.
Eu gostei muito foi de fazer roupas e de enfeitar o boneco, também gostei de fazer olho, boca, cabelos [...] Quando fiz os textos e li para a turma fiquei feliz e comecei a aprender como faz textos (produzir foi o que mas gostei), gostei das aulas, aprendi muitas coisas e essas coisas foi tudo por causa dos fantoches (Margarida).

Fazer o fantoche foi muito legal. Começou quando nós escolhemos as músicas. A música preferida do nosso grupo foi "Comida". Nós fizemos os desenhos que ficaram muito legais para confecção dos fantoches. Fizemos o rosto dos bonecos e depois as roupas (Tiago).

Eu gostei muito da oficina e aprendi muita coisa sobre teatro de boneco que eu não sabia. Eu pensava que ficar atrás da casinha onde os bonecos apresentam era fácil. Quando a gente estava confeccionando os bonecos eu ficava muito empolgado porque é muito divertido, eu ficava querendo apresentar logo, mas dava muito trabalho (Raul).

Eu achei muito legal que a nossa turma e a outra turma [...] todos nós gostamos porque essas apresentações nos ensinaram como tudo neste mundo é possível [...] eu aprendi que nós podemos fazer muitas pessoas felizes fazendo apresentações com esses bonecos. Eu achei que ia fazer a apresentação toda errada, mas quando eu cheguei lá na frente eu pude perceber que a apresentação era uma coisa muito boa (Betty).

Eu achei muito legal. A parte que eu mais gostei foi quando nós apresentamos e quando fizemos as roupas. Eu gostei de aprender isso porque é muito interessante [...] Eu achei legal quando nós mexemos os bonecos, parece que eles são de verdade. Eu aprendi que nós achamos que é fácil lá na empanada e quando nós fizemos eu vi que não é fácil e quando crescer quero ser bonequeiro (Diogo).

Os cuidados com o boneco e com "cada outro" nas oficinas, revelam o cuidado de si próprio. Assim, encontramos em Foucault (2006), um termo usado por ele: o grego *epiméleia heautoû* (em latim "cura sui") – o cuidado de si. E, para a relação entre bonecos e discentes e docentes, *epiméleia heautoû, o cuidado de si mesmo,* apresenta as possibilidades de discussão sobre os bons encontros ocorridos nos usos dessa e de outras linguagens onde os afetos encadeados e as redes estabelecidas nos cuidados de si e do outro cercam a produção e a manipulação de bonecos durante e após as oficinas. Assim, outras redes e atravessamentos são produzidos nos encontros com os bonecos – encontros consigo e com os outros. Já não são "cada um", são "todos". Por isso, defende Foucault que

> [...] com a noção de ***epiméleia heatoû***, temos todo um corpus definindo uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história das representações, nem somente na história das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas

> da subjetividade [...] o cuidado de si é, sem dúvida, um dos importantes fios condutores ou, pelo menos, para sermos mais modestos, um dos possíveis fios condutores [...] (FOUCAULT, 2006, p. 15).

Ainda, tratando desses bons encontros com os bonecos e as histórias, temos também nessas relações as implicações das decisões tomadas pelos usos dessa arte, quando encontramos nela as possibilidades de buscar outros/novos modos de nos posicionarmos frente às inúmeras situações que nos ocorrem nos cotidianos das escolas. Com os bonecos (e outras artes expressas por múltiplas linguagens), os afetos produzem movimentos que constituem-se em atos políticos nos desejos que temos por viver numa instituição onde as nossas práticas resultam em aprendizados coletivos. Por isso, as práticas escolares permeadas pelos bons encontros produzidos pelos bonecos têm apresentado a estética da existência na constituição dos currículos na/da escola.

Assim, à medida que os bonecos são confeccionados, também são produzidos textos orais, escritos e corporais que são socializados entre seus praticantes, produzindo outros sentidos às suas experiências. Os bonecos passam a compor as relações na/da escola.

É o que encontramos em Foucault *a partir da noção de ética* (CASTRO, 2009, p. 150), com a estética da existência como a aceitação por princípios aos quais as pessoas agregam-se a fim de viver a beleza que propõem.

> Por estética da existência, há que se entender uma maneira de viver em que o valor moral não provém da conformidade com um código de comportamentos, nem com um trabalho de purificação, mas de certos princípios formais gerais no uso dos prazeres, na distribuição que se faz deles, nos limites que se observa, na hierarquia que se respeita [...] a estética da existência é uma arte, reflexo de uma liberdade percebida como jogo de poder [...] (CASTRO, 2009, p. 150, 151).

Dessa maneira, as práticas cotidianas permeadas pelos usos de materiais incomuns ao que comumente referimos como pertencentes ao ambiente escolar, bem como a contradição com os modelos de "aula" e a escolha pelas múltiplas linguagens nas salas de aula e na escola, apresentam a estética da existência na constituição dos currículos da escola. E, nessas invenções cotidianas, para além do prescrito, os processos curriculares são elaborados a partir das redes e, portanto,

> [...] significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso. Uma prática curricular consistente [...] sempre tecida, em todos os momentos e escolas. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não estamos falando de um *produto* que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das *redes de poderes, saberes e fazeres* das quais participam (ALVES, 2002,p. 41).

Alinhavando experiências com as linguagens e encontros do teatro de bonecos

Apresentamos nossas experiências com os usos do teatro de bonecos na escola e, para além de concluir, desejamos juntar a esse tecido alguns alinhavos que produzirão outras histórias a partir do que temos experimentado.

Os bons encontros com os bonecos na escola têm nos apresentado possibilidades de conversar com as práticas escolares e com os desejos de docentes e discentes por constituírem currículos na escola que sejam permeados por seus saberes, sonhos e afetos. Não se trata de

desconsiderar os saberes sistematizados, mas de junto a eles fazer emergir as inúmeras redes que existem nas relações que estabelecemos uns com os outros e, no caso, com os bonecos e outras linguagens.

Com as nossas vivências temos percebido, que os bonecos envolvidos nas diferentes tramas tecidas no cotidiano escolar são cercados de afetos e de cuidados. Outras redes e atravessamentos são produzidos nos encontros com os bonecos-encontros consigo e com os outros. Já não são só bonecos, são novos personagens nas relações da sala de aula e da escola, alterando cotidianos, suscitando e constituindo outros currículos de afetos e de aprendizagens. O surgimento deles traz outros cuidados à sua criação e às relações do grupo. É um convite aos bons encontros consigo e com os outros que tecem outras/novas histórias e oportunidades para visibilizarmos o que de bom tem acontecido nas escolas.

Nesses encontros com os bonecos são produzidas outras/novas aprendizagens, relações e afetos. E é nessas relações de elaborar, experimentar, trocar, aprender e ensinar que ocorrem os bons encontros, alterando as rotinas escolares, produzindo outros/novos sentidos coletivos e cooperativos às práticas de docentes e discentes. Portanto, narrar essas experiências significa falar da vida que é manifesta cotidianamente nas unidades de ensino através dos processos inventivos de quem utiliza múltiplas linguagens para ensinar e aprender, permitindo a si próprio encontrar múltiplas possibilidades para outros/novos aprendizados de viver e de ser/estar na escola.

Referências

BALARDIM, Paulo. **Relações de vida e morte no teatro de animação**. Porto Alegre: Edição do Autor, 2004.

CARVALHO, Janete Magalhães de; SIMÕES, Regina Helena Silva. **Formação continuada do professor por meio da pesquisa da sua própria prática**. In: Caderno de pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES. Vitória- ES, ano III, Fev/97.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CASTRO, Edgard. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERRAÇO_____, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; Alves, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LINHARES, Célia Frazão. **O direito ao saber com sabor**. Supervisão e formação de professores na escola pública. In: SILVA, JR.; RANGEL, Mary (orgs.) Nove olhares sobre a supervisão. São Paulo: Papirus, 2002, 8ª edição.

LINHARES, Célia Frazão; GARCIA, Regina Leite. **Observando jardins no chão de escolas**. Simpósio Internacional Crise da Razão e Crise da Política na Formação Docente. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2001.

MARQUES, Francisco. **Carretel de invenções**. Belo Horizonte: AMEEPPE, 1993.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo**. Campinas/SP: Alínea, 2009.

PAUSEWANG, Gudrun. **A escola dos meninos felizes**. São PAULO: Loyola, 1989.

SILVEIRA, Lorena. **Fantochada** – arte popular para fazer teatrinho de bonecos. Tchê! Editores de livros, 1992.

NARRATIVAS DOCENTES EM REDES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: DESDOBRAMENTOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLEMENTADAS

Leandra Jacinto Pereira[1]

Resumo

O presente artigo apresenta uma experiência de efetivação de políticas públicas a partir do FALE - Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita que acontece mensalmente na UNIRIO e durante o ano de 2009 também aconteceu mensalmente no Pólo CEDERJ em Três Rios em parceria com a Secretaria Municipal de Educação em redes de formação continuada do(a) professor(a) alfabetizador(a). Tal *espaçotempo* oportuniza o intercambiar de saberes rumo ao refinamento das práticas pedagógicas no movimento de reflexão *práticateoriaprática* através de suas narrativas. Compreende-se assim que as narrativas dos(as) professores(as) constituem, além de forte víeis de preservação das memórias das práticas pedagógicas, uma possibilidade de tessitura mediante trocas com outros sujeitos de *saberesfazeres* no/do cotidiano das salas de aula. Mediante as narrativas dos docentes que participaram dos encontros nos anos de 2009, 2010 e 2011 se tornou necessário instituir grupo de pesquisa e de trabalho para buscar compreender à luz das teorias, os *saberesfazeres* apresentados por estes. Este artigo objetiva, mediante resultados obtidos, oferecer aos sistemas de ensino instrumentos para a reflexão sobre o estabelecimento de parcerias, a institucionalização de políticas públicas e a formação continuada a partir dos sujeitos que atuam em sala de aula.

Palavras-chave

Formação continuada; alfabetização; leitura; escrita e políticas públicas.

Abstract

This article presents an experience of realization of public policies from the CONTACT - Forum for Literacy, Reading and Writing happens monthly / bimonthly in UNIRIO and during the year 2009 was also held monthly at the Pole CEDERJ in Three Rivers in partnership with the Department municipal Education networks of continuing education (a) teacher (a) literacy (a). Such a space / time possible for the exchange of knowledge towards the refinement of teaching practices in moving reflective practice / theory / practice through their narratives. It is thus understandable that the narratives of (the) teacher (s) are in addition to strong víeis of preserving the memories of teaching practices, an ability to weave through exchanges with other subjects of knowing / doing to / from daily classroom . Through the narratives of the teachers who participated in the meetings in the years 2009, 2010 and 2011 it became necessary to establish a research group and work to seek to understand the theories, the knowing / doing presented by them. This article aims, through results, school systems offer tools for thinking about the establishment of partnerships, the institutionalization of public policies and ongoing training from the guys who work in the classroom.

Keywords

Continuing education; literacy; reading; writing and public policy.

---

[1] GEPPAN.

Não, meu coração não é maior que o mundo,
É muito menor.
Nele não cabem nem minhas dores.
Por isto gosto tanto de me contar.
Por isso me dispo,
Por isso me grito [...]
Carlos Drummond de Andrade

O presente artigo apresenta uma experiência de efetivação de políticas públicas a partir do FALE - Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita que acontece mensalmente na UNIRIO e durante o ano de 2009 também aconteceu no Polo CEDERJ Três Rios em parceria com a Secretaria. Municipal de Educação em redes de formação continuada do(a) professor(a) alfabetizador(a).

Tal *espaçotempo*[2] do(a) professor(a) oportuniza o intercambiar de saberes rumo ao refinamento das práticas pedagógicas no movimento de reflexão *práticateoriaprática* através de suas narrativas. Compreende-se assim que as narrativas dos(as) professores(as) alfabetizadores constituem, além de forte víeis de preservação das memórias das práticas pedagógicas, uma possibilidade de tessitura mediante trocas com outros sujeitos de *saberesfazeres* no/do cotidiano das salas de aula.

Mediante as narrativas dos docentes que participaram dos encontros no ano de 2009, 2010 e 2011 se tornou necessário instituir grupo de pesquisa e de trabalho para buscar compreender à luz das teorias, os *saberesfazeres* apresentados por estes.

O FALE é um projeto de pesquisa ligado ao NEPPEC- Núcleo de Estudos e Pesquisa, Práticas Educativas e Cotidiano e vinculado a Rede de Formação Docente: narrativas & experiências (Rede Formad[3]). Geralmente as mesas são formadas por um(a) Professor(a) que

---

[2] A escrita diferenciada de algumas palavras, está alicerçada em Regina Leite Garcia e Nilda Alves (2006), para quem o princípio da juntabilidade concede sentido e significado diferentes dos usuais, quando de sua separação: saberfazer, espaçotempo, aprenderensinar etc. Essa postura dialoga com um movimento que vem ganhando força no campo das pesquisas com os cotidianos, onde a justaposição de termos hegemonicamente separados é pensada como uma possibilidade de cindir com a dicotomização tão cara à ciência moderna: bom/ruim, ordem/caos, saber/não-saber etc. Ainda, essa díade expressa ideias antagônicas, sendo a primeira compreendida, nessa perspectiva, como "superior", "melhor" do que a seguinte. (RIBEIRO, Tiago, 2011).

[3] A *Rede de Formação Docente - Narrativas e Experiências* (**Rede Formad**) foi criada em 2010, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), como resultado da articulação entre grupos de estudos e pesquisas já existentes, tanto na UniRio quanto em outras instituições: A Faculdade de Formação de Professores da UERJ (UERJ/ FFP), o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade de Campinas (UNICAMP).Articula-se à ***Rede de Investigação na Escola*** (Red RIE/ Brasil), ao ***Grupo Memoria Docente e Documentación Pedagógica*** (Argentina) e à ***Red de Formación Docente y Narrativas*** (Argentina). Coordenada pela Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio, a Rede Formad compreende os diferentes grupos e/ou coletivos: - **FALE/ UNIRIO:** *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita* (FALE)

FALE/ São Gonçalo: O *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita* de São Gonçalo (FALE/ São Gonçalo), que ocorre na UERJ/ FFP, surgiu em 2009, como desdobramento do FALE/ UniRio. Lá, os encontros são coordenados pela Profa. Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais e acontecem mensalmente, às segundas-feiras, na própria Faculdade de Formação de Professores. O FALE/ São Gonçalo tem os mesmos objetivos do FALE/ UNIRIO, porém, diferente deste, seu público é formado, sobretudo, por graduandos de diversas licenciaturas ministradas na instituição.

GEFEL: *Grupo de Estudos Formação de Escritores e Leitores* - é um grupo alocado no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) que tem como principal objetivo investir no aprofundamento dos estudos, na investigação,na reflexão e na criação de práticas mais favoráveis à formação de sujeitos Escritores e Leitores, antes e para além do primeiro ano de escolaridade (Classe de Alfabetização).

GEPEC: *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada* integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP e tem como perspectiva de formação docente a busca da compreensão dos saberes e práticas cotidianas dentro da complexidade da organização do trabalho pedagógico escolar, usando

representa a Universidade e dois (duas) Professores(as) da sala de aula que narram suas experiências docentes.

> Los seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estúdio de la narrativa, por lo tanto, es el estúdio de la forma em que los seres humanos experimentamos el mundo. (CONNELLY e CLANDININ, 1995)

O ponto de partida é tentar entender a prática a partir da teoria, voltando assim à prática, compreendendo-a, para realizar cotidianamente o modo de ensinar a ler e a escrever, tanto para as crianças, quanto para seus professores(as), uma vez que tais profissionais, segundo Tardif (2003) constroem seus saberes mediante sua prática:

> Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou 'reflexivos' que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional não é vista, assim, como simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela. (2003, p.86)

Além disto, tem-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1995, p.51) que "(...) *situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores atuam como co-responsáveis, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo."*

Compreende-se que as narrativas dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) constituem em situações comunicativas, além de forte víeis de preservação das memórias das práticas pedagógicas, uma possibilidade de tessitura mediante trocas com outros sujeitos de *saberesfazeres* no/do cotidiano das salas de aula já se torna lugar comum nos muitos congressos e seminários que nos centros urbanos buscam tratar sobre o tema. Tardif (2003) ao tratar dos saberes docentes salienta que:

---

referencias do campo da Pedagogia, da Psicologia e da História. **GEPEMC:** O *Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Memória e Cotidiano*,criado em 2011, pelas pesquisadoras Carmen Lúcia Vidal Pérez e Marisol Barenco de Melo, líderes do grupo, ambas da Universidade Federal Fluminense (UFF).

GEPPAN: O *Grupo de Estudo e Pesquisas das/os Professoras/es Alfabetizadoras/es Narradoras/es* (GEPPAN) é um grupo de estudos e pesquisa, criado em agosto de 2008, por demanda de um grupo de professoras que, terminando um curso de especialização, na Universidade Federal Fluminense (UFF) - *Alfabetização das crianças das classes populares* - gestado e ofertado pelo *Grupo de Pesquisa: Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares* (Grupalfa), sentiu a necessidade de um espaço onde pudessem discutir, estudar e refletir sobre a própria prática.

GPPF: O *Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores* (GPPF) é formado por professoras que vêm, há alguns anos, compartilhando trabalhos e projetos de pesquisa na área da formação – inicial e/ou continuada de professores. As/os pesquisadoras/es vinculadas/os ao grupo, seja de maneira isolada ou articulada, vêm publicando artigos, participando de Bancas de Mestrado e Doutorado e socializando as pesquisas desenvolvidas em diversos eventos (nacionais e internacionais), proferindo palestras para professoras e professores, por demanda das Secretarias – Estaduais e/ou Municipais de Educação do país, contribuindo para a implementação de políticas públicas a nível federal e orientando monografias e bolsistas de Iniciação Científica (UniRio e Cnpq). Em 2004 é criado, na UniRio, o Programa de Pós-Graduação em Educação - nível Mestrado e o grupo passa a atuar no Programa, vinculado à linha Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, orientando mestrandos com projetos de pesquisa na área de atuação do grupo. A maior parte do grupo coordena e realiza projetos de pesquisas financiadas pela Faperj e também participa de grupos de pesquisa vinculados a outras instituições – UFF; UFRJ; UNICAMP – ampliando, desse modo, a produção de conhecimentos mediante a interlocução com outros pesquisadores.

> saberes docentes são compostos por vários outros saberes advindos de diferentes fontes: os pessoais, adquiridos na família e no ambiente de vida; os da formação primária, advindos das escolas da infância; os da formação do magistério, vindos dos estabelecimentos de formação de professores, estágios e cursos de reciclagem; saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos; e saberes experiências, vindos de sua própria experiência pedagógica. (2003, p.63)

O FALE em Três Rios veio, porém, estabelecer um *espaçotempo* para que o compartilhamento destes *saberesfazeres* docentes aconteça de forma regular e sistemática nesta cidade. Tal *espaçotempo*, no entanto, não se restringe aos professores (as) desta cidade, mas alcança também, as cidades circunvizinhas, tais como: Areal, Paraíba do Sul, Comendador Levy Gasparian, Sapucaia, dentre outros. Desta forma, o FALE em Três Rios abarcou diferentes realidades históricas da educação do interior do Estado do Rio de Janeiro.

FALE em transformações...

Minha inserção neste *espaçotempo* se deu efetivamente em 2009, quando trabalhava na Secretaria de Educação do Município de Três Rios e percebi a necessidade de um rompimento com o senso comum dos encontros de Professores(as) que visavam meras contações de casos.

Assim, convidei à Professora Carmen Sanches para realizar o FALE em Três Rios, pois recebia informes através de uma rede de e-mails que visa socializar para Professores(as) que comparecem por incentivo próprio, uma vez que é fora do horário de trabalho.

O aceite veio quase dois meses depois quando se pôde estabelecer uma parceria entre a UNIRIO através do Pólo CEDERJ/UAB Três Rios e a Secretaria Municipal de Educação da cidade.

O primeiro FALE em Três Rios aconteceu no dia 25/05/2009, com o tema *"Alfabetização sem cartilha? Por onde começar?"* e, contou com a presença de 368 professores(as). O segundo, em 15/06/2009, *"Alfabetização sem cartilha? Por onde começar? A conversa continua..."*. O terceiro em 19/08/2009, *"Alfabetização através de projetos"*; o quarto em 16/09/2009, *"Práticas avaliativas emancipatórias";* o quinto em 21/10/2009 *"Alfabetização e Avaliação: concepções e práticas"*; o sexto em 18/11/2009, *"Alfabetização e Avaliação: concepções e práticas II"*. O sétimo FALE-Três Rios, no entanto, só aconteceu em 29/09/2010 abordando o tema *"A ciência como história do mundo, o desafio da ciência e do ensino de ciências."*

Em 2011, tanto o FALE UNIRIO como o FALE em Três Rios tiveram uma conotação diferenciada, conforme mensagem que circulou na rede de e-mails :

> **XXVIII FALE UNIRIO, que ocorreria em junho, acontecerá neste sábado, dia 02 de julho, na cidade de Três Rios.** Como a rede cresceu muito, não cabemos mais na UNIRIO, motivo pelo qual os encontros estão ocorrendo, geralmente, na ECEME (Escola de Comando e Estado-Maior do Exército), na Urca, Rj. Contudo, o XXVIII encontro do FALE, acontecendo em Três Rios, pela manhã, abre o que chamamos de "FALE Andante". Como sempre, **o evento é gratuito e aberto, dando direito à declaração de participação.**

Nesta tessitura de narrativas e participando do universo EaD, no Pólo CEDERJ/ UAB na cidade de Três Rios, assisti o conhecimento ser interiorizado e muitas pessoas, dentre eles(as) professores(as) atuantes, terem a oportunidade de concluir o Ensino Superior. Porém,

uma parte do tripé em que se alicerça a universidade (ensino, extensão e pesquisa) não foi interiorizada (a pesquisa), e assim, nasce no seio do FALE em Três Rios um grupo de estudo que tem como campo as narrativas daqueles(as) que o promovem, mostrando as dificuldades, os ganhos e os intercâmbios vivenciados, de forma a refletir sobre as questões que permeiam a constituição deste *espaçotempo* de formação continuada e as transformações que estas geram no sistema educativo da cidade.

Ressalta-se que a importância do grupo de estudo encontra-se em compartilhar com os atores e atrizes das comunidades escolares a reflexão sobre a transposição do estágio da denúncia para o estágio de co-participação no processo que denomino *autoformação* continuada acreditando que onde não existe um *espaçotempo* de vez e voz, certamente, existe uma possibilidade e, é esta que pode mover os professores(as) dos diversos níveis e modalidades de ensino na caminhada incessante para a descoberta e afirmação de sua identidade docente.

Como frutos proporcionados pelo FALE em Três Rios observa-se a apresentação de pesquisas narrativas em eventos científicos[4] entre os anos de 2010 e 2011 e a instituição de um grupo de trabalho composto por funcionárias da Secretaria Municipal de Educação, para repensar e instituir políticas públicas para a melhoria no/do processo de alfabetização na/da rede municipal de Três Rios que conta com aproximadamente 9.289 alunos(as) na Educação Básica, distribuídos em 37 escolas; sendo 1.143 alunos(as) matriculados(as) no 1º ano de escolaridade.

Mediante uma escuta sensível (BARBIER,1993) busca-se a formação da memória docente mediante os fóruns do FALE em Três Rios, uma vez que este se diferencia dos eventos pontuais que atualmente são alvo de grandes investimentos governamentais, pois não se propõe a oferecer informação, mas sim, a gerar conhecimento mediante as reconstruções históricas das experiências docentes narradas. O(A) professor(a) não está determinado(a) a assumir uma atitude passiva, pelo contrário, se torna sujeito que pode e deve intervir livre e autonomamente em seu entorno sociocultural, mediante sua própria formação.

Em se tratando de uma pesquisa contínua *com* os cotidianos assume-se uma postura de sentir o mundo e não apenas de vê-lo, estruturada em um novo paradigma no qual *"a teoria deixa de ser ponto de partida e a prática torna-se o referencial principal"* (PRADO; CUNHA, 2007, p. 34).

Durante todo o ano de 2011 os(as) professores(as) alfetizadores(as) do município de Três Rios continuaram participando efetivamente do FALE Unirio mediante deslocamento para a cidade do Rio de Janeiro através de ônibus fretados pela secretaria Municipal de Educação para tal finalidade e na parte tarde estes(estas) professores(as) também tiveram a oportunidade de realizar passeios culturais.

Neste movimento estes(estas) professores(as) alfabetizadores(as) expressaram no final de 2011 a necessidade que sentiam de reelaborarem conjuntamente suas práticas mediante as reflexões proporcionadas durante os fóruns.

---

[4] **IV Seminário Vozes da Educação – Formação de Professores/as – Narrativas, Políticas e Memórias** – realizado entre os dias 30 de agosto a 1 e setembro de 2010, pela FFP/UERJ São Gonçalo/RJ

V Seminário Fala outra Escola – realizado entre os dias 20 a 23 de outubro de 2010, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e organizado pelo GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada.

III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos - no período de 09 a 12 de agosto de 2010, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense/UFF.

VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL- As redes educativas e as tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade-UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação - 6 a 9 de junho de 2011.

Tais professores(as) se reportaram às Professoras Doutoras Carmen Sanches Sampaio e Adrianne Ogêda, ambas da Unirio, buscando uma parceria que ampliasse o *espaçotempo* de reflexões.

Assim, em parceria com as professoras da Unirio citadas acima construíram uma proposta de *trabalhopesquisa* na qual possam na semana logo após cada fórum do FALE Unirio se reunir e construir um inventário de sugestões, inquietações, questionamentos, dúvidas e possibilidades mediante um *cerco epistemológico com várias entradas*, múltiplos caminhares, *táticas* e *astúcias* (CERTEAU, 2007) utilizadas no movimento de subversão da ordem. Tal movimento, todavia, não se limita ao simples inventariar. Este inventário é enviado ao GEPPAN e em seguida é marcado um novo encontro com a presença de membros deste grupo de pesquisa para a troca de propostas de trabalho geradas mediante o inventário.

Os(As) professores(as) passam, assim, a visualizar novas possibilidades didáticas para suas práticas em sala de aula. Após aplicadas, tais práticas retornam para o grupo e são refletidas e reelaboradas à luz de teorias. Desta forma, possibilita-se o alcance às salas de aulas em forma de transposição didática das propostas construídas que não se limitam a um único suporte teórico, pois todo homem é múltiplo, polissêmico, polifônico (BAKHTIN, 1997).

Este intercambiar de saberes em processo de auto-formação continuada estabelecida em movimento de *práticateoriaprática* desencadeados pelo FALE vai ao encontro da proposta de Paulo Freire (1996) que aborda a necessidade de "*postular uma pedagogia do oprimido*", mas uma pedagogia que o tenha como sujeito e que seja construída a partir dele e não para ele. Uma pedagogia que tenha como fundamento princípios de uma educação voltada para a libertação, de modo que através dela se possa desenvolver uma atitude reflexiva sobre si enquanto indivíduo e enquanto presença atuante no mundo.

Compreende-se assim que cabe à escola proporcionar aos(às) alunos(as) a ampliação de suas referências de leitura, mediante o acesso a diferentes gêneros textuais como forma de potencializar experiências de leitura/vivência da linguagem escrita e compreensões de mundo, uma vez que o ato de ler:

> (...) não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2008, p. 11).

A formação continuada se dá, portanto, mediante as situações desafiadoras e inesperadas no/do cotidiano tanto das salas de aula quanto dos mais diferentes *espaçostempos* docentes que fazem com que estes(as) professores(as) busquem respostas ao intercambiar com seus colegas de profissão sobre os *fazeressaberes* pedagógicos.

Pérez (2003, p.169), afirma que "*o conhecimento pedagógico é uma construção teórico-prática, que incorpora, pela reflexão, o julgamento prático e o entendimento prático da professora, na produção de um conhecimento como sabedoria*". Portanto, ressalta que o saber docente se forma com a reflexão em relação à teoria e a prática que se inter-relacionam no cotidiano escolar. Não sendo apenas, um conhecimento de técnicas, mas uma sabedoria construída na prática da docência.

Entende-se, assim, que tal sabedoria possa se transformar em políticas públicas educacionais mediante ao que Pimenta (2002, p.29) entende que:

> a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como praticum, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

O FALE em Três Rios ofereceu a oportunidade aos professores(as) de diversos municípios do interior do Estado do Rio de Janeiro da vivência da solidariedade no compartilhar suas narrativas que constituem bens sociais, ou seja, as produções materiais e imateriais das civilizações; uma via que suplanta o individualismo do capitalismo moderno, já que sozinho o homem não consegue produzir e nem receber por herança familiar ou política os bens que desfruta, o conhecimento construído e reconstruído.

Seu caráter intermunicipal garantiu que tais bens sociais, não fossem exclusivos de uma localidade, mas sim, bens da humanidade.

Neste sentido observa-se que o FALE em Três Rios ao romper com as barreiras dos fóruns tradicionais nos quais os(as) professores(as) são limitados(as) apenas a ouvir promove a genuína liberdade docente, não como a propulsora da destruição de laços, mas ob-ligada às pessoas e às coisas que fazem parte do homem no movimento de compartilhar com o outro a ternura e o consolo, a esperança e o sentido constituindo um vínculo misterioso de gratuidade, uma vez que:

> A liberdade não exige tanto que se destruam todos os laços, todos os vínculos, e sim, que se perceba quais escravizam e quais, ao contrário, ajudam uma pessoa a ser ela mesma. A liberdade humana nunca é ab-soluta, solta tudo, desliga tudo, mas ob-ligada às pessoas e às coisas que são parte de mim, que são valiosas em si mesmas e por isso estão além de qualquer preço, além de qualquer cálculo. (CORTINA, 2008, p. 64)

O caráter da cientificidade do FALE em Três Rios legitima sua intencionalidade, uma vez que, "*...la narrativa es uma forma de caracterizar los fenômenos de la experiência humana y, por tanto, su estúdio es apropiado em muchos campos de las ciências sociales."* (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 34)

Mediante as narrativas docentes apresentadas neste fórum permanente conclui-se que, embora a sociedade viva um momento de amplo desenvolvimento tecnológico e de verdades relativas mediante as quebras paradigmáticas o *espaçotempo* do encontro de professores(as) para narrar suas histórias, angústias, inquietações, sucessos, desejos e perspectivas ainda é de suma importância para a formação integral do educando e consequentemente de transformações sociais

A profissão docente, portanto, infere atualização constante, ou seja, formação continuada, porém de forma significativa, que faça sentido em determinado contexto, pois:

> A aprendizagem passa a ser conhecimento quando tem um sentido para quem a adquiri; o que significa que ilumina algo novo, ou faz de outra forma ou com um tipo de compreensão mais profunda, o que já se conhece por experiências previas (SACRISTÁN, 2001, p. 220)

Não existem, portanto, receitas para investir em formação permanente de docentes. Existem espaços/tempos para o espanto, reflexão, intercâmbio e muitas dúvidas diante das práticas construídas no/do cotidiano docente. Este cotidiano pode ser compreendido como "*(...) aquela trilha nunca pré-determinada, aberta ao acaso e ao inesperado. (...) Aberta à criatividade do grupo e dos indivíduos, aberta à poética da vida"* (GAUTHIER, 1999, p.50).

Nesse sentido, recorre-se à Morin (2002), para dizer que o caminho que se faz ao caminhar "*constitui uma ajuda à estratégia do pensamento*" (p.136) e que todo pensamento tem a possibilidade de ganhar a materialidade traduzida em políticas públicas voltadas para a educação.

A partir das narrativas dos(das) professores(as) nos acontecimentos do FALE foram percebidas necessidades de implementações de políticas públicas que sustentassem o continuar deste *espaçotempo* de diálogo, a saber:

1. Repensar sobre o plano de cargos e salários foi iniciado após o acontecimento do 1º FALE Três Rios através das seguintes ações:

junho de 2009 – Comissão Interna composta por três membros iniciam o repensar sobre o plano de cargos e salários, incluindo todos os profissionais da educação.

julho de 2009 – Reuniões internas com segmentos da SME: orientadores pedagógicos, técnicos da equipe interna da SME e motoristas.

agosto de 2009 – 1ª Plenária - repensar sobre o plano de cargos e salários contando com representações das unidades escolares

27 de junho de 2011 – Lei nº 3554 - *Dispõe sobre o Plano de carreira do Magistério Público Municipal e dá outras providências.*

2. Ainda no ano de 2011 - Instituição de um grupo de trabalho composto por onze profissionais da educação para refletir sobre políticas públicas educacionais, incluindo dentre outras questões a elaboração uma política de valorização do professor(a) alfabetizador(a), a discussão da não retenção ao final do 1º ano de escolaridade e a continuidade da participação dos professores(as) da SME nos fóruns do FALE Unirio.

3. Novembro de 2011 - Curso Para Gestores Municipais - objetivando proporcionar momentos de reflexão da equipe de gestores e de professores da rede municipal interessados na área, através de palestras visando à construção de uma gestão democrática-participativa.

4. Durante os anos de 2009 a 2011 - estudos e elaborações de minutas para regulamentação de rotinas-padrão mediante às narrativas dos professores(as) nos acontecimentos dos FALE's – Três Rios e Unirio, como: pesquisas científicas nas escolas, movimentação de pessoal, cessão de pessoal, indicação de diretores, estágio probatório, avaliação de desempenho, concessão de horário integral, licença sabática, dentre outros.

5. Dezembro de 2011 - a participação das professoras Leandra Jacinto Pereira[5] e Érika Vargas de Souza Barros[6] no GEPPAN.

Ao proporcionarem a implantação de políticas públicas as narrativas docentes oriundas do FALE corroboram com as palavras de Morin:

[5] Leandra Jacinto Pereira: Tutora Coordenadora de tutoria do Curso de Pedagogia oferecido pela Unirio através do Consórcio CEDERJ/CECIERJ no pólo Três Rios.
[6] Érika Vargas de Souza Barros: Professora Alfabetizadora na E. M. Samir Nasser na cidade de Três Rios- RJ.

> O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. (MORIN, 2000, p.30)

É de acordo com este pensamento que não se pode mensurar os frutos que ainda estão por vir mediante às narrativas destes(destas) professores(as) alfabetizadores(as) que fazem do FALE um *espaçotempo* para contar, gritar e despir seus cotidianos.

Referências

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BARBIER, Reneé. **A escuta sensível em educação**. Anais da 15ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 1993.

BRASIL.MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CONNELY, F. Michael y CLANDININ. **Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa.** In RODRÍGUEZ y LARROSA. **Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.** Laertes, S.A . de Ediciones, 1995.

CORTINA, Adela.***Os bens da Terra e a gratuidade necessária,*** In:. Aliança e Contrato – política, ética e religião. São Paulo: Edições Loyola, Brasil, 2008.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. **A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a.**

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez, 2003.
GAUTHIER, Jacques e SANTOS, Iraci dos. **A Sócio-Poética - fundamentos teóricos, técnicas diferenciadas de pesquisa, vivência.** Rio de Janeiro: UERJ/DEPEXT/NAPE, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Educar y convivir em la cultura global.** Madrid: Ed. Morata, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____ Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal .**Professoras Alfabetizadas: Histórias Pluraispráticas Singulares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, Selma G. (Orgs.) **Saberes pedagógicos e atividades docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.**Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HISTÓRIAS FANTÁSTICAS QUE DEVEMOS CONTAR ÀS CRIANÇAS

Giselle Moraes Pinto[1]
Sônia Regina Ferreira de Oliveira[2]

Resumo

Esse documentário registrou o estudo realizado por alunos de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Campinas. Instigados a explicarem as origens do bairro em que a escola está localizada, desenvolveram um rico processo de pesquisa que envolveu, entre outras ações, a percepção do espaço geográfico do entorno, o levantamento de conhecimentos prévios sobre a história do mesmo, a realização de depoimentos, a leitura de fotografias e textos sobre o tema e a redação das impressões finais sobre o aprendido. Todo esse processo foi filmado, entre março e novembro de 2011. O recurso da filmagem trouxe para a sala de aula uma nova perspectiva no trabalho docente. Com ele a professora mostrou aos alunos outro modo de registrar o cotidiano escolar e todos os envolvidos direta ou indiretamente na edição do documentário perceberam que este recurso de linguagem envolve opções éticas e estéticas, um desejo e uma intenção. Isso posto cabe dizer que entre tantas coisas compreendidas neste trabalho ele pode servir para um pequeno, mas importante diálogo sobre a manipulação do discurso pelos nos meios de comunicação. Podemos registrar muitas coisas, mas quando editamos colocamos ali o nosso discurso, não há neutralidade nas informações. Tudo é meticulosamente pensado, organizado e direcionado. Sendo assim este documentário é apenas uma possibilidade dentre muitos horizontes possíveis. A relevância deste trabalho destaca-se por dois aspectos centrais: o estudo da história e seus desdobramentos e o incremento da filmagem como registro e nova linguagem.

Palavras-chave
Escola; história; linguagem audiovisual.

Abstract

This documentary recorded the study by students from 5th grade of elementary education at a public school in Campinas. Urged to explain the origins of the neighborhood where the school is located, developed a rich research process that involved, among other actions, the perception of geographical space surrounding the lifting of prior knowledge about the history of it, conducting interviews the reading of photographs and texts on the subject and the writing of final impressions on the learned. The whole process was filmed between March and November 2011. The feature film brought to the classroom a new perspective in teaching. With him the teacher showed the students another way to register the school routine and all directly or indirectly involved in the editing of the documentary realized that this language feature options involves ethical and aesthetic, a desire and intention. That said it should be said that among many things included in this study it can serve a small but important dialogue about the manipulation of discourse by the media. We can record many things, but when we edit our speech we put there, there is no neutrality in information. All is meticulously designed, organized and directed. So this documentary is just one

[1] EMEF Oziel Alves Pereira/ Prefeitura Municipal de Campinas.
[2] NAED Sul/ Prefeitura Municipal de Campinas.

possibility among many possible horizons. The relevance of this work stands out for two central aspects: the study of history and its development and growth of the shoot as registration and new language.

Keywords

School; history; audiovisual language.

Fisicamente habitamos um espaço,
mas sentimentalmente, somos habitados por uma memória.
(José Saramago)

Estudar a história e registrar em vídeo: por quê e para que?

Relatamos aqui uma experiência no ensino da história que resultou na produção do filme "Histórias fantásticas que devemos contar às crianças". O documentário registra as pesquisas de uma turma de quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública de Campinas, indagados sobre as origens do bairro em que vivem. A decisão pelo uso da fotografia e do vídeo deu-se objetivando, entre outras coisas, desenvolver nos alunos a perspectiva de uso destes recursos nas pesquisas escolares, assim como contribuir para a organização de informações sobre a história do bairro, de modo que outras turmas da escola pudessem utilizar o filme como material didático. Na metodologia de trabalho decidimos contrariar as práticas predominantes na escola muito mais focadas na palavra escrita, e tomar a história oral[3] como abordagem central: a fala, a expressão oral, seria o veículo inicial para trazermos à roda as memórias sobre o bairro. Concordando com Alberti:

> A metodologia de história oral é bastante adequada para o estudo da história de memórias, isto é, de representações do passado. Estudar essa história é estudar o trabalho de constituição e de formalização das memórias, continuamente negociadas. A constituição da memória é importante porque está atrelada à construção da identidade (ALBERTI, 2004, 27).

Um filme, como registro, foi então, bastante adequado à valorização da oralidade que pretendíamos, sem desconsideramos, por certo, as contribuições que a leitura de textos e imagens tem para consolidação de conhecimentos sobre o objeto de estudo. Ao utilizarmos a filmagem, valorizaríamos, no espaço da escola, um recurso preponderante nos meios de comunicação da geração de que faz parte os nossos alunos. Ferramentas tecnológicas tais como celulares, Ipod's, MP3, computadores, internet e toda a sua interface de sociabilidade e comunicação social, são recursos midiáticos que podem e devem ser usados dentro da escola.

Os passos do trabalho: o que já sabíamos e o que precisávamos pesquisar para saber

O trabalho desenvolveu-se entre março e novembro de 2011, iniciando-se com o olhar compartilhado, entre a professora da turma e a coordenadora pedagógica[4], sobre o plano de ensino de história e geografia a ser desenvolvido com a turma naquele ano. Constava do

[3] Citando Alberti: (...) a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente ALBERTI (2005, p.155).

[4] Alguns parênteses cabem aqui, para destacar a agilidade que os meios de comunicação eletrônica deram ao diálogo entre professora e coordenadora. Através do contato via internet foram realizados boa parte dos combinados, das reflexões sobre os rumos do trabalho, do re planejamento coletivo do mesmo, sem exigir deslocamentos demorados entre grandes distâncias, e por fim da sistematização da proposta e dos registros sobre o processo, tarefa de organização tão necessária para o fluir da produção na escola. É certo que lançar mão da internet no trabalho vem trazendo aos educadores uma sobrecarga, já que as tarefas passam a ser desenvolvidas em casa, muitas vezes em momentos que deveriam ser de descanso. Porém, desde que uma nova rotina organizativa seja desenvolvida pelos educadores, os recursos eletrônicos podem ser bem aproveitados e proporcionar efetivas parcerias, principalmente entre profissionais que no cotidiano estão localizados em diferentes espaços do sistema educacional, mas voltados para a escola e as salas de aula como objeto de trabalho.

mesmo o resgate da história do bairro e o estudo das condições em que este se encontra na atualidade.

Para iniciar a professora leu para as crianças o livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes (Mem Fox, 1984). Em seguida, reportando-se ao livro, levou para sala de aula uma caixa a qual chamou de Caixa de Memória. Dentro desta caixa havia fotos, cartões, pequenos objetos que lembravam momentos de sua vida pessoal, familiar e social. Estes objetos foram compartilhados com seus alunos. Posteriormente confeccionou com a turma caixas que foram sendo decoradas e preenchidas com objetos que cada criança trazia de casa para retratar alguma lembrança feliz ou não, mas que desejava retomar, contar aos colegas. Escreveram sobre memórias individuais e neste momento constataram que algumas histórias foram vividas juntas, em situações no bairro, na escola, em viagens com suas famílias. Construíram um painel com todas as memórias individuais agrupadas, chamado de Colcha de Retalhos. Trataram assim de definições de memória individual e memória coletiva e de memória e história.

A etapa seguinte foi a realização do estudo do meio no entorno da escola. Alunos, professora e coordenadora, observaram, fotografaram e filmaram, as ruas, moradias, a sinalização de trânsito que começa a chegar ao bairro com o asfalto ainda parcial. Chamou atenção especial as questões ambientais como o lixo espalhado pelo percurso, o córrego insalubre, a quase total ausência de árvores ao longo dos caminhos percorridos pelo grupo. Do estudo do meio desencadearam-se questões sobre permanências e mudanças no ambiente: este espaço, habitado por estas famílias, foi sempre assim? Nos debates ocorridos, uma ampla gama de questões foi explorada dentro da sala de aula. Estudamos sobre o córrego, sua nascente e seus possíveis afluentes e a questão do lixo: a coleta, reciclagem e propagação de doenças. Abordou-se a mudança da paisagem local, localização espacial e mapas.

O modo como tais temáticas se cruzaram ao olharmos para o bairro, indicou-nos a potencialidade de trabalhos interdisciplinares, em que geografia, história, ciências e outros componentes curriculares se integravam. Destacamos as atividades de escrita de textos para organizar, sistematizar e registrar o que foi aprendido. Não foi possível registrar todas as atividades e debates ocorridos através da filmagem. Eram muitos assuntos em diferentes áreas do saber e optamos neste momento pela produção do filme que fizesse um recorte exatamente na origem do bairro. E por quê? Explicamos.

Um bairro nascido da ocupação de solo urbano: legitimidade e marginalização

A história deste bairro é incomum, embora guarde semelhança com outros que na cidade de Campinas nasceram das lutas populares. Sua origem data de 1996 e é fruto de uma ocupação que foi considerada, à época, como a maior ocupação de terras urbanas da América Latina. O fato de ser fruto de uma ocupação provocou no ideário da cidade um preconceito grande contra os moradores que ali se estabeleceram. O que para alguns soou como legítima defesa do direito à moradia e disposição para a luta por uma política pública nesta área, para outros significou uma ação de desordeiros e vagabundos, em desrespeito ao direito sagrado da propriedade, que no caso seria o grande terreno vazio e guardado para especulação imobiliária numa região próxima ao centro da cidade. A ação conservadora da mídia reforçou a segunda leitura do problema e até os dias de hoje, passados 15 anos, prevalecesse esta visão sobre os moradores daquele bairro. Estas representações são percebidas e verbalizadas pelas crianças. Consideradas estas questões, julgamos prioritário tratarmos nas aulas da compreensão sobre o processo de ocupação e estabelecimento do bairro. Nas origens poderíamos recuperar os motivos, os modos de agir e os diversos sentidos atribuídos pelos diferentes personagens à trama histórica que envolveu a chegada das famílias naquele local e sua permanência ali até os dias de hoje.

A professora perguntava: Como tudo começou? Este bairro não existiu sempre assim como se mostra hoje. As crianças provocadas a falarem começaram a evocar as fontes de conhecimento: o que disse uma avó, uma mãe, uma vizinha, um colega. E assim, as memórias de outros, transmitidas às crianças, se tornaram as primeiras informações sobre a história que queríamos conhecer e explicar.

A terceira atividade proposta foi a entrevistas com Zé da Mata, uma liderança da ocupação daquela terra, e João Zinclar, um fotógrafo que registrou o movimento. Suas fotografias foram, neste momento, examinadas pela turma e ambos os convidados trouxeram elementos novos e explicativos para somarem-se aos já saberes das crianças sobre a história. Suas narrativas tomaram o caráter histórico e documental, já que foram atores ou testemunhas de um acontecimento dado em determinada conjuntura da história. Enquanto os entrevistados faziam seus relatos, as crianças construíam as suas próprias memórias e narrativas.

Por fim, foi feita a leitura de um documento com dados sobre a ocupação, a organização inicial, as lideranças, os movimentos de resistência contra os despejos ordenados por juízes, a organização dos serviços e comércio, o nascimento da escola e outros fatos.

Todas estas estratégias para recuperação da memória dos acontecimentos históricos envolvendo nosso objeto de estudo foram sendo vivenciadas pela turma e complementando aspectos fundamentais que em nosso entendimento devem marcar o estudo da historia: a percepção de que a realidade vai sendo transformada no tempo, pelos sujeitos que agem sobre ela, decidindo, organizando forças para um ou outro desdobramento histórico, em condições não ideais, mas dadas. Concluíamos que as mudanças no bairro vinham trazendo melhoria das condições de vida de seus habitantes. Com muita organização e negociação com as autoridades da cidade passaram a ter serviços como água encanada, eletricidade, um Centro de Saúde e uma escola, conquistada com muitas lutas, incluindo-se uma longa caminhada dos moradores, sob sol e chuva, até o palácio do governador do estado. A última etapa nestas conquistas foi a regularização da posse do terreno com o pagamento por parte das famílias. Isso significou a realização de uma política de moradia que beneficiou mais de cinco mil famílias e que só ocorreu porque houve pressões do movimento social organizado.

Filmar, editar e exibir as imagens para os alunos: a ética e a estética debatida na escola

Filmar as aulas ao longo de meses nos deu possibilidade de observar como as crianças, e nós educadoras, fomos tomando intimidade com o recurso audiovisual. De início, tímidos e inquietos, sem muita certeza do que dizer ou de onde enquadrar as cenas, fomos nos soltando, intuitivamente ou de modo consciente fomos planejando as filmagens, os cuidados para que a luz fosse adequada, o som fosse captado e os discursos compreensíveis. As crianças demonstravam que apuravam a linguagem diante da câmera, para se fazerem compreender, aprumavam também as posturas físicas e fixavam o olhar ao serem enquadradas, demonstrando confiança em nós que “captávamos suas almas”, como diriam nossos antepassados diante da fotografia. Ao final, o orgulho de serem protagonistas do filme ficou evidente.

As representações sobre a estética esperada em algo que “se assistirá na TV” por certo é formada desde muito cedo nos sujeitos que nascem imersos no mundo televisivo. Mas era a primeira vez que aquelas crianças se tornavam “personagens” ou “atores e atrizes”, pois elas sabiam que editaríamos o material, produzindo um filme a ser visto por outros. Este fato acrescentava, então, às aprendizagens sobre a história de seu bairro, um grau mais elevado nas suas elaborações sobre a linguagem própria dos recursos audiovisuais.

Assistirem ao filme finalizado foi outro momento importante, quando puderam interrogar a nós, educadoras, pelas escolhas que fizemos sobre o conteúdo e a forma de apresentação do material filmado, ao procedermos à edição. Porque uns apareceram mais e

outros menos? Porque em determinado trecho do filme as falas de várias crianças se sobrepõem, confundindo-se? Seria este um "erro" de quem editou? Ou uma opção com objetivo de promover um efeito que completava o sentido do que se tentava expressar nas ideias presentes no filme? E a música, que foi feita especialmente para o filme por músicos externos à escola, a pedido das educadoras: do que fala? Quem criou?

Sabíamos desde o início que não estávamos apenas recolhendo entrevistas e depoimentos. Em algum momento organizaríamos um discurso, que foi o filme. Sabíamos da nossa não neutralidade diante de tudo que se apresentava. Fizemos escolhas que as crianças puderam perceber e assim refletir sobre o fato de que podemos utilizar os recursos audiovisuais para contar a história do jeito que melhor nos convier.

Para nós, as educadoras, cada passo deste trabalho foi altamente formativo porque nos colocava inúmeras interrogações. Da elaboração do roteiro inicial, passando pelas tomadas de depoimentos das crianças e entrevistados, passando pela decoupagem das imagens e discursos registrados, para finalizar na edição do filme, cada etapa mostrava-se rica em riscos e possibilidades. No processo de edição, em especial, os desafios provocaram grandes inquietações do campo da ética e da estética: Quais discursos, imagens, conflitos, valorizar ou descartar e por quê? Qual o estilo e o ritmo a ser dado a um filme que gostaríamos que "agradasse adultos e crianças"?

Concluindo, diríamos que nossa experiência mostrou-nos que é plenamente possível e recomendável o uso dos recursos audiovisuais nas pesquisas escolares. Tais recursos promovem uma nova visibilidade sobre o espaço e os sujeitos em cena e contra cena, que organizando seus discursos vão explicando o mundo.

Referências

ALBERTI, Verena. Ouvir, contar: textos em História oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: BASSANEZI, Carla (org). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

FOX, Mem. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. São Paulo: Brinque Book, 1984.

MENEGAÇO, R. et all. Parque Oziel – A história de uma ocupação. História, instituições e pessoas. Campinas, 2005.

PARK, M. B. (org.). Memória em movimento. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

PUCCINI, Sérgio. Roteiro de documentário: Da pré-produção à pós-produção/ Sérgio Puccini. Campinas, SP: Papirus, 2009.

O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA DE MOSSORÓ/RN: UMA EXPERIÊNCIA NO PROJETO PIBIC/UERN

Verônica Maria de Araújo Pontes
Edinalva Virgínio Felipe de Oliveira

Resumo

Este trabalho é fruto da nossa participação no projeto de pesquisa: O ensino da leitura na escola pública de Mossoró/RN que possibilitou uma reflexão em torno da importância da formação de alunos leitores desde os anos iniciais, através da literatura infantil. Isso só foi possível através de uma pesquisa em campo que foi realizada durante o referido projeto, com professora e alunos de uma turma de terceiro ano das séries iniciais, tendo como instrumentos de pesquisa uma coleta de dados composta por observação e entrevistas, como também uma discussão teórica das concepções existentes sobre leitura, o processo histórico da leitura na sociedade, a concepção de literatura infantil e sua utilização na escola pesquisada a partir de autores como Zilberman (2001), Pontes (2009), e Coelho (2004). Os resultados finais mostraram que ainda se tem muito a fazer para melhorar os níveis de leitura dos nossos alunos, mas a escola como esse espaço privilegiado, exerce uma tarefa essencial para que possa mudar a realidade existente, já que é através dela que interagimos a leitura de mundo com a leitura das palavras. A realização da leitura com prazer e significado possibilitará mudanças nos níveis de leitura atuais dos nossos alunos. No final, sugerimos a inclusão de estratégias que podem facilitar o convívio dos alunos com a leitura literária e consequentemente a formação de leitores que sintam encantamento e prazer no que lêem.

Palavras-chave

Leitura; literatura infantil; escola.

Abstract

This work is the result of our participation in the research project: The teaching of reading in public school in Mossley / infants who provided a reflection on the importance of training students readers since the early years, through children's literature. This was only possible through a field research that was conducted during this project, with teacher and students in a class of third year of the initial series, as instruments of research data collection consists of observation and interviews, as well as a theoretical discussion of the existing conceptions about reading, the historical process of reading in society, the conception of children's literature and its use in the school searched from authors such as Zilberman (2001), Bridges (2009) and Cole (2004). The final results showed that still has much to do to improve the reading levels of our students, but the school as this privileged space, plays an essential task for you to change the existing reality, since it is through reading that interact world with the reading of words. The completion of the reading with pleasure and meaning allow changes in reading levels of our current students. In the end, we suggest the inclusion of strategies that can facilitate the interaction of students with reading literary and consequently the formation of readers who feel delight and pleasure in reading.

Keywords

Reading; children's literature, school.

A Leitura se constitui como um dos avanços à busca de conhecimento sistemático e aprofundado, contudo muitos (as) alunos(as) não desenvolvem a leitura enquanto um ato de compreensão e prazer, mais sim de forma mecânica, não desenvolvendo assim, as diversas habilidades necessárias para o seu desenvolvimento emocional, social, cognitivo e afetivo.

É de extrema relevância que possamos discutir o conceito de leitura e como esta é pensada por alunos e professores, assim como a importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança.

Para isso, torna-se imprescindível a relação contínua entre as Universidades e a Escola Pública, que através de projetos de pesquisas procurem investigar como está ocorrendo o ensino e a aprendizagem, tanto da aquisição da leitura e escrita, como também a formação de leitores no contexto escolar, o desenvolvimento da leitura literária, entre outros aspectos que subsidiem a reflexão da prática do professor e das ações escolares tendo em vista a sua melhoria.

O Projeto: O Ensino da leitura na escola pública da Cidade de Mossoró/RN, financiado pela Universidade do Estado do Rio Grande Norte-UERN, através do PIBIC/UERN/CNPq com a primeira etapa prevista para agosto de 2009 a agosto 2010, e a segunda etapa sendo realizada durante o período de agosto de 2010 a agosto de 2011, é um exemplo claro da importância das pesquisas nas escolas, já que o mesmo visa analisar como está ocorrendo o ensino de leitura no 3° ano de uma escola pública da Cidade de Mossoró/RN.

Dessa forma, apresentamos a nossa experiência desde as concepções existentes sobre leitura, o processo histórico da leitura na sociedade, a concepção de literatura infantil e sua utilização na escola pesquisada.

A metodologia adotada no projeto teve uma abordagem qualitativa, através de uma pesquisa bibliográfica e de campo, em que analisamos os discursos dos sujeitos nas entrevistas e observações efetuadas.

1. Concepções sobre leitura

Aprender a ler e a escrever é de fundamental importância para o individuo tornar-se um cidadão capaz de intervir no meio em que está inserido. Através da leitura o sujeito é capaz de adquirir aprendizagens que irão ajudar a compreender e a dar significado ao mundo em que ele vive, assim como escrever a sua história de forma critica.

Sabemos que a cidadania só é possível com uma educação de qualidade, em que as pessoas além de dominarem os códigos linguísticos, ou seja, além de aprenderem a ler e a escrever decodificando os signos, sejam capazes também de compreenderem o que lêem de forma significativa.

No Brasil, durante muito tempo foi considerada alfabetizada toda pessoa que conseguisse escrever seu nome e ler pequenas frases, no entanto, sabemos que é necessário que se possa ler com compreensão os textos escritos e fazer uso social da leitura.

Consideramos que ao falar em leitura também estamos falando em escola, já que é neste espaço que a criança geralmente começa a ter os primeiros contatos com as primeiras letras. Entendemos que nossas escolas precisam criar condições para que a leitura aconteça com compreensão, significado e prazer.

Pontes (2009) afirma que muitas vezes a escola é o único local em que as crianças têm contato com os livros, todavia a escola sendo mera transmissora de conhecimento, como foi considerada por muito tempo, onde o professor era o detentor de todo o saber, não faz sentido algum para o aluno.

Essa educação para Freire (1996) é considerada uma educação bancária, em que o aluno era submetido a leituras extensas, sem nenhum significado, e as atividades consistiam apenas na transcrição dos textos do quadro para o caderno, não havendo assim, nenhuma

preocupação em dialogar e questionar o texto; ao aluno cabia intervenção na fala do professor apenas quando o professor permitisse.

As escolas brasileiras, durante muito tempo, nessa perspectiva de educação tradicional, bancária, não dispunham de bibliotecas, e nem as famílias tinham condições de proporcionar aos seus filhos os contatos com diversos tipos de textos, principalmente, os textos literários. No entanto, ainda assim, muitas crianças ouviram histórias infantis lidas por seus pais ou outros familiares.

Hoje, as nossas crianças desde pequenas têm acesso a um grande número de informações presentes nos diversos veículos de comunicação, e o ingresso na educação infantil acontece muito cedo, o que nos faz inferir que possivelmente mais cedo também a criança entra em contato com as obras literárias.

Sabemos que grandes mudanças aconteceram na escola, pois hoje contam com bibliotecas, com um acervo de livros diversificado, sem falar nas políticas públicas por uma educação de qualidade e o incentivo, através de projetos variados, em torno da formação de alunos leitores capazes de dar significado ao que lêem, podendo ser observada tanto nos discursos como em campanhas publicitárias.

Assim, os nossos problemas em relação à leitura e à formação do leitor deveriam ser menores, no entanto não é o que foi constatado em pesquisas realizadas, como a do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB que mostra que de maneira geral os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental como estão situados no "Nível 150 a 200"[1], ou seja, são capazes de ler, com compreensão localizada, textos pequenos e simples, com temáticas próximas à sua realidade. As médias do Brasil e das Unidades da Federação permanecem estáveis neste nível nos últimos anos avaliados (até 2005).

Também os resultados do Program for International Student Assessment - PISA[2] tiveram enorme repercussão na imprensa que com ímpeto cobrou dos Órgãos de governo e autoridades educacionais explicações sobre o Brasil ocupar as últimas colocações nos testes de leitura, ciências e matemática.

Dessa forma, essas pesquisas, tanto do PISA como do SAEB, têm confirmado apenas o que todos já sabem, chamando a atenção da sociedade para o estado precário do sistema educacional brasileiro, em que os nossos alunos brasileiros estão muito aquém, no que se refere ao nível de leitura, não atingindo assim, o nível de compreensão e significado nas leituras realizadas.

Pesquisas demonstram que apesar de ter ocorrido grandes melhorias nas escolas e nas condições sociais da família brasileira, o incentivo à leitura, ficou estagnado no tempo, em campanhas publicitárias, através dos grandes veículos de comunicação, que veiculam a ideia de leitura mas não promovem de fato a realização de leituras prazerosas dentro e fora da escola.

Freire (1996) afirma que o ser humano é um ser inacabado e que por isso deve estar em contato constante com o outro e com o objeto de conhecimento, numa interação permanente entre os seus diversos saberes, originados do mundo em que vive e modificados por esta interação.

Ressaltamos ainda, a importância de promovermos uma leitura prazerosa, já que o ser humano é um ser social, capaz de mudanças constantes, sempre em construção, e portanto, através da promoção literária escolar, capaz de ser um bom leitor.

---

[1] Níveis iniciais de leitura.

[2] Avaliação que acontece a cada 3 anos com vários países do mundo, incluindo o Brasil. Em 2009, 65 países participaram desta avaliação. A avaliação aborda múltiplos aspectos dos resultados educacionais, buscando verificar o que chamamos de letramento em Leitura, Matemática e Ciências. O Brasil ficou em 53º lugar em leitura.

Para isso, é preciso que a escola, a família e a sociedade exerçam um papel de grande relevância no que diz respeito à valorização da leitura literária e o prazer que uma obra literária pode trazer, tornando os nossos alunos indivíduos críticos, criativos, conscientes e produtivos, capazes de dialogarem com o texto acrescentando novos ingredientes para buscar novos significados que os levem a compreender o que está escrito.

Para Smith (1989), toda leitura exige do leitor um papel interativo visto que o significado não deve ater-se somente ao corpo do texto, mas ir muito mais além para que o gosto da leitura oportunize a compreensão e a relação do leitor com o texto e assim quanto mais lemos mais capacidades teremos de ler, e assim as habilidades em leitura crescem, na medida em que nosso repertório aumenta, criando-se assim uma corrente de mediação por uma leitura prazerosa e como somos seres histórico-culturais as barreiras ideológicas, sociais e morais serão menores.

Muitos adultos dizem que não gostam de ler, não têm paciência de pegar um livro e realizar uma leitura completa, ou muitas vezes realizam uma leitura por obrigação, para atender a um objetivo do seu trabalho, assim como muitas crianças praticam a leitura só quando a professora exige, para responder a um exercício do livro didático. No entanto, essas formas de realizar a leitura, sem uma prática que proporcione ao leitor independentemente da idade um prazer e algum significado construtivo, tornará a leitura apenas como um ato mecânico.

Por muito tempo a concepção básica do ensino na escola era ligada a ideia de aprender a ler, hoje em dia é necessário que a escola ensine com a concepção de “ler para aprender” e isso só ocorre quando existe uma verdadeira prática de leitura, pois quanto mais se lê, mais se melhora a qualidade da leitura. Esta prática deve se referir a conteúdos completos e não a parágrafos de narrativas, pois é comum ver nos livros didáticos de língua portuguesa, destinados aos anos iniciais, resumos de histórias infantis.

Em muitas salas de aulas, as leituras ficam restritas apenas às historias contidas nos livros didáticos, não utilizando a leitura de livros literários. Dessa forma, a escola impede que os estudantes construam o seu próprio significado, as suas várias interpretações e consigam contemplar a obra de arte como um todo, limitando assim a utilização da informação prévia sobre o conteúdo que os alunos trazem consigo e que facilita a compreensão e a leitura significativa e prazerosa com o texto lido.

Hoje, um dos maiores desafios da escola é fazer com que os alunos leiam com compreensão, e a necessidade de compreender o que ler é imprescindível para que o aluno possa agir com autonomia nas sociedades letradas.

Segundo Solé (1998), o problema do ensino da leitura na escola, não está situado ao nível do método, mas na própria conceituação do que é a leitura, da forma que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no projeto curricular da escola e das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Discordamos com a autora quando ela diz que o problema, não está no método, porque quando se fala em método engloba-se todas as práticas da escola, e se a leitura está sendo imposta ao aluno como sendo um ato mecânico, através de um projeto curricular, uma metodologia e a própria prática na sala de aula, buscar novas alternativas para promover uma leitura prazerosa ao educando favorecerá a leitura como compreensão.

Segundo Bordini(1989), o livro intermedia a aquisição da cultura permitindo a ampliação desta a partir do que é conhecido e fixado verbalmente nos textos escritos, todavia é necessário que se faça um bom uso do livro, já que a leitura é de extrema relevância para o desenvolvimento pleno do individuo, seja no meio social, cognitivo, afetivo e educacional, sendo capaz de fazer com que o sujeito possa interferir na sua realidade social.

Anteriormente, as pessoas que sabiam ler eram consideradas como pessoas de grandes status sociais, sendo assim poucas as pessoas que tinham direito a participar da sociedade

Apesar das grandes transformações da sociedade, possibilitando acesso permanente a diversos tipos de livros, seja na escola ou em outros ambientes, e a educação ter passado a ser direito de todas as pessoas independentemente da condição social, cor, sexo ou necessidades especiais, a ideia de alfabetizado ainda se restringe apenas à aprendizagem da leitura de forma mecânica, ao ler por ler ou para responder às obrigações escolares, sendo então leitura com decodificação e não com compreensão e significado.

Sabemos que a leitura utilizada como interpretação e com prazer é capaz trazer significado para o leitor, proporcionando entretenimento, e envolvimento com o texto lido. A leitura estimula e desenvolve a imaginação infantil, educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão, e cultiva a inteligência. Através do contato com a leitura "Aprendemos, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade para nela intervir, recriando-a" (FREIRE, 1989, p.76).

Além disso, a constante realização da leitura propicia enriquecimento do vocabulário, aperfeiçoamento oral e da escrita. Mesmo com as mudanças ocorridas na sociedade, a leitura feita por prazer encontra barreiras tanto sociais como educacionais, tendo em vista que os nossos alunos não são incentivados a realizarem uma leitura prazerosa e com compreensão, que nos faz suscitar causas como a falta do incentivo da escola, dos pais ou dos próprios alunos que não se encontram dispostos ou capazes de pegarem um livro e viajarem na imaginação.

Para investir na área de leitura, as ações do poder público não devem estar restritas à quantidade de livros nas bibliotecas, mas também a uma prática na sala de aula e no contexto escolar como um todo, estendendo para além dos muros escolares, incluindo o ambiente familiar, buscando nas ações um incentivo em promover uma leitura prazerosa e com significado para o leitor, visto que a leitura é de grande relevância na construção de sujeitos critico e reflexivos capazes de atuarem no meio social em que vivem, pois quanto mais nível literário do sujeito, mais a sociedade ganha cidadãos conscientes que podem compreender o contexto social do qual participam.

Havendo um investimento na área de leitura, o Brasil só tem a ganhar em todas as outras áreas do conhecimento, pois se o individuo não souber realizar uma leitura crítica, como afirma Silva (1998), não poderá interferir com criticidade no seu meio social, politico, educacional etc., tornando-se refém, como afirma Freire (1996), de uma educação bancária. A mudança em torno de uma formação crítica deverá acontecer ainda no ensino fundamental, quando se entende haver a formação inicial da consciência dos sujeitos.

2. A literatura

Lajolo (1986) aborda que a literatura não significa apenas um conjunto de livros literários, mas também as histórias orais, contadas de geração a geração.

A linguagem é de grande relevância para o surgimento da literatura, até porque o que diferencia o ser humano dos outros animais é a linguagem, ou seja, sua capacidade de pensar e de se comunicar no meio em que está inserido. Desta forma o homem através da sua linguagem tem a capacidade de escrever, ou contar as histórias, ou melhor, dizendo tem a capacidade de fazer literatura, através da escrita de livros literários ou contando as histórias que aprendeu de geração a geração.

Lajolo (1986) afirma que obra literária é um objeto social e para que ela exista é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia, ela existe enquanto obra neste intercâmbio social. Sendo que para que um texto seja considerado literatura, é preciso que haja a aprovação dos canais competentes para referendar a sua literariedade.

A literatura não pode ser considerada apenas como um conjunto de obras literárias, que para existir, sejam necessários apenas leitores, escritores ou pessoas que a determinem assim,

é necessário que se entenda e valorize a literatura como arte, que desperta às pessoas que a lêem não só para o conhecimento, mas para criatividade, a reflexão, o despertar do imaginário e sua constante relação com o mundo real, fazendo-nos viajar pelo mundo do desconhecido das histórias e pelo prazer de lê-las, permitindo que o leitor possa dialogar, pensar e perceber-se como afirma Freire (1996), como um ser inacabado, que está em constante transformação, e a obra literária exerce um papel positivo nessa construção, pois permite que o sujeito possa unir seu conhecimento de mundo com o conhecimento adquirido pela leitura presentes nos livros, tornando-se capaz de realizar uma leitura critica do mundo em que vive.

2.1. Literatura infantil...

Para Meireles (1984) não existe uma literatura infantil a priori. Na verdade, criança é que vai definir o que gosta de ler, de acordo com suas preferências, levando em consideração o prazer que sente ao ler uma obra literária, independente para qual público se destina.

Também não podemos negar que muitos adultos também se encantam, assim como as crianças, com as histórias com um final feliz. Quem de nós nunca viajou pelo mundo dos contos de fadas, cheios de princesas e bruxas, conhecendo pessoas e lugares que jamais foram vistos, mergulhando assim no mundo do fantástico e do maravilhoso? Sendo assim, perguntamos: Afinal o que é literatura Infantil?

A escrita de obras destinadas ao público infantil começou a surgir quando a criança passou a ser vista pela sociedade como um ser cheio de particularidades, surgindo assim à necessidade de um conjunto de obras literárias para esse público, originando a literatura infantil que conhecemos na atualidade.

Sobrino (1996) afirma que a criança por muito tempo não tinha acesso à leitura antes do século XV, e as poucas que tinham contato com os livros deparavam-se com obras pedagógicas de grande didatismo, livros de ensino de bom costume, livros para predispor para o bem, ou livros de contos populares. A cultura de ler refugiava-se nos mosteiros, os livros eram objetos raros e pouco notados, a sua confecção implicava meses, mesmo assim, havia alguns livros para crianças, como abecedários e livros de iniciação à leitura, no entanto, seus conteúdos eram basicamente direcionados à moral cívica e religiosa.

Só a partir do século XVIII, com ideais trazidas por Rousseau que essa concepção foi mudando, passando a criança ocupar um papel importante na sociedade, em que se passou a exigir direitos à educação e cuidados aos menores, fazendo surgir também a produção de obras literárias próprias para atender a esse público.

Mas infelizmente, como afirma Pontes (2009, p.83): *(...) no século XVIII a literatura infantil tem como um direcionamento pedagógico, pois passa a fazer parte da escolarização do individuo,* a escola não considerava a Literatura Infantil com o objetivo de proporcionar a criança a uma leitura prazerosa e com significado, mas como uma forma somente de moldar a criança para atuar de acordo com os padrões da sociedade, muitas vezes os livros eram somente uma adaptação dos livros que já existia para adultos.

Em 1658 edita-se, segundo Sobrino (1996) o primeiro livro ilustrado e escrito especialmente para crianças, cuja finalidade era a aprendizagem através da imagem. Assim, toda criança podia ter o acesso aos livros, mas infelizmente muitas não tinham condições de comprá-los, visto que eram caros, e as escolas tinham um acervo pequeno.

Atualmente, percebemos que acontece o contrário, já que as maiorias das escolas contam com programas que buscam incentivar o acesso às obras literárias, porém, não sabemos o que está acontecendo, que a literatura infantil não está sendo encarada como uma leitura prazerosa por parte dos alunos, nem tão pouco, por parte da escola.

Consideramos a ideia de que a Literatura Infantil é uma arte que fascina o adulto, que *dirigida ou não para crianças e segundo as exigências que lhe são próprias (*Pound apud

Pontes, 2009, p.79),que para existir tem que possuir a capacidade de provocar emoção,fantasia e prazer para todas as pessoas.

Sendo assim, seria melhor conceituá-la como uma obra de arte literária que fascina a independente de idade, sexo ou classe social, que garante a quem ler um arcabouço de conhecimentos. Na verdade, quando lida com prazer, a literatura provoca na criança ou no adulto sensações, imaginação e descobertas.

Cunha (1991, p.70) diz que *(...) obra literária destinada para adultos é essencialmente a mesma obra de arte para a criança, diferindo apenas na complexidade de concepção: A obra para crianças será mais simples em seus recursos, mas não menos valiosa*.

Muitos escritores infantis pensam que a criança não gosta de livros mais sofisticados, entendendo que os livros devem ser bobinhos e sem graça. Entendemos que as obras infantis devem possuir características infantis, mas devem propiciar à criança a construção de uma aprendizagem significativa e sua entrada para o mundo da leitura e da escrita, já que a criança a partir do contato com o mundo literário torna-se capaz de chegar a conclusões, de ter posições, de perceber os arranjos da trama e identificar-se com o livro lido.

Quando a criança tem acesso à leitura de obras literárias, não apenas interage com as outras crianças e os adultos que as rodeiam, como também com os autores, apropriando-se de novos conhecimentos, já que a literatura infantil constitui o principal meio para a expansão da linguagem, sendo esta o principal veiculo de comunicação e que permite a socialização com o meio.

Hoje a dimensão de literatura infantil é muito mais ampla e importante. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos.

Neste sentido, quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade dela tornar-se um adulto leitor. Da mesma forma, através da leitura a criança adquire uma postura crítico-reflexiva, extremamente relevante à sua formação cognitiva.

Abramovich (1997, p.16) ressalta

> (…) Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...

Para que a criança possa ter acesso a uma literatura que desperte o gosto de ler e assim, ajude em seu desenvolvimento cognitivo e emocional é preciso que haja não só o seu contato com obras literárias, mas também o incentivo na realização de uma leitura prazerosa. Sabemos que existem escolas com bibliotecas em situações precárias e que realizam um bom trabalho de incentivo à leitura com seus alunos, mas também existem algumas escolas que contam com uma biblioteca com muitos livros literários que não procuram incentivar às crianças a frequentarem a biblioteca e escolherem os livros que lhe agradam.

Isso acontece porque os próprios professores não utilizam a literatura como algo prazeroso em suas vidas, e não vão promover aos seus alunos a realização de uma leitura prazerosa se eles (...) *não lêem, não vivem com os livros uma relação boa, útil, importante. Sem isso, não dão exemplo e não conseguem verdadeiramente passar a paixão pelos livros e sem paixão, ninguém lê de verdade* (MACHADO, 2001, p.118)

Concluímos portanto, que a Literatura Infantil é importante sob vários aspectos: cognitivos, afetivos e sociais, proporcionando às crianças meios para desenvolver

habilidades que agem como facilitadores dos processos de aprendizagem. Estas habilidades podem ser observadas no aumento do vocabulário, nas referências textuais, na interpretação de textos, na ampliação do repertório linguístico, na reflexão, na criticidade e na criatividade, proporcionando no momento de novas leituras a possibilidade do leitor fazer inferências e novas releituras, agindo assim, como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem não só da Língua Portuguesa, mas também de outras disciplinas.

3. A experiência no projeto o ensino da leitura na escola pública em Mossoró

O projeto foi aprovado pelo PIBIC/UERN, em 2009/ 2010, para responder a indagações de como acontece a leitura pública na Cidade de Mossoró-RN tendo como principais objetivos: refletir sobre o ensino da leitura, na escola publica em Mossoró e contribuir na formação de leitores capazes de dar significado ao que lêem,no Contexto do 3° ano no ciclo inicial,em uma escola publica em Mossoró–RN; identificar as relações existentes entre as perspectivas dos alunos e o que é trabalhado pelo professor em sala de aula; proporcionar mudanças na prática do professor a partir da leitura literária em sala de aula; despertar o interesse pelos alunos por leitura literária; trabalhar com leitura literária numa perspectiva de compreensão e significado

Para isso, optamos em investigar uma sala de aula de 3º ano dos anos inicias da rede pública de ensino da Cidade de Mossoró.

3.1.1. A escola

A escola foi criada pelo decreto número 687 com a finalidade de oferecer do ensino fundamental ao ensino médio em atendimento à política educacional do país, do estado e do município. Atualmente dispõe de: salas de aulas, sala de direção, sala de apoio à equipe pedagógica, secretaria, sala de computação, biblioteca com sala de vídeo integrada, cozinha, refeitório e uma grande área de recreação.

Além dessa estrutura, a escola busca oferecer um trabalho pedagógico em torno de uma aprendizagem significativa, com os seguintes recursos humanos: diretora, vice-diretora, secretaria geral, apoio pedagógico, apoio técnico, auxiliares de serviços gerais e professores.

A escola está localizada em um bairro muito violento e a maioria dos alunos vem de famílias desestruturadas, estando em risco social, o que pode ser comprovado durante as nossas observações, em que constatamos que a maioria dos alunos usa drogas e brigam entre si durante as aulas e durante o intervalo.

Constatamos ainda que a maioria dos alunos possui um grande déficit de leitura e escrita.

Percebemos que a escola tem uma visão de mundo baseada no sistema capitalista, em que a escola deve preparar o educando para atuar de forma eficiente no mercado de trabalho.

O PPP está bem escrito, contendo metas, bases e objetivos que buscam o desenvolvimento das diversas habilidades dos alunos, no entanto, infelizmente muitas vezes a teoria não se encontra relacionada com prática, porque a escola possui diversas fragilidades, como: altos índices de reprovação na disciplina de língua portuguesa, falta de muitos professores, e a pouca frequência no planejamento.

Esperamos que a escola possa colocar em prática as ideias escritas no PPP, principalmente as metas e ações que tem como objetivo o gosto pela leitura prazerosa e capacitar os professores para adotar novas práticas de leitura para reverter assim,os dados das pesquisas(SAEB e PISA).

3.1.2. Os sujeitos da pesquisa

a) Professora

A professora da pesquisa possui dezenove anos de docência, sendo dez anos trabalhando nessa instituição, no entanto não possui nível superior, somente o Magistério que segundo ela, não influencia no seu trabalho, visto que muitas professoras formadas não fazem um terço do que ela faz na sala de aula. No seu ponto de vista a universidade não prepara o aluno para encarar os problemas de uma sala de aula, pela experiência que teve com estagiários em sua sala de aula, no entanto ela sabe que precisa fazer o curso superior em Pedagogia para poder continuar a exercer a docência.

O trabalho de ensino da professora é tradicional, mas acha que o ensino construtivista trouxe grandes benefícios para o exercício do seu trabalho, pois acha importante a interação entre professor-aluno, mas acha que os seus alunos não se interessam.

A relação entre professora x alunos (as) é muito conflituosa, e geralmente recorre ao ensino tradicional mandando o aluno copiar o que está escrito no quadro.

b) Os alunos

De maneira geral a escola atende alunos de comunidades que traduzem os índices de analfabetismo registrados na cidade de Mossoró da ordem de 19,18%%,superando a média nacional que é 13,63%(IBGE:2004). Essas comunidades dispõem de poucas oportunidades de lazer e culturais, sofrendo com os problemas da violência e das drogas.

A sala de aula da pesquisa possuía 34 alunos matriculados, só frequentando 28, com idades entre nove e onze anos, não sendo nenhum aluno repetente, no entanto possuindo dificuldades na leitura e escrita.

Muitas vezes a professora não conseguia colocar seu plano de aula em prática. Os alunos são carentes não só de bens matérias, mas de afeto e cuidados, precisando o mais urgente possível de um apoio para poderem mudar a realidade em que estão inseridos, tendo a escola como a única alternativa para ocorrer essa mudança.

Atualmente a escola está recebendo ajuda da UERN,através do projeto de extensão PIBID e de projetos de pesquisas,trazendo benefícios não só para os discentes dessa instituição,mas para toda comunidade escolar,já que os mesmos trazem consigo novos caminhos,estratégias e saberes que estão ajudando tanto os professores da escola como os alunos.

3.2. Resultados alcançados: um olhar sobre a minha experiência no projeto

Os resultados direcionaram para uma prática não significativa da relação da leitura e o prazer de ler, onde se verificou a existência de um trabalho com a leitura sem perspectiva de interação com o texto, proporcionando um distanciamento entre leitor e texto. E sendo o professor como afirma Freire (1996), um mediador do conhecimento, é através de sua prática educativa na sala de aula, que ajudará ou não a formação de alunos leitores. No entanto, a prática educativa da professora da escola campo de pesquisa ajuda os alunos à realização de uma leitura prazerosa.

Essa primeira etapa do projeto permitiu-nos ampliar o olhar sobre o desenvolvimento literário dos alunos da escola pública de Mossoró, e avaliar se a leitura na sala de aula é trabalhada de forma mecânica, consistindo apenas em um processo de decodificação de letras, ou se a leitura é trabalhada na sala de aula como um processo de compreensão, prazer e significado.

Infelizmente, até agora, os resultados só confirmaram o que estão nas avaliações realizadas como o PISA e o SAEB, onde se constatou que os nossos alunos não têm atingido a literacia em leitura, ficando aquém das expectativas gerais. Contudo, sabemos que trabalhar com a escola (professores e alunos), tendo em vista o incentivo a promoção de uma leitura prazerosa, é a base para mudar a realidade de como é trabalhada as aulas de leitura nos anos iniciais, mas para que isso aconteça é necessário que a escola, trabalhe a leitura em todos os espaços, porque vimos que as ferramentas estão lá, mas infelizmente não são utilizadas, já que a biblioteca possui um bom acervo literário, e alguns alunos sentem vontade de realizar uma leitura fora da sala de aula, percebido através das entrevistas realizadas com eles/elas, durante a fase de observação, no entanto o acesso à leitura dava-se através apenas dos livros didáticos,

Os resultados da nossa pesquisa mostraram que ainda se tem muito a fazer para melhorar os níveis de leitura dos nossos alunos, e a escola como esse espaço privilegiado, exerce uma tarefa essencial para que possa mudar a realidade.

Acreditamos que a escola precisa dimensionar o verdadeiro sentido da leitura e da formação de leitores no mundo globalizado, já que para vivemos numa sociedade letrada, o acesso à informação escrita é condição indispensável á própria participação social, para que isso só aconteça é preciso que as instituições educativas tenham como base, a formação de alunos que sejam capazes de compreenderem o mundo que vive de forma critica, já que é também um espaço de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural, possibilitando uma melhor condição para o exercício de uma verdadeira cidadania.

Referências

ABRAMOVICH,F. **Literatura Infantil:Gostosuras e Bobices.**São Paulo:Spicione,1997.

ALLIENDE,Felipe; e CONDEMARIM,Mabel. **A leitura :teoria, avaliação e desenvolvimento.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

BORDINI, Maria da Gloria, e AGUIAR,Vera Teixeira de. **Literatura e Formação do Leitor.** Porto Alegre:Mercado Aberto,1989.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e pratica**. São Paulo: Ática, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**.23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura**. -São Paulo: Brasiliense, 1982**.**

MACHADO, Ana Maria. **Entre vacas e Gansos. Escola, Leitura e Literatura. IN**-Texturas: Sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001**.**

MARTINS, Maria Helena**. O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infanti**l. 3. ed.Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PONTES, Verônica Maria de Araujo. **A recepção do fantástico e do maravilhoso na Literatura Infantil: Um estudo em escolas públicas de Portugal e do Brasil**. Tese de Doutorado. Portugal: Universidade do Minho, 2009. 452 p.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Criticidade e Leitura:Ensaios**. Campinas/SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil,1998.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitua:Uma Análise Psicolinguística da Leitura e do aprender a ler**.Porto Alegre:Artes Médicas,1991.

SOLÉ, Isabel**. Estratégias de leitura**. 6. ed.Porto Alegre: Artmed,1998.

AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS E OS LETRAMENTOS

Janaína Fernandes Possati[1]

Resumo

Esse trabalho analisa a existência de letramentos circulantes na sociedade que utilizam variedades linguísticas distantes da norma padrão, confrontando esse fato com o pensamento de que os letramentos que devem circular na esfera escolar – letramentos dominantes – abordariam apenas a norma padrão da escrita. Tendo as práticas letradas como representativas das identidades dos sujeitos, considera-se que os letramentos vernaculares, que utilizam variedades linguísticas distantes da linguagem padrão, precisam estar presentes no ambiente escolar, pois é por meio deles que determinados sujeitos constroem sua identidade social, expressando opiniões e pensamentos. Pretende-se apresentar, sob o suporte de vários autores (KLEIMAN, 1995; NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2009; SOARES, 2008; STREET, 2003) e com o auxílio de um panorama – que engloba a evolução dos estudos sobre a alfabetização até a chegada do conceito de multiletramentos – exemplos de letramentos que utilizam variedades linguísticas e refletem os contextos sociais e a identidade de seus participantes, mas que, muitas vezes, não figuram entre os letramentos abordados na instituição escolar por não trabalharem com a variedade padrão do português brasileiro; são letramentos vernaculares que, de certa forma, "gritam" para que sejam ouvidos/abordados dentro das escolas.

Palavras-chave

Letramentos dominantes; letramentos vernaculares; variedades linguísticas.

Abstract

This paper analyzes the existence of literacies circulating in society and which use language varieties different from the standard variety of Portuguese, collating this with the thought that the literacies often required in the school sphere – the *dominant literacies* – would be only those that use the standard type of writing. Since literacy practices are representative of the identities of the subjects, some consider *vernacular literacies*, which use linguistic varieties different from the standard language, need to be present in the school environment because it is through them that certain individuals build their social identity, expressing views and thoughts. We intend to present, under the support of several authors (KLEIMAN, 1995; NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2009; SOARES, 2008; STREET, 2003) and with the assistance of a perspective – which includes the development of literacy studies until the arrival of the concept of multiliteracies – examples of literacies which use language varieties and reflect the social context and identity of their participants, but that not often figure among the literacies addressed in school for not working with the standard variety of Brazilian Portuguese; they are *vernacular literacies*, which, somehow, "shout" to be heard/addressed within schools.

Keywords

Dominant literacies; vernacular literacies; linguistic varieties.

---

[1] Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP / Instituto de Estudos da Linguagem - IEL / CNPq.

1. Introdução

Frequentemente, encontramos nas bancas de jornal impressos com manchetes semelhantes a estas: "Cliente não vai ter mais preju se sacar grana manchada"[2] ou "Possantes enrolados entopem as esquinas"[3]. Esse tipo de publicação, que circula de maneira efetiva na sociedade, tendo conquistado vários leitores, utiliza um léxico diferente daquele normalmente utilizado pela maioria dos jornais impressos. Para discutir essa situação, recorremos ao conceito de letramento. Ao considerarmos letramento como um termo que

> busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (...), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98),

entendemos que a leitura do jornal é considerada um evento de letramento, termo que se refere a uma "situação em que se utiliza a língua escrita" (KLEIMAN, 2005, p. 16). Considerando que a língua portuguesa, assim como todas as outras línguas, é heterogênea, pois existem "maneiras diferentes de dizer a mesma coisa" (BAGNO, 2007, p. 57), o que configura a existência de variantes linguísticas, podemos dizer que as formas como as pessoas utilizam a língua escrita também são várias. Assim como as diversas maneiras de falar o português brasileiro – variedades linguísticas – dependem das especificidades do contexto de origem do falante (cultura, lugar de origem, classe social, idade, grau de instrução etc.), também a linguagem escrita utilizada pelas pessoas vai depender das mesmas especificidades contextuais.

Então, podemos dizer que o jornal mencionado utiliza um léxico diferente daquele utilizado pela maioria dos jornais – que organizam sua escrita de acordo com formas da língua padrão – porque a variedade linguística utilizada pelas pessoas que leem esse jornal inclui palavras como "preju" e "possante", e, por essa razão, essas palavras foram empregadas na publicação. Diante disso, cabe a nós reconhecer a existência de práticas letradas – acontecem nos eventos de letramento e seriam as maneiras de utilizar e lidar com a linguagem escrita nas tarefas cotidianas – que circulam socialmente utilizando variedades diferentes daquela considerada "correta" e única. Há diferentes variedades linguísticas atreladas aos diferentes tipos de letramento.

Em relação à escola, ainda considerada a principal agência de letramento – apesar de ter esse posto ameaçado por outras agências emergentes na contemporaneidade –, considera-se importante abordar não apenas a norma padrão da língua – mais comumente utilizada nos *letramentos dominantes* – mas também as variedades linguísticas utilizadas nos chamados *letramentos "vernaculares"*, que são, muitas vezes, esquecidos pelas instituições educacionais (ROJO, 2009, p. 102), apesar de estarem presente nas atividades cotidianas de boa parte dos alunos, cuja primeira variedade linguística aprendida não é a padrão. Não seria uma questão de abolir o ensino da língua padrão das escolas, mas de dar espaço para a circulação das diferentes variedades linguísticas presentes na sociedade e, consequentemente, dos multiletramentos existentes. Como um "dos objetivos principais da escola é (...) possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**."

[2] Informação retirada do Jornal JÁ, Ano V, edição nº 1366, de 10 de junho de 2011.
[3] Informação retirada do Jornal JÁ, Ano V, edição nº 1368, de 12 de junho de 2011.

(ROJO, 2009, p. 107), os mais variados tipos de letramento e usos linguísticos existentes na sociedade precisam circular nas instituições educacionais.

Com o intuito de discutir essa questão, abordaremos como o conceito letramento foi instituído, apresentando os caminhos percorridos – desde o conceito de alfabetização até o de multiletramentos – pelos profissionais interessados no desenvolvimento da escrita para, em seguida, analisarmos letramentos que circulam na sociedade e não utilizam a linguagem padrão da escrita.

2. Dos primórdios da alfabetização até o conceito de multiletramentos: a evolução do trabalho com a escrita

A alfabetização é entendida como a ação de alfabetizar, de levar uma pessoa a conhecer e a se apropriar da ortografia de sua língua e ensiná-la a ler e a escrever. A maioria dos indivíduos passa pelo processo de alfabetização, normalmente, na escola – reconhecida como "a principal agência alfabetizadora" (ROJO, 2009, p. 60) – mas esse processo pode acontecer, também, fora dessa instituição. Ao ser alfabetizado, o indivíduo está apto para lidar com situações que envolvam a leitura e a escrita na sociedade. Porém, as exigências em relação ao uso social da leitura e da escrita não são sempre as mesmas e mudam com o passar do tempo. No Brasil, na década de 50, era considerada alfabetizada aquela pessoa que sabia assinar seu próprio nome e escrever algumas palavras, habilidades que já eram suficientes para exercer o papel de cidadão. Entretanto, a esfera do trabalho industrial começou a exigir habilidades e capacidades dos indivíduos que fossem além da assinatura do próprio nome e, assim, as demandas sociais relacionadas ao uso da leitura e da escrita, consequentemente, mudaram.

Em 1978, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a UNESCO, definiu o conceito de alfabetismo funcional, que denomina a pessoa que adquire "o 'estado' ou a 'condição' que assume aquele que aprende a ler e a escrever" (SOARES, 2008, p. 29) – alfabetismo – e que "funciona" nas práticas de leitura e escrita presentes na sociedade – funcional. Seria necessário saber, compreender o suficiente para trabalhar nas indústrias.

Consideramos que o conceito alfabetismo apresenta duas dimensões, sendo que uma se refere ao individual, "referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e escrita" (SOARES, 2008, p. 30), e a outra se refere ao social, em que "o alfabetismo é visto como um fênomeno *cultural*, referindo-se a um conjunto de atividades sociais, que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita". Pensando na dimensão individual, podemos dizer que uma pessoa pode desenvolver diversas capacidades de leitura e de escrita relacionadas e aplicadas de maneiras diferentes aos diversos materiais escritos existentes – livros, revistas, dicionários, cartas, enciclopédias etc. Diante disso, como definir que uma pessoa assumiu o estado ou a condição de quem sabe ler e escrever levando em conta as diversas habilidades e capacidades envolvidas na leitura e na produção dos diversos tipos de materiais escritos que circulam socialmente? É aqui que entra a dimensão social do alfabetismo, relacionada, diretamente, ao conceito de letramento.

Segundo Soares (2008, p. 33), o alfabetismo seria mais do que assumir um estado ou uma condição; esse fenômeno está ligado à sociedade, configurando-se como "uma prática social". Assim,

> o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico. (SOARES, 2008, p. 33)

Ao retomarmos o conceito de alfabetismo funcional e o contexto em que ele surgiu, percebemos o seu caráter adaptativo, pois as habilidades de leitura e escrita são consideradas "neutras" e necessárias "para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um determinado contexto social (...)." (SOARES, 2008, p. 33); seria essa, então, a versão *fraca* do conceito de alfabetismo. Já a versão *forte* assume um caráter crítico, transformador e revolucionário; aqui, as habilidades e as capacidades relacionadas ao ato de ler e de escrever não são "neutras" e referem-se à tomada de consciência do indivíduo, em que atitudes como "reforçar *ou* questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social" (SOARES, 2008, p. 35) estão envolvidas. Seria necessário capacitar as pessoas de modo a levá-las a refletir, questionar e responder ativamente, ocupando uma posição social protagonista, às demandas sociais relacionadas ao uso da leitura e da escrita; a educação deve capacitar os indivíduos para buscar e propor soluções.

Era assim que Paulo Freire entendia o fenômeno da alfabetização. Para ele, o alfabetismo poderia servir tanto como um instrumento de dominação (versão *fraca*) quanto como um instrumento de libertação (versão *forte*), pois o alfabetizado seria "capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la." (SOARES, 2008, p. 36). Para Paulo Freire, o processo de alfabetização escolar não deveria ignorar o contexto social e cultural do qual o aluno é proveniente, mas respeitar "o alfabetizando como sujeito ativo que traz experiências e sabedoria, que vive e *sofre* um lugar social (...)." (SOARES, 2008, p. 121). O processo de alfabetização deveria basear-se no contexto dos alunos para levá-los a conhecer o alfabeto e para ensiná-los a ler e a escrever. Sempre o conhecimento que o aluno traz para a escola precisa ser valorizado e definir os caminhos que serão percorridos durante o ensino.

Como comentado anteriormente, a dimensão social do alfabetismo está ligada ao conceito de letramento, tanto que, mais tarde, levou à cunhagem teórica desse termo. O conceito de letramento visa abordar o impacto da escrita nas diversas esferas sociais. Utilizado pela primeira vez no livro *No mundo da escrita*[4], de Mary Kato (1986), a palavra letramento surgiu no Brasil como tradução da palavra "literacy" e passou a ser utilizada para denominar "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos." (KLEIMAN, 1995, p. 19). O termo letramento surgiu para "estender" o conceito de alfabetização, já que o segundo seria uma prática de letramento escolar, pois envolve o trabalho com a escrita na escola.

De acordo com Street (1984) citado por Kleiman (1995, p. 21) existem dois modelos de letramento: o modelo *autônomo* e o modelo *ideológico*. O modelo *autônomo* "pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido (...)" e considera a escrita como "um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado (...)." (KLEIMAN, 1995, p. 21). Nessa concepção, o letramento é considerado um fenômeno "autônomo", único e universal, como se fosse desempenhado da mesma maneira por qualquer pessoa, em qualquer lugar e em qualquer contexto histórico, político e cultural. As particularidades do contexto não são consideradas e as práticas de leitura e de escrita são vistas como estáveis e independentes das ideologias, dos objetivos políticos e dos valores de cada grupo social. Já o modelo *ideológico* assume a existência de *práticas* de letramento, que mudam de acordo com o contexto, pois "são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida." (KLEIMAN, 1995, p. 21). Em relação aos letramentos abordados pela esfera escolar, percebemos que é o modelo *autônomo* que organiza as práticas letradas abordadas na escola, pois a relação que o aluno construiu com a escrita antes de iniciar os estudos escolares é, algumas vezes, desconsiderada;

[4] KATO, M. A. *No mundo da escrita*: Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

todos são alfabetizados, letrados da mesma maneira, independentemente de seus contextos sociais. Os estudantes provenientes das classes populares são os mais prejudicados com essa situação, já que as práticas de leitura e escrita em que se engajam, normalmente, não circulam na escola, o que distancia essa instituição da realidade desses cidadãos.

Assim, podemos dizer que as práticas letradas são heterogêneas e múltiplas, pois os grupos e os contextos sociais existentes são diversos. Os Novos Estudos do Letramento (NEL) focam exatamente na questão da heterogeneidade das práticas sociais de uso da leitura e da escrita, tendo como principal objetivo investigar o que os eventos e as práticas de letramento significam para os usuários provenientes de diferentes contextos sociais e culturais (STREET, 2003). De acordo com os NEL, os letramentos são múltiplos, variam no tempo e no espaço e são contestados nas relações de poder; além disso, os NEL interrogam-se quais letramentos seriam dominantes e quais seriam marginalizados. (STREET, 2003). Diante disso, reconhecemos a existência de *letramentos dominantes*, que estariam vinculados "a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias." (ROJO, 2009, p. 102), e de *letramentos "vernaculares"* ou *marginalizados*, que "têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência." (ROJO, 2009, p. 102).

Em relação às práticas letradas *vernaculares*, podemos dizer que a ampliação do acesso escolar, que se concretizou em relação ao ensino fundamental na década de 1990, fez com que professores e alunos das classes populares adentrassem as salas de aula das escolas públicas trazendo os letramentos locais junto com seus materiais escolares. Segundo Bagno (2007, p. 32), "A grande massa de alunas e alunos das novas escolas públicas falava (e fala) variedades linguísticas muito diferentes das variedades urbanas usadas pelas camadas sociais prestigiadas, e mais diferentes ainda da norma-padrão tradicional (...)".

Assim, práticas letradas locais – que utilizam variedades linguísticas diferentes das variedades prestigiadas – passaram a circular na escola junto com as práticas valorizadas e provenientes de instituições formais. Temos, assim, o encontro das mais diversas culturas na sala de aula. Nas palavras de Rojo (2009, p. 106), "o ingresso (...) das classes populares nas escolas públicas trouxe para os intramuros escolares letramentos locais ou vernaculares antes desconhecidos e ainda hoje ignorados (...)", o que resultou num conflito com as práticas letradas tradicionais da esfera escolar. Tais *letramentos vernaculares*, mesmo tendo grande influência e significado na vida das pessoas, passaram, algumas vezes, a ser rejeitados e "apagados" pela instituição escolar.

Porém, tanto os letramentos locais quanto os *letramentos dominantes* continuam a expandir-se e a modificar-se em razão das mudanças sociais ocorridas na contemporaneidade. De acordo com o Grupo de Nova Londres (1996), a multiplicidade dos canais de comunicação existente e o aumento da diversidade linguística e cultural exigem uma visão mais ampla do conceito de letramentos. Diante disso, o mundo contemporâneo requer que uma pedagogia dos multiletramentos, aplicada ao âmbito profissional, cívico e privado da vida dos alunos, seja praticada na escola. A abordagem dos multiletramentos deve ser feita de acordo com quatro princípios: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada (NEW LONDON GROUP, 1996).

Outro fator que colabora para expandir o conceito de letramento são as novas tecnologias digitais da comunicação e da informação. Essas tecnologias modificaram a nossa relação com a escrita, criando as chamadas práticas letradas digitais. Diante disso, compreendemos que a escola, para preparar o aluno para lidar, consciente e criticamente, com as práticas letradas sociais contemporâneas, precisa abordar: os **letramentos multissemióticos**, que tratam de textos que envolvem a escrita misturada com outras semioses (imagens, sons etc); os **letramentos críticos e protagonistas**, "requeridos para o

trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira (...) amorfa e alienada (...)"; e os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, passando a abordar os *letramentos vernaculares*, locais, "colocando-os em contato com os letramentos valorizados (...)." (ROJO, 2009, p. 107).

Neste trabalho, interessa-nos estender a discussão sobre a abordagem dos multiletramentos, mais especificamente, dos *letramentos vernaculares*, das culturas locais, nas escolas. Compreendemos que as variedades linguísticas utilizadas nesses letramentos são, algumas vezes, diferentes da língua padrão, normalmente utilizada nos *letramentos dominantes*; em razão disso, os letramentos locais acabam não circulando na esfera escolar. Esse fato é explicado ao retomarmos – de acordo com Kalantzis e Cope (2006) citado por Rojo (2010, p.8) – a questão de que a escola teve papel fundamental em possibilitar que os alunos pertencessem ao Estado-Nação. Para isso, "por meio da alfabetização e do ensino da escrita (práticas de letramento escolar) na língua padrão, na língua nacional oficial (...)" (ROJO, 2010, p. 8), as escolas passaram a socializar as crianças buscando o estabelecimento da "identidade nacional". Segundo ROJO (2010, p. 9):

> Encontram-se aí, portanto, as raízes das práticas escolares de letramento sedimentadas que encontramos nas escolas: letramentos escolares de caráter normalizador, regulador e objetivante, prioridade para a norma e a forma e para as formas cultas da língua padrão e o cânone, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso ou as formas culturais populares ou marginais.

É necessário que a escola aborde tantos os letramentos da cultura valorizada quanto aqueles das culturas locais, para que possa haver diálogo entre as diversidades existentes no mundo contemporâneo. Além disso, a escola precisa trabalhar com práticas letradas que sejam necessárias para os alunos, levando em consideração a esfera social da qual determinado estudante é proveniente; os gêneros[5] que circulam nas esferas de atividade das quais os alunos participam precisam ser abordados. De acordo com Rojo (2009, p. 115),

> Cabe (...) à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.

Portanto, não é a variedade linguística utilizada em determinada prática letrada que define se ela deve ou não circular na instituição escolar.

Diante disso, pretendemos, a seguir, apresentar um exemplo de agência de letramento, que organiza diversas práticas letradas, nas quais as variedades linguísticas utilizadas são diferentes da linguagem padrão da escrita.

3. "Nossa literatura tem menos esses, menos crases, mas é literatura."[6] – as práticas letradas da Cooperativa Cultural da Periferia

[5] Considerando o conceito de Bakhtin, no livro *Estética da criação verbal* , 1997 [1952-53/1979], sobre os *gêneros do discurso*. Cada esfera de atividade admite determinados enunciados, os *gêneros do discurso*.

[6] Fala de Sérgio Vaz, criador da Cooperifa, retirada de matéria da versão on-line da edição nº 487 da Revista Época. Matéria disponível em: http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG79089-6014-487,00.htm. Acesso em 02 jul. 2011.

Podemos citar diversos movimentos culturais que desempenham práticas letradas que consideram e incorporam as diferentes variedades linguísticas existentes na sociedade. A Cooperativa Cultural da Periferia, mais conhecida como Cooperifa, um projeto criado em 2001 na cidade de São Paulo, realiza diversos eventos culturais em que atividades, designadas como sendo de grupos periféricos, são apresentadas. Por meio de uma pesquisa realizada no *blog*[7] do projeto, identificamos algumas produções culturais envolvendo a participação dos integrantes da cooperativa: SARAU RAP, em que "poesias das ruas" são apresentadas; uma Semana de Arte Moderna da Periferia, com direito a dia da Literatura – realizado, nas palavras de Sérgio Vaz, por causa do "bom momento em que vive a literatura periférica e/ou marginal" – e a uma palestra sobre "a produção literária na periferia". O *blog*[8] pessoal de Sérgio Vaz – que se auto-intitula como "Vira-Lata da Literatura" – apresenta um panorama mais completo da intensidade do projeto. "Cinema na Laje", "Mostra Cultural da Cooperifa", "Oficina da poesia na comunidade", "Poesia do ar" são outras iniciativas promovidas pelo movimento social visando estabelecer um contato direto entre a periferia e a literatura.

Na tentativa de demonstrar o verdadeiro objetivo da Cooperifa, abordamos a seguir um texto da professora Neide Luzia de Rezende, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, produzido para a revista Época[9], em 2007, e publicado no *blog* da cooperativa. Com o título "Sobre vanguardas e periferias", a professora constrói seu texto abordando como "manifestações artísticas consagradas" e aparentemente "distantes das camadas mais marginalizadas" orientam "produções culturais distintas", como, por exemplo, as atividades realizadas pela Cooperifa. Para a professora,

> Os novos buscam construir sua obra literária muitas vezes a partir do "brutalismo" da linguagem cotidiana das camadas pobres da periferia e da transcrição fonética da fala popular, o que provoca e incomoda o leitor acostumado à linguagem-padrão da escrita e das produções letradas dominantes. (REZENDE, 2007, s.p.)

Percebemos ser por meio dessa relação com a língua que essas pessoas se impõem socialmente, constroem suas identidades; nessas práticas letradas, o uso da língua tem sentido para eles. Além disso, diante da diversidade de discursos que circulam na sociedade contemporânea e da multiplicidade cultural e linguística existente e enunciada pelo Grupo de Nova Londres (1996), as escolas precisam preparar os alunos para se engajarem em diálogos resultantes da existência dessa diversidade. Diante dos multiletramentos do mundo contemporâneo,

> isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens (...); criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano. Ao invés da gramática como norma para a língua padrão, uma gramática contrastiva que (...) permite atravessar fronteiras. (ROJO, no prelo).

Ao retomarmos a fala da professora, acreditamos que ela apresenta o objetivo do movimento social coordenado por Sérgio Vaz: produzir uma literatura que privilegie as variedades linguísticas dos falantes da periferia, constantemente esquecidas pelas produções

[7] Blog da Cooperifa: http://cooperifa.blogspot.com/. Acesso em 02 jul. 2011.
[8] Blog de Sérgio Vaz: http://colecionadordepedras1.blogspot.com/. Acesso em 02 jul. 2011.
[9] Versão on-line do texto em: http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1,,EDG79070-5856,00.html. Acesso em 02 jul. 2011.

letradas *dominantes* e, consequentemente, pela principal instituição em que essas produções circulam – a escola. Ainda de acordo com a professora,

> Os novos paradigmas linguísticos têm proposto um entendimento não hierarquizado das possibilidades da língua, ao introduzir com força nas pesquisas e nos meios educacionais a ideia de variação linguística, pois considera como legítimas todas as manifestações da linguagem – valorizando também as culturas por elas produzidas –, e não apenas a variante do padrão culto. A escrita, nas sociedades de hoje, é um instrumento de poder. E as variantes culturais historicamente excluídas podem estabelecer-se em meio aos outros campos mais legitimados e conquistar terreno. (REZENDE, 2007, s.p.)

Diante dessas palavras, compreendemos que graças aos esforços realizados pela Sociolinguística em relação à tentativa de tornar o fenômeno da variação linguística conhecido e compreendido por boa parte da população, produções literárias construídas a partir do uso de variedades linguísticas diferentes das variantes da língua padrão são, enfim, reconhecidas como literatura. Nessa mesma direção, pretendemos, com nosso trabalho, afirmar e legitimar essas mesmas produções literárias como práticas letradas.

Podemos dizer que o trabalho realizado pela Cooperifa se aproxima do que pode ser feito na esfera escolar. Diante do hibridismo cultural e linguístico existente na contemporaneidade e, consequentemente, presente nas salas de aula, segundo Rojo (no prelo):

> Uma via de interação entre o plurilinguismo privilegiado nas interações extraescolares e as formas escriturais presentes na escola parece ser necessária para a dotação de sentido, a ressignificação pelo alunado das cristalizações letradas. Algo como chegar aos mecanismos poéticos da lírica e épica, pelo caminho do *rap*, do samba ou do *funk* (...).

Por não desvalorizar as variedades linguísticas existentes na periferia e por meio da produção de obras literárias que englobam essas variedades, a cooperativa relaciona a literatura – uma prática letrada cristalizada e abordada na escola – com as formas orais de interação extraescolares – variedades linguísticas presentes na fala popular. As práticas letradas da Cooperifa – como, por exemplo, o SARAU RAP – chegam "aos mecanismos poéticos (...) pelo caminho do *rap* (...)" (ROJO, no prelo). Esse seria um exemplo perfeito de prática situada, um dos princípios da pedagogia dos multiletramentos.

Os letramentos da Cooperifa, surgidos e circulantes em culturas locais – *letramentos vernaculares* – não só refletem a realidade e o contexto em que são desenvolvidos, mas também reformulam as práticas letradas que circulam nas escolas, de maneira a adequá-las à realidade dessas pessoas, transformando-as em letramentos próprios desse grupo social.

Na mesma edição da Revista Época em que o texto da professora Neide foi publicado, a matéria "Os novos antropófagos – Artistas da periferia de São Paulo lançam sua própria Semana de Arte Moderna"[10], de Eliane Brum, estampou algumas páginas da coluna *Sociedade*. Essa matéria trata da Semana de Arte Moderna realizada pela Cooperifa em novembro de 2007. Assim, a partir dessa ligação entre o texto da professora Neide – construído, provavelmente, para comentar sobre a Semana de Arte Moderna realizada pela Cooperifa – e a matéria de Eliane Brum, acreditamos que o texto da professora fora publicado

[10] Versão on-line em: http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG79089-6014-487,00.htm. Acesso em 02 jul. 2011.

no *blog* da Cooperifa por representar o verdadeiro sentimento que orienta todas as atividades desenvolvidas pela cooperativa.

Neste contexto, vemos o quanto a linguagem utilizada reflete a identidade de seus usuários. A concepção de linguagem presente no discurso dos participantes da Cooperativa Cultural da Periferia é bastante condizente com a visão de Bakhtin/Volochinov (1995), que concebe a língua como lugar de construção social e de posicionamento de sujeitos localizados sócio-historicamente. Podemos dizer que são as práticas letradas desenvolvidas nesse movimento cultural que realmente fazem sentido para esses indivíduos, pois é por meio delas que constroem sua identidade social e expressam seus pensamentos e suas opiniões; assim, eles assumem, como sujeitos, um lugar social. Além disso, percebemos uma tentativa por parte de Sérgio Vaz e de todos os participantes das atividades culturais desenvolvidas pela Cooperifa de aproximar as práticas letradas por eles desenvolvidas das práticas letradas "valorizadas", pois, eles não apenas levaram os *letramentos dominantes* – Semana de Arte Moderna, Sarau, Oficina da Poesia etc –, frequentemente abordados nas escolas, para dentro das iniciativas da cooperativa, como também buscaram adequar esses letramentos ao contexto social dos participantes da cooperativa.

4. Palavras finais

As práticas letradas semelhantes às práticas mencionadas neste trabalho provam que não é necessário dominar os *letramentos dominantes* e falar ou usar a norma padrão para participar da sociedade, mesmo que parcialmente. A língua faz sentido para os integrantes da Cooperifa quando utilizada nos letramentos próprios do contexto social desses indivíduos, pois são nessas práticas letradas que eles se posicionam como sujeitos que ocupam um lugar social.

As escolas precisam começar a valorizar os letramentos locais, trazidos pelos alunos para a sala de aula. A linguagem, as práticas, a cultura do alunado precisa ser compreendida, de modo que a escola auxilie o aluno no desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita que condizem com as características e as necessidades do contexto em que ele vive. Além disso, é dever da instituição escolar relacionar e aproximar as práticas letradas da cultura dos alunos às práticas letradas *dominantes*, realizando um trabalho semelhante àquele desenvolvido pela Cooperifa, que adequaram os letramentos da cultura valorizada às especificidades de suas próprias culturas.

A linguagem padrão da escrita e, consequentemente, os letramentos em que ela é utilizada não devem deixar de ser abordados pela escola. Capacitar os alunos para que consigam responder às demandas de uso da leitura e da escrita nas mais diversas práticas letradas existentes, sejam elas locais ou globais, é uma das funções dessa instituição. A abordagem dos multiletramentos da contemporaneidade possibilita a participação efetiva de todos os alunos na sociedade.

Portanto, podemos dizer que os letramentos *dominantes* e *vernaculares*, assim como as variedades linguísticas atreladas a cada um deles, precisam circular juntos na esfera escolar, de modo a estabelecer a comunicação entre as diversidades linguística e cultural existentes. É necessário compreender a linguagem do outro antes de desvalorizá-la. Nesse sentido, devemos reconhecer que a língua é híbrida, heterogênea, assim como a sociedade; não é dever da escola homogeneizá-las, mas aceitar esse fato e promover o diálogo, de caráter democrático, entre os diferentes "mundos" existentes na contemporaneidade.

Referências

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKTHIN, M. (VOLOCHINOV), V.N. ([1929] *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of schools. In: B. COPE; M. KALANTZIS (Orgs). *Multiliteracies* – Literacy Learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006a[2000]. pp. 121-148. *apud* ROJO, R. H. R. Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): desafios contemporâneos à Educação de Adultos. In: COSTA, R. P.; CALHAU, S. (Orgs.) …E uma educação pro povo, tem? Rio de Janeiro: Ed. Caetés, 2010, p. 75-90.

KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento*?: não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel-Unicamp; MEC, 2005.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-64.

NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies:* Designing social futures. Harvard Educational Review, Cambridge, MA, v.66, n.1, p. 60-92, 1996.

REZENDE, N. L. Sobre vanguardas e periferias. *Época*, São Paulo, n. 487, 17 set. 2007.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): desafios contemporâneos à Educação de Adultos. In: COSTA, R. P.; CALHAU, S. (Orgs.) …E uma educação pro povo, tem? Rio de Janeiro: Ed. Caetés, 2010, p. 75-90.

_____. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: inter e intradiscursividades*, Série Bakhtin – Inclassificável, Vol 4. Campinas, SP: Mercado de Letras, a sair. (no prelo)

SOARES. M. B. *Alfabetização e letramento*. 5. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2008.

STREET, B. V. *Literacy in theory and pratice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984 *apud* KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.) *Os significados do letramento*: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 21.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5(2), p. 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003. Disponível em: http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf. Acesso em 30/01/2011.

LITERATURA E ESCOLA: UM NOVO DIÁLOGO POSSÍVEL?

Deisily de Quadros[1]
Flávia Brito Dias[2]

Resumo

O leitor, ao abrir um livro, dá a ele vida, adentrando um mundo de magia e fascínio, um mundo imaginário capaz de suscitar as mais diversas emoções e transformar o ser humano. O pequeno leitor é, inicialmente, conduzido pelo texto de literatura pela voz do adulto, sendo, mais tarde, convidado por imagens e palavras a vivenciar esse mundo inusitado. Uma das funções da escola é promover esse encontro do leitor em formação com o livro, na tentativa de despertar no aluno o gosto pela leitura. O espaço escolar, portanto, é responsável por formar leitores que se encantem com histórias, brinquem com palavras e imagens, se percam e se encontrem no emaranhado de personagens, sorriam, chorem, sofram diante de um bom enredo, enfim, sejam tocados afetivamente e descubram-se uma, duas, várias vezes a cada livro que é aberto e tocado pelo olhar voraz de leitor. Porém, o que observa-se por meio das pesquisas com relação à leitura é que a instituição escolar vem fracassando nesse seu papel primordial. É sobre essa relação da literatura, da escola e da formação de leitores que discorreremos aqui, entremeando teorias, reflexões e experiências docentes.

Palavras-chave

Literatura e escola; literatura infantil; leitura.

Abstract

The reader, as he or she opens a book, gives it life, going into a world of magic and allure, an imaginary world that can bring upon many different emotions and transform the human being. The little reader is initially driven through the text of literature by the voice of the adult, being later invited by images and words to experience this unusual world. One of the school's functions is to promote this encounter of the reader in training with the book, in an attempt to entice the student into the taste for reading. The school space, therefore, is responsible for forming readers who get enchanted with stories, play with words and images, get lost and found in the tangle of characters, laugh, cry, suffer facing a good plot, and also be touched and discovered once, twice, several times each time a book is opened and touched by the voracious look of the reader. However, what can be observed by means of surveys in respect of reading, is that the school is unsuccessful in its primary role. It's about the relationship of literature, school and the formation of readers that it’s discussed here, bringing together theories, reflections and experienced teachers.

Keywords

Literature and school; children's literature; reading.

---

[1] Faculdades Santa Cruz-FARESC/Colégio Nossa Senhora Medianeira.
[2] Colégio Nossa Senhora Medianeira.

Um pouco do contexto...

É necessário fazer a leitura do contexto em que estamos inseridos para entender a complexidade e quais são os desafios criados pela atualidade.

Com os avanços da ciência e da tecnologia, o mundo apresenta interações tão dinâmicas que, muitas vezes, nós precisamos ter outro olhar para com a realidade. A nossa maneira de ver o mundo precisa acompanhar – ou tentar acompanhar – o dinamismo dos acontecimentos, dos novos conhecimentos e informações que nos saltam aos olhos a todo o momento.

Na era da globalização, "tudo se move" (IANNI, p.12) e as mudanças significativas da era da globalização perpassam por espaços físicos, sociais, históricos, econômicos, tecnológicos, culturais entre outros, rompem as fronteiras e refletem no modo de ser, pensar e agir no cotidiano dos diferentes povos do globo.

Nos dias atuais, as tecnologias virtuais estão presentes no cotidiano dos indivíduos. Os games, as redes de comunicação virtual como MSN, facebook, blogs, entre outros são práticas constantes e nós temos acesso direto às diferentes linguagens que perpassam pelo som, imagem, palavras. Ana Maria Machado (SESC/2011) coloca que as novas tecnologias vieram para ficar e que a adaptação a elas é inevitável. Embora as novas tecnologias tragam pontos negativos, também se percebem pontos positivos; não considerando a qualidade das produções, nunca se escreveu tanto ou fez-se tantas leituras como na atualidade.

No contexto social em que está inserido, portanto, o indivíduo tem a possibilidade de interagir com as diferentes linguagens sejam elas verbais, gestuais, escritas, imagéticas, fazendo-se necessário prepará-lo para fazer uso adequado das diferentes linguagens por meio da leitura, em diferentes situações sociais no contexto, ou seja, capacitá-lo a atribuir sentidos à leitura nos processos em que se apropriam de novos conceitos de conhecimentos e atribui seu olhar acerca do mundo, a fim de que compreenda sua função social.

O envolvimento com as diferentes linguagens levam o individuo a adquirir a mais profunda capacidade de pensar, de comunicar-se, construir novas práticas, práticas sociais e perspectivas culturais que refletem visões de mundo novas e diversificadas.

E a linguagem...

A linguagem é pele: esfrego minha linguagem no outro.
É como se eu tivesse palavras ao invés de dedos,
ou dedos na ponta das palavras.
(Roland Barthes)

Um dos aspectos mais importantes da mente humana é a linguagem que emprega para entender o mundo, comumente chamada de *língua* quando associada a uma comunidade linguística particular. A linguagem humana, extremamente flexível e criativa, é diferente da linguagem animal, pois envolve a representação simbólica de conceitos e diversos tipos de relações entre eles, possibilitando, segundo Noam Chomsky, um número infinito de enunciados a partir de um número finito de símbolos.

A linguagem, portanto, de acordo com Vygotsky (1984), é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. A relação da linguagem com o pensamento é um dos temas centrais dos estudos desse teórico. Rejeitando as teorias inatistas, empiristas e comportamentais, Vygotsky acredita que a aprendizagem de uma língua se dá numa relação dialética entre o sujeito e o meio, na qual o ser humano modifica o ambiente e por ele é modificado.

A participação ativa do indivíduo na sociedade, comunicando-se, informando-se e posicionando-se com clareza, criticidade, criatividade, refletindo, expressando-se e

defendendo suas opiniões nas mais variadas situações do cotidiano tem sido uma das grandes exigências sociais da atualidade.

Para haver essa interação com o mundo, o indivíduo utiliza-se da linguagem e nas trocas sociais, o interlocutor terá de recorrer à língua e as suas formas de funcionamento para a aquisição do conhecimento. E a literatura, enquanto linguagem, possibilita a interação do leitor com o mundo.

A linguagem não só é construída e apreendida no interior de um processo histórico social, como também ela consolida os conhecimentos historicamente produzidos.

Pela linguagem, além dos laços sociais a serem consolidados e os conhecimentos acumulados e transmitidos, é produzida a possibilidade da consciência humana propriamente dita. A linguagem possibilita ao sujeito desenvolver a capacidade de elaborar pensamentos e imaginar cenas que não estão diante dos sentidos. Por meio da palavra ou qualquer outro sistema organizado de linguagem, o individuo pode expressar-se, externar seus pensamentos para outras pessoas.

Outro conceito vygotskiano é a mediação. Para Vygotsky, toda relação do sujeito com a sociedade é mediada pelos instrumentos técnicos e pela linguagem, daí a importância desta.

Assim, "a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento" (OLIVEIRA, 1997, p.44), sendo uma representação desse objeto. É a necessidade de comunicação, de representação, que impulsiona o desenvolvimento da linguagem. Segundo Oliveira,

> a associação entre pensamento e linguagem é atribuída à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho, atividade especificamente humana. O trabalho é uma atividade que exige, por um lado, a utilização de instrumentos para a transformação da natureza e, por outro lado, o planejamento, a ação coletiva e, portanto, a comunicação social. Para agir coletivamente e de formas cada vez mais sofisticadas, o grupo humano teve de criar um sistema de comunicação que permitisse troca de informações específicas, e ação no mundo com base em significados compartilhados pelos vários indivíduos empenhados no projeto coletivo. O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico. (OLIVEIRA, 1997, p.45).

Desta forma, sendo a linguagem sócio-histórica ou, segundo Bakhtin, sociointeracionista, a língua deve ser estudada – em seus aspectos da oralidade, da leitura e da escrita – considerando-se sempre o contexto em que o sujeito está inserido. Isso porque a língua é um sistema de signos histórico e social que permite ao homem significar o mundo em que está inserido e a realidade a que pertence. Aprender uma língua, portanto, não significa apenas aprender a decodificar ou a codificar as palavras, mas também os seus significados culturais mais amplos.

A linguagem está, portanto, relacionada ao outro, à memória, ao contexto, ao individual, ao social, ao pensamento, às emoções, aos conflitos e às resoluções. E enquanto discurso, a linguagem é a articulação do saber e do poder: quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Passa a ser verdadeiro, veicula saber, gera poder e, quando necessário, desconstrói as verdades e instaura outras.

Ao promover um processo que permita ao indivíduo entrar em contato por meio da leitura com a interação das diferentes linguagens e gêneros textuais, acredita-se que possa levar ao sujeito estabelecer relações múltiplas, análises e reflexões a fim de construir, reconstruir conceitos significativos. Não desconsiderando as diversas interações sociais e culturais em que estão inseridos, a leitura está relacionada às diversas experiências sociais e

culturais que o sujeito traz consigo, sendo assim, neste universo tecnológico e global, faz – se necessário possibilitar ao indivíduo o contato com os livros e com o texto literário.

A leitura explora a imaginação e proporciona as possibilidades de expressão oral e escrita, mas é significativo que os indivíduos possam contemplar diferentes tipos de textos para que possam perceber e identificar suas diferenças. A escolha e a diversidade de textos de qualidade são essenciais, pois podem transmitir inúmeras informações relacionadas às diferentes linguagens e ao mundo.

Alguns teóricos e descrentes pensam que a leitura poderia ser substituída pela imagem, pelo som, pelo acúmulo virtual de informações e assim, a leitura ficaria reduzida e de inteira responsabilidade do contexto escolar.

Partindo, portanto, de textos e discursos que circulam socialmente, não se pode perder de vista que estes são produtos de criação ideológica. Daí a importância de irmos além dos fatores linguísticos e propiciarmos também a reflexão, questionamentos acerca dos valores extralinguísticos, ou seja, discursivos.

Assim é a literatura. Fruto da linguagem estética, está inserida num tempo histórico, social e cultural, veiculando ideias e ideologias e provocando diferentes interpretações e atribuições de sentidos.

A linguagem, portanto, não está no sistema, mas na interação. Desse modo, a literatura, enquanto linguagem, exige o papel do outro, numa *atitude responsiva* (Bakhtin, 1997). É o leitor quem estabelecerá sentidos a uma obra, que é construída na interação do sujeito com o seu interlocutor (autor – texto – leitor), sendo o diálogo condição para que um livro ganhe vida e tenha seus significados tecidos a partir de muitas vozes repletas dos ecos e lembranças de outras leituras, outros repertórios, outros olhos-de-ver-o-mundo.

Leitura de literatura na escola – uma reflexão

Ler é solidarizar-se pela reflexão,
pelo diálogo com o outro,
a quem altera e que o altera.
(Eliana Yunes).

O livro ganha vida quando aberto por seu leitor. E o leitor, ao dar vida ao livro, adentra um mundo imaginário capaz de suscitar as mais diversas emoções. O pequeno leitor caminha por essas veredas e é conduzido, inicialmente, pela voz do adulto: é a figura da mãe, do pai, da avó contando histórias. E as histórias que saltam dos livros quando este é aberto seduzem e encantam a criança leitora. E uma das funções da escola é promover esse encontro, na tentativa de despertar no aluno o gosto pela leitura.

A literatura transforma, desperta diferentes emoções, sensibiliza, possibilita a caminhada pelo desconhecido, estimula a criatividade. A leitura é um grande instrumento que os professores têm para despertar o senso crítico e reflexivo das crianças, pois um mesmo texto possibilita diferentes interpretações. Ter acesso à literatura significa, portanto, dispor de uma gama de informações culturais que alimentam o imaginário e despertam o prazer pela leitura, que liberta, emancipa, permite o acesso aos mundos imaginários onde os pés não podem ir, somente o pensamento galopando a fantasia.

Segundo Barthes (*apud* YUNES, 2002, p. 33), a boa literatura tem a capacidade de desestabilizar o leitor, que deverá passar por um processo de apreensão do novo: *catarse*, quando as referências do leitor são desorganizadas no contato com o novo, a *apropriação*, momento em que se dá a compreensão do texto e *reconstrução*, quando ocorre a atualização, a concretização da estrutura potencial no ato da leitura.

A tarefa de formar leitores de literatura coloca a escola e os professores diante de um grande desafio, que é convencer os alunos da importância dessa arte na formação do indivíduo

e da sociedade. Despertar no aluno o desejo de ler, o gosto por textos literários, os caminhos, possibilidades, prazeres e novos olhares que uma boa história propicia aos leitores é o objetivo mais especial da escola.

Desde a educação infantil, a literatura deve ser abordada em sala de aula como pensamento e arte devido ao caráter estético de sua linguagem, tomando a leitura literária como produção de sentidos, emoções e afetividades. Para tanto, é essencial que a literatura, enquanto arte, não seja na escola matéria aprisionada, servindo como pretexto para o trabalho de habilidades, conteúdos, disciplinas.

As práticas de leitura realizadas com as crianças têm um grande valor em si mesmas, não sendo necessário o desenvolvimento posterior de atividades como desenho, pintura, perguntas, dramatizações. A boa literatura, por si só, promove reflexões, propicia conexões com experiências vividas e textos lidos, desperta emoções e sentimentos. O texto literário basta por sua fantasia, pela capacidade de mostrar à criança mais do que o ambiente em que vive (família, história e vida social), concedendo ao leitor uma visão mais ampla do mundo, que vai além de sua experiência existencial, por meio de sua linguagem simbólica.

Para Regina Zilberman,

> a literatura infantil (...) é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. (...) Aproveitada em sala de aula na sua natureza ficcional que aponta a um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar e ser ou de falar e escrever), ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional. (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Portanto, a leitura de textos de literatura com a finalidade instrumental reduz a qualidade literária e a função poética dos textos até o desaparecimento da literatura entendida enquanto arte. “A literatura passa a ser pretexto para enfoques e abordagens que a distorcem e mutilam”. (COSTA, 2007, p.125). Talvez seja esse o motivo que tem levado a escola ao fracasso no que diz respeito à formação de leitores de literatura.

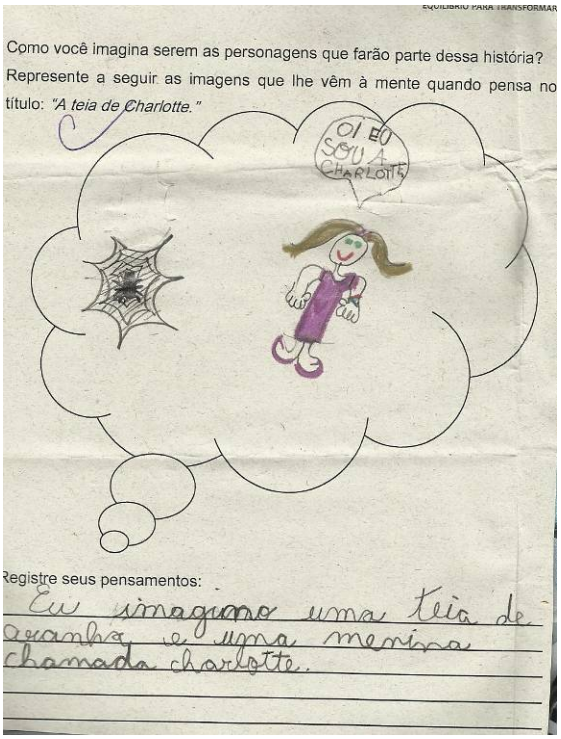
Atualmente, no mercado editorial, há inúmeros livros paradidáticos que poderão subsidiar o trabalho pedagógico. Os paradidáticos, portanto, diferentemente da literatura, são obras produzidas para o mercado escolar com a finalidade de auxiliar o professor no trabalho de determinados conteúdos ou temas transversais.

Cabe ao professor, enquanto mediador e condutor do trabalho com textos literários, libertar a literatura das amarras pedagógicas e mostrar o prazer que há no ato de ler e as múltiplas visões e sensações que a criação literária sugere. Porém, só será capaz de fazê-lo um profissional qualificado, que conheça o que realmente é a literatura. No entanto, o que vemos são cursos de licenciatura que não se preocupam efetivamente em formar profissionais leitores e formadores de outros leitores, graduações que, em sua maioria, não possuem em sua grade uma disciplina específica sobre formação de leitores. O que vemos é a academia distante da escola, torcendo o nariz para essa “literatura menor” (termo usado por Peter Hunt, 2010) que é a infantil e juvenil.

O trabalho com uma obra literária deve promover a reflexão sobre a linguagem e os temas abordados, além de desenvolver no aluno um comportamento leitor. Portanto, elementos ficcionais, elementos da narrativa, elementos da literatura devem ser trabalhados, não servindo o livro como pretexto para que os conteúdos de Língua Portuguesa ou de outras disciplinas sejam explorados.

Na atividade que segue, por exemplo, realizou-se um trabalho com a inferência no momento da “varredura” do livro *A teia de Charlotte* (E. B. White), ou seja, no momento de

análise dos elementos pré-textuais como capa, título, autor, na tentativa de criar hipóteses de leitura sobre a história.



Tem-se um exemplo de ação para que a criança construa uma atitude leitora. É preciso que a escola mostre que ler é um ato prazeroso e necessário, que exige trabalho e garantirá a autonomia e a efetiva participação social. Afinal, entender um texto, ser capaz de estabelecer conexões com experiências pessoais, com o mundo e com outros textos, estabelecer sentidos e identificar e reconhecer diferentes gêneros e tipos textuais favorece a leitura, a compreensão, tornando o leitor competente e capaz de antecipar conteúdos, buscar pistas, fazer inferências e levantar e confirmar (ou não) hipóteses em função do gênero e do suporte do texto.

Com a atividade acima proposta, procuramos formar um leitor capaz de estabelecer relações com suas experiências pessoais e leitoras, o que Wolfgang Iser (1996) denomina repertório. Desse modo, a leitura implica repertório individual e coletivo, implica tempo histórico, condições sociais.

As diferentes interpretações de um mesmo texto são denominadas “releituras” por Umberto Eco (1989). Segundo o autor, as interpretações são sempre diferentes, ainda que nunca completamente novas. Isso porque sempre partem de algo que já existe, mas a inovação acontece na medida em que há a fusão da estética visual com a estética antropológico-cultural. Ou seja, a releitura é determinada pela situação cultural em que surge e também pela recepção da obra interpretada. É aí que entra o contexto, que no caso de nossos alunos, é o da sociedade pós-moderna, caracterizada pela fragmentação, descontinuidade, era da informação e da tecnologia, velocidade.

A recepção de um texto, portanto, depende da interação entre o horizonte de expectativas do leitor e a estratégia textual. Assim, “as aventuras da releitura são múltiplas, existem releituras que acentuam as potencialidades do texto, outras que a reduzem”. (ECO, 1989, p.108). Desse modo, as releituras não serão uma cópia da obra já existente, porque o novo está no olhar do leitor sobre o texto em questão. E é desse olhar marcado pelo horizonte de expectativas e pelo contexto histórico e social que surgirá a releitura.

São essas diferentes leituras de um mesmo texto a essência do estudo da Teoria do Efeito de Wolfgang Iser. O autor atribui essas diferentes leituras ao *horizonte de expectativa* (termo cunhado por Robert Jauss) de cada indivíduo. Cada texto possui "vazios" que exigem a participação do leitor na elucidação de seu sentido. O texto, enquanto um engenho de fazer pensar, convida o leitor a continuar a escrevê-lo, a fazer interferências a partir do conhecimento de mundo que possui. Esta atividade é o que Iser denomina "ato de imaginação", que se dá no entrelugar, ou seja, na interação do texto com o leitor:

> Esta operação, exigida do leitor, encontra nos vazios o instrumento decisivo. Eles indicam os segmentos do texto a serem conectados. Representam pois as "articulações do texto", pois funcionam como as "charneiras mentais" das perspectivas de representação e assim se mostram como condições para a ligação entre segmentos do texto. À medida que os vazios indicam uma relação potencial, liberam o espaço das posições denotadas pelo texto para os atos de projeção (*Vorstellungsakte*) do leitor. Assim, quando tal relação se realiza, os vazios "desaparecem". (ISER, 1996, p. 106).

A função do vazio iseriano é convocar o leitor a preencher mentalmente imagens das situações que lê. Este hiato convidará, ou melhor, exigirá do leitor a prática da interpretação que ocorrerá no ato de interação com o texto. "A interpretação, portanto, cobre vazios contidos no espaço que se forma entre a afirmação de um e a réplica do outro, entre pergunta e resposta". (LIMA, 1979, p.23).

Ademais, há o aspecto histórico da leitura. Cada leitor produz uma "apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe" (CHARTIER, 1999, p.19), já que um texto é cercado por características presentes em sua própria estrutura e também por hábitos, convenções e saberes que vão se acumulando e se transformando a cada leitura, caracterizando as práticas leitoras. "Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler". (CHARTIER, 1999, p.77). A literatura, portanto, permite usos, manuseios e intervenções do leitor de formas distintas, que vai se tornar sempre um coautor do texto lido.

A escola, com a leitura de textos de literatura compartilhados em sala, deve promover esse comportamento ativo de leitor no aluno, que interfere no texto, preenche as lacunas, aciona o seu repertório, faz conexões com outras experiências e textos, saboreia e reflete sobre os temas, linguagem, e demais elementos próprios da literatura.

Promovendo o contato da criança com o literário, o professor possibilitará o encontro dela com o imaginário, aproximando a ficção e a realidade e desenvolvendo a capacidade de percepção do objeto literário como instrumento de informação e experiências múltiplas. Desse modo, professor e aluno, por meio da literatura, integram-se no processo de leitura que envolve diferentes e atuantes sujeitos: o autor, que constrói com beleza o texto, a criança leitora, que busca com o repertório que possui de outras leituras atribuir sentidos a essa literatura, e o professor mediador, que será o responsável por criar um ambiente proveitoso e enriquecedor de leitura.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHES, R. apud YUNES, E. **Pensar a leitura: complexidade.** São Paulo: Loyola, 2002.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: UNESP, 1999.

CHAUI, Marilena. **Convite a filosofia.** São Paulo: Ática, 2000

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil.** Curitiba: IBPEX, 2007.

ECO, Umberto. **Sobre os espelhos e outros ensaios.** Trad. Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IANNI,Octávio. **A era do globalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** São Paulo: Editora 34, 1996. p.109.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: Arma e Sonho na Escola.** Pensamento em Ação – Ática

LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky*: **Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

VYGOTSKY. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Artes Médicas, 1984.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

O PAPEL DO LEITOR NA INTERPRETAÇÃO DO TEXTO POÉTICO A PARTIR DO TRABALHO COM SONETOS SOBRE O TEMA DA SEPARAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Tiane Reusch de Quadros[1]

Resumo

No ano de 2010, foi realizada uma atividade prática de interpretação de poemas com alunos de Ensino Médio da rede particular e da rede pública de ensino na cidade de Porto Alegre. Esta atividade teve como objetivo propor uma metodologia de trabalho com o gênero poético que oportunizasse uma experiência direta com os estudantes, enfatizando a interpretação textual, além de analisar as estratégias de ensino de poesia na disciplina de Literatura Brasileira no Ensino Médio. Neste artigo, foram analisadas e comentadas as respostas de quatro trabalhos de interpretação de sonetos realizados numa turma de terceira série do Ensino Médio, a qual se constituía de quarenta alunos. Os trabalhos foram selecionados pela professora da turma, pois, segundo ela, estes foram as interpretações que mais se destacaram entre as demais. Os poemas escolhidos foram: *Soneto de separação,* de Vinícius de Moraes e *Soneto,* de Luís de Camões. O trabalho proposto fez parte do estágio de pré-teste de uma pesquisa de doutorado interessada em propor uma metodologia de trabalho com o gênero poético e foi realizado na Escola de Ensino Médio Nossa Senhora do Rosário, de Porto Alegre.

Palavras-chave

Ensino de poesia; Ensino Médio; interpretação; Vinícius de Moraes; Luís de Camões.

Resumé

Pendant l´année de 2010, il a eté realisée une activité pratique d´interprétation de poèmes avec les élèves du lycée du réseau particulier et publique d´enseignement de Porto Alegre. La proposition de cette activité a été comme objectif oportuniser l´experience directe avec les étudiants, en détachant l´interpretation textuelle et, en plus, analyser les strategies d´enseignement de poesie dans la discipline de Littérature Brésilienne au lycée. Dans cet article, les réponses de quatre travails d´interprétation de sonnets realisés dans une classe de troisième série du lycée ont été comenteés et analysées. Les travails ont été selecionés pour la professeur de la classe, puis, d´après elle, ce sont les travails qui se sont détachés parmi les autres. Les poèmes selecionés ont été: *Soneto de separação,* de Vinícius de Moraes et *Soneto,* de Luís de Camões. Le travail proposé a fait partie d´un stage de test d´une recherche de doctorat interessée en proposer une metodologie de travail avec le genre poétique et a été realisé dans le lycée Nossa Senhora do Rosário, à la ville de Porto Alegre.

Mots-clès

Enseignement de poèsie; Lycée; interpretation; Vinícius de Moraes, Luís de Camões.

[1] UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

1. A interpretação de poemas numa escola privada de nível médio

No ano de 2010, foi realizada uma atividade prática de interpretação de poemas com alunos de Ensino Médio da rede particular e da rede pública de ensino na cidade de Porto Alegre. A proposição dessa atividade teve como objetivo propor uma metodologia de trabalho com o gênero poético que oportunizasse uma experiência direta com os estudantes, enfatizando a interpretação textual, além de analisar as estratégias de ensino de poesia na disciplina de Literatura Brasileira no Ensino Médio.

Segundo Ricoeur, a interpretação é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido escondido no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal.[2] Toda a interpretação se propõe vencer um afastamento, uma distância, entre a época cultural passada à qual pertence um texto e o próprio intérprete. Na visão do autor, ao superar essa distância, ao tornar-se contemporâneo do texto, o leitor pode apropriar-se do sentido: de estranho ele pode torná-lo próprio, isto é, fazê-lo seu; é, portanto, o engrandecimento da própria compreensão de si mesmo que ele persegue através da compreensão do outro.[3]

Oportunizar a interpretação de poemas em sala de aula faz com que os alunos possam desenvolver mais seu potencial crítico, faz com que possam descobrir novas formas de trabalhar com o gênero poético, expressando seus pontos de vista e suas descobertas diante da linguagem da poesia. Umberto Eco leva em conta o papel do leitor na leitura de um texto, visto que ele próprio, como autor, muitas vezes descobre sentidos novos nos textos que ele mesmo escreveu. O funcionamento de um texto explica-se, na visão do autor, quando se considera o papel desempenhado pelo destinatário em sua compreensão, atualização e interpretação, bem como o modo com que o próprio texto prevê essa participação[4]. Eco afirma que quando um texto é produzido não para um único destinatário, mas para uma comunidade de leitores, o autor sabe que esse texto será interpretado, não segundo suas intenções, mas segundo uma complexa estratégia de interações que co-envolve também os leitores, juntamente com a competência destes em relação à língua como patrimônio social.

A realização de um trabalho de interpretação de poemas com alunos de Ensino Médio pode auxiliar na percepção de como alguns alunos da escola particular enfrentam a tarefa de interpretação e se as noções expostas por Eco encontram ressonância na pedagogia da poesia no nível do ensino secundário.[5]

2. A primeira etapa: Aula de Literatura Brasileira com ênfase em autores e poemas do Modernismo

Neste artigo, foram analisadas e comentadas as respostas de quatro trabalhos de interpretação de sonetos realizados numa turma de terceira série do Ensino Médio, a qual se constituía de quarenta alunos. Os trabalhos foram selecionados pela professora da turma, pois, segundo ela, estes foram os alunos que mais se destacaram entre os demais. Os poemas escolhidos foram: *Soneto de separação,* de Vinícius de Moraes e *Soneto,* de Luís de Camões.

---

[2] RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações:* ensaios de hermenêutica. Trad. Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: Rés, 1990. p. 14 e 15.
[3] Op. cit. p. 18.
[4] ECO, Umberto. *Os limites da interpretação.* Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 2.
[5] O trabalho proposto faz parte do estágio de pré-teste de uma pesquisa de doutorado interessada em propor uma metodologia de trabalho com o gênero poético que oportunize uma experiência direta com os estudantes, enfatizando a interpretação textual e foi realizado na Escola de Ensino Médio Nossa Senhora do Rosário, de Porto Alegre.

A proposta de interpretação de sonetos pelos alunos da escola particular surgiu a partir de um *aulão* realizado com todos os terceiros anos sobre o Modernismo no Brasil. Entre os autores trabalhados, o poeta Vinícius de Moraes teve alguns de seus poemas apresentados e interpretados. O *aulão* foi realizado no auditório da escola em um sábado pela manhã, sendo ministrado pelos dois professores responsáveis pela disciplina de Literatura Brasileira da escola: a professora da turma participante desta pesquisa e o professor responsável por outras turmas do Ensino Médio.

Além dos poemas de Vinícius de Moraes, outros poemas de autores do Modernismo, tais como Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade, foram analisados pelos professores, porém de forma muito breve, pois o foco principal da aula consistia em informações bibliográficas sobre os poetas e sua inserção no movimento modernista brasileiro.

O *aulão* teve a duração de quatro horas, ao passo que as aulas regulares da disciplina de Literatura Brasileira têm a duração de cinquenta minutos. Devido à falta de tempo para todos os conteúdos a serem vencidos, os dois professores relataram que, esporadicamente, organizam aulas especiais em sábados, tais como essa sobre o Modernismo.

Embora tenha sido criado um ambiente de integração entre as turmas, os alunos não tiveram participação ativa na interpretação dos poemas. Em nenhum momento os professores pediram para que os alunos falassem ou perguntassem algo. Segundo a professora, o fato de o conteúdo ser extenso e necessário para os exames vestibulares não permitia que se proporcionasse uma interação maior com os estudantes.

3. A segunda etapa: avaliação em sala de aula

A interpretação dos poemas *Soneto de separação*, de Vinícius de Moraes e *Soneto,* de Luís de Camões, foi realizada em outra aula, desta vez com a duração de cinquenta minutos, durante a semana que se seguiu ao *aulão.* Esta aula foi destinada apenas à avaliação, a qual os alunos realizaram individualmente. A professora elaborou a seguinte questão referente aos dois poemas:

O *Soneto de Separação*, de Vinícius de Moraes, e o *Soneto,* de Luís Vaz de Camões, relacionam situações conflituosas do *eu-lírico* ante uma separação. Comente sobre a separação nos dois textos, evidenciando elementos convergentes e divergentes nos dois poemas:

Soneto de separação, de Vinícius de Moraes

De repente do riso fez-se o pranto
Silencioso e branco como a bruma
E das bocas unidas fez-se a espuma
E das mãos espalmadas fez-se o espanto.

De repente da calma fez-se o vento
Que dos olhos desfez a última chama
E da paixão fez-se o pressentimento
E do momento imóvel fez-se o drama.

De repente, não mais que de repente
Fez-se de triste o que se fez amante
E de sozinho o que se fez contente.

Fez-se do amigo próximo o distante
Fez-se da vida uma aventura errante
De repente, não mais que de repente.

Soneto, de Luís de Camões

Alma minha gentil, que te partiste
Tão cedo desta vida descontente,
Repousa lá no Céu eternamente,
E viva eu cá na terra sempre triste.

Se lá no assento etéreo, onde subiste,
Memória desta vida se consente,
Não te esqueças daquele amor ardente
Que já nos olhos meus tão puro viste.

E se vires que pode merecer-te
Alguma cousa a dor que me ficou
Da mágoa, sem remédio, de perder-te;

Roga a Deus que teus anos encurtou,
Que tão cedo de cá me leve a ver-te,
Quão cedo de meus olhos te levou.

Embora o conteúdo trabalhado pela professora tenha sido o Modernismo, o poema de Luis de Camões fez parte deste trabalho por ser um soneto clássico, forma que o autor Vinicius de Moraes optou por utilizar. Os alunos da turma participante dessa pesquisa não tiveram aulas relacionadas á história ou à estrutura do soneto, embora a professora tenha lido e interpretado sonetos em sala de aula.

Lena Lois, em sua obra *Teoria e prática da formação do leitor,* destaca que, quando entramos em contato com o texto literário, nosso olhar se mistura com as palavras do autor e suas ideias misturam-se à nossas. Não apenas contemplamos a obra, passamos a fazer parte dela. Isso se justifica, segundo a autora, porque a compreensão e a interpretação de um texto literário acontecem por etapas.

Lois defende que é no passo a passo que a escola deve se aproximar do estudante/ leitor. Isso significa compreender suas demandas, permitir que mude de ideia, que tenha dúvidas. A autora salienta que só assim ele caminhará na direção de organizar seu pensamento e alinhar sua crítica sobre o que está sendo lido.[6]

Considerando o papel fundamental do leitor, portanto, na interpretação do texto literário e a importância da escola nesse processo de construção de sentidos é que buscamos analisar a seguir as respostas de alguns alunos para a questão já citada, a respeito dos poemas *Soneto de Separação* e *Soneto,* elaborada pela professora da escola participante da pesquisa:

A primeira resposta obtida foi a de que

ambos os textos apresentam a ideia da perda, mas diferem na perspectiva com que abordam o tema. O primeiro, por sua vez, não se restringe a uma única forma de separação. Pode ser relacionado a diferentes situações. O afastamento é exposto como momento sublime, e o autor

[6] LOIS, Lena. *Teoria e prática da formação do leitor:* leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.p. 75.

usa as antíteses para exprimi-lo. Desta forma, já o segundo contém-se na ideia da separação causada pela morte da mulher amada.

O aluno considera que o primeiro poema pode estar relacionado a diferentes situações de separação, porém, não cita exemplos. Dessa forma, não podemos ter clareza quanto à sua interpretação do poema, pois, se o leitor consegue atribuir sentido a mais de uma forma de separação, ele deveria ao menos mencionar algumas possibilidades, para que a professora pudesse saber um pouco mais sobre sua leitura. Talvez numa segunda leitura mais atenta, o aluno conseguisse destacar alguns elementos no poema que levam a crer que se trata de uma separação conjugal. Não sabemos quais seriam as antíteses utilizadas para exprimir o afastamento dos amantes, visto que também não foram mencionadas. Qual seria a interpretação do aluno ao dizer que "o afastamento é exposto como momento sublime?" Podemos perceber que o estudante possui um bom vocabulário, pois escolhe bem as palavras que usa, mas precisaria expressar-se um pouco mais para demonstrar uma boa compreensão do texto.

A segunda resposta foi de que

apesar de os dois textos abordarem o mesmo tema, o da separação, observamos diferentes abordagens. Enquanto o primeiro trata a separação como somente afastamento e fim da paixão (podendo-se relacionar com a vida do autor, Vinícius), o segundo aborda o tema da morte da pessoa amada, focando a separação dos amantes.

Essa resposta é mais específica, pois compara as diferentes abordagens do mesmo tema nos dois poemas. O fato de a leitora relacionar o poema com a vida do autor, Vinícius, demonstra um possível conhecimento de alguns fatos da biografia do poeta. Porém, podemos questionar se os alunos compreenderam bem a definição de *eu-lírico*, pois, assim como nas narrativas em prosa o narrador é ficcional, em poesia os sentimentos e ações expressos no poema não são necessariamente ligados à pessoa do autor/poeta. Embora a professora tenha explicado em aula o conceito de eu-lírico, muitos alunos em seus trabalhos relacionam as temáticas dos poemas à vida do autor.

O terceiro aluno considera que

a separação que Vinícius de Moraes descreve difere da presente no Soneto de Luís de Camões, pois a de Vinícius corresponde a um amor acabado espontaneamente, deixando mágoas, mas não o desejo de recapitulação do amor vivido. Já Luis Vaz de Camões trata do amor acabado pela separação da morte, imprevista, fatal e precoce. O ponto convergente desses poemas é o tema amoroso que acontece de forma repentina e do mesmo jeito acaba. Aborda também a felicidade vivida com o ser amado, a separação e a modificação dos sentimentos.

Podemos questionar a partir desta resposta se no poema de Vinícius de Moraes a separação ocorreu de forma espontânea realmente, pois existe um tom de lamento no poema, ainda que somente uma das partes envolvidas se mostre atônita com o fim da relação. A constante repetição do advérbio "de repente" está ligada à inconformidade de um rompimento tão brusco. O aluno afirma que o ponto convergente entre os dois poemas é a forma repentina com que o amor começa e de repente acaba. Cabe observar, porém, que no segundo poema o sofrimento pela morte da amada traz uma separação repentina, mas nada indica que o começo da relação tenha sido tão rápido quanto o seu fim.

A última resposta obtida foi de que o

Soneto de separação, de Vinícius de Moraes, apesar de tratar de separação, bem como o *Soneto*, de Luis de Camões, possui uma abordagem distinta deste. A separação retratada por Vinicius parece corresponder a uma experiência do eu-lírico de um amor ou um relacionamento que acabou espontaneamente, deixando mágoas e tristezas no poeta. Este, entretanto, não expressa o desejo incontestável de ter de volta o sentimento de antes, não lamenta a perda da companheira como se fosse uma fatalidade. Luís Vaz de Camões, porém, trata da impossibilidade do amor pela fatalidade da morte precoce. O ponto de contato entre os textos é a abordagem do fim de um sentimento ou da possibilidade de um amor concreto de forma repentina e imprevista, inesperada, "não mais que de repente". O amor e a felicidade em estar juntos em um momento anterior, em ambos os textos, e a temática da separação e da inversão de sensações como o riso pelo pranto e pela tristeza é comum aos dois."

Na resposta acima, o aluno refere-se ao eu-lírico, ao contrário dos demais estudantes que mencionavam diretamente o autor do poema. O leitor reconhece que nos dois poemas há a temática do fim de um relacionamento em comum, embora os motivos do rompimento inesperado sejam diferentes nos dois poemas. O aluno reflete sobre os momentos de felicidade vividos pelos amantes em ambos os casos, pois há elementos nos poemas que podem comprovar isso. No *Soneto de separação,* como o aluno percebeu, há uma "inversão de sensações", ou seja, momentos que outrora foram de felicidade transformaram-se em momentos de dor. Embora o aluno não classifique as figuras de linguagem como metáforas, por exemplo, o riso significando felicidade, ele consegue perceber a existência de construções diferentes dos textos em prosa no texto poético e consegue interpretar o poema levando em conta alguns aspectos formais, o que faz com que esteja mais próximo de um bom intérprete do que os demais.

Por meio desses exemplos de experiências efetivas, percebemos que existem lacunas a serem preenchidas no que se refere ao trabalho com poesia no Ensino Médio, como por exemplo, a valorização de alguns aspectos formais dos textos poéticos, especialmente as figuras de linguagem, que podem levar a várias interpretações dependendo de sua aplicação. Especificamente na escola-alvo desta pesquisa, prioriza-se a forma expositiva de transmissão de conteúdos. Isso faz com que os alunos não participem ativamente das aulas, expressando suas opiniões.

A resposta sugerida pela professora, que serviu de parâmetro para sua avaliação da atividade, foi a de que

os dois poemas têm por tema a separação amorosa. Mas em cada poema a separação ocorre por motivos diferentes, e de maneiras diferentes: no soneto de Vinícius, a separação equivale ao desmanche de uma relação vivida pelo eu-lírico, fruto de uma paixão que simplesmente acabou. A paixão tanto intensa quanto curta repentinamente (de repente) acaba.

No soneto de Camões, a separação é provocada pela morte precoce da pessoa amada. A atmosfera sentimental dos dois sonetos é convergente tanto em Vinícius como em Camões. O eu lírico atormenta-se impotentemente, diante do fato consumado. O caráter pasmado e o tom de lamento estão presentes nos textos dos dois poetas .

Apesar de tratar-se de um trabalho de avaliação, a existência de uma resposta pronta acaba tolhendo a liberdade de expressão do aluno, ao passo que, se houvesse um diálogo em aula sobre as respostas, seria possível contrastar as diferentes percepções sobre o mesmo tema e com isso enriquecer o processo de aprendizagem.

As interpretações realizadas pelos alunos foram muito curtas e superficiais, e a resposta sugerida pela professora também não levou em conta uma série de aspectos que poderiam ter sido analisados no poema, como as inversões nas sentenças, as metáforas, as anáforas, o papel semântico das rimas e do ritmo medido em decassílabos. Para que os alunos aperfeiçoem a sua capacidade de interpretação, é necessário que a professora consiga criar mais situações de diálogo em suas aulas e que consiga trabalhar com os poemas de forma mais detalhada, dando atenção tanto para os aspectos formais quanto semânticos do texto poético.

De acordo com Ezequiel Teodoro da Silva, é no diálogo educacional e, portanto, existencial, que a mensagem escrita assume o papel de um horizonte cultural possível, tendo algo a dizer ou uma ideia significativa a propor. Representa, pois, o *ponto de partida* – a partir dele o professor e o aluno desenvolvem a reflexão para a conscientização[7].

4. O diálogo e a reconstrução do sentido

É notável a passividade exigida da classe nessas aulas, e a diretividade implícita do professor ao ter de prever como questões interpretativas, que deveriam ser de livre resposta, devem ser tratadas pelo aluno. A professora informou que o planejamento das avaliações é assim padronizado na escola, que, assim parece, ocupa-se empenhadamente com o sucesso da clientela nos concursos vestibulares. Por outro lado, o desempenho verbal dos alunos da amostragem evidencia capacidades de expressão que poderiam ter levado a respostas mais plenas, se houvesse discussão dos textos previamente à avaliação.

O autor Ernildo Stein salienta a importância de uma dialética da pergunta e da resposta no ato de interpretar, pois o fato de nos aproximarmos dos textos é uma espécie de interrogação que fazemos aos mesmos e a interpretação que fazemos deles é a resposta que deles recebemos.[8] Segundo Stein, ao lermos um texto, estamos o reconstruindo. A reconstrução de sentidos nos poemas em sala de aula, portanto, torna-se mais eficaz quando realizada através do diálogo, pois permite que todos compartilhem suas percepções.

Na atividade observada, o processo interpretativo não ultrapassou o individualismo das respostas. Além disso, não ofereceu possibilidades aos alunos de proporem interrogações variadas aos textos, que os aproximassem de sua própria experiência de separação amorosa ou do que pensam sobre ela. Não se permitiu que vencessem o afastamento temporal que medeia entre Camões e Vinícius e eles mesmos, como sugere Ricoeur.

Referências

CÂNDIDO, Antônio. *O estudo analítico do poema*. 3.ed. São Paulo: EDUSP, 1996.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação.* Tradução de Pérola de Carvalho.
São Paulo: Perspectiva, 2008.

STEIN, Hernildo. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 2.ed.

KAYSER, Wolfgang. *Análise e interpretação da obra literária:* introdução à ciência da literatura. Tradução de Paulo Quintela. 5.ed. Coimbra : A. Amado, 1970. v.1.

[7] SILVA, Ezequiel Theodoro da. O ato de ler: f*undamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura* . 5. ed. São Paulo:Cortez, 1984. p. 78.
[8] STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 2.ed. p. 79.

LOIS, Lena. *Teoria e prática da formação do leitor*: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1984.

AS CRIANÇAS PEQUENAS FAZEM FILME? UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE VÍDEO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nádia Massagardi do Rego[1]

Resumo

O trabalho apresentado narra a experiência de uma professora de educação infantil com a produção de um filme com crianças de 3 a 6 anos de idade em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Campinas. Partindo de uma concepção de educação infantil que traz a criança como protagonista do processo educativo, reconhecendo-a como produtora de cultura, o projeto teve como intuito levar às crianças a uma reflexão sobre a relação com a imagem como espectadoras e também como produtoras, reconhecendo a produção audiovisual como uma possibilidade legítima de produção cultural das crianças. A experiência narrada partiu de uma concepção de cinema que a compreende como arte- e arte como uma forma de conhecimento. O que significa dizer que deve ser contemplado e não explicado, justificado, didatizado. Desse modo, a produção do filme seguiu padrões estéticos definidos pelas crianças, fruto de um processo criativo de um coletivo de crianças e não da professora.

Palavras-chave

Educação infantil; arte; processo criativo; cinema de animação.

[1] Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Campinas, mestranda do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação- UNICAMP. Membro do grupo OLHO - Laboratório de Estudos Audiovisuais. Email: nmassagardi@gmail.com

> "O destaque aqui dado à imaginação poética, à alegria e à complexidade de aprender, ao direito à beleza, à comunicação não-verbal, enfim, à arte como experiência de um corpo em suas primeiras aprendizagens, evoca uma pedagogia que não separa experiência e saber, corpo e mente, pensamento e ação no mundo." (Faria, 2009, p.104)

O intuito do projeto foi mergulhar no universo do cinema de animação com as crianças, não com intuito de questionar seus gostos e preferências, mas de proporcionar experiências sensíveis às crianças. A intencionalidade do trabalho era possibilitar às crianças a fruição e a criação na relação com as imagens dos filmes e, em um segundo momento, viabilizar uma produção audiovisual que fosse de autoria das crianças. Crianças autoras porque concebidas como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experiementa, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

Partindo dessa concepção de infância , o trabalho foi desenvolvido na EMEI Campo Belo com crianças de 3 a 6 anos durante tres meses. Os encontros tiveram duração de cerca de 2 horas e ocorreram duas vezes por semana.

O projeto teve início no mes de abril de 2011. Nos primeiros encontros foram realizadas brincadeiras, leitura de histórias e conversas. Para começar o trabalho era necessário que as crianças estivessem a vontade para expor suas opiniões, desejos, sentimentos e, enfim, criarem. Havia no momento de trabalho com a turma uma intencionalidade de tirá-los da rotina habitual para colocá-las num estado de criação.

Passado o contato inicial, a primeira etapa do projeto consistiu em apresentar filmes para as crianças, estabelecendo diálogos entre essas produções e histórias da literatura. Foram selecionados alguns trechos de filmes, curta-metragens, filmes pouco acessíveis no circuito comercial e também filmes comerciais.

A temática que permeou as primeiras escolhas foi a trajetória de príncipes e princesas, motivada por uma das animações do filme *Príncipes e Princesas* de Michel Ocelot. Levando-se em consideração a importância que as histórias encantadas e fantásticas têm para as crianças pequenas, que transitam com mais facilidade entre as narrativas metafóricas que entre as literais, imersas em um universo imaginativo e simbólico muito rico, havia um intuito inicial de realizar um trabalho com Contos de Fadas[2]. Entretanto, a medida em que o trabalho foi se desenvolvendo as crianças manifestaram outros interesses e o trabalho seguiu em outra direção.

A partir do terceiro encontro foram inseridas atividades de alongamento, relaxamento e massagem com as crianças. A principio risinhos e brincadeiras acompanhavam os corpos em seus movimentos. Com o tempo foi possível notar que inserir o "corpo" em nossos encontros trouxe uma atmosfera de maior hamornia e intimidade entre o grupo.

O primeiro ciclo do trabalho consistiu principalmente em estabelecer vínculos e canais de diálogos entre mim e as crianças. Os filmes exibidos depois disso foram selecionados com intuito de proporcionar às crianças experiências estéticas, ampliando seu repertório imagético

[2] Sobre os Contos de Fadas compartilho da concepção posta por Vilaça (2006): "Eles são fundamentais na sustentação do reino do faz-de-conta,que rege e mantém o imaginário da criança. Os contos trabalham todo o tempo com o mágico, o maravilhoso, o poético, que vêm ao encontro da natureza infantil de imaginar, criar, inventar."

e imaginativo: "*Ao promover o encontro entre crianças e cinema, a escola faria muito mais do que meramente ensinar, já que 'arte não se ensina, ela se encontra,se experimenta, se transmite por outras vias que não a do discurso do saber único e, por vezes, mesmo sem nenhum discurso'*." (Marcello, 2009, p.32)

A segunda etapa do projeto- a de confecção do filme- foi acompanhada pela exibição do filme "*A viagem de Chihiro*" de Hayao Myiasaki. A intenção ao apresentar o filme no momento de produção do vídeo era, além de apresentar a obra fantástica, poder tê-la como inspiradora dos projetos criativos do grupo, gerando uma aura criativa.

Desde o início do projeto as crianças sabiam da intencionalidade de produção de um filme e aguardavam ansiosas por esse momento, sem entender exatamente o que isso significaria. Depois de cerca de um mes e meio de trabalho ocorreram as primeiras conversas sobre a tão esperada produção. Foram necessários alguns encontros para que as crianças se sentissem a vontade com a proposta para que as primeiras ideias surgissem. A criação aconteceu em um dia em que na ausência da professora da turma as crianças pareceram afetivamente muito próximas e acolhedoras. A primeira sugestão foi de que se tivesse uma baleia e partir daí muitas sugestões vieram, de diversas crianças do grupo. Meu papel era anotar o turbilhão de ideias e ir ajudando a organizá-las, para que todas as sugestões pudessem acolhidas de alguma forma

Depois, conversando com a professora da turma, soube que havia um trabalho sendo desenvolvido com as crianças sobre o tema *cadeia alimentar* e que parte dos personagens que apareceram no filme tinham sido dados como exemplos por ela. Apesar de terem se inspirado nesse elemento concreto (cadeia alimentar), acabaram tornando-o criativo ao colocá-lo em uma história inventada, rica em elementos da fantasia das crianças.

Com a história em mãos, elenquei todos os personagens e convidei as crianças a criar a imagem deles. A cada personagem havia vários desenhos diferentes, o que foi muito bom para que o grupo pudesse depois escolher qual a cara que daria para cada um deles. Na semana seguinte, com os desenhos prontos houve a escolha da imagem de cada personagem.A escolha foi feita por votação, selecionando um a um o desenho que melhor caracterizava o personagem descrito na história. As imagens selecionadas foram muito diversas e não seguiram um padrão estético, englobando diferentes tipos de traços e representações. Foi um processo rico para o grupo que demonstrou compreender o filme como uma produção coletiva.

O próximo passo consistiu em modelar os desenhos com massinha, como uma pintura da imagem. A narração da história foi feita por diversas crianças da turma que foram chamadas uma a uma para gravar sua voz no gravador. Quando os personagens e os cenários já estavam prontos, foi o momento de montar o filme e fotografar suas cenas,pois este seria feito em *stop motion*[3]. Com a ajuda de uma das crianças que se ofereceu para ajudar pois já conhecia a técnica, fui narrando a história e fotografando a sequência.

Esse processo de "dar vida" à história criada pelas crianças pareceu um encontro com o sentido da palavra *Animação*:

> Dar ânima, dar alma, dar vida. Pode-se dizer que a animação traz em si a essência do cinema. Manipulando sinteticamente o tempo e o espaço, a arte de animar expressa a criação de um universo próprio que faz parte do imaginário de todos que, desde a infância, se encantam com a possibilidade

[3] Técnica de animação que utiliza a sequência de fotografias para gerar a ilusão de movimento.

> do lúdico. É o terreno do absurdo e da fantasia, no qual a realidade é sempre re-inventada e, muitas vezes, criticada.[4]

As crianças puderam acompanhar todo o processo de produção do filme e se envolveram em cada etapa, de tal modo que ao final, quando o filme pronto foi exibido um menino peguntou: *"Prô, esse filme tem pra vender no camelô?"* Sua fala trouxe uma sensação de dever cumprido pois revelou que de fato as crianças sentiam-se produtoras de um filme- tão sério e legítimo quanto os que assistiam na televisão.

Apesar de reconhecer falhas no decorrer do trabalho, problemas por falta de tempo, de diálogo, estrutura, e tantos outros que surgem no cotidiano dos espaços de educação, o projeto foi uma demonstração do quanto as crianças são inventivas e podem criar a partir das possibilidades que lhe forem oferecidas: elas de fato produziram um filme porque essa oportunidade lhes foi dada.

A animação está disponível no Youtube com o título "A História da Baleia e da Barbie Sereia": http://www.youtube.com/watch?v=3e0HwT0fpLw .

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FANTIN, Monica O processo criador e o cinema na educação de crianças. In: Celdon Fritzen; Janine Moreira. (Org.). **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papirus, 2008, v. , p. 37-65

FARIA, Ana Lucia Goulart; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte? In **Theatre for Early Years: Reseach in performing arts for children from birth to three**. Frankfurt: Peter Lang Publishing House, 2009.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. O encontro entre cinema e escola. **Revista Pátio** Educação Infantil, ano VII, n. 19, p.32-33, março/junho 2009.

VILAÇA, Sérgio Henrique C. **Inclusão audiovisual através do cinema de animação**. Dissertação (Mestrado em Arte e Tecnologia da Imagem)- Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/VPQZ-73GJ4G/1/disserta__o_sergio_vilaca.pdf Acesso em: 12 de março de 2012.

[4] Definição para a palavra Animação extraída do site http://www.eba.ufmg.br/quadroaquadro/ no dia 12/03/2012 às 14h50.

A VOZ DA CRIANÇA DA CRECHE: OUVIDA OU NEGLIGENCIADA? A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

Evellyze Martins Reinaldo[1]

Resumo

Vivemos em uma sociedade marcada por profundas transformações. A educação, como prática social, recebe interferências diretas das mudanças econômicas, sociais e políticas do atual momento histórico. Entendemos ser necessário ao docente, cada vez mais, refletir sobre a sua relação com o saber científico, sobre a relação de poder existente no sistema educacional, sobre as práticas exercidas em sala e com seus pares, assim como o aprofundamento sócio-político. É notório que o aligeiramento na formação acaba por tornar superficial a apropriação das capacidades essenciais à prática docente, produzindo profissionais que subestimam o exercício da própria função. Nossa percepção é a de que há descaso ainda maior quanto à formação e ao trabalho daqueles professores dedicados à Educação Infantil. Segundo Oliveira-Formosinho (2001), a "globalidade" da criança pequena, ou seja, o fato de que ela não pode ser compreendida ou estimulada em setores isolados (o afetivo, o social, o cognitivo) requer da educadora a expansão de responsabilidades e um alargamento de saberes e funções. Infelizmente, é possível perceber nos cursos de formação inicial a ideia de que educar meninos e meninas de até cinco anos de idade é uma tarefa bastante simples, que não demandaria a mesma formação e aprofundamento para os demais níveis da educação. O que o presente trabalho defende é o respeito da criança como sujeito de direitos, que deve ser vista como um ser que necessita mais do que somente de cuidados fisiológicos. O fato de existir diferenças entre adultos e crianças não dá direito ao adulto de duvidar e ignorar as peculiaridades da sua inteligência, da sua forma de se relacionar com o mundo. Compreendemos que as educadoras da Educação Infantil devem estar atentas às diversas linguagens da criança, respeitando as suas necessidades. A vulnerabilidade da criança, devido a sua tenra idade, exige que a educadora reconheça a sua necessidade de ser cuidada e protegida e, ao mesmo tempo, demanda que ela reconheça suas competências. Somente por meio de uma formação inicial e continuada de qualidade será possível compreender, planejar e executar ações que considerem os saberes das crianças. Partimos da seguinte reflexão: como o diálogo entre professora e crianças, presente na prática pedagógica da creche, se relaciona com o desenvolvimento da linguagem oral nos primeiros anos de vida?

Palavras-chave

Educação Infantil; creche; formação; linguagem oral.

Abstract

We live in a society marked by profound changes. Education as social practice, receives direct interference from economic changes, social policies and the current historical moment. Be necessary to understand the teacher, increasingly, reflect on their relationship with the scientific knowledge on the relation of power existing in the educational system, the practices

[1] Universidade Federal do Amazonas.

carried out in the classroom and with peers, as well as the deepening socio-political. It is known that the relaxation training ultimately makes the surface ownership of capabilities essential to the teaching practice, producing professionals who underestimate the exercise of the function itself. Our perception is that there is even greater disregard for the formation and work of those dedicated to early childhood education teachers. According to Oliveira-Formosinho (2001), the "whole" of young children, ie the fact that it can not be understood or stimulated in isolated sectors (the emotional, social, cognitive) requires the educator to expand responsibilities and a broadening of knowledge and functions. Unfortunately, you can see the initial training courses the idea that educating boys and girls up to age five is a fairly simple task that does not demand the same formation and depth to other levels of education. What this paper argues is respect for the child as a subject of rights, which should be seen as someone who needs more care than just physiological. The fact that there are differences between adults and children does not entitle an adult to doubt and ignore the peculiarities of his intelligence, his way of dealing with the world. We understand that educators from kindergarten should be alert to the various languages of children, respecting their needs. The vulnerability of children due to their young age, requires the educator to recognize their need to be cared for and protected and at the same time, demand that it recognize their skills. Only through an initial training and continuous quality you can understand, plan and implement actions that consider the knowledge of children. We start with the following reflection: the dialogue between teacher and children, this pedagogical practice in the nursery, relates to the development of oral language in early life?

Keywords

Children Education; daycare; training; oral language.

Pontos de partida

A função social da escola é, por excelência, a democratização de saberes e poderes, para isso ela necessita traduzir o conhecimento historicamente acumulado em conteúdos sistematizados a serem ensinados, para que os alunos provindos de camadas socioeconômicas mais necessitadas aprendam e deles se apossem como condição de exercerem plenamente sua cidadania e participarem efetivamente da transformação da sociedade (FERREIRA, 2001).

A posse desses conhecimentos é requisito necessário para o questionamento das relações de dominação, requerendo a mediação do professor na prática educativa. Nesse sentido, o professor tem como objetivo de seu trabalho explicitar a finalidade sócio-política da educação, por intermédio da organização de um processo de ensino e aprendizagem que intervenha sobre a apropriação, pelos alunos, dos saberes historicamente acumulados e sobre o desenvolvimento de suas capacidades práticas e intelectuais e da sua personalidade (BISSOLI, 2005, 2006).

Entretanto, é preciso atentar para o fato de que, para isso, a formação do educador deve desenvolver o mesmo processo, possibilitando a cada professor uma profunda consciência da realidade e uma sólida fundamentação teórica, que lhe permita interpretar e atuar sobre o contexto escolar, também se desenvolvendo pessoal e profissionalmente. (NÓVOA, 2009)

Percebemos hoje que o aligeiramento na formação inicial e o investimento temporal de estudo do pedagogo e do licenciado acabam por tornar superficial o preparo para o trabalho pedagógico. E em sua falha no cumprimento de sua tarefa pedagógica, a escola passou a apontar cada vez mais uma série de patologias nas crianças. (SMOLKA, 2008)

Ouve-se comumente a fala de que a formação dos professores tem sido infantilizada, pois tem sido retirado do currículo o aprofundamento filosófico e prático necessário para uma formação integral de qualidade.

Segundo Saviani (2009), a universidade não tem interesse quanto à formação dos professores, pois não há investimentos no preparo pedagógico-didáticos destes.

Segundo o autor, existem hoje dois modelos de formação que disputam espaço. Uma formação que prioriza a cultura geral e o domínio dos conteúdos da área que o professor irá lecionar, não cabendo à universidade a preparação pedagógico-didático. E a outra formação é a que contempla a cultura geral, os conteúdos específicos na área do conhecimento correspondente e assegura, por meio de organização curricular, a preparação pedagógico-didático.

A perpetuação do primeiro modelo gera uma educação dicotômica, tornando independente a função de ensinar e aprender, tirando do trabalho docente a característica relacional e interativa.

Neste contexto, a formação dos professores tem sido, sim, relegada a um plano inferior ao desejável e cooperado com o fracasso escolar.

É importante atentarmos para o movimento histórico que envolve a educação, analisando as relações e implicações sociais e políticas.

Entendemos que a formação também deve se responsabilizar pela construção de uma cultura de coletividade entre professores, já que o trabalho educativo se caracteriza como uma prática de pares, que se qualifica pelo diálogo e pela reflexão pautada na troca de experiências. (NÓVOA, 2009)

Percebemos, hoje, que a ideologia do personalismo na prática docente é propagada como valorosa para que o professor arque sozinho com a responsabilidade do sucesso ou do fracasso de seus alunos.

Enquanto os docentes se mantiverem isolados, sem maior reflexão quanto ao contexto educacional, infelizmente, estarão enfraquecidos em sua luta e a melhoria da educação estará

atrelada ao comprometimento pessoal, a despeito da ignóbil remuneração ou da falta de reconhecimento e respeito aos professores.

Nossa percepção é a de que a situação crítica pela qual passa a docência (NÓVOA, 2009), marcada pela desvalorização social, pelas condições adversas de trabalho e pelo aumento das exigências e da culpabilidade dos professores pelo fato de a escola não ter atendido às expectativas sociais que sobre ela recaem – muitas vezes ultrapassando sua função precípua que é a de garantir um processo de ensino e aprendizagem desenvolvente (DAVÍDOV, 1988) – se aprofunda ainda mais quando se trata da formação e do trabalho daqueles professores dedicados à Educação Infantil.

Bem como Cruz (2006) consideramos que a diversidade das características próprias da infância, além das características culturais e sociais, exige dos educadores infantis a escuta e observação contínua do cotidiano educativo.

Infelizmente é possível perceber nas formações de professores a ideia de que educar meninos e meninas de até cinco anos de idade é uma tarefa bastante simples, que não demandaria a mesma formação e aprofundamento, defendido para os demais níveis da educação (BARBOSA, HORN, 2008).

Segundo Oliveira-Formosinho (2001), a "globalidade" da criança pequena, ou seja, o fato de que ela não pode ser compreendida ou estimulada em setores isolados (o afetivo, o social, o cognitivo) requer da educadora a expansão de responsabilidades e um alargamento de saberes e funções.

De acordo com os estudos de diferentes autores (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003; BONDIOLI, 2003; EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999), é no ambiente das creches e pré-escolas que os pequenos vão se descobrir, descobrir o mundo a sua volta e interagir com os outros. Afinal, desde que nascemos, estamos sempre em contato com diversos tipos de estimulações visuais, auditivas e perceptuais e é na interação que estabelecemos com o mundo social e com seus objetos que nossas capacidades especificamente humanas vão se desenvolvendo sob a forma de funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1994).

Por isso, é importante oferecer à criança na faixa etária de 0 a 5 anos condições para que ela cresça integralmente, seja bem cuidada, aprenda e se desenvolva adequadamente.

Defendemos a ideia de que o profissional da Educação Infantil deve ser muito bem preparado para exercer seu papel como mediador entre o mundo e a criança. Entendemos que o processo de profissionalização deve preparar o educador para uma amplitude e singularidade de tarefas, que exigem dele uma capacitação profissional e pessoal. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001)

Não nos surpreende que, atualmente, o estudo da Educação Infantil tenha ganhado maior destaque acadêmico. Isso decorre do fato de que as pesquisas (CRUZ, 2006) já apontam a relevância dos anos iniciais de vida e o impacto desse período no desenvolvimento humano (ARCE, MARTINS, 2009).

Corroborando essa ideia, Gadotti (1995) destaca que a Educação Infantil tem-se tornado um tema disputado por diferentes áreas do saber, sendo agora, objeto de discussão da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia e da própria Pedagogia. Tal entendimento é compartilhado por outros autores cujas pesquisas se voltam a esse momento da Educação Básica (BISSOLI, 2005, 2006; BARBOSA, HORN, 2008; MELLO, 2003; 2007a; 2007B).

Nosso trabalho insere-se nesse movimento de valorização da formação de professores para uma Educação Infantil que prime pela qualidade do cuidado e da educação às crianças pequenas, almejando a sua formação omnilateral, direito proclamado e registrado sob a letra da lei (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009). Volta-se para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças de zero a três anos, buscando contribuir para as reflexões acerca do como a prática pedagógica na creche pode favorecê-lo.

Um breve percurso do trabalho

Oliveira-Formosinho (2001), citado por Martins (2009), conclui que as perspectivas sobre a qualidade da Educação Infantil variam de acordo com os interesses políticos, os conhecimentos científicos e as opções técnicas, mas modificam-se, principalmente, de acordo com as perspectivas daqueles que estão nela envolvidos: pais, professores, associações profissionais e sindicais, município, comunidade local, administração (secretaria) da educação.

O que o presente trabalho defende é o respeito da criança como sujeito de direitos, que deve ser vista como um ser que necessita mais do que somente de cuidados fisiológicos.

O fato de existir diferenças entre adultos e crianças não dá direito ao adulto de duvidar e ignorar as peculiaridades da sua inteligência, da sua forma de se relacionar com o mundo.

Como afirma Korczac (1986), citado por Martins (2009), se aos adultos cabe escolher o que a criança veste, o que ela come, o uso do seu tempo, isso não significa que a relação com a criança prescinda de diálogo. De acordo com a autora, é comum que o adulto delibere e decida o destino das crianças sem ouvi-las, quadro que precisa ser superado.

Compreendemos que as educadoras da Educação Infantil devem estar atentas às linguagens da criança, respeitando a sua necessidade de sentir-se inteira.

E ainda que estejamos cientes de que a criança tem diferentes formas de se comunicar, nos deteremos, neste trabalho, apenas à comunicação oral.

A nosso ver, essa comunicação denota o respeito que o adulto tem pela criança, denota o desejo de fazer o outro compreender o que ocorre ao redor e o porquê disso ocorrer. Por isso, partimos da questão: qual a importância do que o professor fala em sala de aula?

Como ressalta Vigotski (1984), é extremamente necessário considerar a importância do período infantil no desenvolvimento humano, pois quanto mais precoces e diversificados forem os estímulos e as interações com o ambiente, maiores serão as possibilidades de a criança apresentar um melhor desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

No entanto, afirma o autor, se esta estimulação for negligenciada, será muito mais difícil obter resultados iguais ou semelhantes mais tarde. Disso decorre a importância da atenção ao desenvolvimento da linguagem oral nos primeiros anos de vida da criança.

Smolka relata que desde a década de oitenta começou a desenvolver um estudo sobre a aquisição da linguagem escrita e um fato que

> "se evidenciou, foi a inegável influência das condições de vida das crianças no processo de elaboração e construção do conhecimento do mundo. E, nestas condições de vida, o significado da presença ou da ausência de adultos ou pessoas mais experientes, como interlocutores e informantes das crianças." (SMOLKA, 2008, p20)

Por isso, corroborando com a ideia de Oliveira-Formosinho (2001), compreendemos ser relevante aos professores de Educação Infantil refletir sobre as concepções das crianças, possibilitando o alargamento de saberes e funções deste profissional, bem como a construção de práticas que se fundamentam no desenvolvimento prazeroso do indivíduo, e permite que a visão pejorativa dos adultos em relação a alguns anseios das crianças seja cessada.

Compreendemos que este profissional precisa refletir criticamente sobre o adultocentrismo de nossa cultura e sobre a sua prática pedagógica. No entanto, sabe-se que esta reflexão não ocorre de forma espontânea e por isso as formações – inicial e continuada – devem ser a base para mediar esse processo.

Após estagiarmos em creches da rede particular e da rede pública de ensino nossa atenção foi direcionada ao baixo nível de desenvolvimento da linguagem oral das crianças matriculadas em creches da rede pública.

Notamos que tal fato era comumente justificado pelas professoras[2] como consequência do baixo nível do vocabulário dos familiares destas, mas em meio às reflexões percebemos que muitas crianças que estavam matriculadas nas instituições públicas, fossem a período parcial ou período integral, passavam parte de seu dia na companhia dos profissionais da escola e não dos familiares.

Nesse sentido, passamos a questionar: qual a percepção do professor quanto à sua influência, por intermédio do trabalho pedagógico que realiza, no desenvolvimento da linguagem oral da criança da Educação Infantil?

Iniciamos então uma reflexão quanto ao tema propondo a pesquisa intitulada *"O que você fala professor, tem importância? O trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento oral da criança"* para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Partimos da seguinte reflexão: como o diálogo entre professora e crianças, presente na prática pedagógica da creche, se relaciona com o desenvolvimento da linguagem oral nos primeiros anos de vida?

Para isso, utilizaremos como procedimentos metodológicos: revisão de literatura, um semestre de observação participante na creche municipal de Manaus, os registros dessas observações, filmagens e fotografias do cotidiano das crianças na creche e entrevistas com a professora.

Participarão da pesquisa uma turma de Maternal II, com crianças de dois anos, e sua professora. Para análise dos dados coletados, utilizaremos o Método de Interpretação de Sentidos.

Buscamos, por meio do processo da pesquisa, conhecer e compreender o diálogo que se dá entre professora e as crianças no cotidiano da creche, bem como a percepção desta profissional acerca da relevância de sua prática pedagógica no desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Algumas considerações

De acordo com Vigotski (1993), a linguagem e o pensamento não se encontram inter-relacionados a princípio. Ou seja, no desenvolvimento infantil, existe também um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual à fala.

No desenrolar da evolução do pensamento e da fala gera-se uma conexão entre os dois que se modifica e desenvolve. Dessa forma, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo (VIGOTSKI, 1993).

O autor afirma ainda que, no processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras, atuando sobre a sua "zona de desenvolvimento proximal".

A zona de desenvolvimento proximal representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si próprias e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém.

Todas as pessoas teriam uma "zona de desenvolvimento auto-suficiente" que abrangeria todas as funções e atividades que conseguissem desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa.

---

[2] Sabemos que hoje existem profissionais do sexo masculino envolvidos com a Educação Infantil, no entanto em grande parte as mulheres são as profissionais que se dedicam à esta área e continuam a ser maioria nesse quadro profissional. Assumiremos o termo professoras, e não professores, sempre que nos referirmos às experiências anteriores e a experiência desse trabalho, pois nas creches referidas apenas mulheres são contratadas.

Essa ajuda pode ser tanto de um adulto quanto de outra criança que já tenha desenvolvido a habilidade requerida, intervindo sobre a aprendizagem e, assim, sobre o desenvolvimento das funções psíquicas da criança.

É por meio desse princípio que Vigotski explicita ser o aprendizado humano de natureza social e parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam.

A linguística compreende a relação entre o uso da linguagem e o funcionamento da mente por meio de diferentes explicações, teorias (gerativa, sociognitiva, etc.). (MARTELOTTA, 2008)

Corroboramos com a teoria chamada *hipótese do relativismo linguístico*, segunda essa teoria

> "cada língua segmenta a realidade de um modo peculiar e impõe tal segmentação a todos os que falam. Isso significa que a linguagem é importante não só para a organização do pensamento, como também para a compreensão e categorização do mundo que nos cerca. (...) as diferenças de significados existentes numa língua são relativas às diferenças culturais relevantes para o povo que usa essa língua. Os autores *(dessa teoria - grifo nosso)* procuram mostrar, portanto, a importância que a linguagem tem na compreensão e na construção da realidade". (MARTELOTTA, 2008)

Segundo Luria (1998), existiam debates sobre estas questões antes mesmo dos estudos de Vigotski, Leontiev e do próprio autor. Citou as ideias de Durkheim que formaram a base de um grande número de estudos e discussões desde o início do seu século.

Luria (1998) ainda enfatizou que Durkheim já proclamava a verdade de que a "mente originava-se na sociedade".

Este processo de internalização das capacidades humanas e de transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores é o que se denomina de aprendizagem. E ela ocorre por meio das relações com os objetos da cultura, mediadas pela relação com o outro, representante das relações sociais. (VIGOSTKI, 1994)

Portanto, se no ambiente da criança é possível participar de diálogos, em que a linguagem oral possa ser exercitada, ainda que a criança não tenha pleno domínio das formas convencionais, professores e professoras estão atuando sobre uma capacidade que logo poderá ser colocada em ação de maneira independente, pelos meninos e meninas pequenos.

Concordamos com Isaia e Bolzan (2007) quando afirmam que a prática do professor por si só não gera conhecimento, é preciso agregar a ela um planejamento reflexivo, que providencie mudanças quando necessário para alcançar o objetivo maior da educação, que é a aprendizagem dos educandos.

Corroboramos com a ideia de que

> "Para se criar métodos eficientes para a instrução das crianças em idade escolar no conhecimento sistemático, é necessário entender o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança." (VIGOTSKI, 1993)

À percepção da criança como competente para falar, vem se somando ao reconhecimento de que ela deve ser ouvida, um dos direitos fundamentais da criança, assegurado pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989: o seu artigo 12º afirma que a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que as afetam e de ver essa opinião sendo tomada em consideração.

Entre as justificativas para que as crianças sejam envolvidas nas discussões dos adultos sobre temas que lhes dizem respeito está a constatação de que assegurar que aqueles que diretamente vivenciam a situação focada tenham as suas vozes ouvidas aumenta a possibilidade de que as decisões sejam relevantes e apropriadas (SAVE THE CHILDREN, 2003 apud CRUZ, 2006).

Portanto, ser ouvida acerca de temas que lhes dizem respeito não é uma concessão que lhes fazemos, mas um direito das crianças, e isso pode ajudar aos adultos a tomarem melhores decisões (ROCHA, 2008).

Lembramos que a compreensão de que o conhecimento da perspectiva das crianças traz ganhos aos adultos é inovadora, pois se coloca na contramão do desdém dominante acerca da opinião das crianças na nossa sociedade.

Ressaltamos tal percepção analisando o relato da pesquisa de Andrade (2007) que motivada pela necessidade de compreender a rotina da pré-escola como fator determinante na qualidade da educação infantil, investigou uma instituição municipal da periferia de Fortaleza (CE) tendo como sujeitos as crianças, as professoras e as famílias das crianças usuárias da pré-escola, anexo de uma escola de ensino fundamental.

Os resultados desse estudo indicaram que as professoras viam as crianças com as quais trabalhavam como alguém passivo diante das influências do meio, especialmente o meio familiar, carentes, fator que embasava sua prática docente naquilo que as crianças não possuíam, como: alimentos, brinquedos, afeto e disciplina. (ANDRADE, 2007).

Independente da faixa etária e de suas respectivas necessidades, as professoras das turmas da pré-escola propunham uma rotina que se restringia à

> "noções básicas e rudimentares de leitura e escrita, como a decodificação de letras e de famílias silábicas e a identificação de vogais e de consoantes" (ANDRADE, 2007, p.219).

A sensação da pesquisadora era que se desenvolvia naquele ambiente uma educação voltada para o futuro, em detrimento do tempo presente tão importante para o desenvolvimento infantil.

As falas recorrentes das professoras e suas práticas apresentavam um não reconhecimento da criança como sujeito de direitos, capaz e competente. O que predominava era a figura do aluno limitado à sala de aula, aos saberes escolarizados e tarefas.

Ao longo das rotinas, Andrade (2007) observou que a brincadeira, atividade preferida das crianças, era encaixada apenas com a função de atenuar suas inquietações ou de entretenimento enquanto os adultos estavam ocupados.

Vigotski (1994) ressalta em seus estudos a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, relatando ainda a importância da linguagem nesta atividade.

No entanto, percebe-se que essa atividade não tinha o espaço necessário nas rotinas para o melhor desenvolvimento infantil, as professoras pareciam não compreender o impacto da mesma sobre este processo.

Outra conclusão da pesquisa supracitada foi de que a rotina era centrada na professora, que excluía

> "as crianças e suas famílias de seus processos de elaboração e de alteração, primando pelo emprego de estratégias que imobilizavam e que silenciavam" (ANDRADE, 2007).

Tais situações, como as que encontramos na pesquisa de Andrade (2007), denunciam a fragilidade da formação inicial dessas profissionais. Apesar de todas as envolvidas na

pesquisa terem cursado Pedagogia, elas não tiveram uma formação específica em educação infantil.

Outra questão percebida pela pesquisadora foi a ausência de um apoio técnico e pedagógico, colaborando com o desempenho do trabalho em sala.

Além disso, a inexistência de uma proposta pedagógica e de momentos sistemáticos de estudo – fosse para proporcionar troca de experiências ou de avaliação – desfavorecia uma possível tomada de consciência sobre o próprio trabalho.

Refletindo sobre as questões ligadas às orientações e supervisões das práticas pedagógicas, inspirados por Nóvoa (2007), percebemos que a formação do profissional é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas existe um déficit de práticas e de reflexão sobre as mesmas.

É inquietante, até para os próprios formadores, ver alguns professores que têm genuinamente uma vontade de exercer sua prática de outro modo e não sabem como.

É como se os professores tivessem o corpo e a cabeça repletos de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. (NÓVOA, 2007)

Por isso, Nóvoa (2007) tem defendido a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas.

Mais uma vez temos um relato, a pesquisa de Andrade (2007), de uma educação que perpetua a concepção de uma socialização verticalizada, na qual consiste uma hierarquia em que o adulto ocupa o vértice superior e as crianças o inferior, no sentido de cima para baixo, numa relação unidirecional (BARBOSA, 2009).

Segundo Duarte (1993), a educação tem o papel de conduzir o desenvolvimento do indivíduo, promovendo a aproximação entre indivíduo e gênero humano, entre o seu presente e as possibilidades do seu vi-a-ser. (BISSOLI, 2007)

Podemos afirmar, corroborando com Vigotski, Leontiev e Luria (1998), que desenvolvemos o nosso psiquismo por intermédio de relações que são sobretudo, educativas: relações sociais que nos inserem no mundo da cultura, dos construtos humanos.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos e como sujeito ativo na construção do seu saber, produz grandes diferenças ao cotidiano educativo. Tal mudança só ocorrerá com a preparação adequada do educador infantil em momentos teóricos e práticos supervisionados, que possibilitem a compreensão das especificidades infantis.

Referências

ALVES, M. S.; MARQUES, C.A. A avaliação da aprendizagem na educação infantil. In: VIANA, T.V.; RIBEIRO, A.Z.M.; CIASCA, M.I.F.L. (Orgs.) **Avaliação educacional:** sentidos e finalidades. Fortaleza: RDS, 2008.

ANDRADE, Rosimeire Costa. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Fortaleza, 2007, 301f. Tese (Doutorado em Educação: desenvolvimento, linguagem e educação da criança) – Universidade Federal do Ceará

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetualidade em diferentes tempos: na escola e na sala de aula. In: **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. P.35-51

BISSOLI, M. F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BISSOLI, M. F. Por uma pedagogia de formação da personalidade da criança: o professor como um especialista em desenvolvimento infantil. In: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de (Org.). **Processos de aprendizagem e construção do conhecimento**. 1 ed. Manaus: CEFORT/EDUA, 2006, V.3, P.11-37.

BISSOLI, M. F. Por uma educação para-si: algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico. In: **Perspectiva**. Florianópolis, V.25, N.2, jul./dez. 2007. P.343-368

BONDIOLI, A. A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: BONDIOLI, A.; BECCHI, EGLE (Org.). **Avaliando a pré-escola***:* uma trajetória de formação de professoras. Campinas: Autores Associados, 2003. P.57-80.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A realização de pesquisas com crianças: contribuições teórico-metodológicas**. Palestra proferida no IV COPEDI na Mesa redonda: Emergência de Novas Metodologias de Pesquisa. Em Águas de Lindóia, SP: 2006.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progresso, 1998.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos***:* a experiência de Lóczy. (Org.). Araraquara: JM Editora, 2004.

FERREIRA, D. **Manual de sociologia:** dos clássicos à sociedade da informação. São Paulo: Atlas. 2001.

GADOTTI, M. **Histórias das d ias pedagógicas.** 3. Ed. São Paulo: Ática, 1995.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. In **Revista Educação e Pesquisa.** Pontíficia Universidade Católica do Rio de Janeiro/Departamento de Educação. Mai/Ago 2011.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. d. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Construção da profissão docente / professoralidade em debate: desafios para a educação superior. *In:* CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, C. A. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE),03/04/2009.

MELLO, Suely Amaral. **Direito à Infância e Práticas de Educação Infantil.** Palestra proferida na III Jornada do Núcleo de Ensino da Unesp de Marília, 2003.

MELLO, Suely Amaral. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1. jan/jul. 2007a.

MELLO, Suely Amaral. O desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual. BISSOLI, Michelle de Freitas (Org.). In: **Fundamentos da Educação Infantil**. Manaus: CEFORT/EDUA, 2007b.

NÓVOA, A. **Nada substitui o bom professor**. Palestra proferida no evento organizado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP) na Mesa redonda: Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Em São Paulo, SP: 2007.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação da infância e os estilos de interacção adulto/criança. In OLIVEIRAFORMOSINHO & FORMOSINHO, João. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In:* **Revista Brasileira de Educação**. Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. v.14, n.40, jan/abr. 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a Alfabetização como processo discursivo. 12 ed. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008 (Coleção Passando a Limpo).

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VOZES QUE ECOAM A ESCUTA DO MUNDO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda[1]

Resumo

O objetivo do presente trabalho é a exposição de um percurso de formação de professores de Língua Portuguesa, ancorado entre a escola pública e a universidade, construído a partir da orquestração de diversas vozes, portanto. Uma particularidade do olhar da pesquisadora é construir o texto a partir dos próprios participantes que se presentificam mediante as vozes exaradas de seus textos, retinindo e ressoando seus saberes e suas ações docentes e de formação **profissional**. São apresentadas "criações de linguagem que lêem o mundo", em ações bem sucedidas no âmbito do EF. Diversas vozes repercutindo: crianças e jovens alunos que estudam Língua Portuguesa, licenciandos na construção de saberes docentes, supervisoras retomando estudo teórico e revendo suas práticas e uma professora universitária apreendendo um percurso sócio-histórico perverso, no qual atua para transformar. Evocamos Bakhtin (1995) e suas belas metáforas sobre a orquestração de vozes, lembrando-nos que a voz do outro ecoa e se refrata em nosso discurso.

Palavras-chave

Língua portuguesa; formação docente; PIBID.

[1] Universidade de Taubaté – Apoio CAPES.

O objetivo do presente trabalho é a exposição de um percurso de formação docente ancorado entre a escola pública de ensino fundamental e a universidade, construído a partir da orquestração de diversas vozes, portanto. Uma particularidade do olhar da pesquisadora é construir o texto a partir dos próprios participantes que se presentificam mediante as vozes exaradas de seus textos, *retinindo e ressoando* seus saberes e suas ações docentes e de formação profissional.

A formação docente de que se trata é a do PIBID, o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência,* promovido com apoio da *Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*-CAPES e em parceria com uma universidade do Vale do Paraíba. O Programa PIBID de Língua Portuguesa em foco trabalhou com vinte acadêmicos, quatro supervisores em quatro escolas.

O principal objetivo do Programa é a inserção do futuro professor na escola, a fim de que conheça a organização escolar em suas diferentes facetas e atue em projetos e em atividades que aliem teoria e prática. O foco da ação são projetos bem sucedidos e inovadores, nos quais o licenciando atua junto aos alunos da unidade escolar sob dupla orientação, do supervisor e do sub-coordenador. Outro objetivo é ajudar a modificar a realidade das escolas públicas, para melhorar o nível de aprendizagem e aproveitamento e, simultaneamente, contribuir para uma melhoria nas práticas pedagógicas dos seus professores.

Lê-se em Ferreira (2004, p. 617) os significados do verbo ecoar: "fazer eco, ressoar; reproduzir-se ou repercutir ao longe, no espaço ou no tempo; fazer eco, causar impressão, ter repercussão, repercutir, retinir, soar; repetir, reproduzir, repercutir; tornar a dizer, repetir". E é nesse corpo semântico que o presente trabalho se insere, ecoando um percurso construtivo, como se verá.

O estágio tradicional não tem dado conta da formação inicial dos professores, para a educação que queremos e precisamos ter; o trabalho aqui relatado oferece repercussões de um caminho complexo, de atividades multifacetadas e que conduziram a resultados favoráveis. Concordamos com Pimenta e Lima (2011, p. 34), para quem uma articulação teoria-prática perpassa por uma "atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade".

Para a etapa inicial da vivência, a *Inserção dos bolsistas nas escolas*, a sub-coordenação de Língua Portuguesa estabeleceu contato com as quatro escolas, visitando, apresentando-se e ao PIBID e (in)formando todo o pessoal, e os supervisores prepararam atividades diferenciadas para a recepção dos bolsistas. Giovane, doze anos, desenhou um indiozinho de braços abertos e escreveu uma mensagem: "Ola, sou Giovane e desejo para a senhora um belo futuro e se torne uma ótima professora".

Para a etapa denominada *Conhecendo a realidade escolar*, os bolsistas analisaram documentos, projetos e indicadores de rendimento escolar, visando estabelecer as linhas de trabalho que melhor atendessem aos interesses das escolas; optou-se por um questionário que possibilitasse uma visão geral das representações dos alunos acerca da escola, dos professores, das atividades didático-pedagógicas, dos colegas e da área específica do saber.

Observemos um trecho do texto *Projetos pibidianos formando leitores: descobrindo o que há por trás das palavras,* de autoria das professoras Gislaine A. Silva; Marli A. Bruno e Sandra A. C. Faustino. Pelo excerto do artigo, pode-se aquilatar a boa qualidade dos projetos elaborados com/para o trabalho dos bolsistas PIBID, grandemente amparado pela sondagem referida acima. Notemos o quanto as professoras, que ainda não tinham passado pela experiência de escritura de um TCC (trabalho de conclusão de curso de graduação) se desenvolveram na escrita de seu *paper*. Segue o excerto:

Sentimos a necessidade de despertar nos nossos alunos o interesse pela leitura, o que é um desafio, pois, segundo Martins (1991,) a leitura é uma experiência individual sem demarcações de limites, que não depende somente da decifração de sinais gráficos, mas de

todo o contexto ligado à experiência de vida de cada ser, para que ele possa relacionar seus conceitos prévios com o conteúdo do texto e, assim, construir sentidos.

Para tanto, é essencial desenvolver as competências de leitura, assegurando *reais oportunidades de construção de conhecimentos e aprendizagens que valorizem o ler como um processo que implica o uso da Língua, a reflexão e o uso crítico, ou refletido, para formação do aluno leitor. Surge, assim, a proposta de se criar clubes de leitura.*

Os clubes de leitura têm por objetivo proporcionar aos nossos alunos conhecimento cultural, de mundo, por meio de leituras prazerosas, auxiliando-os no processo de leitura e interpretação de texto. Esperamos auxiliá-los a desenvolver uma profunda relação afetiva e intelectual com os diversos gêneros literários e não literário.

A ideia de leitura prazerosa surge da importância de o professor respeitar o gosto dos alunos, fazendo direcionamento para novos temas e gêneros cautelosamente, sem ofuscar a opinião dos mesmos. Conforme ressaltado por Mermelstein (2004), o professor não deve colocar o aluno diante de um "fogo cruzado", tendo que optar por leituras que não lhes chamem a atenção, mas antes deve direcionar sua escolha.

Tendo o trabalho de formação de leitores como tônica do Programa, pudemos acompanhar no excerto acima a argumentação das professoras com base em fundamentação teórica relevante, para direcionamento de uma prática consistente. Trata-se de um "tornar a dizer" que bem "repercute".

Pimenta e Lima (2011, p. 55) mostram a importância de se desenvolver nos licenciandos "habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, bem como das comunidades onde se inserem", realizando um trabalho transformador, como investigação sobre o "ensinar e aprender". Desde o princípio do Programa PIBID, os participantes foram estimulados e orientados à participação em eventos científicos, e assim foram desenvolvendo saberes acerca da produção objetiva e científica de conhecimento e da linguagem acadêmico-científica. Suas vozes ecoaram, sim, "reproduzindo-se ou repercutindo ao longe, no espaço ou no tempo".

As licenciandas Joelma N. Pereira e Maryam P. S. Akahoshi participaram do ENDIPE 2011 com um trabalho, vivenciado por meses na sua escola, intitulado *Desenvolvendo o senso crítico por meio de propagandas impressas,* cujo resumo para a inscrição vem a seguir:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) reforçam a tendência do Ensino de Língua Portuguesa contextualizado e baseado em gêneros discursivos diversos, circulantes na sociedade. O PCN aborda também a formação de "cidadão crítico e participativo", caracterizando como objetivo escolar. O subprojeto PIBID de Letras-Português reforça que "as práticas de letramento propostas objetivam à capacidade de ação do indivíduo no mundo. Conhecendo gêneros textuais, bem como propósitos e características, um jovem poderá entender as manipulações da linguagem arquitetadas pela publicidade. Fruindo produções culturais de diversos matizes, convivendo com a diversidade cultural contemporânea, os alunos podem desenvolver habilidades e, até, vir a produzir objetos lúdicos e prazerosos. A leitura dos diversos códigos e linguagens trará aos alunos de nossos professores a possibilidade de conviver com as diversas mídias, sem se deixar levar por manipulações da linguagem". Durante as aulas de leitura de escola uma escola do Vale do Paraíba, observamos que, no trabalho com leitura de propaganda impressa, os alunos apresentam muita dificuldade na percepção de efeitos de sentido que a linguagem da propaganda pode criar e na avaliação dos conteúdos utilizados nesse gênero discursivo. O objetivo deste projeto é a partir de um corpus de seis propagandas impressas propor atividades de leitura baseadas em teorias atuais, visando com isso contribuir para a formação de leitores mais proficientes desse gênero, despertando neles uma visão mais crítica da publicidade. A metodologia baseia-se na análise das propagandas de acordo com categorias estabelecidas na fundamentação teórica. O

resultado é uma análise crítica das propagandas impressas, apresentadas na aula, feita pelos alunos.

Do texto acima, percebe-se o rigor acadêmico na escritura do gênero discursivo, assim como se depreende a fundamentação teórica pertinente, a metodologia especificada para a consecução dos objetivos. Nas vivências, as alunas usaram textos de diversas mídias e montaram sequências didáticas eficientes para a aprendizagem dos alunos do EF.

Lembremos com Liberali (2008, p. 15) que "a formação de professores não ocorre de forma automática, mas como parte de um complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais".

O que se pretendeu fazer foi apresentar "criações de linguagem que lêem o mundo", ações bem sucedidas para a formação de professores de língua materna. Diversas vozes repercutindo: crianças e jovens alunos aprendentes, licenciandos na construção de saberes docentes, supervisoras retomando estudo teórico e revendo suas práticas e uma professora universitária apreendendo um percurso sócio-histórico perverso, no qual atua para transformar. Evocamos Bakhtin (1995) e suas belas metáforas sobre a orquestração de vozes, lembrando-nos que a voz do outro ecoa e se refrata em nosso discurso.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1995.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. S. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2011.

JOVENS NESSE MUNDO
DO GRITO À ESCUTA E DA ESCUTA AO GRITO

Josely Rimoli

Resumo

O artigo relata histórias de jovens, que sofreram exploração sexual e seus gritos, vivendo nas periferias sócias, com uma característica em comum, todos eles não sabiam ler. Esses jovens ao participarem do projeto Rotas Recriadas – Crianças e Adolescentes livres da Exploração Sexual, Campinas–SP, experimentaram outras formas de expressão e de convivência. Apresentou-se também, relatos de jovens, que através da participação do projeto Colmeia – Jovens construindo projetos de futuro, que se assemelha a um cursinho comunitário, conseguiram dar seus gritos e conquistaram novas perspectivas em suas vidas. Como que na construção de um espelho, os relatos compuseram como que dobras, de um mundo que grita. Em uma dobra apresentando como que a exclusão da escola somada às outras exclusões somaram na vulnerabilidade daqueles jovens. Em outra dobra relatos que demonstram jovens, que estudaram em escolas públicas e conseguiram ingressar no mundo do trabalho, na universidade e de se colocarem na família demonstrando seus desejos e opções. Nas reflexões finais utilizou-se o conceito de experiência, cunhado por Walter Benjamin, para apresentar os aprendizados para os profissionais que conviveram com os jovens, cujos relatos foram apresentados.

Palavras-chave

Jovens; violência; leitura.

- Me soltaáááááááá´!!!

O cano do revolver continha todos os movimentos. Correr não podia, não sabia onde estava. Matagal, fome, frio, e exaustão pela noite não dormida, por fazer tudo o que ele queria.

De volta à cidade, Gisele por não receber nada pelo "programa", por ter sofrido um crime, pois tinha quatorze anos e por tudo, fuma uma pedra de crack. Na nóia... atrasa-se em devolver a calça branca emprestada para a noite anterior. Ao ser encontrada, pela dona da calça e sua irmã, apanha, até que o sangue do corte de seu joelho espante suas vizinhas, lá, da maior ocupação da América Latina e também agora, do centro da cidade, da periferia social.

Gisele foi a primeira jovem a ser usuária do Programa Rotas Recriadas, Campinas-SP, 2003. Dois dias depois chegou a Rosinha, uma das meninas que tinha batido na Gisele. Tinham a mesma idade, mas Rosinha estava muito amedrontada, estava pouco tempo nas ruas, seu corpo era de uma menina ainda e não o de uma moça.

Banhos, roupas limpas, comidas, guaridas e escutas. Três dias depois estavam viçosas, como plantas quando regadas!

Rosinha escondia-se no maleiro e Gisele conversava muito e com todos, dizia que queria ser modelo, tinha de longe, traços indígenas e um corpo que expressava a vida que sobrevivia. As duas meninas interagiam, como se nada estive acontecido, "porque a brava e ruim era mesmo a irmã mais velha", em seus dezesseis anos, dizia Gisele.

A abstinência pelo crack começou a "pegar". Apoios, vínculos terapêuticos e a construção coletiva do seu projeto de futuro, colaboraram para que a Gisele conseguisse continuar na Casa de Acolhimento.

Qual não foi a surpresa em saber que a Gisele e a Rosinha não sabiam ler. A cada semana meninas e meninos foram chegando ao Rotas Recriadas. Terem famílias desestruturadas e serem analfabetos eram suas marcas.

Lápis de cor, papeis e Rosinha decorou seu esconderijo, com lindos desenhos de flores, mandalas e cores. Salve! Dona Nise da Silveira, que nos ensinou que nas pinturas se expressam as dores.

Rosinha queria só saber escrever seu nome e isso lhe parecia ser muito difícil e demorado.

Ao encontrar a família de Rosinha, em um barraco, com irmãos menores, soube-se que a falta de uma cama e o ciúme da irmã mais velha, a jogavam para a rua. Uma cama foi comprada em uma loja de móveis usados e sua irmã arrasou nas aulas de dança de rua. Rosinha começou a conseguir falar, voltou para seu mundo, pobre, mas que lhe machucava menos. Os gritos de sua irmã perderam o poder.

Gisele, após semanas de cuidados e escutas iniciou uma das prioridades em seu projeto terapêutico, que era aprender a escrever. Só que ela queria "aprender a ler, bem rapidinho!!!"

A equipe multidisciplinar do Rotas Recriadas dialogava com a Educação e refletiam sobre qual escola teria o acolhimento e o ritmo para motivar os jovens, a ficarem em uma sala de aula, em troca dos aprendizados, ganhos secundários e estímulos das ruas.

Uma parceira de um centro de saúde uniu as pontas, em viabilizar com a equipe do Rotas, que uma usuária, professora primária, que estava com depressão pela morte de seu filho, por envolvimento com drogas, se dispusesse a dar aulas individuais para Gisele até que ela estive com condições de frequentar uma escola. O sorriso dessa mãe, não tem remédio que o produzisse. Gisele repaginava-se, novos espaços em seu mundo, para ler o mundo, curiosa, como só!

O maior desejo de Gisele era encontrar sua mãe! Qual delas?! A mãe biológica, que era profissional do sexo e que morrera jovem ou a sua mãe, evangélica, vizinha de barraco, que lhe adotara?!

Um primeiro encontro entre Gisele e sua mãe ocorreu, reclamações e dificuldade de lidar com sua filha, bem mais nova, do que as três filhas casadas. Como aqueles dois mundos tão diferentes iriam encontrar-se?

A Petrobrás havia designado um significativo investimento financeiro para o projeto. Os profissionais das secretarias municipais pediram muitos computadores e as ong´s disputaram os recursos, produzindo ruídos e ter muito dinheiro ser tornou um problema.

A estatal citada ganhou um premio de relevância internacional, por ter financiado o Rotas Recriadas. O novo prefeito e a sua esposa, chefe de gabinete, ambos eram pediatras, retiraram o caráter de política pública do projeto, ao excluir as secretarias municipais e ao direcionar o novo investimento da Petrobrás, somente para uma organização não governamental. As demais ong´s deram seus gritos no Conselho Municipal da Criança e Adolescentes e a verba foi repartida entre elas. Anos depois, viria um escândalo nacional, com a cassação dos direitos do referido prefeito.

Com o desmonte do projeto, meninas e um menino, com HIV positivo, retornaram para as ruas. Os profissionais envolvidos com o Rotas e que foram demitidos, tentaram buscar novas possibilidades, mas...

Dois anos se passaram e Gisele encontra com um educador de rua e pede ajuda. Disse estar vivendo com um taxista de sessenta e cinco anos, que a deixava trancada em casa. Ela não compareceu ao encontro e por não ter deixado o endereço, novas procuras pelos lugares que costumava frequentar foram realizadas, mas nem os jovens, que estavam vivendo nas ruas sabiam de seu paradeiro.

Seria verdade que Gisele estava grávida?

Como elaborar todas essas experiências? O tempo passava...

Luz, que trabalhava como vigia, durante os últimos nove anos tinha parado com os estudos, depois de dois anos de cursinho popular, consegue ingressar em uma universidade pública. Ele tinha desejo de fazer a faculdade de letras, mas passou em outro curso, por ser noturno. No primeiro dia de aula, enquanto escutava o Coral Zíper na boca, timidamente, se aproxima de uma professora e fala. Nesse encontro soube da possibilidade de participar como bolsista em um cursinho, que tinha nascido em sala de aula, ao discutir os problemas atuais dos jovens brasileiros.

Os meses foram correndo, Luz se dedicava ao cursinho, somando com as parcerias de cerca de quarenta graduandos e como que estivesse fazendo dança, a cada dia, expandiam seu peito e seu sorriso. Envolveu-se nos movimentos pela melhoria da faculdade.

O cursinho se chama Colmeia- jovens construindo seus projetos de futuro e a proposta é colaborar para que jovens consigam ingressar em cursos técnicos, em faculdades, passar em entrevistas e em processo seletivos.

Um jovem, nos primeiros dias do cursinho, ficava vermelho e mal conseguia falar seu nome. Não sabia bem, o que queria estudar. Vivia com sua avó e as necessidades familiares fizeram com que ele parasse de estudar e fosse trabalhar. Mas conseguiu falar na entrevista.

Os estudantes do Colmeia não gostam muito de ler. Como instigá-los a se expressarem? A quebrar o mandato familiar de que eles não são capazes de cursarem o nível superior? Como respeitá-los e colaborar para que trabalhem suas incertezas, inseguranças e baixa autoestima?

Os graduandos da universidade pública que se propõem a participar do Colmeia, vivem a oportunidade de interagir com a comunidade. Em compartilhar seus conhecimentos, aprendidos nos sufocantes cursinhos e pressões por ingressar na universidade. Um grupo de amigos foi se formando e interessante, uma constatação, a grande maioria de estudantes que fizeram cursinhos populares participam do Colmeia.

Luz solicitou passes de ônibus para uma jovem, que aparentava ter treze anos. Os passes eram para Mariazinha, que residia na área rural. Assim, ela conseguiu chegar até o final do ano.

Ieruuuuuuuuuuu!!!!! (gritos de alegria)

Mariazinha está cursando Engenharia de Produção e mais cinco colegas passaram em vestibulares de universidades públicas.

Um segredo... A família de Mariazinha queria que ela fizesse Medicina. Luz, discretamente, foi até a casa dos pais da jovem, para ajudá-la a falar, que ela queria fazer Engenharia de Produção.

Apresentamos experiências que envolvem o acesso à escola e o não acesso, como que dobras de uma mesma sociedade. Avaliamos que os contrastes falam por si, de como o acesso à Educação podem inserir um jovem na sociedade, propiciando-lhe possibilidades de futuros mais humanizados. Aprendemos de como a escola é importante para um jovem, não esquecendo, porém, das necessidades de se repensar a política educacional brasileira.

Pensemos nos profissionais do Rotas Recriadas. Como processar todas essas experiências? Como não adoecer? Como se motivar, apesar das forças contrárias? Como suportar o contato diário com os sofrimentos, crimes e uma demanda contínua, aquém das capacidades instaladas e de pessoal? Como não se envenenar com as crueldades dos seres humanos?

Larrosa (2002) nos sugeriu que ocorre uma experiência quando algo nos toca. Ter estado em contato com esses jovens, nos propiciou vivenciar experiências, que nos tocaram, mais que isso, elas nos marcaram profundamente. Os nossos corpos emocionais foram tatuados, com as cicatrizes físicas e psíquicas das jovens, mencionadas no início desse texto.

Vivenciamos um turbilhão, nossos processos de subjetivação eram bombardeados, atravessados pelas várias forças, ruídos e impedimentos institucionais, sentimentos e sofrimentos. Para estarmos com responsabilidade e competência no papel profissional necessitávamos de certo centramento, para acolher, para dar os limites necessários, para lidar com as surpresas, que eram tantas e frequentes.

Aprendemos que lidar com o fenômeno social da exploração sexual de crianças e adolescentes, além de sua complexidade social e cultural, traz a tona, todas as questões dos profissionais envolvidos. As subjetividades emaranhando-se nos fluxos institucionais, emperrando as ações e as inovações. As problemáticas de cada jovem eram complexas, porém, em vários casos, a escuta e orientação para obtenção de recursos das várias políticas públicas ou solidariedade da rede sócio-afetiva dos meninos, se mostraram potentes para protegê-los, cuidá-los e apontar um projeto de futuro.

Ao refletirmos e nos perguntarmos de como seriam essas experiências para os jovens, constatamos que foram experiências bárbaras, que ativaram as suas resiliências.

Concluímos trazendo um trecho, do filósofo, Walter Benjamin:

“quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie.” (1987)

Se só há gritos, não se escuta. Se há escuta, há falas.

Referências

Ensaio obtido em *Walter Benjamin – Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

Larrosa, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística,2002.fonte: internet.*

A PRODUÇÃO CULTURAL DO MEDO E DO PÂNICO NA MÍDIA IMPRESSA: QUEM GRITA? QUEM ESCUTA?

Daniela Ripoll[1]
Rozemy Magda Vieira Gonçalves[2]

Resumo

Em 2009, os jornais de todo o país começaram a noticiar a ocorrência da então chamada "Gripe Suína" no Brasil. O jornal Zero Hora, de grande circulação em todo o estado do Rio Grande do Sul, iniciou uma espécie de "cruzada" contra o vírus H1N1, causador da (posteriormente batizada) "Gripe A", sob a forma de campanhas, debates públicos, reportagens especiais, alertas aos diferentes extratos populacionais, chamadas à vacinação etc. O objetivo do presente trabalho, inserido no campo dos Estudos Culturais, é analisar como a mídia impressa explica, educa, didatiza e, em certa medida, espetacularia o vírus da gripe e os riscos a ele associados. Assim, questiona-se: que práticas estão associadas ao contágio e à transmissão da Gripe A nos jornais? Poder-se-ia dizer que o jornal construiu, em volta da epidemia, uma espécie de pânico moral – regulando condutas, sujeitos e comportamentos considerados inapropriados pelos *experts*? O corpus de análise está composto por 15 reportagens e capas (de um total de 60) coletadas entre os anos de 2009 e 2010. As análises mostram que o jornal "didatizou" o medo do vírus e da morte por meio da opinião dos especialistas e da publicação profusa de números percentuais e de outros aspectos quantitativos relativos à Gripe. O pânico moral relacionado, em especial, a argentinos, chilenos e mexicanos também foi um aspecto que muito chamou a atenção nas reportagens analisadas. Além disso, o uso do humor como estratégia retórica também foi detectado.

Palavras-chave

Pedagogias culturais; mídia impressa – jornal; Gripe A; pânico moral; estudos culturais.

Abstract

In 2009, the newspapers around the country began to report the occurrence of the so-called "swine flu" in Brazil. The newspaper Zero Hora, of wide circulation throughout the State of Rio Grande do Sul, started a "crusade" against the H1N1 virus in the form of campaigns, public debates, special reports, alerts to different population extracts, vaccination etc. The goal of this work, inserted in the field of Cultural Studies, is to analyze how the print media explains, educates and, to some extent, produces the spectacle of the flu virus and the risks associated to it. Our questions are: what practices are associated with the infection and transmission of influenza A in the newspapers? One could say that the newspaper build around the epidemic, a kind of moral panic – regulating subjects and behaviors considered inappropriate by experts? The corpus is composed of 15 reports and covers (out of a total of 60) collected between the years of 2009 and 2010. The analyses shows that the newspaper produces the fear of the virus and death through the expert opinion and the publication of percentage numbers and other quantitative aspects relating to flu. The moral panic related, in particular, to the Argentineans, Chileans and Mexicans also was one aspect that really drew

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Luterana do Brasil.
[2] Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Luterana do Brasil.

attention in the reports reviewed. In addition, the use of humor as a rhetorical strategy was also detected.

Keywords

Cultural pedagogies; print media – newspaper; “Swine Flu”; moral panics; cultural studies.

Introdução

Minha vivência diária como enfermeira da unidade de internação de infectologia do Hospital de Clinicas de Porto Alegre (HCPA-RS) me ensinou, dentre outras coisas, que os chamados "germes multirresistentes (GMR)[3]" são desafiadores no que diz respeito ao cuidado a ser exercido junto aos pacientes – que, em geral, se encontram debilitados, imunodeprimidos, com diferentes comorbidades ou, mesmo, em prolongado tempo de internação hospitalar. Dentro do hospital, aprendi que qualquer germe pode adquirir determinada resistência, e que a atuação do profissional de enfermagem precisa ser ampla, envolvendo não somente a equipe que trabalho (no setor onde os pacientes portadores de GMR estão internados), mas, também, os outros setores do hospital, o paciente e seus familiares.

O mais interessante é que, sempre que aparece um novo tipo de infecção multirresistente, a mídia atua divulgando informações sobre o agente infeccioso, noticiando as últimas ocorrências (em termos de locais, datas etc.) e, também, praticando aquilo que Santos (2002), ao estudar as campanhas midiáticas de prevenção ao HIV-AIDS, refere como sendo "uma pedagogia do terror e do pânico" – isto é, produzindo determinados significados sobre os microrganismos (significados esses associados ao medo) com a finalidade direta de regular condutas e comportamentos considerados impróprios.

Em 2009, os jornais de todo o país começaram a noticiar a ocorrência da então chamada "Gripe Suína" no Brasil. O jornal Zero Hora, de grande circulação em todo o estado do Rio Grande do Sul, com número estimado de leitores de um milhão e tiragem de 190 mil exemplares por dia, iniciou uma espécie de "cruzada" contra o vírus H1N1, causador da (posteriormente batizada) "Gripe A", sob a forma de campanhas, debates públicos, reportagens especiais, alertas aos diferentes extratos populacionais, chamadas à vacinação etc.

O objetivo do presente trabalho[4], inserido no campo dos Estudos Culturais e ancorado nas teorizações de Hall (1996; 1997), Woodward (2008), Kellner (2001), entre outros, é analisar como a mídia impressa explica, educa, didatiza e, em certa medida, espetacularia o vírus da gripe e os riscos a ele associados. Assim, no que diz respeito à gripe A, questiona-se: que práticas estão associadas ao contágio e à transmissão da mesma nos jornais? Poder-se-ia dizer que o jornal construiu, em volta da epidemia, uma espécie de pânico moral – regulando condutas, sujeitos e comportamentos considerados inapropriados pelos *experts*?

O corpus de análise está composto por 15 capas e reportagens (de um total de 60) coletadas no setor "Memória RBS[5]" nos anos de 2009 e 2010. As análises processadas a partir dos Estudos Culturais envolvem a problematização de práticas e artefatos "triviais", que fazem parte do cotidiano das pessoas – passando a enxergá-los como produtores de saberes, realidades e sujeitos de determinado tipo.

Sobre os Estudos Culturais e os Estudos de Mídia

Kellner (2001), autor que trabalha com Estudos de Mídia, afirma que "há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculo ajudam a urdir o tecido da vida

[3] "Germe multirresistente" é qualquer agente patogênico (vírus, bactéria ou protozoário) que resiste aos vários tipos de medicamentos utilizados no tratamento (retrovirais, antibióticos etc.).

[4] Este artigo é derivado de uma Dissertação de Mestrado em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEDU-ULBRA).

[5] Memória RBS: setor do jornal Zero Hora (Porto Alegre, RS), aberto à comunidade, voltado para a pesquisa sobre inúmeros assuntos já publicados pelo Grupo RBS de Comunicação no rádio, no jornal e na televisão. Em 1990, houve a necessidade de adquirir novo equipamento de microfilmes, para facilitar o acesso e os horários ao público consulente. Segundo a Wikipedia, o Memória RBS está cadastrado e identificado na categoria "museu" desde janeiro de 1989, pelo Sistema Nacional de Museus, do Serviço Público Federal.

cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade" (p. 9). O referido autor também aponta que a cultura da mídia "fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de 'nós' e 'eles'. Ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo e os valores mais profundos" (p. 9) e, assim, também tendo influência na definição do que é moral ou não, do que pode ser considerado bondade ou maldade, positivo ou negativo, saudável ou doentio etc. Isso significa dizer que os jornais diários – alvos da presente investigação – participam ativamente da produção do mundo social e, em especial, da construção do pânico e do medo junto à população.

Para os Estudos Culturais, "a representação é a produção de significados através da linguagem" (HALL, 1997). Além disso, para Woodward (2008), "a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito" (p. 17). É na representação que damos sentido para quem somos e, também para quem são os outros.

Os meios de comunicação (TV, jornais, revistas, internet, rádio, cinema etc.) fazem parte de uma ampla rede de produção e de distribuição de significados na contemporaneidade, atuando como "pedagogias culturais" (STEINBERG, 2004). Nesse sentido, Kellner (2001) afirma que, "numa cultura contemporânea dominada pela mídia, os meios dominantes de informação e entretenimento são uma fonte profunda e muitas vezes não percebida de pedagogia cultural: contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar – e o que não" (p. 10). O autor (op. cit.) ainda esclarece que, "consequentemente, a obtenção de informações críticas sobre a mídia constitui uma fonte importante de aprendizado sobre o modo de conviver com esse ambiente cultural sedutor" (p. 10).

Acerca das "pedagogias culturais", Steinberg e Kincheloe (2004) afirmam que elas dizem respeito às instâncias "onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes etc." (p. 14). O termo "pedagogia cultural" refere-se à ideia de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Para os Estudos Culturais, há a produção e a circulação de inúmeros saberes em instâncias muito diversas da escola (tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes etc.), e parte da tarefa dos analistas culturais contemporâneos seria, justamente, problematizar tais instâncias (suas linguagens, suas estratégias) e os saberes que produzem sobre o mundo. Nesse sentido, Steinberg e Kincheloe (op. cit.) afirmam que o trabalho dos pesquisadores e educadores do século XXI exigiria que fossem examinadas tanto a pedagogia escolar (isto é, o conjunto de práticas de produção de saberes e poderes que estariam em ação na escola, tais como os currículos escolares, os livros didáticos etc.) quanto a pedagogia cultural (isto é, o conjunto de práticas de produção de saberes e poderes que estariam em ação fora da escola, tais como as notícias de jornais ora em discussão).

A reportagem de Zero Hora de 25 de agosto de 2009, intitulada "Aula de Epidemia", mostra que o jornal Zero Hora, assim como os professores, alunos e pesquisadores consultados pela reportagem, também se encarrega de divulgar as "lições trazidas pela gripe A":

32 ZERO HORA TERÇA-FEIRA, 25 DE AGOSTO DE 2009

Geral

Editor executivo: Diego Araujo - 3218-4727
Editor: Alexandre Eimi - 3218-4732
Coordenadora de produção: Ângela Ravazzolo - 3218-4728
geral@zerohora.com.br

AULA DE EPIDEMIA

Lições trazidas pela gripe A

A doença que já matou 94 gaúchos entrou no currículo das escolas e está rendendo novas aprendizagens aos estudantes

JULIANA BUBLITZ*

Da Educação Infantil ao Ensino Médio, professores e alunos decidiram transformar o medo da nova doença em tema do currículo escolar.

Além de desenhos, poemas e peças de teatro, até um álcool gel personalizado foi produzido para reforçar a luta contra a moléstia, que contabiliza 94 mortes no Estado.

KZUKA Preocupados com a evolução da pandemia, os próprios estudantes procuraram os educadores com dúvidas e inquietações na volta das férias prolongadas. Foi o caso do Colégio Bom Conselho, em Porto Alegre. Mal as aulas recomeçaram, e a professora de química Rosane Fellini Fachinetto se viu bombardeada de perguntas.

– Todos queriam saber mais sobre o tal álcool gel. Do que ele é feito, como funciona, essas coisas. Então resolvi trazer o assunto para dentro do laboratório de química do colégio, que é o local ideal para isso – conta Rosane.

Foi assim que, na manhã de ontem, os estudantes do 1º ano do Ensino Médio aprenderam na prática a elaborar o produto, considerado um acessório fundamental na prevenção à gripe A por sua ação desinfetante. Vestidos com jalecos e munidos de tubos de ensaio, os adolescentes entre 14 e 15 anos se divertiram misturando ingredientes como álcool, corante e glicerina a uma base de gel previamente preparada.

O resultado, segundo a professora, ainda precisa ser aprimorado para que a substância possa ser utilizada. Ainda assim, a tarefa foi considerada um sucesso, tanto por ter incentivado os cuidados com o H1N1 quanto por ter facilitado a fixação do conteúdo que está sendo passado em aula, sobre as ligações entre as moléculas.

– Achei bem legal o experimento, porque é uma coisa diferente e, ao mesmo tempo, tem tudo a ver com a realidade – resumiu a estudante Carina Stein, 15 anos.

Como ela, alunos do Colégio João XXIII, na Capital, estão concentrados. Com papel e lápis de cor, as turmas da 6ª série elaboraram cartilhas informativas nas aulas de ciências.

– Era inevitável trazer esse assunto para a escola, porque se tornou parte da rotina de todos. Com isso, contribuímos para que os alunos vivenciem esse momento com mais tranquilidade – explica a coordenadora pedagógica do João XXIII, Rosa Maria Ely.

juliana.bublitz@zerohora.com.br

*Colaborou Marielise Ferreira

O álcool gel

Os alunos do Colégio Bom Conselho aprenderam a fazer álcool gel numa aula. O produto foi feito a partir de uma mistura de polímero em pó, conservante e água, que formam a base de gel, adicionada com álcool (70% concentrado), corante, essência de erva-doce e glicerina ou umectante.

A professora e química Rosane Fellini Fachinetto ressalta que experiências como essa devem ser feitas somente com supervisão profissional para evitar possíveis problemas. Se o nível de acidez do produto (ph) não for medido corretamente, por exemplo, pode haver irritação, coceira e até queimaduras na pele.

O que virou assunto na sala de aula

Poesia contra vírus

Cabeça grande, corpo comprido, cheio de garras, pronto para atacar. É esta a cara do vírus H1N1 da gripe A para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Haidée Tedesco Realt, em Erechim, no norte do Estado. Apesar de ameaçador, ele é derrotado nos desenhos da criançada por helicópteros, luvas de box e armas que disparam balas de álcool gel.

– Desenhei o vírus da Gripe A tentando atacar – conta o aluno Erick Alves Holderbaun, seis anos.

Se a campanha criada pelos alunos em seus cadernos de desenho não for suficiente para derrotar o vírus, eles ainda atacam com poesia. O texto coletivo chamado pelos pequenos de Xô, Gripe Suína mostra que as crianças aprenderam direitinho como evitar a contaminação.

Para a professora Fernanda Soligo Gasparetto, o desenho e a poesia, além de trabalharem a criatividade e a linguagem, suavizam o temor. No retorno às aulas, três alunos estiveram ausentes em função de sintomas de gripe.

XÔ, GRIPE SUÍNA

A turma 12 unida está
Essa gripe não vai pegar
Cada um com seu material
Nós somos muito espertos
E fazemos sempre certo

O ABC da saúde

Assim que voltaram das férias, na semana passada, os alunos da 1ª série do Ensino Fundamental do Colégio Farroupilha, na Capital, foram apresentados a um personagem chamado Nando. Protagonista de um texto intitulado ABC da saúde, é ele quem explica o que é a gripe A e como ela pode ser prevenida. A história conquistou a criançada.

Dicas de prevenção

Eles sabem tudo de prevenção. Os alunos da Educação Infantil do Colégio Marista Rosário, em Porto Alegre, exibem em desenhos coloridos tudo o que aprenderam sobre como evitar a gripe A. O aluno Miguel Ângelo Ulfacker Lutz de Castro (abaixo), cinco anos, desenhou a si próprio com o braço estendido como se fosse pegar álcool gel em um dispersor pendurado na parede.

– Isso é importante para matar os bichinhos que fazem mal – explica.

Experiência que será lembrada

Para a professora de psicologia da educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Tania Beatriz Iwaszko Marques, atividades sobre a gripe A como as que estão ganhando espaço nas escolas só trazem benefícios. Não apenas porque contribuem para informar os estudantes e, por tabela, os pais, mas porque tornam a escola mais atrativa.

– No fundo, no fundo, todo o ensino deveria ser assim. Quanto mais se propuser atividades que façam sentido para a criança e para o adolescente, melhor. Eles gostam de participar, se sentem valorizados e realmente aprendem – diz Tania.

Na opinião da psiquiatra infantil Norma Escosteguy, da Associação de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, os efeitos dessa estratégia podem ser ainda mais amplos:

– Estamos conseguindo transformar um problema de saúde pública em uma oportunidade de crescimento, e isso é fundamental. Os estudantes vão levar essa experiência para toda a vida.

ZEROHORA.COM

Em vídeo, veja como a gripe A entrou no currículo das escolas gaúchas: alunos aprendem a fazer até gel personalizado. Assista em www.zerohora.com

Figura 1: Reportagem intitulada “Aula de Epidemia – Lições trazidas pela Gripe A”
Fonte: Zero Hora, 25 de agosto de 2009

Luiz (2006), em trabalho acerca dos modos como o jornal aborda questões relativas à Ciência e ao risco, enfatiza que “a mídia apresenta um rol daquilo sobre o que é necessário ter uma opinião e discutir” (p. 35). Assim, o jornal é um local profundamente pedagógico, onde aprendemos lições a respeito da nossa saúde, da prevenção de doenças, de tratamentos e modos de ação para evitar a propagação da doença. Em 2009, especialmente, no auge do surto de Gripe A, rapidamente a mídia começou a divulgar informações sobre o álcool gel, sobre o Tamiflu (medicamento utilizado para combater o vírus Influenza H1N1), sobre a vacinação, sobre o uso de máscaras etc. por meio de inúmeros experts e, em pouco tempo, no Rio Grande do Sul, ocorreu a instalação de dispositivos contendo o álcool em variados locais públicos (*shoppings*, supermercados, aeroportos, escolas e, principalmente, dentro dos hospitais). Quase que diariamente, o jornal ensinava – também por meio de fotos, infográficos, depoimentos, charges etc. – como fazer uma adequada e eficaz desinfecção das mãos, como evitar os riscos de contágio, como resguardar as crianças do vírus etc. O jornalismo, por meio da “gramática” do medo, do risco e do pânico, cotidianamente engendrava (e engendra), na

cultura, a necessidade de prevenção e, também, de mudança de hábitos; engendrava (e engendra), também, determinadas impressões (muitas vezes, negativas) sobre povos e lugares – caso da Argentina, do Chile e do México, representados em inúmeras manchetes como países "perigosos" à saúde dos brasileiros...

O jornal e a escrita jornalística

A escrita de um jornal, diferentemente da revista, deve levar o leitor ao entendimento do que ali está explanado de forma relativamente rápida – isso porque um jornal não fica muito tempo nas mãos de um único indivíduo e, também, porque o tempo médio de leitura de um exemplar de jornal é de 35 minutos por dia (dados de 2009)[6]. Conforme o Manual Geral de Redação da Folha de São Paulo (1987), "a agilidade de um jornal mede-se pela sua capacidade de realizar o trabalho jornalístico mais informativo, analítico, completo e rigoroso no menor tempo possível" (p. 27). A linguagem usada pelos jornalistas, articulistas e outros responsáveis pela elaboração dos jornais, segundo o referido Manual, precisa ser ágil e de amplo alcance (isto é, sem a utilização de gírias ou de expressões coloquiais e regionais) para que a leitura seja interpretada rapidamente. Luiz (2006) menciona, ainda, que "a seleção dos acontecimentos exige decisões rápidas e facilmente aplicáveis, que não impliquem demasiada reflexão (...). Os critérios devem ser flexíveis para adaptar-se às inúmeras variedades de fatos. Devem garantir um número adequado de notícias com mínimo de dispêndio de tempo" (p. 37).

Em termos de escrita, o Manual de Ética, Redação e Estilo do jornal *Zero Hora* menciona que "um texto fluente induz o leitor a envolver-se do início ao fim com o assunto, mesmo quando o texto não o interessa diretamente" (p. 63). Lage (2002) argumenta que "a conciliação entre dois interesses – de uma comunicação eficiente e de aceitação social – resulta na restrição fundamental a que está sujeita a linguagem jornalística: ela é basicamente constituída de palavras, expressões e regras combinatórias que são possíveis no registro coloquial e aceitas no registro formal" (p. 38).

A linguagem dos jornais produz determinados entendimentos e atitudes com relação à saúde e à doença, bem como relativamente aos organismos vivos e sua propagação entre os seres humanos – ou seja, através das palavras e das imagens utilizadas na fabricação das notícias, uma série de pensamentos, ideias, necessidades, desejos e sentimentos (por exemplo, no que diz respeito à gripe A) são representados em uma dada cultura. Schmidt (1999) ressalta a necessidade de os pesquisadores do campo da Educação e dos Estudos Culturais atentarem para os jornais diários, em especial, já que

> o texto jornalístico não trabalha com simples letras, papéis, imagens, cores, mas que todos estes elementos são conformados numa complexa textualidade aberta e produtiva. Isto quer dizer que os significados que a mídia institui são produzidos desta forma e colocados em circulação na arena cultural, redundando em múltiplos efeitos (SCHMIDT, 1999, p. 6).

A autora (op. cit.) põe em evidência, ainda, as diferentes formas que o jornal impresso lança mão para produzir e fazer circular inúmeros saberes no meio cultural, bem como para articular e constituir representações.

---

[6] De acordo com a Associação Nacional de Jornais, um exemplar de revista é lido, em média, em 41 minutos; o tempo médio de rádio ouvido em um dia é de 134 minutos; o tempo médio de TV assistida é de 126 minutos por dia, e o tempo médio de conexão à internet é de 161 minutos por dia. Nesse sentido, pode-se afirmar que o jornal é o meio que menos tempo dispende em termos de atenção. Disponível em: http://www.anj.org.br/a-industria-jornalistica/jornais-no-brasil/tempo-de-leitura, acesso em 23/01/2012.

Breves anotações sobre o medo, o pânico e o risco

Contrera (2002), em um estudo sobre a construção do pânico nos meios de comunicação contemporâneos, afirma que "a convincente mídia, como uma das instituições de maior poder de nosso tempo (se não a de maior poder, basta ver as cifras financeiras com as quais ela opera), exerce com muita competência a regulação social através da linguagem" (p. 101). E, sem dúvida, parte dessa regulação social tem a ver com o que está sendo chamado, neste artigo, de "gramática do medo, do risco e do pânico" – gramática essa profundamente pedagógica, já que mostra, em detalhe, o que devemos fazer para nos conservarmos saudáveis. Assim, nesta seção, pretende-se explorar o conceito sociológico de "pânico" tal como descrito por Stanley Cohen (1972) e reformulado por Kenneth Thompson (1998). Ao abordar as reações da mídia inglesa e de seus públicos acerca de uma série de distúrbios juvenis ocorridos nos anos 60, Cohen (1972, apud THOMPSON, 1998, p. 7-8) mostrou como, em determiandos momentos, uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas emerge como "ameaça" aos valores e interesses sociais.

A mídia funcionaria muito bem na atribuição e na definição (estilizada e estereotipada) de "mocinhos" e "vilões" – e, nesse sentido, Contrera (2008) indica a espantosa capacidade que a mídia tem "de amplificar o terror, de instaurar o pânico, numa ação que aparentemente propõe-se a informar e tranquilizar o cidadão comum, mas que, de fato, instaura uma insegurança e uma intranquilidade generalizada, que, ao menor sinal de perigo (ainda que falso), é capaz de levar ao pânico" (p. I-II).

Articulada à gramática do pânico está, certamente, a gramática do risco – e Castiel (1999) foi um dos primeiros autores brasileiros a perceber que, para "além dos contextos biomédico-epidemiológicos, da saúde ocupacional e das ciências atuarias, fala-se e escreve-se com frequência sobre o risco nos chamados *mass media"* (p. 37). O risco, destro da perspectiva dos Estudos Culturais, é uma construção cultural – e, mais: ele funciona como uma pedagogia cultural cotidiana, envolvendo a todos (e a cada um). Segundo Lupton (1999), prestar atenção aos riscos ou, ainda, ter conhecimento deles e de muitos outros, contribui na formação de nossas subjetividades e de nossas vidas sociais, "incluindo como nós vivemos as nossas vidas diárias e cotidianas, como distinguimos nós mesmos e os grupos dos quais somos membros daqueles outros indivíduos e grupos, como nós percebemos e experimentamos os nossos corpos e os nossos desejos, como nós gastamos o nosso dinheiro e onde nós escolhemos viver e trabalhar" (p.). Esse prestar atenção aos riscos de que Lupton (op. cit.) fala constrói nossos entendimentos acerca de nós mesmos e do mundo ao nosso redor: "as sociedades – e, no interior dessas, as instituições, os grupos e os indivíduos – precisam/necessitam desse processo seletivo para que possam funcionar. A seleção do risco, bem como as atividades associadas ao manejo do risco são centrais ao ordenamento social e cultural" (p.).

Assim, o pânico e o risco, enquanto estratégias representacionais, são utilizados pela mídia para produzir atenção sobre determinado fato, fenômeno ou ocorrência. No caso da Gripe A, por exemplo, a intensa cobertura dos jornalistas – vestindo máscaras – nas portas dos hospitais reforçou a sensação de que o ar escondia algo "terrível", "mortífero". A decisão de suspender as aulas nas escolas do Rio Grande do Sul (ver figura 3, acompanhada da legenda "*Município [São Gabriel] que determinou a suspensão de aulas, festas e até missas começa a conviver com cenário que lembra o México*"), o uso de máscaras nos aeroportos e nos aviões, o "sumiço" do medicamento Tamiflu das farmácias e, também, a iniciativa da vacinação de apenas determinados extratos da população (extratos esses considerados "de risco", como as mulheres grávidas, as crianças, os velhos, os doentes crônicos e os obesos) foram fatos exaustivamente noticiados ao longo de 2009 e 2010 e que, mais do que apenas

servir para “alertar” (e controlar, e regular...) a população, também serviram para conquistar mais leitores e vender mais jornais.

Representações e práticas representacionais relacionadas à gripe A

De uma maneira geral, as 15 reportagens selecionadas para compor este ensaio de análise mostraram que a gripe A (ou, ainda, o vírus H1N1) “dá medo”, “assusta”, “causa apreensão”, “causa alerta”, “causa histeria”. A capa de Zero Hora do dia 22 de junho de 2009, em especial, mostra isso:

45 anos ZERO HORA

ZERO HORA

ANO 46
Nº 16.000
SC/PR - R$ 2,50
DEMAIS REGIÕES - R$ 3,50
URUGUAI - $ 48

PORTO ALEGRE, SEGUNDA-FEIRA, 22 DE JUNHO DE 2009

www.zerohora.com

RS 2,00

Como o pitot pode auxiliar pilotos

GLOBALTECH

Por que a leitura ajuda as crianças

filho

Drexler retorna com sons de Cara B

Segundo Caderno

Em gráfico, o desabamento em baile funk na Capital

ZERO HORA.com

Mais quatro casos de gripe A assustam o RS

Até ontem à noite, já havia sete casos confirmados da gripe A no Estado, reforçando a ameaça representada pela Argentina como fonte de propagação do vírus. Dos gaúchos doentes, quatro contraíram o vírus no país vizinho, onde ele atinge mais de mil pessoas, com sete mortes. A proximidade geográfica e o frio tornam mais difícil bloquear o avanço da doença. **Páginas 4 e 5**

AGRICULTURA

Lula anuncia dinheiro para safra 2010

Ainda está indefinido o valor a ser destinado à agricultura empresarial do Estado. No total, Plano Safra liberará R$ 107,5 bilhões. **Página 17**

Figura 2: Manchete de Capa “Mais quatro casos de gripe A assustam o RS”
Fonte: Zero Hora, 22 de junho de 2009

O texto que acompanha a manchete de capa faz menção à “*ameaça representada pela Argentina como fonte de propagação do vírus*” e, também, ao fato de que a doença está vindo “de fora”, “do estrangeiro”, “do vizinho”, “de lá” (“*Dos gaúchos doentes, quatro contraíram o vírus no país vizinho*”). Outras manchetes e reportagens também coletadas para esta investigação atribuíam ao México e ao Chile um caráter “caótico” – e, portanto, desaconselhavam as viagens para aqueles países (apesar de não haver “motivo para pânico”):

Figura 3: Manchete de Capa "São Gabriel se previne"
Fonte: Zero Hora, 24 de junho de 2009

A caracterização da Gripe como "doença do outro", do "estrangeiro" já foi apontada por Santos (2002) como um enunciado recorrente nos discursos das campanhas de prevenção ao HIV/AIDS no Brasil (especialmente, entre as décadas de 1980 e 1990, quando ela era considerada o "câncer gay", o "mal haitiano" etc.) e, também, nas primeiras descrições da Sífilis, no século XV ("mal português", "mal gálico", "mal turco", "mal céltico" etc.) e da Tuberculose (o "mal do século"). Essa lógica xenofóbica de localização do mal no outro, historicamente, serviu para que medidas tidas como "profiláticas" (e, certamente, despóticas, coercitivas e repressivas) fossem tomadas contra esses outros todos – "a vigilância, a testagem, a notificação, o rastreamento das pessoas com que o doente tivera contato, o tratamento (quando disponível) e a quarentena" (SANTOS, 2002, p. 29).

Num primeiro momento, a gripe foi considerada uma "epidemia" e, depois, "pandemia" (e, portanto, teve seu *status* alterado para algo mais grave e de maior alcance). Alguns jornalistas aproveitaram a oportunidade para chamar a atenção do público para as condições precárias da área da Saúde no Rio Grande do Sul – e chamaram a pandemia de "oportunista":

> *Mais do que desenhar um quadro de extrema precariedade, está na hora de colocarmos nomes e adjetivos claros à estrutura disponível em meio a uma pandemia oportunista. Por que oportunista? Graças a ela – e essa lição terá de servir para algo num futuro próximo – convencemo-nos de que o Rio Grande do Sul, acometido pelo frio entre maio e setembro, não tem preparo para acolher doentes. Quem dirá uma pandemia e outras que virão* (Zero Hora, 15 de agosto de 2009, p. 25).

Com o passar dos meses, de algo "fora de controle", o vírus H1N1 passou a ser mostrado, pelos meios de comunicação, como algo "que pode ser controlado", que "pode ser prevenido" e, ainda, que "pode ser vigiado" – em especial, em países "de Terceiro Mundo":

> *cientistas já desenham riscos cada vez maiores de ocorrência dessas contaminações e países de Terceiro Mundo, como o nosso, serão sempre mais lesados* (Zero Hora, 15 de agosto de 2009, p. 25).

Em termos de práticas representacionais (HALL, 1997), ou seja, pensando nas estratégias utilizadas pela Zero Hora para a construção da gripe junto aos seus públicos, percebeu-se a ampla utilização dos especialistas de diversas áreas do conhecimento (para expor aspectos do vírus, para mostrar como a população poderia se proteger e evitar a contaminação, para responder às dúvidas, para tentar explicar as causas da pandemia etc.) e de seus "currículos":

> *Desde o começo, estamos orientando a população sobre o que é mito e o que é verdade. Mas, infelizmente, os mitos se multiplicam - lamenta o Diretor do Centro Estadual de Vigilância em Saúde, Francisco Paz* (Zero Hora, 3 de agosto de 2009, p. 4).
>
> *Especialistas na área da saúde, como o infectologista da USP Marcos Boulos, afirmam que a repercussão social dessa epidemia é muito maior em relação a outras por que é acompanhada caso a caso e, praticamente, em tempo real pelos meios de comunicação...* (Zero Hora, 3 de agosto de 2009, p. 4).
>
> *Embora seja cedo para falar em perdas, tanto em preço quanto em consumo, o pesquisador Matheus Almeida, do Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada da Universidade de ao Paulo, explica que o surto e seu batismo equivocado surgiram exatamente quando os preços internacionais da carne suína ensaiavam uma recuperação, após longo período em queda livre* (Zero Hora, 1º de maio de 2009, s/p.).
>
> *Paulo Augusto Esteves, pesquisador da EMBRAPA Suínos e Aves, detalha que é normal a ocorrência no rebanho de alguma infecção por influenza suína, exatamente como a gripe comum afeta as pessoas. Os animais contraem a doença e se curam, sem impacto relevante para a sanidade* (Zero Hora, 1º de maio de 2009, p. 4).
>
> *Alejandro Macías Hernandez – Infectologista do Instituto Nacional de Ciências Médicas e Nutrição do México: 'O México tratou a questão com transparência'* (Entrevista, Zero Hora, 19 de julho de 2009, p. 5).

Também se percebeu que as notícias enfatizam, de modo bastante significativo, aspectos quantitativos relativos à gripe A – reforçando aquilo que Santos (2002) já havia percebido relativamente à AIDS: noticiam-se as mortes ("mais duas, mais quatro"), o contínuo aumento do número de afetados, os (des)investimentos anuais em saúde (*O estudo [do Ministério Público Federal do Distrito Federal] revela que, somente no período entre 2000 e 2009, o Governo Federal deixou de destinar quase R$ 5,5 bilhões para o setor [de saúde], o que ajuda a entender a rotina de improvisação no atendimento prestado pelo Sistema Único de Saúde (SUS), hoje agravado pela disseminação do vírus H1N1* – Editorial, Zero Hora, 25 de julho de 2009, p. 18), o número de países afetados pelo vírus (*A confirmação de uma mudança do quadro epidemiológico da Gripe A no Brasil, que passou a ser o oitavo país com transmissão sustentada, pode até exigir mudanças imediatas na política oficial de enfrentamento do problema, como garantiu o ministro da saúde, José Gomes Temporão* – Editorial, Zero Hora, 18 de julho de 2009, p. 18) etc. Os números também marcam e reforçam, em especial, a certeza de que há um vírus mortal entre nós:

> *O cenário de transmissão sustentada, como o que o Brasil passou a apresentar oficialmente na data de confirmação de 11 mortes em*

> *decorrência da doença é o que acontece, na definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), quando o contágio ocorre no próprio território nacional. De forma direta e simplificada, isso significa que o vírus já está circulando no país* (Editorial, Zero Hora, 18 de julho de 2009, p. 18).

Outras estratégias também se destacam: a utilização de infográficos para mostrar, de modo rápido e simplificado à população, as "verdades e mitos sobre a gripe A" (Zero Hora, 3 de agosto de 2009, p. 4) ou, ainda, "o ritmo da expansão pelo mundo – como a gripe se alastrou" (Geral, 12 de junho de 2009); a organização de um "Guia da Prevenção" (diariamente, entre os meses de 2009), com "dicas" e "perguntas e respostas" sobre a gripe e o vírus; e, especialmente, o uso do humor:

Figura 4: Usando o humor para representar a Gripe A
Fonte: Zero Hora, 21 de julho de 2009 (IOTTI)

O humor é uma poderosa estratégia representacional, já que serve para reforçar determinados posicionamentos, persuadir as audiências e, ao mesmo tempo, proporcionar uma sensação de posicionamento flutuante ou cambiante aos leitores. Benwell (2004), por exemplo, acerca da ironia, afirma ser esta uma "estratégia instável" que mostra uma "incongruência entre o que é dito e o que o falante acredita ser verdade" (p. 11). Na charge acima, de Iotti, vê-se um padre com um crucifixo em mãos "exorcizando" o que seria "o demônio": um homem visivelmente doente, com o nariz escorrendo muito. Atrás do padre, uma mulher protege um menino (tapando o nariz e a boca deste em função de um espirro que teria ocorrido). O exagero da situação retratada é o que faz rir e pode, num primeiro momento, ser interpretado como o exagero da própria mídia na representação da Gripe A como algo perigoso e mortal. Ao mesmo tempo, o chargista, ao mostrar pessoas recorrendo a um padre exorcista para se proteger da doença, representa – e, nesse sentido, constrói – a impotência e o medo da população frente à doença.

Também chamou a nossa atenção o frequente uso dos Editoriais para a "auto-afirmação" de Zero Hora como uma espécie de "xerife fiscalizador" das múltiplas instâncias da cultura:

> *Eloquentes pronunciamentos, belas palavras, criativas estatísticas, convincentes explicações. Por mais que se esforcem, as autoridades estaduais, federais e municipais custam a convencer a população quando o assunto é a gripe A e a evidente inércia em que se encontra o sistema público de saúde. Não resistem argumentos ante hospitais fechados e mais de 800 leitos e salas lacradas. Ora, afinal, de que "exército voluntário e democrático" fala o secretário da saúde, Osmar Terra, em artigo no dia 11, em Zero Hora, ao conclamar uma espécie de ação civil para combater a epidemia?* (Editorial, Zero Hora, 15 de agosto de 2009).

> *O Ministério Público Federal (MPF) flagrou uma contradição no protocolo adotado pelo Ministério da Saúde. De acordo com a orientação federal, somente pacientes com agravamento do estado de saúde nas primeiras 48 horas devem receber o remédio oseltamivir. Porém, autoridades médicas do próprio ministério admitem que o medicamento se torna mais eficiente quando administrado nas primeiras 48 horas após o início dos sintomas. Dúvidas como essa contribuem para aumentar o sentimento de desamparo das pessoas, especialmente daquelas que enfrentam longas filas nos postos de saúde e nos centros de triagem instalados na frente dos grandes hospitais. É tão grande a falta de sintonia entre os operadores de saúde, que um hospital da cidade gaúcha de Passo Fundo decidiu desconsiderar o protocolo nacional e passou a ministrar o medicamento específico em pacientes fora do grupo de risco. Apesar do alerta dos especialistas sobre os riscos desse tipo de atitude, até mesmo porque o vírus pode se tornar mais resistente à substância utilizada para combatê-lo, é perfeitamente compreensível que os doentes queiram ser tratados logo. A solução para o impasse é o compartilhamento de informações. Assim como os órgãos de imprensa vêm fazendo um grande esforço para evitar o pânico e para selecionar informações úteis e responsáveis de fontes que se contradizem frequentemente, também as autoridades públicas e médicas precisam buscar caminhos consensuais para atenuar o drama dos doentes* (Editorial, Zero Hora, 1º de agosto de 2009, p. 20).

Não tivemos a pretensão, aqui, de esgotar as análises – isso porque entendemos que há, ainda, muito a ser feito em termos de análises culturais midiáticas e, especialmente, em termos de análises envolvendo as pedagogias praticadas cotidiana e incessantemente pela mídia. Thompson (1998) afirma que vivemos na era do pânico moral, já que a mídia nos relembra, a todo instante, dos perigos resultantes de nossa (suposta) "negligência moral" (com as crianças, o ambiente, os pobres, os jovens, os outros seres que habitam o planeta etc.), e que se refletiria na degradação social e, em última instância, na degradação e extinção de nossa própria espécie. Trata-se, assim, de uma tentativa da mídia de regulação (social, moral, "no grito") pelo pânico, pelo risco e pelo medo – e isso, certamente, nos diz alguma coisa sobre nós mesmos e as nossas sociedades.

Referências

BENWELL, Bethan. Ironic Discourse: Evasive Masculinity in Men's Lifestyle Magazines. **Men and Masculinities**, Vol. 7, No 3, July 2004, p. 3-21.

CASTIEL, Luis David. **A medida do possível...** Saúde, risco e tecnobiociências. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Editora FIOCRUZ, 1999.

CONTRERA, Malena Segura. **Mídia e Pânico:** saturação da informação, violência e crise cultural na mídia. 2ª Edição. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2008.

FOLHA DE SÃO PAULO**. Manual geral da redação**. 2° Edição Revista e Ampliada. São Paulo: CIA Lithographica Ypiranga, 1987.

HALL, Stuart. Cultural studies and its theoretical legacies. In: MORLEY, David, KUAN-HSING, C., (Eds.). **Stuart Hall – critical dialogues in cultural studies.** London; New York: Routledge, 1996.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: ____ (Org.) **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices.** Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LAGE, Nilson**. Linguagem Jornalística**. São Paulo: Ática, 2002.

LUIZ, Olinda do Carmo. **Ciência e risco à saúde nos jornais diários.** São Paulo: Annablume; São Bernardo do Campo: Cesco, 2006.

LUPTON, Deborah. **Risk.** London/New York: Routledge, 1999.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. **Biopolíticas de *HIV/AIDS* no Brasil: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção (1986-2000).** Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2002 (Tese de Doutorado em Educação).

SCHMIDT, Saraí Patrícia. **A educação nas lentes do jornal**. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1999 (Dissertação de Mestrado em Educação).

SILVA, Jaqueline Oliveira. **Saúde na mídia**. Porto Alegre: Dacasa, 2002.

STEINBERG, Shirley & KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: _____ (Orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

THOMPSON, Kenneth. **Moral panics**. London; New York: Routledge, 1998.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZERO HORA. **Manual de ética, redação e estilo**. Porto Alegre: RBS; L&PM, 1994.

Lista das reportagens analisadas

ZERO HORA, Campo e Lavoura, 1° de maio de 2009.
ZERO HORA, ano 46, Capa, 12 de junho de 2009.
ZERO HORA, Geral, 12 de junho de 2009.
ZERO HORA, ano 46, Capa, 22 de junho de 2009.

ZERO HORA, ano 46, Capa, 24 de junho de 2009.
ZERO HORA, Editoriais, 18 de julho de 2009.
ZERO HORA, Entrevista, 19 de julho de 2009.
ZERO HORA, ano 46, Capa, 24 de julho de 2009.
ZERO HORA, Editoriais, 25 de julho de 2009.
ZERO HORA, Editoriais, 1º de agosto de 2009.
ZERO HORA, Caderno Dinheiro, 2 de agosto de 2009.
ZERO HORA, Reportagem Especial, 3 de agosto de 2009.
ZERO HORA, ano 46, Capa, 3 de agosto de 2009.
ZERO HORA, Editoriais, 15 de agosto de 2009.
ZERO HORA, 15 de agosto de 2009.

APOLO, DIONÍSIO E ALICE: HISTÓRIAS E REESCRITAS, MUITO ALÉM DE UMA PAIXÃO PLATÔNICA

Andréa de Andrade Marangoni Rodrigues[1]

Resumo

A partir da leitura de Maria Aparecida Affonso Moysés, *A institucionalização invisível – crianças que não aprendem na escola* foram realizados "recortes" que envolvem os mitos de Dionísio e Apolo, relacionando-os a razão e aos indivíduos que protagonizam o processo de ensino – aprendizagem. De que forma é possível evitar conflitos, num ambiente repleto de pessoas, com necessidades, desejos, carências de todas as espécies e garantir um aprendizado de qualidade? Esse foi o grande mote para a escrita do artigo. Dionísio prega o sentimento de unidade global, a dissolução dos indivíduos; enquanto Apolo luta pela preservação da individualidade, a harmonia, a beleza, a luminosidade e a razão. As escolas ao mesmo tempo em que pregam com legitimidade um espaço democrático, onde o ensino alcance a todos, tenta compreender como lidar com a diversidade e com as inúmeras mudanças ocorridas no decorrer das últimas décadas. A obra de Lewis Carrol, *Alice no país das maravilhas* (edição comentada) serviu como inspiração para o relato de uma experiência realizada por uma professora, do ensino fundamental I, com crianças de 1º ano.

Palavras-chave

Histórias; reescritas; leitura.

[1] Doutoranda da Faculdade de Educação GEPEC – UNICAMP.

O tempo presente e o tempo passado
Estão ambos talvez presentes no tempo futuro.
E o tempo futuro contido no tempo passado.
Se todo o tempo é eternamente presente
Todo o tempo é irredimível.
O que podia ter sido é uma abstração
Que permanece perpétua possibilidade
Num mundo apenas de especulação.
O que poderia ter sido e o que foi
Convergem para um só fim, que é sempre presente.
Ecoam passos na memória
Ao longo das galerias que não percorremos
Em direção à porta que nunca abrimos
Para o roseiral.

T.S Eliot – Tradução Ivan Junqueira

Como repensar a educação a partir de fundamentos que se tornaram imprescindíveis nesse novo século principalmente quando o discurso é: uma educação de qualidade que atinja a todos? A educação inclusiva, a inclusão, as necessidades especiais presentes em tantos educandos, o fracasso escolar, a evasão, a formação de professores, a gestão participativa, os projetos educacionais, e tantas outras questões fazem parte do dia-a-dia daqueles que trabalham no sistema educacional de nosso país. São sempre os mesmos dilemas, as mesmas preocupações e um "bombardeio" de dúvidas e inseguranças que parecem não apresentar respostas, pelo menos imediatas, a fim de solucionar questões relevantes ao nosso trabalho como educadores. Uma das inquietações é tentar entender o que fazer para que a escola seja vista como "escola" – um pensamento que a princípio possa parecer no mínimo paradoxal – ou melhor, não se transforme *apenas* num espaço no qual as crianças permaneçam, durante algumas horas do dia, ou por alguns anos, evitando-se conflitos entre pais e professores, crianças e crianças, professores e crianças.

De que forma é possível evitar conflitos, num ambiente repleto de pessoas, com necessidades, desejos, carências de todas as espécies e garantir um aprendizado de qualidade? Moysés em seu livro, *A institucionalização invisível – crianças que não aprendem na escola*, desenvolve um olhar crítico a partir da perspectiva mitológica entre Apolo e Dionísio. Este, vindo do oriente, prega o sentimento de unidade global, a dissolução dos indivíduos; enquanto o outro, o apolíneo, luta pela preservação da individualidade, a harmonia, a beleza, a luminosidade e a razão. Ora não seria essa a grande contradição das escolas? Ao mesmo tempo em que pregam com legitimidade um espaço democrático, onde o ensino alcance a todos, tenta compreender como lidar com a diversidade e com as inúmeras mudanças ocorridas no decorrer das últimas décadas.

Na perspectiva apolínea a arte, a beleza, o equilíbrio e a harmonia protegem a vida do abissal, da dissolução dionisíaca. A vida precisa da arte e a escola deve cultivá-la junto aos seus membros, com a participação de todos aqueles envolvidos com o processo da aprendizagem. A autora segue com a mitologia grega e traz à tona uma reflexão sobre a importância de Apolo não deixar com que Dionísio nos faça perder a consciência de nós mesmos, da História, dos indivíduos, da família. E quantas vezes nos perdemos em meio a tudo aquilo que parece sem sentido, quando as dificuldades nos levam a desistir das nossas aspirações, porque toma conta do grupo, da comunidade escolar um sentimento pessimista da existência. Na Grécia, criou-se uma maneira de lidar com Dionísio, por meio da arte que se legitimou na tragédia. Mais uma vez a arte permite lidar com a experiência sem sermos por ela destruídos, uma experiência que traga a lucidez. Apolo (razão) e Dionísio (arte) convivem

em harmonia para que possam numa transfiguração estética trazer o entendimento da vida e a compreensão da dor.

Trabalhar como educadores exige a arte de se reinventar. É buscar por caminhos que facilitem as longas jornadas, que percorremos junto às adversidades, é acreditar na superação, o que permite o encontro de tristezas, desapontamentos, alegrias e soluções (antes pensadas impossíveis), num ambiente tão imprevisível e, talvez por isso, encantador. Os problemas são de ordem familiar, física, emocional, social... Há uma diversidade deles, que sempre parecem intransponíveis no primeiro momento. O professor dessa nova era estuda, analisa cada caso, procura a melhor maneira para que seus alunos consigam aprender. Buscar a superação dessas crianças a cada dia nos torna inventor, roteirista, ator e diretor, num processo conjunto na reescrita de novas histórias. Engana-se quem pensa que é fácil, para vencer tamanha dificuldade é preciso buscar ajuda, preparo, para que não se perca, junto com Dionísio nesse mar turbulento que chamamos escola. Apolo aponta para a busca do preparo teórico, da troca de experiências, da força contida na responsabilidade profissional e no comprometimento com a realidade, que pode e deve ser enfrentada e trabalhada.

A escola deve estar aberta a reflexões sobre a qualidade do trabalho a ser desenvolvido, não somente em sala de aula, mas com uma proposta de ação: como serão enfrentados os desafios diários, numa movimentação coletiva e efetiva, que busque resultados? O diálogo deve estar presente e atingir principalmente as famílias, porque só haverá mudança a partir do estabelecimento da confiança entre equipe escolar, alunos e família. Ajuda mútua é e será sempre bem-vinda. Trabalhar de forma planejada, conjunta, estudando possibilidades e riscos, aceitando a realidade é perceber que cada centímetro dessa caminhada é importantíssimo para a conquista da "chegada". Matos, em *Os descaminhos do aprendizado*, lembra-nos da parábola socrático-platônica: o preparo para deixarmos a "caverna" – lugar de obscuridade, onde só é possível ver as sombras projetadas, à luz mortiça do fogo. Como, nessa "saída", enfrentar uma sociedade que não se importa com o ser? O empobrecimento do pensamento e das relações humanas é por vezes soterrado pelas transformações tecnológicas, que transmitem a falsa impressão de que o diálogo, a reflexão, o convívio são determinados pelos ponteiros dos relógios (tempo é relevante somente quando associado a ganho – seja lá do que for).

Com a leitura desse artigo, percebemos o perigo a que estamos expostos se pensarmos que é preciso escrever rapidamente e ler do mesmo modo, sem meditação ou prazer nesse nosso mundo tecnológico. Somente o consumo importa, temos pressa, muita pressa. Talvez seja Dionísio agindo mediante tecnologias alucinantes que nos oferece o *zapping*, a convivência virtual, a modernidade da velocidade e a necessidade da solidão. Em contrapartida, a escola, o convívio, o humano, os valores, a busca da convivência diária, com a construção de histórias coletivas e individuais, que proporcionam o aprendizado do grupo, do palpável, da tecnologia que acrescenta, não supera o olhar, a história, a escrita, a leitura em todos os sentidos... A busca do equilíbrio no convívio entre Apolo e Dionísio, que numa roda de conversa, ao pé do ouvido, mistura o real e o imaginário, enquanto constrói, tece, cria, novas aventuras, histórias jamais pensadas.

Ser Alice é abrir portas e descobrir muito além dos jardins

Abriu a porta e descobriu que dava para uma pequena passagem, não muito maior que um buraco de ratos: ajoelhou-se e avistou do outro lado do buraco, o jardim mais encantador que já viu.[2]

[2] CARROL, Lewis. Alice – edição comentada. Tradução e notas de Martin Gardner. Pág. 15. A portinha para um jardim secreto pode ser considerada uma metáfora para eventos que poderiam ter ocorrido, caso se tivessem aberto "certas portas".

A leitura é essencial para que possamos perceber e atribuir significado a tudo o que nos rodeia, aguçando a nossa percepção, levando-se em conta diferentes contextos. Antes de apresentar uma experiência que deu certo, com classes de primeiros anos, no ensino fundamental I, façamos uma ponte sob o olhar de Teresa Colomer a respeito da legitimidade e compreensão dos livros infantis. A modernidade levou à criação de novas formas literárias que continuam de certa forma tecendo representações sobre o mundo. Contudo os temas, que predominam, ou que são "discutidos" pela literatura e pelas crianças, refletem os fenômenos modernos, os problemas urbanos, as crueldades trazidas pelas personagens, em novas ações, novos cenários e diferentes contextos.

No entanto, é indiscutível que a leitura abre "portas" para "novos jardins", além de ser um facilitador no contato aluno/professor, afinal quem rejeita uma boa história? Contamos com modernidade na diversificação até mesmo dos finais, que não necessitam apenas de algo fechado e feliz. Contamos com a adoção de novos gêneros e técnicas, misturando tradição oral e escrita (muitas vezes com o apoio dos áudio-visuais). Temos a nosso favor um grande leque: humor, narrativa psicológica, ruptura de tabus, *nonsense*, a narrativa fantástica e o terror. Tudo isso, numa nova ótica que requer atitudes e competências leitoras diferentes das que eram necessárias tempos atrás. Ler tem a ver com compreender, interpretar, discordar, concordar, influenciar, se deixar levar, sentir tanto o que o escritor pensou em despertar, quanto ao que nos leva a imaginar determinada leitura (que muitas vezes pode passar pelo inimaginável).

As rodas de leitura trazem consigo o aconchego, o manejo do tempo, a "parada" obrigatória dentro da sala de aula, que permite ao professor resgatar histórias a partir de narrativas, porque como diz o velho ditado: quem conta, reconta e faz de conta... Gangebin esclarece que para Walter Benjamin a perda da experiência acarreta ao desaparecimento das formas tradicionais de narrativas. Segundo ele, os sobreviventes da Primeira Grande Guerra voltavam das trincheiras mudos, porque aquilo que vivenciaram não podia mais ser assimilado por palavras. A memória traumática, a experiência do choque, revela também a impossibilidade da linguagem cotidiana de assimilar o que fere o que corta e separa o sujeito.

Nos anos iniciais, o trabalho com a leitura, com diferentes tipos de textos, permite o contato, o diálogo, o estímulo do imaginário, o incentivo à criatividade, a superação de alguns medos, abrindo "portas" para "jardins" que nos levarão a rainhas, flores, lagartas, brincadeiras, desafios, *insites*. Afinal cabe a nós, enquanto escola, abrir espaços de leitura, desde os livros que nos interessam, como aqueles que nos auxiliam a uma mudança da nossa prática, na construção de novos paradigmas. Ler para os nossos colegas, para os nossos alunos, escrever nossas experiências, para perpetuar nossas histórias e, por que não, nossas aventuras. Assim como fez Alice, no *seu* país das maravilhas, quem sabe descobrir novos mundos, para que possamos compreender o contexto ao qual estamos inseridos.

Quem vem para o chá? As crianças estão à espera...

Em frente à casa havia uma mesa posta sob uma árvore, e a Lebre de Março e o Chapeleiro estavam tomando chá; entre eles estava sentado um Caxinguelê, que dormia a sono solto, e os dois o usavam como almofada, descansando os cotovelos sobre ele e conversando sobre a sua cabeça. "Muito confortável para o Caxinguelê", pensou Alice; "só que, como está dormindo, suponho que não se importa".Era uma mesa grande, mas os três estavam espremidos numa ponta: "Não há lugar! Não há lugar!" gritaram ao ver Alice se aproximando. "Há lugar de sobra!" disse Alice, indignada, e sentou-se numa grande poltrona à cabeceira. (Carrol, 2002, pág. 67)

A Escola Municipal "Profa. Diva Marques Gouvêa", em Rio Claro, desenvolve o projeto "Pais contadores de história" [3]. Considerando a importância da parceria pais-escola e reconhecendo a rotina diária de leitura como um momento muito prazeroso em sala de aula, esse projeto buscou integrar essas duas instâncias, entendendo que nessa nova relação com a família o protagonista não deveria, necessariamente, ser o professor. Há muito ouvimos que é papel da escola, desde as séries iniciais, incentivar seus alunos para o "gosto", a "apreciação", a "degustação" de um bom livro, de uma boa e prazerosa leitura. Está inserido nesse contexto, o desenvolvimento da capacidade de compreensão, a identificação de ideias, hipóteses, a leitura do mundo, por meio de inferências e abordagens críticas.

A Escola "Profa. Diva Marques Gouvêa" é municipal, de ensino fundamental I, que atende a muitas crianças carentes. A necessidade de estimular a participação das famílias, que pouco se envolvem com as atividades promovidas, favoreceu a criação de um projeto que foi pioneiro dentro do município. Buscando a participação de pais e fazendo uso da literatura infantil foi possível contagiar esses "pequenos" leitores, que demonstraram imenso prazer, enquanto mergulhavam como Alice, num mundo diferente e instigante... Sonhar é preciso, ao mesmo tempo em que as histórias servem de ponte para relatos de experiências vividas pelos seus ouvintes. Quem ouve um conto, lembra-se de outro... E assim os diálogos vão sendo tecidos!

As mães chegam sempre maquiadas, bem vestidas, prontas para uma grande estreia. As crianças sentam-se no chão e ficam bem à vontade e, assim, a aula começa. A obra literária escolhida transmite valores, ideologias, conceitos ou até mesmo normas da sociedade que devem ser discutidas. É um momento no qual a literatura serve como ferramenta no desenvolvimento do pensamento crítico. Há o espaço para o diálogo como ação essencial na construção de novas tessituras.

No século XIX, as famílias reuniam-se em saraus, ou até mesmo em casa para a leitura de um bom livro. À luz de velas, as moças deliciavam-se com poemas e romances, que eram discutidos, compartilhados. Na Grécia Antiga, nas grandes festas para a comemoração da colheita farta, em homenagem a Dionísio, as famílias assistiam a Comédias, durante dias e dias de festas. Hoje, na maioria das famílias que são atendidas, não há momentos de diálogo, muito menos de leitura coletiva no interior de suas casas. O interessante foi o quanto esse projeto despertou em muitos pais o prazer de ler para seus filhos.

Trazer a família para a escola por meio de uma atividade prazerosa, onde sua participação é de vital importância e, ainda, possibilitar uma maior compreensão do trabalho desenvolvido em sala de aula, a fim de que possam se envolver mais eficazmente com o processo de aprendizagem escolar, foi o que determinou a implantação dessa atividade.

A metodologia utilizada é bastante simples: uma roda de leitura de histórias infantis contadas por um pai ou mãe de aluno (uma vez por semana – geralmente às sextas - feiras). Os textos lidos poderiam ser escolhidos pelos pais ou pela professora (caso os participantes assim preferissem). Os leitores recebem um "Certificado", entregue pela professora da classe em nome das crianças. A proposta é apresentada na 1ª reunião de pais e os interessados fazem o agendamento em uma ficha previamente elaborada.

Responsáveis: profas. dos primeiros anos e o professor coordenador

Público alvo: alunos dos primeiros anos

Duração: o ano todo

[3] Projeto de autoria da Professora Claudiene Ap. de S. Rocha.

Referências

CARROL, Lewis. Alice – edição comentada. Tradução e notas de Martin Gardner. Zahar: Rio de Janeiro, 2002. Pág. 15.

COLOMER, T. *Andar entre livros – a leitura literária na escola.* Tradução: Laura Sandroni. Global Editora. São Paulo, 2007.

GANGEBIN, J. M. Memória, História, Testemunho. In: *Lembrar, escrever e esquecer.* Editor 34. São Paulo, 2006.

MATOS, Olgária C. F. Os descaminhos do aprendizado. In: *Vestígios – escritos de filosofia e crítica social.* Editora Palas Athena. São Paulo: 1998. Pág. 118

MOYSÉS, M. Ap. A. *A institucionalização invisível – crianças que não aprendem na escola.* Mercado das letras: Campinas, 2001.

CULTURAS DE LEITURA E ESCUTA: UM OLHAR SOBRE OS SARAUS CONTEMPORÂNEOS

Aurélio Costa Rodrigues

Resumo

Esta comunicação tem por base apresentar uma reflexão acerca das práticas de leitura e escuta dos saraus contemporâneos, partindo de um ponto que considera a voz como elemento fundador de uma escritura. Leva em consideração aqui os postulados pelo medievalista suíço Paul Zumthor para olhar as manifestação destes espaços como fomentadora de uma revisão da escritura pautada pela criação que usa características do vocal e, por tanto, qualquer dito sobre tal escritura deva olhar as forças contrapostas de uma sociedade grafocêntrica, assim como para práticas social mais vocais. Os saraus de São Paulo têm apontado para uma prática de textualização que minimiza um uso grafocêntrico da linguagem em favor de um mais oral colocando a escrituração poética mais próxima das concretizações do período medieval; por implementar uma construção que se pauta pela voz, performance, de interação humana do face a face. Os meios urbanos estão se enchendo de núcleos de criação e práticas literárias vocais forçando-nos a olhar para tais práticas como outro momento cultural de oralidade literária.

Palavras-chave

Escrita contemporânea; leitura; cultura urbana; oralidade.

Assim como é certo dizer que as práticas de leitura em voz alta e escuta de textos literários seja uma das mais antigas práticas de aquisição de cultura entre os homens, também não será negado que com o advento da tipografia a consolidação de um valor à leitura silenciosa passou a ter um espaço privilegiado na sociedade de então. Privilégio este que será muito marcado nos centros mais urbanizados como índice de uma sociedade letrada. Sendo assim, os centros urbanizados tenderam a uma minimização das práticas de leitura em voz alta, por algum tempo.

Isso se deveu por certa consideração da recita e da declamação como subproduto tanto da literatura como das artes cênica e da retórica. Associada a uma ideologia de que a sociedade erudita deva parar para cultuar silenciosamente suas letras, e que isso seria uma prática típica de sociedades de "alta cultura" houve uma diminuição de encontros como recitais e saraus literários. A "verdadeira" cultura, neste momento, só poderia ser expressa através de um sistema de criação gráfico-alfabética, "letrado".

Para o medievalista suíço Paul Zumthor, ao fazer seus estudos sobre poesia oral (ou como prefere vocal), quando passamos de sociedade de interação estritamente oral para privilegiadamente escrita, passamos por três tipos de oralidades: *Oralidade Primaria* - Não comporta nenhum contato com a escritura, de sociedades desprovidas de sistema simbólico gráfico, de grupos isolados e analfabetos (existem ainda hoje em sociedades não urbanas); *Oralidade Mista* - a influência da escrita permanece externa e parcial, convive a interação oral e a escrita sem que uma sobreponha-se à outra; *Oralidade Segunda* - a escritura "tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário" (Zumthor 1993, p.18). Assim, na *Oralidade Mista* há a existência de uma cultura escrita enquanto na *Oralidade Segunda* uma cultura letrada.

Zumthor quer resgatar, com seus estudos, uma noção de literatura que não esteja demasiadamente centrada na escrita, mas que olhe para a escritura podendo ser concretizada através da voz humana. Ele reamplia a noção do literário. Acaba por comparar as canções de gestas com canções populares modernas, e afirma que estas (por valores da vocalidade humana) tornam-se uma permanência e resistência da literatura como era praticada em tempos em que a leitura silenciosa não tinha nenhum privilégio entre os homens, ou seja, uma noção pautada na concretização literária vocal. Evidentemente o uso vocal vai de um fazer mais comum, cotidiano, até um mais criativo, artístico e literário.

É facilmente pensável que todo indivíduo antes de interagir com os grafemas, com o escrito, lida com o fonético, interage pelo sonoro. Antes mesmo de aprender a articular as palavras será o balbucio, o choro, o grito que marcará sua relação com o mundo. Será o cantarolar da mãe que o acalentará. Dessa maneira, não temos muito a divergir na consideração do vocal e do canto não só como uma das mais antigas formas de interação humana, mas também como uma das primeiras na interação de qualquer humano seja antiquíssimo, seja nascido em época atualíssima. Mesmo antes da articulação da palavra, qualquer criança em condições normais, passa a perceber coisas pela timbragem sonora que ouve e produz, pela duração sonora ou pela sua ausência.

O uso vocal humano predefine um corpo provido de um aparelho fonador, corpo que é mais que o aparelho que iria tencionando a produção vocal do diafragma ao lábio, corpo que aciona-se por inteiro. É na intersecção da palavra, da palavra vocalizada, que se dá o performativo. Zumthor diz que "A *performance* é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultâneamente, aqui e agora, transmitida e percebida." (Zumthor, 2010, p. 31)

O performativo está no campo do elementarmente particular, individual e efêmero. Cada executor tem suas particularidades físicas (de corpo e voz), particularidades de concepção, de intenção etc.; cada executor executa o seu, mesmo que tome por base concepções e intenções assumidas a partir de outrem, mesmo que faça em coro ele faz o seu; cada executor ao final será incapaz de repetir com exatidão e sem variação seu feito.

Nenhuma tecnologia é capaz de registrar e reproduzir todas as variáveis de uma performance perceptível por um ser humano (embora faça-se um registro usável para análises a respeito).

É em um fazer performático de concretização vocal que a literatura oral é recebida e percebida nas centenas de pontos de declamações espalhados na cidade de São Paulo (pelo Brasil e pelo mundo). Nos últimos quinze anos os saraus literários têm se multiplicado nos centros urbanos de uma forma vertiginosa. O que nos permitirá dizer que tais pontos de declamação e recita ou leitura em voz alta realoca a escrituração, que tende a forçar o entendimento de dado grupo social, que pratica tal ação cultural, para um paralelo entre a concretização literária gráfica-alfabética com a vocalizada, ou seja, tende a faze-nos perceber uma sociedade de interação literária com cultura de *oralidade mista.*

Os saraus contemporâneos estão se reapropriando de vários espaços sociais - centros culturais, escolas, hospitais, bares - de segunda a segunda, na cidade de São Paulo. Além disso, tem se tornado muitíssimo comum reservar-se um momento nos eventos regionais ou nacionais, seja de festivais ou bienais literários ou artísticos, para os coletivos organizadores de saraus; momento em que os livros (ou outro suporte de criação artística) dividem espaço com a voz e o corpo que performatiza escrituras se colocando como fazer poético.

Paul Zumthor acredita, desde meados dos anos oitenta do último século, que:

> não se pode duvidar de que estejamos hoje no limiar de uma nova era da oralidade, sem dúvida muito diferente do que foi a oralidade tradicional; no seio de uma cultura na qual a voz, em sua qualidade de emanação do corpo, é um motor essencial da energia coletiva. Talvez, dessa redescoberta, dessa reintrodução da voz nos funcionamentos fundamentais do corpo social virá o que se poderia chamar de salvação: a despeito das recuperações e das comercializações inevitáveis, o retorno ao homem concreto. (Zumthor, 2010, p. 63)

Se acreditarmos que as dinâmicas sociais que criaram suportes de comunicação diversos puderam trazer um novo olhar para a voz, a voz midiatizada que tem suas diferenças postas nas interfaces de interação e que, além do mais, as tecnologias de registro áudio-visual e virtual contribuíram para uma minimização dos privilégios do registro e criação artístico-literário grafocêntrico, poderíamos também colocá-los como contribuidores para um resgate de moldes de interação literária muito próximos da de parte do período medieval. Isto porque as práticas literárias implementadas nos saraus restabelecem bases de transmissão oral, contrapondo o distanciamento humano posto na interação midiatizada. As escrituras postas aí são construídas para se concretizar pela voz, pela performance, pelo encontro, pela interação face a face que exige do criador uma elaboração que considere essas questões.

Logicamente, qualquer pessoa que se disponha a pensar sobre a escritura poética contemporânea, se olhar para essa inflação de pontos estimuladores de escritura tende a duvidar que daí saia muitos valores “altamente” literários. Realmente, haverá muitas experiências, testes e tentativas banais. No entanto, nossa mirada aqui é apontar para o fato de tal manifestação indicar que, ao olharmos a contemporaneidade, devamos considerar os aspectos da vocalidade como bases de tal manifestação cultural que se quer literária. Em toda a história da literatura, sempre houve grupos que passaram a praticar determinadas formas, requisitando seu reconhecimento como criação literária, passando por momentos significativos de aceitação de uns e negação de outros. Momentos estes em que, também, seus criadores iam aparando arestas e afinando suas criações. O que provocava nos grupos sociais um repensar das formas de criação literária.

Ora, se há um grupo social grande e crescente que vem praticando determinadas formas escritas como literárias e, ainda, um grupo avalizando-as como se o fossem, há uma força que provocara mudanças no entendimento do poético neste meio. O termo poema e poeta estão

marcados (como os termos em forma geral) por outras noções que o circundam, que vão direcionando sua acepção no seio social. Se a noção de escritura e práticas poéticas volta a engrandecer os saraus, as declamações ou as leituras em voz alta em detrimento às leituras silenciosas, volta a engrandecer a criação que deixa de ter como ponto fundante de sua configuração o suporte papel, o espaçamento nas páginas, a arquitetura visual para valorizar a construção sonora. Neste sentido a criação poética contemporânea "grita" que ao criticar, pensar ou avaliar sua produção no mundo atual devam levar em consideração os aspectos da manifestação/criação vocal.

Dessa maneira, o ato de recitar e declamar passa a requisitar que a considere não como subproduto da literatura, das artes cênicas, da retórica, mas como uma forma de criação artística funcionando paralelamente às criações que lhe dão origem. A nós cabe rever essas criações de linguagens dentro de seus aspectos culturais, para não cairmos na armadilha de usar um modelo de análise, reflexão e conceituação grafocêntrica quando nos depararmos com uma escrituração que tenha como base a vocalidade.

Referências

CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade.* 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2006.

COHEN, R. *Performance como linguagem.* São Paulo: Perspectiva, 2007.

COOK, N. *Entre o processo e o produto: música e/enquanto performance.* (trad. Fausto Borém) In: *PER MUSI: Revista de Performance Musical.* n. 14 Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 05-22.

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz: A "literatura" medieval.* (trad. Amálio Pinheiro e Jerusa P. Ferreira), São Paulo: Companhia das letras, 1993.

_____. *Introdução à poesia oral* (Trad. Jerusa P. Ferreira, Maria L. D. Pochat, Maria I. De Almeida). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

_____. *Performance, recepção, leitura.* (trad. Jeruza P. Ferreira e Suely Fenerich). São Paulo: Cosac Naify, 2007.

INUMANO GRITO MUDO, ENSURDECEDOR DESESPERO, SÚPLICA ENFEITIÇADA

Erika Rodrigues[1]

Resumo

Tensão, músculo, agonia; a face contorce acidez de um grito engasgado que irrompe mudo, devastando ondas sonoras e proliferando a ensurdecedora súplica fora das frequências audíveis, inumano grito que, no silêncio insuportável, é ouvido. Frente à gritaria histérica dos automóveis e das avenidas cinzentas, se edificam frenéticos e contemporâneos modos de vida, compulsão por existências apaziguadas, sufocadas no ensurdecedor desespero dos desejos anestesiados. Nos veios dos maquinários para a produção do silenciamento gritante das apatias, há, entretanto, o berro que escapa; fora da pretensão de enquadramento dos corpos nas normatizações de uma vida plástica, a vida transmuta grito sopro súplica enfeitiçada, metamorfose grito sopro, que desperta encantamentos, entoados no canto cuja inumanidade anuncia a voracidade de toda voz, seduzido existir que perambula nas adjacências do impossível, nas entranhas do desconhecido, no abismo dos inalcançáveis lugares, incessantes desaparecimentos de cantos que se ouvem na surdez e gritos que urram para além do som.

Palavras-chave

Grito; silêncio; agonia; súplica; encantamento.

[1] UNESP/RC.

Inumano grito mudo

Duas notas musicais, vibráteis e claustrofóbicas, se desmancham no ar; os dedos brancos das mãos de um homem cobrem sua face inclinada que, aos poucos, se afasta e desnuda a palidez de um rosto asfixiado. Os músculos contraídos, o rosto sufocado, a boca cerrada e endurecida. A náusea provoca abalos na face amargurada, os lábios vacilam a

nervura do som retilíneo que agrava sutis e violentas convulsões, os nervos se esticam, os dedos endurecem. Olhos sem íris do desespero. Olhos mortos sem pupila, voltados para o centro da face para o interior. Agonia feição que lentamente crava em cada músculo a tensão, treme o nó preso à garganta, a acidez do som se intensifica, agrava o pavor nas entranhas de um homem no auge da súplica, o rosto petrificado levanta o peso do ar, a boca abre a fenda incontrolável de um ensurdecedor grito mudo. Grito dente raiva, grito súplica, desesperador grito que, tamanha a ferocidade do que berra, extrapola a possibilidade do som, propagado para fora do espaço audível, vibra ondas que extravasam as frequências sonoras e não ser ouvido. Insuportável grito que pinça a carne na tensão do limite do vivo, que mudo, não pode deixar de ser escutado. Grita inaudível entre as sirenes e os ruídos dos automóveis.

Na mudez deste grito súplica se rompem as fronteiras do som e berra desespero: cena do filme *"Baraka"* (1992), que suspende a passagem dos segundos ao invadir a cena o rosto esquálido, coberto pelo pó branco e pela gestualidade infimamente cravada na obscuridade da feição dos movimentos da dança Butô, dança japonesa, criada por Tatsumi Hijikata e Kazuo Ohno, na década de 1950, cujo movimento é

> o corpo-morto dançando, virar-se do avesso e dançar para as coisas e pessoas, a estética do feio, transparência, não pensar, a busca do movimento como o do corpo da galinha que se debate após perder a cabeça, dançar a bomba de Hiroshima, o ventre materno, dançar como o peixe n'água (HEBLING, 2011, p. 10).

Que grito é este insuportável que ecoa infinito e mudo, que, no entanto, se prolifera com a intensidade cortante do que fere os tímpanos e provoca agudez de um inaudível que se escuta ainda que na ausência do som, inatingível pelos ouvidos humanos? Que grito é este que contorce a humanidade engasgada na face que não suporta as contorções do vivo e explode o berro inumano que ensurdece silêncio? Grito de ferocidade animal sufocado, vilipendiado, humano grito que acorda na pele a voracidade do que não é humano. Grito louco incapturável, que traspassa a vida das palavras "dos gritos, dos urros surdos, silenciosamente terríveis de todos os povos do mundo" (DURAS, 1994, p. 41), grito solitário e, ao mesmo tempo, entrelaçado a toda a humanidade, silencioso que berra as entranhas dos corpos assolados pela vida, pela tensão do desespero, entre as incessantes gritarias das cidades, entre os ruídos das sirenes histéricas e das multidões incendiadas.

Ensurdecedor desespero

Autômatos fabricados por maquinarias reluzentes, arfantes, prosseguem seus desígnios calculando rotas e anseios demarcados pela asfixia consumista das avenidas. Na histeria dos motores envenenados, não há silêncio e, entretanto, ninguém ouve. Gritam inaudíveis os berros agudos do choro das crianças famintas entre as risadas dos distraídos. Nos becos

apodrecidos, se arrastam doentes ensurdecidos pelo desespero de uma humanidade perdida, rastejantes tornados bichos peçonhentos que cavoucam moradias nas calçadas, entre o cimento e o aço que edificam a vida nas cidades. Na velocidade estridente dos mecanismos de produção de pessoas-protótipos, tudo grita e nada diz. Endurecidas estruturas encaminham programáticos desejos que entopem e engasgam as gargantas, nas cinzentas euforias dos edifícios as mágicas se vendem por punhados de anestesias baratas que garantem o distanciamento necessário de qualquer resquício de sensibilidade. Enrijecido viver seduzido pelos artifícios da incessante comercialização de identidades imobilizadas, cristalizadas no apelo a uma flexibilidade que destitui a existência das potências dos fluxos de criação e as substitui por ilusórias escolhas entre categorias estanques que terminam por enclausurar a vida no sufocante e restrito espaço das alegorias, confinadas em um

> modelo geral da vida nas sociedades contemporâneas que vêem proliferar de modo vertiginoso as fontes de informação, o leque dos produtos expostos nos centros comerciais e hipermercados tentaculares, nos armazéns ou restaurantes especializados. É assim a sociedade pós-moderna caracterizada por uma tendência global no sentido de reduzir as relações autoritárias e dirigistas e simultaneamente de aumentar a gama das opções privadas, privilegiar a diversidade, oferecer fórmulas de «programas independentes», nos desportos, nas tecnologias psi, no turismo, na descontracção da moda, nas relações humanas e sexuais. (LIPOVETSKY, 1983, p.17)

Entorpecidos por milhares de gritos percorrem as redes elétricas e os sistemas nervosos, os corpos carregam camadas e mais camadas de cimentadas estruturas, exoesqueleto duro, duro piça morde, pinça duro exo, esqueleto mármore. Morna atmosfera suspensa, amordaçada. Nas vitrines jogam as cinzas do tempo janela abaixo, inertes, em tudo se agita acelerado e, no entanto, nada se move. Agonia inseticida, agonia e silenciamento, duro casco. Anda, anda ainda, nunca nada nunca tudo nunca este nunca outro e sempre usufruído e descartado. Ferve o sol na carne das febres alucinantes. Que grito é este que ensurdece pela paralisia de um desespero ácido das veias e vias respiratórias sufocadas?

E, no entanto, flagrante: vive andante em fogo a chamar, a chama a vir, fora da agonizante gritaria. Exo ex que leve grita o nervo dentro. Arrasta ares a garganta; a saliva, o músculo tenso, tenso músculo, agrava a hora pesada. Particípio quase fogo. Exo-ex-que-lento geme, grita corre, que vibra, grita sangra, enfeitiça. Enfeitiçado grito que escapa mudo, que seduz para fora da sedução do automatismo frenético e imóvel do consumismo gritante dos outdores.

Súplica enfeitiçada

Diante da opacidade da vida plastificada pela normatização da existência e do enrijecimento operado no corpo para o distanciamento dos fluxos que respiram, suspiram, pulsam força e (re)criação de outros modos de existência, há o palpitar intenso de um estado que assola e invade cada músculo dos corpos contorcendo a súplica enfeitiçada de um grito que, mudo e ensurdecedor, produza encantamentos. Há “uma sensação de queimação ácida nos membros, músculos retorcidos e em carne viva, sentimento de ser vidro e quebrável, uma retração perante o movimento e o barulho” (ARTAUD, 1991, p.22), retraimento que aviva a sensação de um viver perigoso, o incômodo que desfaz os efeitos anestésicos da superprodução de identidades pré-moldadas. Na gritaria frenética dos aglomerados urbanos, irrompe o grito mudo que extravasa as cordas vocais e acorda silêncio e voz, para além do silenciamento das gargantas paralíticas, os músculos entoam o silêncio de uma súplica.

No inaudível, fora das ondas sonoras e em impossíveis frequências, entoa a vibração de um sussurro grito canto, murmurado no silêncio de um berro sutil que enfeitiça e leva à perda de qualquer ancoragem identitária estabilizada e definitiva, encantamento que seduz para o lugar inatingível em que não se encontra final, não há ponto de chegada. A voz entoada pelo canto das sereias (BLANCHOT, 2005) que conduz ai lugar do desaparecimento, canto inumano que desperta o prazer de perseguir a sedução do que não será jamais apaziguado, jamais poderá ser localizado. Feitiçaria de um canto humano reproduzido por um animal inumano, sereia encantadora que em seu canto desperta nos homens a "suspeita da inumanidade de todo canto humano" (BLANCHOT, 2005, p. 4), que acorda a súplica de um abismo cuja voracidade entoa no silêncio de uma ausência que permanece percorrendo cada nervo, todos os poros, incendiando o viver, sussurro, sopro, canto; voz que entoa e seduz para o desconhecido, o estranhamento, o incômodo que não permite paralisia.

Enfeitiçado corpo que vive silêncio no grito mudo de um sopro metamorfoseado em canto: feitiçarias que seduzem para fora da assepsia envidraçada dos modos de vida estridentes do capitalismo contemporâneo, fora das certezas confortáveis de um corpo-dobradiça. Nos gritos que escapam da garganta agonizando a vida plástica, gritando o desejo que se estilhaça no impossível, ânsia pelo fascínio da vida, nas lacunas do que não se comporta ao nome, à identidade, ao mapeamento. Ao intentar perseguir a sonoridade destes urros descontrolados, já outra coisa se ouve, já outro grito se forma nas cordas vocais; ao intentar perseguir as transmutações deste grito outro sopro, canto murmúrio, intenso desejo, nada se encontra a não ser o incessante silêncio que penetra nas distancias inalcançável para fazer-nos gritar.

Referências

ARTAUD, A. *O pesa-nervos*. Lisboa: Hiena, 1991.

BLANCHOT, M. *O livro por vir*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURAS, M. *Escrever*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HEBLING, J. D. *Indisciplina ou luta por sentir-se*. Texto não publicado, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. *A Era do Vazio*: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio D'Água. 1983

Filmografia

FRICKE, Ron. *Baraka*. (Longa-metragem). Produção: Mark Magidson. USA, 1992, 35 mm, cor, 96 min.

LEITURA E EFEITOS DE SENTIDO: UMA PRÁTICA DISCURSIVA

Sonia Renata Rodrigues[1]
Soraide Isabel Ferreira[2]

Resumo

Realizamos, neste trabalho – sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa - a leitura de textos publicitários veiculados em várias mídias. Esses textos constituem-se em uma amostra das variadas manifestações linguístico-discursivas que permeiam a realidade social; no entanto, ainda são pouco explorados no que diz respeito à construção dos sentidos delineados em contextos sócio-histórico-ideológicos. Esse fator acarreta a defasagem leitora dos alunos brasileiros, o que se contrapõe aos objetivos educacionais vigentes de formar cidadãos críticos e participativos, sendo que a participação social realiza-se, de fato, na linguagem, por meio do letramento. Nesse sentido, os conceitos teórico-metodológicos apresentados fazem parte de um mecanismo de análise complexo e que não devem ser didatizados. O que está em jogo são as estratégias de leitura e interpretação que podem ser usadas para analisar os mais variados textos. Acreditamos com isso, proporcionar a aplicação dos conceitos e fomentar novas atividades.

Palavras-chave

Ensino; leitura; discurso.

[1] Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso.
[2] Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Muitos professores encontram ampla dificuldade em desenvolver táticas proficientes de leitura, o que, muitas vezes, decorre de uma falta de fundamentação teórica consistente. Não é por acaso que o alunado brasileiro é conhecido por sua carência leitora, sua pouca habilidade de ler e entender enunciados complexos.

Em uma perspectiva discursiva, não lemos textos como uma superfície linguística fechada em si mesma; não reconhecemos uma unidade de sentidos, mas, sim, uma dispersão de sentidos. Tal constatação nos faz pensar o quanto perdemos, se deixamos de explorar um texto quanto à leitura, os sentidos, a significação, para trabalhar somente sua superfície linguística, especificamente seus aspectos gramaticais.

Em meio ao surgimento das teorias do discurso, a partir da década se sessenta, surge a Análise de discurso francesa (AD), que rompe com os princípios da linguística tradicional e procura avançar na produção de conhecimentos relacionados à leitura/sentidos de uma maneira diferenciada levando em conta o contexto sócio-histórico-ideológico. A AD é, portanto, uma teoria que avança por rupturas em uma área até então não explorada pela Linguística: o discurso.

Leitura, sentido e significação são processos que englobam a semântica discursiva Global da AD. Assim, em lugar de uma semântica da língua que visa a apreender o "sentido" e a "significação" como fenômenos puramente linguísticos, a semântica global visa a apreender tanto o sentido quanto a significação como fenômenos do processo discursivo.

Dessa forma, ler um texto em uma perspectiva maior, que ultrapasse a decodificação seria uma prática discursiva de produção de sentidos.

Segundo Orlandi (2006, p.101),

> [...]quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada.

Mais especificamente, o processo de que fala a autora chama-se *discursividade* e é um fenômeno que abrange graus diversos. Consoante Maingueneau (2005), um discurso não é constituído apenas de ideias, como se fosse um fenômeno passível de ser analisado somente como ideológico. A proposta da semântica global é analisar integralmente o funcionamento discursivo, de modo que tanto as ideias, quanto a materialidade linguística produzida nesse âmbito sejam vistas como faces de um mesmo fenômeno.

A noção de "efeito de sentido", de acordo com a posição adotada pela AD, deriva da enunciação em uma perspectiva histórica:

> O sentido é um efeito de sentido porque resulta de uma enunciação (e não simplesmente, dos signos, das palavras, dos enunciados, ou seja, da língua). O sentido não é apenas a contraparte do significante; ele é um efeito do aparecimento do significante em condições dadas (POSSENTI, 2004, p.176-77).

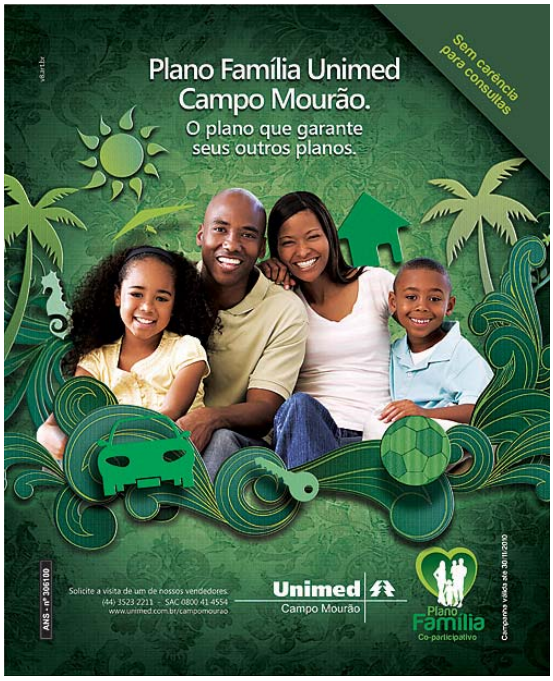
O sentido não subsiste em uma ordem fixa, imutável ou homogênea, o que decorre dele é um "efeito", produzido em uma situação de troca entre interlocutores. Na dinâmica da enunciação, um mesmo enunciado pode receber sentidos diferentes, dependendo da posição enunciativa. Cada sentido que ele recebe é, na verdade, um efeito de sentido, produzido em situação de interlocução, materializado na língua e ordenado em uma formação discursiva.

Segundo Maingueneau (2005, p. 53), "O discurso se constrói, com efeito, em função de uma finalidade, devendo, supostamente, dirigir-se para algum lugar. Mas ele pode se desviar em curso (digressões...), retomar sua direção inicial, mudar de direção etc".

Levando-se em consideração que o texto é a unidade empírica do discurso, podemos elencar algumas ações fundamentais para uma leitura que transcende a superfície linguística, levando-se, por exemplo, em consideração um texto publicitário:

- abordar o texto como um discurso publicitário, ou seja, uma fonte de dispersão de efeitos de sentidos oriundos das relações interdiscursivas;
- mostrar que esse gênero deve ser lido e analisado considerando-se seu contexto sócio-histórico-ideológico, além de perceber que esse tipo de texto, como qualquer outra forma de manifestação enunciativo-discursiva, reflete uma visão de mundo orientada pelas várias formações discursivas.

Observemos o seguinte anúncio publicitário:



Disponível em: <http://br.bing.com/images/search? > Acesso em 07 de fev. de 2012

Ao longo da história da sociedade, os sentidos estabelecidos, para o termo/instituição *família* são entre outros: “algo estável”, “defendido pela igreja”, “casamento entre homem e mulher”, “um modelo social”, “base da sociedade”, “um grupo em que se cuidam uns dos outros”, entre outros. Esses sentidos, construídos ao longo da história e atribuídos ao termo, estão inseridos no campo semântico "família", como se estivessem “cristalizados” em uma “inquebrantável” norma de conduta social.

Em seguida a esse anúncio, há um outro pertencente à mesma empresa, porém, com a figura de dois homens abraçados, representando, também, uma família feliz:

Disponível em: <http://www.umoutroolhar.com.br/em_movimento_0504.htm> Acesso em: 15 set. 2008

Um fato recorrente na sociedade, embora relativamente novo é o de que há pouco tempo, na mídia, tem surgido um novo posicionamento discursivo sobre a família, a saber: "famílias" constituídas por casais homossexuais, uma verdadeira "família moderna", em fase de adaptação na sociedade. Contudo, tal posição é alvo de grandes polêmicas, pelo fato de que ela não convive pacificamente com o tradicional, com o discurso Outro – aceito em maiores proporções pela sociedade, pela religião – respectivo à família heterossexual.

É possível perceber que, anos atrás, um enunciado tal como este causaria um "verdadeiro escândalo", com proporções infinitamente maiores do que as evidenciadas hoje. Essa relação de conflitos entre o estável e o instável ocorre simultaneamente no universo discursivo, no qual o dito e o não-dito interpelam-se simultaneamente no lugar da regularidade e também da irregularidade. De acordo com Foucault (apud Araújo, 2000, p.97), "o discurso é o conjunto das coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que aí se podem observar".

Ao analisar a materialidade discursiva da frase contida no anúncio, **"Para todo tipo de família"**, a qual se refere ao plano familiar em venda, foi possível notar que tal enunciado remete à ideia de que "*toda*" família é uma família, mesmo que constituída de "vários" tipos. Provavelmente, por conta da ideia da totalidade expressa pelo termo "*todo*", nenhuma delas, seja de qual "*tipo*" for, não deve ser discriminada.

Propositalmente, ao figurar dois homens sensualmente abraçados, sorrindo, o discurso publicitário remete a um já-dito, a uma posição já ocupada; mas por casais heterossexuais. A memória discursiva é ativada. É ela que permitirá na infinita rede de formulações o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados que pertencem a formações discursivas posicionadas historicamente.

Como a análise do discurso busca perceber, também, o que está por trás das palavras, nos não-ditos, nos deslocamentos de sentido, na falta, nos equívocos, buscamos relacionar o discurso do anúncio com outros enunciados, descrever possibilidades de efeitos de sentido que emergem na interdiscursividade.

Esse trabalho de análise só pôde ser realizado e descrito, uma vez que nos utilizamos de arcabouços teóricos fundamentados na prática da leitura, dos sentidos e da interpretação. De acordo com Orlandi (2006, p. 86), "leituras que são possíveis, para um mesmo texto, em certas épocas não o foram em outras e leituras que não são possíveis hoje o serão no futuro".

Os "gays" sempre foram marginalizados, no decorrer da história, e associados à prostituição e outros elementos negativos, como, a AIDS, por exemplo. Através da leitura dessa propaganda é sustentada uma ideia que vai além do simples homossexualismo, como tal, já que ela remete a uma polêmica maior: a *constituição de uma "verdadeira família", a homossexual.*

Com a leitura dessa propaganda, é possível pensar acerca da implementação de um discurso em fase de constituição, subsistindo em um meio polêmico. Partindo de uma análise

linguística para desenvolver a criticidade a respeito dos conflitos sociais, oportunizamos reflexão sobre nosso contexto histórico-social ao trazer a leitura de uma realidade que não deve ser ignorada pela escola.

A aplicação dos conceitos da Análise do Discurso permitiu ampliar a compreensão do fenômeno da linguagem. Esperamos com isso, contribuir para ampliar a concepção de leitura, de mera decifração a compreensão dos mecanismos linguísticos. Mostramos, através do exemplo apresentado, uma pequena amostra do intrincado mundo da discursividade e da construção dos sentidos, na tentativa de contribuir para um ensino crítico, que deve transformar a sala de aula no microcosmo de um mundo cultural e social maior.

Referências

BARONAS, Roberto Leiser. Breve ensaio sobre mídia e suavização de práticas linguísticas. **Polifonia**, Cuiabá. Ano 9. V. 13, p. 77- 92, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2005.

_____. **Análise de textos de comunicação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARTOGRAFIAS DO COTIDIANO ESCOLAR: DESINVISIBILIZANDO SABERES PARA A ESCRITA DE HISTÓRIAS OUTRAS

Lucia Teresa Romanholli[1]
Tiago Ribeiro[2]

Resumo

Neste texto, trazemos uma reflexão buscando, através dos estudos dosnoscom os cotidianos (SÜSSEKIND, 2010), dar visibilidade às múltiplas redes de sentido constitutivas da escola. Desafio de olhar sensível, de escuta cuidadosa, que, por vezes, faz emergir nossa cegueira epistemológica (SANTOS, 2010), impregnados que estamos pelo olhar hegemônico – totalizante e dicotômico: é o sim ou não. A partir de uma experiência vivida em uma escola pública na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, buscamos ouvir outras vozes, escutar outros gritos, certos de que elas/es têm a dizer outras histórias diferentes da valorizada pelo discurso hegemônico.

Palavras-chave

Cotidiano escolar; (des)invisibização; cegueira epistemológica.

Abstract

Our text brings a reflexion in order to give visibility to the mutiple networks of meaning that constitute the school, through the everyday life studies (SÜSSEKIND, ano). Dare to a sensible look, to a careful listening, which sometimes brings out our epistemological blindness (SANTOS, 2010), since we are impregnated by the hegemonic, totalizing and dichotomous look: it is only posible yes or no. From an experience lived in a plublic school in Rio de Janeiro city, we intend to hear other voices, listen to other cries, sure they have other histories to tell us, different from the valued by hegemonic discourse.

Keywords

School everyday life; epistemological blindness; (dis)invisibilisation.

[1] UNIRIO.
[2] UNIRIO.

O mundo grita. Escuta? Quantas falas mudas? Quantos gritos surdos? No alvoroço polifônico de falas e silenciamentos, que vozes temos ouvido? Que discursos temos produzido? Seriam eles verdades encerradas ou aberturas para caminhos por se fazer?

Em meio a tantos questionamentos, possíveis respostas são prenúncio de novas questões. Temos tido olhos e ouvidos sensíveis para interpretações outras sobre o vivido na escola? Temos ancorado em portos de antigas significações e compreensões ou nos desafiado a *ver/descobrir* algo diferente no já conhecido? Somos sujeitados ao reconhecimento ou podemos nos redescobrir?

Neste texto, trazemos uma reflexão buscando, através dos estudos *dosnoscom* os cotidianos (SÜSSEKIND, 2010), dar visibilidade às redes de sentido pela qual o cotidiano escolar é constituído. Desafio de olhar sensível, de escuta cuidadosa, que, por vezes, faz emergir nossa *cegueira epistemológica* (SANTOS, 2010), impregnados que estamos pelo olhar hegemônico – totalizante e dicotômico: é o sim ou não.

Nosso mergulho no cotidiano da escola busca ouvir outras vozes, escutar outros gritos, certos de que elas/es têm a dizer outras histórias diferentes da valorizada pelo discurso hegemônico. Histórias silenciadas, mas jamais extintas: nas brechas possíveis no dia-a-dia da sala de aula, seus praticantes encontram *táticas* (CERTEAU, 2007) para mantê-las vivas. Sabemos da impossibilidade de ver todas as questões a partir da cena escolhida para esta conversa e de encerrar a discussão proposta: nossas discussões são problematizações limitadas, situadas e datadas, conectadas às possibilidades de seus interlocutores.

Movimenta-nos a questão: que compreensões temos tecido acerca das imagens e experiências vividas na escola, no fazer de nossas práticas? Conhecidas leituras ou desafiantes interpretações? Que leitura poderíamos fazer, por exemplo, do dito "fracasso escolar" de um aluno que, mesmo estando na escola há tanto tempo, não aprende, "não acompanha" a turma? Seria uma questão pedagógica, social, cognitiva ou de outras ordens? E por que situar, na pergunta, a conjunção *ou*? Não é à toa...

O sentido de alternância impresso na conjunção *ou* conecta-se com a mentalidade moderna a partir da qual fomos formados. Essa alternância atende à perspectiva fragmentária e compartimentalizadora da ciência moderna, a qual aposta na disciplinarização e especialização do conhecimento.

Tais ciências e saberes vêm se ocupar de determinadas problemáticas, em um campo aprioristicamente delineado, onde se traça o que pode ou não ser considerado como questão a ser pensada pelo próprio campo. Estabelecem-se os saberes e respectivos problemas, em um processo de simplificação do "real" que, segundo Morin (1996) negligencia a complexidade constitutiva do social. Assim se fundamenta o emprego da conjunção *ou*, pois que cada resposta, fragmentada dentro das possibilidades do discurso e lentes que a possibilitam, é parcial, porém se quer universal. No que tange ao fracasso escolar, a partir de distintas perspectivas, diferentes explicações e discursos são forjados, os quais muitas vezes justificam a culpabilização daquele que "não aprende".

Na escola, muitas crianças são marcadas pelo fracasso, produzindo uma eficácia simbólica que se inscreve em seus corpos e vida, ampliando seus silêncios. Entre muitas imagens possíveis para a ilustração dessas cenas, ancoramos em uma escola pública na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. A questão do "sucesso/ fracasso" escolar irrompe de forma mais marcante na imagem de um estudante da escola que lá estuda desde os 6 anos e, hoje, com 14 anos, repete, pela 4ª vez, o quinto ano.

Morador do Morro do Chapéu Mangueira e filho de pescador, desde os 10 anos, Antonio Cândido[3] repete a mesma série. Sob o argumento de garantir a aprendizagem, a

[3] Antonio Candido foi um almirante negro dos mares. A opção por chamar o aluno desse modo se dá pelo fato de que o referido almirante é uma figura emblemática da história emancipatória de nosso país.

escola transforma o sentido de estar na escola. A criança, que não aprende, vai ficando “para trás”, enquanto sua(s) turma(s) segue(m) e outros grupos vão se formando.

No ano de 2011, pela terceira vez no quinto ano, Antonio, ao finalizar o recreio de sua turma, não retorna para sala. Inicia o recreio das turmas onde estão seus colegas dos anos anteriores... As conversas se encontram - correndo, jogando bola, zoando ou mesmo sentado ouvindo um violão. Antonio adora a escola! Depois das 10 horas da manhã, navega pelo seu colégio; bom filho de navegador que é, lança sua rede: conhece todos. Seu pertencimento àquele ambiente como um verdadeiro mestre *Arrais* lhe confere a carta de não mais se ater a disciplinas compartimentadas e classificadas por um currículo e lógica que, ao reprová-lo por tantas vezes, não o reconhece.

O não retornar à sala de aula num corpo e mente - que se esperam disciplinados - faz com que o estudante seja o assunto da escola, e um farol no meio daquela imensidão se volta para ele. Este sentimento lhe é muito mais prazeroso do que qualquer outro assunto que esteja sendo tratado em sua turma - por aqueles caminhos ele não quer mais passar.

A escola não tolera essa “inadequação”. Antonio não domina os conteúdos hegemônicos que foram selecionados para o 5°ano e, no discurso institucional, "não se esforça para isso". No Conselho de Classe, seu modo de existir no mundo é interpretado pelos profissionais da escola como desrespeito às normas e pouco caso com os estudos. Ao final do ano de 2011, a despeito de toda discussão engendrada no grupo, e de alguns docentes defenderem a aprovação, ele é reprovado pela quarta vez, sob a justificativa: “ele não pode ser aprovado, pois será um exemplo negativo para os outros alunos ...”

Nesse processo de negação e invisibilização, muitos saberes existentes e construídos são desqualificados, quando poderiam ser potência para novas aprendizagens. Assim, há a hierarquização dos saberes e o desprezo com que tratamos os conhecimentos práticos, aqueles que adquirimos com o fazer. Por isso, os conhecimentos aprendidos com o pai, no ofício de pescador, não têm lugar na escola. No compreender dos profissionais que atuaram no ano de 2011, uma conceituação não verbalizada, mas expressa, de que pescador é aquele que não "quis" estudar.

Nosso almirante, neste aspecto, não era acolhido como parte da produção da escola; sua produção foi invisibilizada, lida como algo individual – não era, pois, responsabilidade do coletivo, mas dele mesmo. A escola fica em um bairro onde existe uma comunidade de pescadores que, com seus barquinhos de madeira, distribuem mais beleza à Cidade Maravilhosa. Mas esta beleza não pode ser captada por olhares fugidios, que passam com pressa, incapazes de perceber a generosidade desta paisagem e de associá-la ao capital cultural de um filho de pescador que tem a contribuir com a escola e com os saberes elencados como ensináveis. O olhar que leva um turista ao passeio pela Urca, na contemplação dos barcos, por vezes não reconhece a dinâmica familiar, os hábitos do cotidiano e a cultura de quem tem um barco como seu sustento e moradia, e o mar como seu endereço permanente e móvel. A produção de saberes imanente a esta atividade não é vista pela escola como conhecimento a ser considerado.

Diante dessas questões, rumamos em busca de outros discursos sobre o suposto fracasso. O mundo grita. Escuta? As diferenças que são questionadas quanto às atitudes de alguns alunos, apontados como os "problemas" da turma, precisam ser percebidas no sentido de diversidade e de riqueza de vivências – somos iguais e diferentes e aprender é principalmente despir-se de si mesmo.

Na tentativa de enfrentar os desafios do estudante, foi organizado, na escola, um passeio de barco com sua turma, onde seu pai foi o “capitão da tripulação” e ele, centro das atenções, pois ia explicando e apresentando aquele “mundo” para a turma e os professores que no passeio estavam. A cada minuto daquela aula ministrada por ele e seu pai, na “Baía Desdentada” de Claude Levi Strauss, éramos todos afetados e atravessados pelas trocas, o que

nos fazia desinvisibilizar os saberes que reafirmam as diferenças e a implicação que nossas potências nos conferem por sermos tão iguais e diferentes. Inexatamente iguais.

Antonio Candido se potencializou. Após a aula passeio, uma multiciplicidade de olhares e afetos emergiram. Movido por estas reações que se davam na sala de aula, corredores, refeitório e pátio da escola, sua participação nos trabalhos propostos se intensificou.

Aprendeu muitas coisas; ensinou tantas outras, mas em meio a tensões e conflitos entre professores, no Conselho de Classe, a reprovação falou mais alto, afirmando a dupla questão implícita neste processo: o aluno e a negação da diferença.

Que certezas obstam ver de outro lugar? Que crenças nos habitam e formatam? Que utopias nos movimentam? A experiência na escola nos trouxe diferentes entendimentos e sentimentos. Mais do que encontrar respostas, nos abriram outras perguntas: que fios e nós se escondem sob a malha do discurso do fracasso escolar? Será possível enfrentá-lo com nossos velhos esquemas de representação e explicação? Barco ao mar, o estudante, filho de navegador, nos aponta ser a questão muito mais ampla e complexa como os (des)limites do oceano...

Referências

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano.** 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÜSSEKIND, M. L. . Por um conhecimento nasdas escolas. In: OLIVEIRA, I.B.. (Org.). **Práticas emancipatórias: do invisível ao possível**. 1 ed. Petrópolis: DPetAlli, 2010.

O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO: A CONSTRUÇÃO DO EFEITO-LEITOR E O DISCURSO CIENTÍFICO[1]

Jacqueline Meireles Ronconi[2]
Soraya Maria Romano Pacífico[3]

Resumo

Este artigo busca refletir questões sobre qual é a posição discursiva imaginada e permitida para o sujeito-leitor que trabalha com o Livro Didático (LD) em sala de aula, ou seja, buscamos investigar como o material escolar apresenta, em especial, os textos científicos, e ainda, como o LD trata (ou adapta) este gênero textual que é lido por sujeitos-alunos que frequentam o Ensino Fundamental I. Buscamos saber se, especialmente, os textos científicos trazidos pelo LD são contextualizados e interligados aos conteúdos, se estes são articulados com a disciplina, se é ensinado ao aluno que cada tipo de texto é constituído a partir de um tipo de discurso, sendo que, cada um tem suas características próprias. Investigamos, também, se as atividades propostas, a partir da leitura destes textos, saem da paráfrase, da repetição e permitem ao aluno, ao exercer o gesto de interpretação, ocupar a posição de um sujeito-leitor que tenha acesso ao arquivo (PÊCHEUX, 1997) e que, com base nisso, possa participar do processo sócio-histórico de construção dos sentidos. Nosso *corpus* compreende uma pesquisa de campo com diferentes livros didáticos adotados por uma escola Municipal, de Sertãozinho-SP, para o Ensino Fundamental I. Para concretizar nossa pesquisa, fundamentamo-nos nos postulados teórico-metodológicos da Análise do Discurso de "linha" francesa (AD), e nas teorias do letramento.

Palavras-chave

Livro didático; efeito-leitor; discurso pedagógico.

[1] Este artigo representa parte da pesquisa monográfica apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto para obtenção do título de Pedagoga pela FFCLRP-USP.

[2] Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

[3] Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP.

Introdução

Ao longo dos anos em que ministramos aulas em escolas públicas, no interior do Estado de São Paulo, percebemos como o professor apoia-se no e considera importante o uso do livro didático (LD) em suas práticas pedagógicas. Foi a partir dessas experiências que nos sentimos impulsionadas a investigar como se desenvolve o trabalho pedagógico com a leitura e a interpretação de textos científicos, em especial neste artigo, a partir do LD, nas séries iniciais.

Desta forma, torna-se relevante buscar compreender qual é a posição imaginada para o leitor do LD e, qual, na verdade, o sujeito-aluno pode ocupar, o que procuramos observar por meio das nossas análises.

Nosso *corpus* compreende uma pesquisa de campo com diferentes livros didáticos de Língua Portuguesa, Geografia, História e Ciências. Estes livros foram adotados por uma escola Municipal, de Sertãozinho-SP, para o Ensino Fundamental I. Além disso, a nossa pesquisa envolveu a realização de uma pesquisa bibliográfica, que nos permitiu aprofundar nossas leituras e discussões sobre a questão do LD. Discussões e análises com base no que observamos durante o estágio do curso de Pedagogia e as próprias experiências que tivemos com a escola e com LD, também serão levadas em consideração.

Para concretizar nossa pesquisa, fundamentamo-nos nos postulados teórico-metodológicos da Análise do Discurso de "linha" francesa (AD), e nas teorias do letramento, especialmente, as propostas por Tfouni (1995). Percorrendo este "espaço discursivo", Maingueneau (1987), levantamos alguns recortes, retirados dos LD selecionados, a fim de analisar o uso que esse material faz do discurso científico.

A mobilização dos sentidos na Análise de Discurso francesa

Neste artigo, fundamentamo-nos nos postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso de "linha" francesa (AD), e nas teorias do letramento, especialmente de Tfouni (1995; 2001). Para tanto é necessário esclarecer e discursivisar, nesta primeira parte, sobre alguns conceitos que mobilizam esta teoria.

Ao falarmos em discurso podemos apreender, segundo Fernandes (2005, p.50), que "o discurso apresenta-se relevante para se compreender as mudanças histórico-sociais que possiblitam a combinação de diferentes discursos em certas condições sociais específicas, resultando na produção de um outro discurso".

Concordando com as ideias de Fernandes, destacamos que na dimensão prática social, o discurso ao ser produzido e interpretado, constitui uma ação social em um contexto situacional, ideologicamente marcado. E o LD, em sala de aula, marca justamente este lugar, ou seja, um material ideologicamente marcado pelo autor que é em sua conjuntura, amarrado, programado e idealizado por ele, produzido para leitores não-questionadores, homogêneos, lineares.

Por isso, destacamos que o livro não deve ser entendido pelo professor e pelos alunos como um pacote "embrulhado", amarrado e acabado que não pode conter outros sentidos, mas é preciso pensar que o LD é espaço sempre incompleto de produção de sentidos (GRIGOLETTO, 1999).

O discurso é considerado, seguindo o pensamento de Pêcheux, não como transmissão de informação, mas como efeito de sentidos entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento social geral (CAZARIN, 1998, p.50).

Ainda segundo a autora, o discurso não é fechado em si mesmo e nem é de domínio exclusivo do locutor, aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do que se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos.

Para tanto, é preciso entender, segundo Orlandi (2007, p.45), que "o trabalho do analista do discurso se define em observar as condições de produção e verificar o funcionamento da memória, para que ele consiga remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito.

A partir do momento em que entendemos que a AD trabalha com um sujeito constituído sócio-historicamente e que este tem o poder de interpretar, além de estar exposto a mecanismos ideológicos durante todo o tempo, torna-se necessário esclarecer, neste momento, a noção de sujeito segundo os fundamentos teóricos da AD.

Na AD o sujeito do discurso não é portador de escolhas ou de intenções, o que ocorre é que devido a natureza inconsciente da determinação ideológica, o sujeito não percebe a vinculação de seu discurso a essa forma-sujeito, daí a ilusão de liberdade de que fala Pêcheux (1975 apud CAZARIN, 1998, p.45).

Dentro desta perspectiva, buscamos analisar, em nossa pesquisa, as condições de produção que os LD fornecem aos sujeitos-alunos ao trabalharem com esse material, ou seja: esses sujeitos podem ocupar a posição discursiva de função-leitor (PACÍFICO, 2002)? Eles são imaginados apenas como sujeitos que sabem/podem copiar e reproduzir sentidos? Eles são imaginados como leitores que não sabem/podem ler o discurso científico, e por isso, precisam de um LD repleto de discurso de divulgação científica?

Dentro desta discussão, sobre discurso, sujeito e efeitos de sentidos, faz-se necessário esclarecer o conceito de formação discursiva, que na AD constitui-se de um conjunto de enunciados e tem relação com a formação ideológica.

Uma formação discursiva caracteriza-se pela existência de um conjunto semelhante de objetos e enunciados que os descrevem, pela possibilidade de explicar como cada objeto do discurso tem nela, o seu lugar e sua regra de aparição, ou seja, são as condições de possibilidades do discurso. Sendo assim, "a formação discursiva revela formações ideológicas que a integram" (FERNANDES, 2005, p. 48).

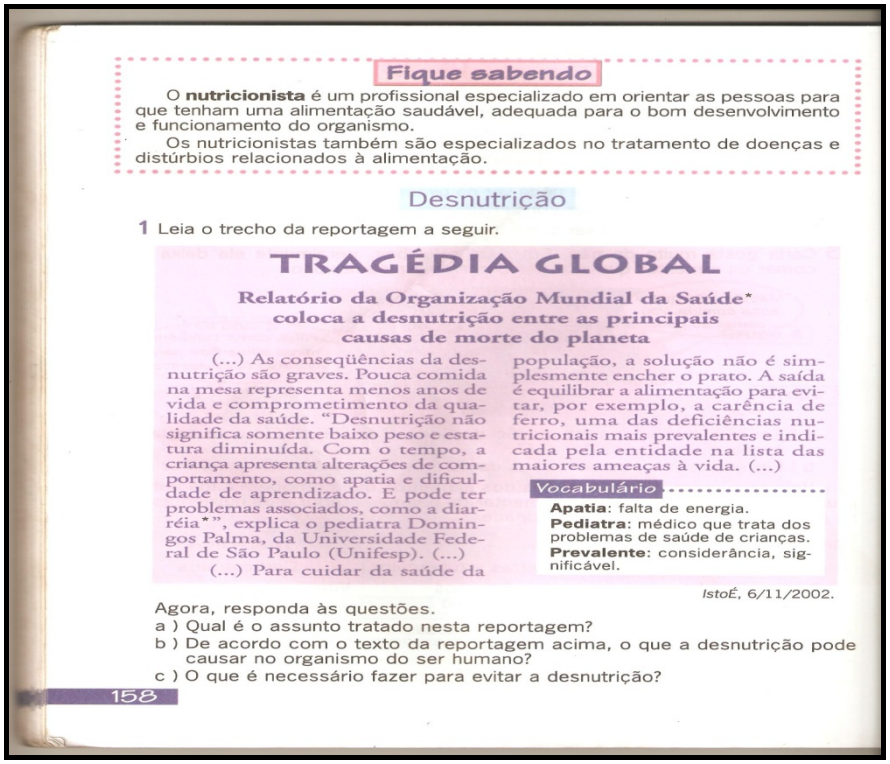
Para teorizar o conceito de formação discursiva, Baronas (2004) nos explica, segundo Foucault, que "os enunciados se relacionam com outros enunciados do mesmo tipo ou de tipos diferentes e a partir daí são condicionados por um conjunto de regularidades internas, constituindo um sistema relativamente autônomo. É nesse sitema que se produz um conjunto de regras as quais definem a identidade e os sentidos dos enunciados que o constituem"(p.51).

Sendo assim, a noção de formação discursiva nos permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e, também, dá ao analista do discurso a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento discursivo (ORLANDI, 2007).

Análises de recorte dos livros didáticos

O recorte abaixo é uma reportagem, porém, podemos dizer que trabalha sentidos próximos do discurso científico, que no caso, entendemos tal qual Orlandi (2001), como Discurso de Divulgação Científica (DDC). Vamos às análises.

Recorte 1



Fique sabendo

O **nutricionista** é um profissional especializado em orientar as pessoas para que tenham uma alimentação saudável, adequada para o bom desenvolvimento e funcionamento do organismo.

Os nutricionistas também são especializados no tratamento de doenças e distúrbios relacionados à alimentação.

Desnutrição

1 Leia o trecho da reportagem a seguir.

TRAGÉDIA GLOBAL

Relatório da Organização Mundial da Saúde* coloca a desnutrição entre as principais causas de morte do planeta

(...) As conseqüências da desnutrição são graves. Pouca comida na mesa representa menos anos de vida e comprometimento da qualidade da saúde. "Desnutrição não significa somente baixo peso e estatura diminuída. Com o tempo, a criança apresenta alterações de comportamento, como apatia e dificuldade de aprendizado. E pode ter problemas associados, como a diarréia*", explica o pediatra Domingos Palma, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). (...)

(...) Para cuidar da saúde da população, a solução não é simplesmente encher o prato. A saída é equilibrar a alimentação para evitar, por exemplo, a carência de ferro, uma das deficiências nutricionais mais prevalentes e indicada pela entidade na lista das maiores ameaças à vida. (...)

Vocabulário

Apatia: falta de energia.
Pediatra: médico que trata dos problemas de saúde de crianças.
Prevalente: considerância, significável.

IstoÉ, 6/11/2002.

Agora, responda às questões.

a) Qual é o assunto tratado nesta reportagem?
b) De acordo com o texto da reportagem acima, o que a desnutrição pode causar no organismo do ser humano?
c) O que é necessário fazer para evitar a desnutrição?

158

Conforme antecipamos, o recorte 1 tenta trabalhar com o discurso científico e, para isso, recorre a uma voz de autoridade para falar sobre o assunto, no caso, o pediatra. Além disso, marca o lugar de prestígio de onde ele fala, a Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP, o que confere ao texto certo poder de argumentação que pode sustentar um sentido de veracidade. No entanto, ao fazer a transposição do Discurso Científico (DC) para o Discurso de Divulgação Científica (DDC) muito se perde. Por exemplo, o uso de "a solução não é simplesmente encher o prato", para nós é um indício de que o jornalista escreve "numa linguagem de dia de semana", como diz Guimarães Rosa, para seu público leitor, de um jornal de uma revista, leitor este que, pelo efeito que interpretamos, deve ser imaginado pelo jornalista como um sujeito que não tem acesso a uma linguagem mais elaborada, a linguagem científica. Vejamos, se já ocorre esse deslizamento de sentidos, do DC para o DDC, como é que o LD recorre ao DDC e não ao DC para proporcionar ao aluno o acesso ao conhecimento científico? Segundo Orlandi (2001, p.151):

> O discurso da divulgação científica não é uma soma de discursos: ciência mais jornalismo igual divulgação científica (C+J=DC). Ele é uma articulação específica com efeitos particulares, que se produzem pela injunção a seu modo de circulação, estipulando trajetos para a convivência social com a ciência.

Indo além, observemos as reticências usadas no início, no meio e no final do texto: o que está silenciado? Por que determinados sentidos foram apagados? Como o autor do LD assume uma posição de autoridade para saber o que pode e deve ser lido pelo leitor deste material escolar?

Essa estratégia de construção textual nos lembra Pêcheux (1997), em *Ler o Arquivo hoje*. Quem pode ser intérprete e quem pode ser apenas escrevente, pois é essa posição

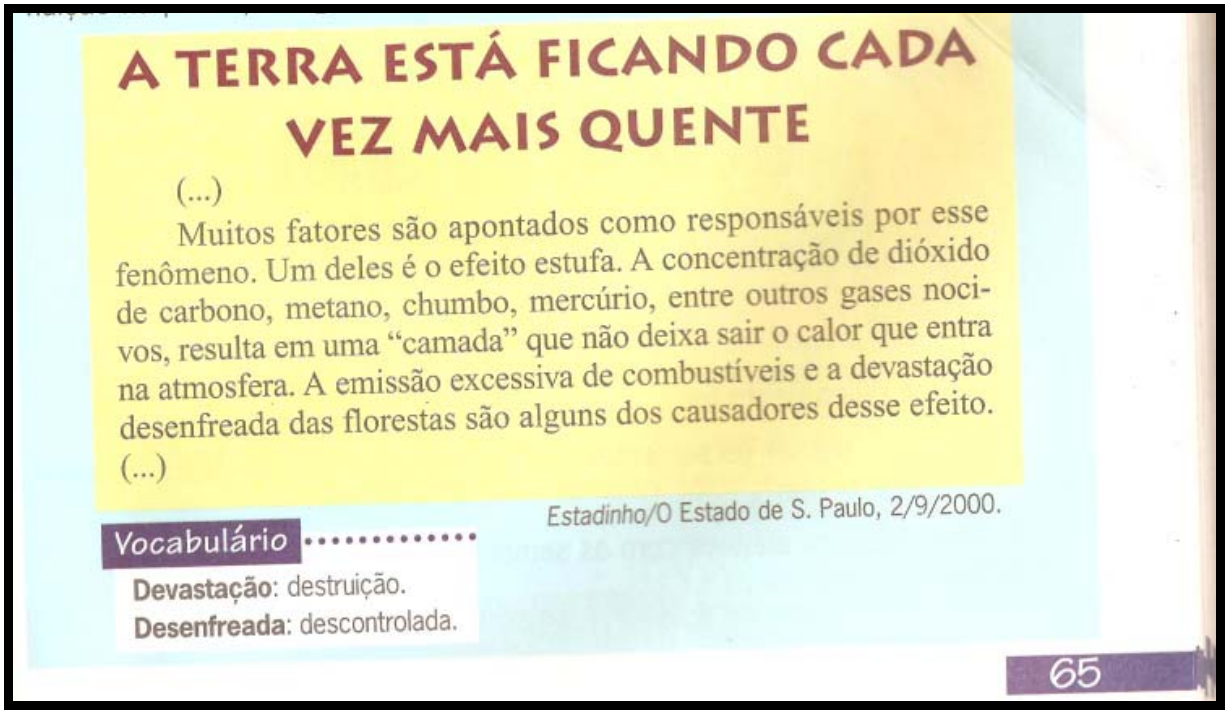
permitida para o sujeito-aluno, conforme estamos analisando. Nas palavras de Pêcheux (1997, p. 58):

> Evidentemente, este divórcio cultural entre o "literário" e o "científico" a respeito da leitura de arquivo não é um simples acidente: esta oposição, bastante suspeita em si mesma por sua evidência, recobre (mascarando esta leitura de arquivos) uma divisão social do trabalho de leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política : a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo 'interpretações", constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento "literal' dos documentos, as ditas "interpretações..."

Nos recortes analisados, podemos dizer que, aos sujeitos-alunos é atribuída "a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento "literal' dos documentos, as ditas "interpretações..." , pois o que notamos foram atividades que solicitavam a repetição literal do sentido do texto lido, marcando uma separação radical entre os usos da escrita, leitura e interpretação para autores, professores e alunos.

Queremos ressaltar, também, que o aluno, nesse caso, pode ocupar apenas a posição discursiva de fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002), isto é, uma posição a partir da qual o sujeito realiza uma leitura parafrástica, oposta à que realizaria se ocupasse a função-leitor (idem), posição discursiva a partir da qual o sujeito historiciza os sentidos, questiona a transparência da linguagem e a ilusão/imposição de um único sentidos para os textos.

Recorte 2



A TERRA ESTÁ FICANDO CADA VEZ MAIS QUENTE

(...)

Muitos fatores são apontados como responsáveis por esse fenômeno. Um deles é o efeito estufa. A concentração de dióxido de carbono, metano, chumbo, mercúrio, entre outros gases nocivos, resulta em uma "camada" que não deixa sair o calor que entra na atmosfera. A emissão excessiva de combustíveis e a devastação desenfreada das florestas são alguns dos causadores desse efeito.

(...)

Estadinho/O Estado de S. Paulo, 2/9/2000.

Vocabulário

Devastação: destruição.

Desenfreada: descontrolada.

65

Temos, novamente, o DDC circulando no LD. A estratégia discursiva é muito semelhante à analisada no recorte anterior. Uso de reticências, a tentativa de adaptação da linguagem para um leitor que precisa da ajuda do vocabulário, com já comentamos.

Como sabemos, os problemas já decorrentes e aqueles que ainda podem vir a ser criados em consequência do efeito estupa são grandes e muito preocupantes para o mundo. Por que será que a um problema tão grande é destinado um espaço tão pequeno para a divulgação desses sentidos? Será que o autor do LD imagina um efeito-leitor que só precisa saber isso sobre esse assunto? De acordo com Orlandi (2001, p. 151):

> O jornalista lê em um discurso e diz em outro, na mesma língua. Ou seja, há um duplo movimento de interpretação: interpretação de uma ordem de discurso que deve, ao produzir um lugar de interpretação em outra ordem de discurso, constituir efeitos de sentido que são próprios ao que se denomina "jornalismo científico" que, ao se produzir como uma forma específica de autoria, desencadeará por sua vez novos gestos de interpretação, agora produzindo uma certa forma de efeito-leitor.

Considerar que as tarefas escolares valorizam a repetição, a paráfrase, que não colocam em disputa o sentido, não estabelecem um confronto com sentidos autorizados por determinada formação discursiva, leva-nos a encontrar uma explicação para o fato de o DDC ganhar espaço e destaque no LD, posto que, nesse movimento de deslizamento de um discurso para o outro, alguém, o jornalista, já ocupou um lugar de intérprete, já "traduziu" o DC , restando ao sujeito-aluno, apenas a cópia da interpretação e do apagamento que fora feito por quem tem o direito de fazê-lo. Consideramos relevante a discussão que Authier-Revuz (1998) faz sobre o discurso científico e o discurso de divulgação científica, uma vez que o discurso científico é produzido pela comunidade científica, que é restrita, mas este discurso é disseminado fora da comunidade acadêmica, principalmente pela mídia, que visa divulgá-lo para a coletividade como um todo.

Entendemos que este funcionamento discursivo está ligado ao fato de o sujeito ter conhecido o discurso científico, na escola, pela divulgação que o livro didático faz sobre a Ciência, isto é, apropria-se de um saber e o divulga como se fosse o próprio cientista e tal divulgação é, na maioria das vezes, superficial, não indicando, ao sujeito que aprende, o acesso ao arquivo, conforme já discutimos (ORLANDI, 1987, p.131).

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. [trad. Claudia Pfeiffer et alli] Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BARONAS, R. L. Formação discursiva em Pêcheux e Foucault**:** uma estranha paternidade. In: NAVARRO-BARBOSA; P. SARGENTINI, V. (org). **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade.** São Carlos: Claraluz, 2004.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3ª. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela Leitura Literária na Escola de 1º Grau**. São Paulo, Ática, 1995.

CAZARIN, E. A. **Heterogeneidade discursiva: relações e efeitos de sentidos instaurados pela inserção do discurso-outro no discurso político** L.I. Lula da Silva. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

CAMPOS, M. I. B. **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Olho d´água, 1999.

CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORACINI, Maria José R. F. A redação no livro didático e na sala de aula**:** criatividade e avaliação. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

DUBOIS, J. **Lexicologia e análise de enunciado**. In: ORLANDI, E. (org) [et al.]; Gestos de leitura: da história no discurso. Tradução: Bethania S. C. Mariani [et al.] – 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

FAVERO, L. L. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Trilhas Urbanas: Goiânia, 2005.

FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da análise do discurso no Brasil um breve preâmbulo. In: FERREIRA, Maria Cristina Leandro; INDURSKY, Freda (org.). **Michel Pêcheux e Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007. Cap. 1, p. 13-22.

FERREIRA, M. F. **Olhar da infância: um relato da mídia impressa**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação/Bolsa Fapesp de Iniciação Científica, 2004.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **O Que é um autor?**. Lisboa: Vega/Passagens, 1969.

SILVA, J. F.; PACÍFICO, S. M. R. **O livro didático na sala de aula: a legitimação do sentido**. In: ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. (orgs). Leitura e escrita: nos caminhos das linguagens. 1ed. Ribeirão Preto, SP: Alphabeto Editora, 2007.

GALLO, S. L. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

GRIGOLETTO, M. **A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica.** In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

GUIMARÃES, E. **História e Sentido na Linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LAJOLO, M. **Livro didático**: **um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, ano 16, nº 69, jan/mar, 1996.

MONTANDON, C.; LONGCHAMP, P. **Você disse autonomia? Um breve percepção da experiência das crianças.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 105-126, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso em: 15 out. 2010.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

NAVARRO-BARBOSA; P. SARGENTINI, V. (org). **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade.** São Carlos: Claraluz, 2004.

NUNES, José Horta. **Leitura de arquivo: historicidade e compreensão**. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2, 2005, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS, 2005**.** Disponível em: <http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/interpretacao/Jose_horta.pdf>.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento*:* as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4.ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formação e circulação os sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. & LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. Linguagem e método**:** uma questão da Análise do Discurso. In: **Discurso e leitura.** São Paulo, SP: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria:** o silenciamento do dizer, 2002. 190 f. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. **A memória e o arquivo produzindo sentidos sobre o feminino**. Revista Em Questão, Porto Alegre, v.12, n.1, p.73-90, jan./jun. 2006. Disponível em:
< http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/viewFile/24/9>.

PACÍFICO, S. M. R. O silêncio do/no livro didático. In: PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. (org). **Leitura e escrita: no caminho das linguagens**. 1ª. ed. Ribeirão Preto, SP: Alphabeto, 2007.

PACÍFICO, Soraya M.R.; ROMÃO, Lucília M.S. Mora-dores de rua falados e significados no/pelo discurso jornalístico. **Revista Rua.** NUDECRI-UNICAMP, nº 13, p. 09-20, março 2007.

PACÍFICO, S. M. R. Leitor e efeitos da leitura dos textos midiáticos e didáticos. In: ROMÃO, Lucília Maria Sousa; GASPAR, Nádea Regina. **Discurso midiático: sentidos de memória e arquivo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. 296 p. ISBN: 978-85-99803-50-9.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 2ª ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 55-64.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Gesammelte Werke in zehn Banden**. v.10. Zurique: Rascher, 1945.

MARANDIN, J. M. Sintaxe, discurso: do ponto de vista da Análise do Discurso. In: ORLANDI, E.P. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 2ª ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 55-64.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. **Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes**. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2000.

SCHWARTZMAN, S. **O Trabalho Infantil no Brasil**. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

TFOUNI, F. E. V. **O interdito e o silêncio:** duas abordagens do impossível na linguagem. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 2, p. 353-371, maio/ago. 2008. Disponível em: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2940954&orden=203968&info=link. Acesso em: Ago. 2010.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A NATUREZA DIALÓGICA DO GÊNERO COMENTÁRIO VIRTUAL: GRITOS EMERGENTES

Aliete Gomes Carneiro Rosa[1]
Andre Cordeiro dos Santos[2]

Resumo

Este trabalho trata da natureza dialógica do gênero comentário virtual presente em jornais *on-line*. Toma por base a interação autor-texto(+suporte)-leitor e as implicações dessa relação. Dessa forma, compreendemos que todo ato de linguagem é responsivo, logo, é uma réplica que evidencia lugares históricos e sociais dos sujeitos (VOLOCHINOV, 1930). Em decorrência das transformações sociais e tecnológicas, o gênero comentário virtual participa do regime de gênero (ADAM e HEIDMAN, 2004 e 2011) das cartas de leitores de revistas e jornais impressos. Tem espaço e tamanho reservados, é regrado pelo site, permite a réplica e se constitui como gênero digital importante na construção do debate público de temas diversos. Esta pesquisa vem observando, então, a natureza dialógica do gênero, a ocultação da face dos sujeitos, contextos de escrita e as formações discursivas dos comentadores. As constantes inovações na área da Tecnologia da Informação e da Comunicação criaram novos suportes e novas formas de interação mediadas pela rede, fazendo emergir uma prática de linguagem que estimula o exercício, no leitor, de reflexão, de luta pelo espaço da voz, lugar onde é responsivo aos discursos dos textos lidos. A notícia, por sua vez, representa o tema que se apresenta ao leitor para dar a ele a "possiblidade" do debate. A pesquisa vem revelando que há temas mais comentados que outros a depender do grau de importância social destes. O *corpus*, para este trabalho, constitui-se de dados presentes no *Yahoo! Notícias* e traz à discussão uma reportagem e seus respectivos comentários.

Palavras-chave

Comentário; gênero; dialogismo; leitura; escrita.

Abstract

This paper discusses the dialogic nature of the genre commentary on online newspapers. It based on the author-text interaction (+stand)-reader and the implications of this relationship. Thus, we understand that every act of speech is responsive, so it is a retort that shows places of historical and social subjects (VOLOCHINOV, 1930). As a result of social and technological changes, virtual commentary genre takes part of the system of genre (ADAM and HEIDMAN, 2004 and 2011) of letters from readers of magazines and newspapers. It has reserved space and size, is ruled by the site, allows the replica and how gender is important in the digital public debate over various issues. This research has been observing, then the dialogic nature of the genre, the concealment of the face of the subjects, written contexts and discursive formations of the commentators. The constant innovations in information technology and communication have created new media and new forms of interaction mediated by the network, giving rise to a practice of language that encourages the exercise, the reader reflection, fighting for space in the voice, where is responsive to the discourse of the texts read. The news, in turn, represents the theme that introduces the reader

[1] UFRPE-UAG/UFP.
[2] UFRPE-UAG/PIBID-CAPES.

to give him the "possibility" of the debate. The research has revealed that there are other topics most discussed depending on the degree of social importance of these. The *corpus* for this study consisted of data on the *Yahoo! News* brings one report and their comments.

Keywords

Commentary; genre; dialogism; reading; writing.

Introdução

Os gêneros textuais são entidades caracterizadas mais por suas funções que pela forma dado que esta, a forma, não é fixa. Apresentam, sim, esquemas mais ou menos definidos que podem variar em decorrência das transformações sociais. E é na esteira dos estudos dialógicos da linguagem que assentamos as reflexões aqui presentes, tomando por base o regime de gêneros como proposto por Adam e Heidman (2004 e 2011) por reconhecermos que a interação se dá em gêneros, formas relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997) de comunicação. Com as constantes inovações na área da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC), e como se sabe, os gêneros vêm passando por processos de retextualização e atualização dado o suporte e o ambiente de recepção dos textos. Novos suportes proporcionaram novas formas de interação mediadas pela máquina baseadas em "velhas práticas".

Neste trabalho, trazemos à discussão o modo de funcionamento do gênero *comentário virtual*. O *corpus* está constituído de comentários feitos por leitores de notícias veiculadas no *Yahoo! Notícias*, jornal do site *Yahoo!*. Após a leitura, os leitores são convidados a dizer como se sentem ao ler o texto[3], mas também a comentar, expressar sua opinião a respeito da notícia. O trabalho se enquadra em uma pesquisa maior que vem investigando, junto a alunos de escolas públicas, o uso do computador como ferramenta para desenvolvimento de competências de leitura e escrita a partir do que propõe a Prova Brasil.

1. Apanhando outros gritos, tecendo manhãs

A construção de sentido se dá na interação entre autor-texto-leitor e a essa reflexão acrescentamos o papel do suporte por acreditarmos em sua importância para emprego de estratégias de leitura (MAINGUENEAU, 2004). O leitor reconhece "pistas" deixadas pelo autor, leva em consideração as implicações do suporte textual e, principalmente, utiliza seus conhecimentos para a construção de sentido textual (KOCH e ELIAS, 2006; MARCUSCHI, 2003).

Assim, todo ato de linguagem para que se efetive, necessita da presença mínima de um locutor e de um interlocutor , real ou não (VOLOCHINOV, 1930). Esse caráter do dialogismo interlocutivo apresenta características importantes: situação ou condição de produção claramente definida, responsividade (e isso significa a presença do outro) e estabelece relação com outros enunciados, constituindo, assim, o dialogismo interdiscursivo.

Novas práticas de linguagem fazem surgir gêneros mais ou menos ritualizados, e impõem trocas e atualizações dos dizeres. O enunciador, a partir de uma forma comunicativa dada, cria uma expectativa no enunciatário que interpreta o gênero e passa a participar da mesma instância comunicativa. Isso coloca a questão do gênero como um fenômeno de troca, externo a sua configuração textual.

Outro aspecto referente ao gênero diz respeito à ligação que um texto tem com categorias genéricas abertas, havendo, pois, um diálogo *contínuo e conflituoso entre as instâncias enunciativas, editorial e leitorial*. A esse fenômeno Adam e Heidmann (2004) nomearam genericidade ou "efeitos da genericidade" os quais afetam a **composição do discurso** e **a leitura-interpretação.** Para os autores, um gênero é sempre afetado pela genericidade em todos os níveis de organização textual. Assim, a generecidade considera a composição do discurso e a leitura-interpretação os quais são processos complexos dentro da interação. Segundo os autores, sempre que houver texto haverá *efeito de genericidade*. Isso se dá porque a genericidade é uma necessidade sociocognitiva que religa qualquer texto ao

[3] O leitor é levado a clicar em emoticons para expressar seu sentimento após a leitura.

interdiscurso de uma formação social. Colocando de outro modo, o rótulo *gênero* enquadra o enunciado numa categoria de textos os quais não pertencem a um só gênero porque estão sempre em relação com outros gêneros pela produção ou ainda pela recepção-interpretação. Segundo Todorov (1976, p. 49), *um novo género é sempre a transformação de vários géneros antigos: por* ***inversão****, por* ***deslocamento****, por* ***combinação****.*

Assim, o reconhecimento de um dado gênero de texto passa pela compreensão ou pela percepção das sucessões do texto assim como das partes de que se constituem as sequências identificáveis. Nesse raciocínio, a composição do discurso passa pela genericidade e o efeito de genericidade participa da leitura-interpretação que está ligada aos efeitos de textualidade. Por isso, há efeito de genericidade sempre que há textos, porque haverá, então, o reconhecimento de que as sequências de enunciados formam um todo na comunicação. O ponto de vista de estudo do texto iria do gênero para a genericidade por um processo discursivo e sociocognitivo. Aqui, apontaremos, então, como eles funcionam, como gênero comentário virtual se transmuta e se imbrica com outros gêneros.

2. Lançando outro grito: o comentário virtual

Na esteira da *genericidade* e dos *efeitos de genericidade*, observamos o *comentário virtual* e sua vinculação com o gênero de partida *comentário (ou carta) do leitor* em jornais e revistas impressos. Assim descreve Costa (2008) o *gênero comentário*:

> **COMENTÁRIO:** usado tanto na escrita quanto na oralidade, refere-se a um conjunto de notas ou observações, esclarecedoras ou críticas, expositivas e/ou argumentativas, sobre quaisquer assuntos, ou seja, são análises, notas ou ponderações, por escrito ou orais, críticas ou de esclarecimento, geralmente curtas, acerca de um texto, um evento, um ato, etc. No cotidiano, é muito comum o caráter mais ou menos malicioso ou malévolo que se dá aos atos ou palavras de outrem (p.64).

O comentário virtual se constitui pela combinação do gênero "carta do leitor" e do gênero "comentário", mas se constitui também pelo deslocamento do gênero no que se refere à genericidade editorial que está ligada ao suporte. Em termos de genericidade editorial, o comentário virtual tem publicações *on-line* sucessivas que introduzem modificações peritextuais e/ou textuais que condicionam a leitura. O lugar do comentário é oferecido ao leitor abaixo da notícia numa caixa de diálogo onde deve registrar sua opinião. Antes, porém, é convidado a dizer como se sente ao ler o texto, clicando nos emoticons. No entorno do comentário, o leitor se depara com "instruções" dadas pelo *site* antes de enviar sua opinião. Essa é uma forma de regrar a escrita pública a fim de evitar desconfortos. Pela própria função que cumpre, podemos dizer que o gênero comentário é uma resposta do leitor/telespectador a um discurso. Assim, esse gênero tem natureza intertextual e interdiscursiva, pois traz consigo uma relação de dependência com o texto lido. Ou seja, para situar o discurso é preciso a leitura do "texto dominante".

Em termos de recepção, todo texto é afetado, ao longo da história de sua leitura, pelos diferentes graus de interpretação aplicados a ele (genericidade leitora). Nesse sentido, o comentário virtual, vem se mostrando um espaço ampliado em relação à carta do leitor por comportar, obviamente, comentários de muitos leitores ao mesmo tempo além de aceitar a réplica (comentário do comentário) de outro leitor. O espaço da réplica corresponde a uma caixa com adentramento em relação ao comentário anterior. Nesse sentido, percebemos que o suporte tem implicações no modo de interação do leitor com texto (MARCUSCHI, 2003). Essas mudanças se dão pelo fato de o suporte ter modo próprio de funcionar, o que afeta a organização do gênero (ADAM e HEIDMANN, 2004).

A língua/linguagem, por estar também exposta às TIC, passa por mudanças: novos gêneros surgem, outros se adaptaram ao meio virtual e alguns deixam de existir apenas na modalidade impressa e passam a existir, também, na modalidade virtual. Quanto às formas de interação, essas se multiplicaram e se tornaram mais acessíveis, pois, através da *Web* 2.0, é possível interagir com o lido/visto na rede. É bem verdade que a interação entre o produtor e "consumidor" de textos não é uma novidade do virtual, pois há vários gêneros impressos que cumprem esse papel tais como a carta do leitor, artigo de opinião e o comentário como vimos.

O que as TIC proporcionam de novo é a possibilidade de fácil interação entre leitor-autor. O comentário virtual é um exemplo dessa interação, pois o leitor pode dar sua opinião sobre o que leu e postá-la na *Web* de forma fácil. Como "todo e qualquer" leitor tem a possibilidade de deixar sua opinião a respeito do que leu, é comum a presença de diversos discursos entre os comentários a que, por exemplo, uma notícia virtual está exposta. A partir disso, torna-se interessante observar e analisar como os comentários, apesar de estarem atravessados por diferentes discursos, mantêm relações de dependência com o texto principal, e como o gênero comentário propicia o "dialogo" entre as diferentes opiniões. Assim, os sujeitos, a partir de suas formações discursivas e no emaranhado de outros discursos, apropriam-se de discursos anteriores para realizar seus propósitos comunicativos. Nesse sentido Pêcheux (1979, apud POSSENTI, 2003), diz que:

> o interdiscurso é o lugar no qual se constituem, para um sujeito falante que produz uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse sujeito enunciador se apropria para fazer deles objetos de seu discurso, bem como as articulações entre esses objetos, pelos quais o sujeito enunciador vai dar uma coerência a seu propósito.

3. Tecendo novas manhãs: análise de comentários virtuais

O gênero comentário é uma entidade linguística que existe em nossa sociedade com a função de dar uma réplica a um discurso veiculado. Esse gênero, assim como os outros, está exposto a diversos fatores sociais que acarretam mudanças no seu modo de funcionamento, pois

> Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). (BAKHTIN, 1996, p. 286)

Dessa forma, é natural que o gênero esteja diretamente ligado com os acontecimentos sociais da época. No contexto atual, com a forte presença das TIC na sociedade, o comentário passou por mudanças e o lugar do "ouvinte" também mudou. Antes, o leitor, na maioria das vezes, era passivo. Dar um *feedback* ao texto lido era algo "distante. A Web 2.0 trouxe a possibilidade do leitor interagir diretamente com o os textos em apenas alguns "toques nas teclas". Essa mudança tem ligação direta com o dialogismo interacional, pois exige do interlocutor uma nova postura diante do seu locutor. E por isso mesmo os ambientes on-line estabelecem limites e regras para os comentários. A imagem abaixo mostra isso:

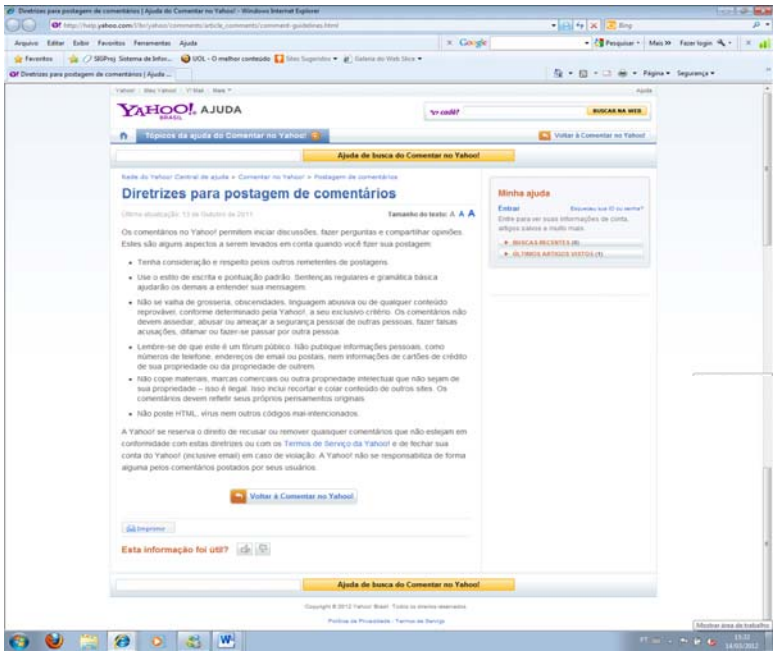


Fig. 1: Diretrizes para postagem de comentário de notícias. Fonte: Yahoo! Notícias

O texto a seguir é uma notícia, publicada no *Yahoo! Notícias*, que juntamente com seus comentários servirão de objeto para a nossa análise. Reproduzimos abaixo uma das notícias analisadas:

Fig.2 – Notícia retirada do Yahoo! Notícias, 24/02/2012

Como se pode ver, o texto narra a insatisfação dos militares para com os "discursos" das ministras, e para a não repreensão das mesmas pela presidente da república. No texto também se percebe o discurso da imagem contruída do governo militar como um governo cruel, ofensivo, que cometeu atrocidades até hoje impunes.

Analisemos, agora vejamos os comentários dos leitores.

> "Infelizmente o Brasil tem uma cultura contra os militares...na ditadura houve excessos dos dois lados...só que os parentes dos militares mortos pelos protestantes da ditadura, só recebem a rala aposentadora militar, enquanto os ditos torturados recebem indenizaçoes gordas e pensões e ainda mais hoje são na maioria este politicos que destroem o pais. A Dilma fez e aconteceu(matou , roubou e etc) na ditadura e hoje é Presidente ....o que poderiamos esperar de uma pessoa que tem coragem de matar um pai de familia....sabe aquela historia...se os militares não matassem ...eram mortos....pq quem começou a violencia foram estes protestantes.....Cm dizia meu paizinho MILITAR, que trabalhou na ditadura e nunca MATOU e nem TORTUROU ninguem : esssa mulher é uma bandida. AS forças armadas estao cada vez mais Forças desarmadas por causa destes ex militantes contra a ditadura, que vendem o nosso Brasil para os paises estrangeiros....os militares se endividaram para o progresso e este vendem o pais pelo beneficio proprio...."
>
> (Usuário 1)

Nesse comentário, podemos perceber que o leitor, concorda com "os militares", pois faz uma clara defesa dos mesmos. Podemos perceber com isso a relação de intertextualidade e interdiscursividade que esse comentário traz em relação à notícia. Pois assim como na notícia, "os militares" são postos como "vítimas", e há uma reprovação das atitudes da Presidente Dilma.

Abaixo vê-se o aspecto já destacado do comentário do comentário[4], abrindo um diálogo entre leitores. Vejamos agora alguns dos comentários em resposta ao comentário acima:

> 1 - Pra cima Militares, tenho certeza que o Povo Brasileiro vai apoia-los. (Usuário 2)
>
> 2 - Só se for vc!!! (Usuário 3)
>
> 3 - Deveria falar das gordas pensões que as filhas dos militares recebem mesmo depois que os pais morrem. Deviam falar de tudo o que roubaram dos torturados, além da própria vida. E também deveria falar de tudo o que deram de presente para os gringos. Paredão pra vocês, traidores da Pátria! Insubordinados! Merecem cadeia! (Usuário 4)
>
> 4 - Isadora,as filhas solteiras recebem a pensão dos pais e daí? Acha que é muito?
> Pois, os pais delas TRABALHARAM para ter direito a uma pensão,mas o que fizeram os guerrilheiros para que suas famílias recebessem pensões polpudas?
> NADA!!!! (Usuário 5)

Podemos perceber que o primeiro comentário-resposta (Usuário 2) é responsivo ao comentário do Usuário 1 e mostra aprovação à opinião expressa no comentário, ao dizer "pra cima militares [...]". Percebemos mais uma vez o discurso de defesa dos militares, caracterizando uma relação de interdiscursividade tanto com a notícia quanto com o comentário ao qual serve de resposta. Já no segundo comentário-resposta (Usuário 3) há a desaprovação da opinião expressa pelo leitor e desaprovação, também, dos militares.

[4] Chamaremos os comentários dos comentários, de comentários-resposta.

No terceiro comentário-resposta (Usuário 4), constatamos a presença de opinião de repúdio aos militares e aos simpatizantes dos mesmos. O Usuário 4 utiliza de argumentos de estrutura similar ao Usuário 1, que defendeu os militares, caracterizando a intertextualidade, o que aponta também a interdiscursividade porque reforça a desaprovação do governo militar.

Já o quarto comentário-resposta (Usuário 5), funciona como uma resposta ao comentário-resposta três, pois rebate a opinião do leitor, reafirmando o suposto heroísmo dos militares.

Vejamos mais um comentário:

> 5 - Como é bom criticar discurso de ministra, posição de presidente da nação, poder se manifestar, sem correr o risco de ir nos porões do DOPS, e ser barbaramente torturado né?
> Pois é cambada, a verdade tem que ser apurada mesmo, porque até hoje muitas mães, choram por seus filhos desaparecidos, sem que ninguém lhes de conta, a propria presidente e a ministra foram vítimas de tortura e arbitrariedades. Pois chegou a hora de passar essa página vergonhosa a limpo. Doa a quem doer. (Usuário 6)

Nesse comentário, podemos perceber que o leitor vai em defesa das ministras e de seus "discursos". Demonstra ainda aprovação para com a ministra, retomando o contexto em que as duas (presidente e ministra) estiveram juntas durante o regime militar. O comentário em questão é um contraponto ao comentário do Usuário 1 e mantém com ele uma relação de interdiscursividade com a notícia e os com outros comentários, pois apresenta laços de dependência com estes, ou seja, se funda "a partir" do discurso dos outros textos. Este comentário também recebeu comentários-resposta. Vejamos alguns:

> 6 - Se a "verdadeira" verdade for realmente apurada, teríamos uma presidenta destituída da função, só para começar! (Usuário 7)

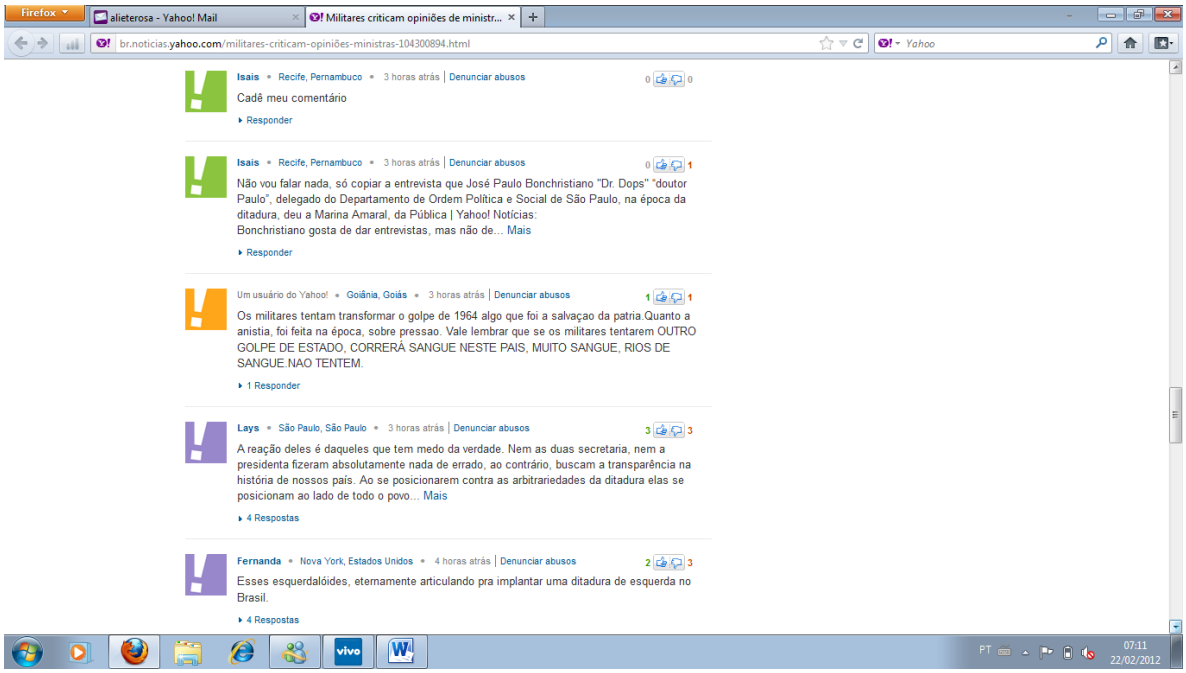
> 7 - Realmente, Agora o que diria as vítimas da Dilma e de sua quadrilha? foram mais de uma centena... (Usuário 8)

> 8 - SER APURADA PARA OS DOIS LADOS (Usuário 9)

> 9 - Isso mesmo, Cristina. Sou apolítica, mas luto pela democracia e pela verdade. E a verdade vai aparecer e os culpados serão julgados, como fizeram países mais civilizados há mais tempo, Chile e Argentina. Se os culpados pagarão pelo que fizeram a partir de então, não sabemos, pois a justiça deste mundo é falha, mas tem outra justiça, a verdadeira, e esta não falha nunca (Usuário 10)

Como podemos ver, em resposta ao comentário do Usuário 6, os comentários-resposta sete e oito (Usuários 8 e 9) mostraram-se em desacordo com a opinião do Usuário 6 e criticaram a Presidente, referindo-se a seu passado como um passado obscuro. O comentário-resposta 8 (Usuário 9) dialoga com os dois primeiros, pois fala da investigação do passado tanto dos militares quanto dos guerrilheiros.

No que diz respeito à genericidade autoral, outro aspecto a ser destacado no gênero comentário está no fato de alguns usuários protestarem sobre a ausência de seus textos no ambiente, o que se pode ver na imagem abaixo quando o usuário diz "Cadê meu comentário".



Em relação à genericidade editorial, o comentário virtual apresenta ainda, além do comentário-resposta, a possibilidade de ser apreciado ou não por outros leitores, sendo marcado por outros leitores nos ícones de aprovação e desaprovação indicados pelas mãozinhas[5].

A genericidade do comentário virtual está marcada nos discursos e no processo sociocognitivos postos pelos leitores. A forma de comentar e responder no ambiente virtual está liga da a formas anteriores a esta.

4. Gritos inconclusos

Como se pode ver, as TIC proporcionaram ao gênero comentário nova forma de interação e criaram um espaço onde os leitores podem interagir entre si e com o texto lido. Percebemos com isso que esse espaço se torna democrático no sentido de que nele se encontram diferentes vozes e discursos – embora ainda regrados.

Tornou-se bem visível também que a interdiscursividade, fenômeno linguístico base da constituição do gênero comentário, marca a genericidade dos textos, modificando as formas de leitura e permitindo réplicas. O leitor tem, então, contato com o texto (e o discurso veiculado) e a partir disso, constitui seu "próprio" texto (e discurso) concordando ou desaprovando o texto lido.

Outra aspecto evidente é o processo de escrita do gênero comentário no ambiente virtual. De natureza dialógica e dinâmica, permite ao leitor ajustar seu comentário a partir do texto ou do comentário lido.

Querer negar que as TIC estão a cada dia mais presentes em nossas vidas é querer negar as mudanças ocorridas na sociedade há muito "impensáveis". São, então, espaços representativos e propícios para mudanças nas nossas formas de se posicionar diante do mundo da linguagem. Interagir na e em rede permite dar a voz a outro e isso tem influência diretas nos modos de escrever e ler hoje, o que exige uma postura crítica, o domínio de processos sociais (e tecnológicos) e o reconhecimentos da natureza dialógica da linguagem.

[5] Polegar para cima ou para baixo, mesmo ícone para o "curtir" do Facebook.

O não silenciamento dos discursos é um aspecto importante a ser levado para as experiências nas escolas. Olhar o gênero na perspectiva da genericidade permite compreender os comportamentos da sociedade ao longo do tempo.

Referências

ADAM, J.-M. ; HEIDMANN, U. **Des genres à la généricité** : l'exemple des contes (Perrault et les Grimm), Langages 153: 62-72, 2004.

COSTA, Sérgio R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula.** 6ª ed São Paulo: Contexto, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006. p. 12-56.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2010. 11-73.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão dos suportes dos gêneros textuais**; DLCV-V1, n.1, João Pessoa out-2003.

POSSENTI, Sírio. **Observações sobre interdiscurso.** Revista Letras, Curitiba, n. 61, especial, p. 253-269, 2003. Editora UFPR.

VOLOCHINOV, V. N. (1930) **A Estrutura do enunciado**. Tradução de Ana Vaz, para uso didático, com base na tradução francesa de Todorov, T. (*La structure de l'énoncé*), publicada em **Mikhaïl Bakhtine-** *le principe dialogique, suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine.* Paris, Seuil, (1981).

EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO ESCOLAR:
ENTRE GRITOS E SUSSURROS

Luiz Gustavo Bonatto Rufino[1]

Resumo

Este ensaio objetivou constatar algumas concepções sobre a Educação Física tanto para as leis que a regem quanto para o currículo escolar. Constata-se que, embora haja leis que asseguram a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório, há ainda certa veiculação desta disciplina com um *status* menor em relação às demais. Ao se analisar a história da Educação Física escolar brasileira, é possível conceber as heranças oriundas de outros contextos históricos que justificam, em partes, essa depreciação em relação às outras disciplinas. Mesmo com a mobilização provocada pelos movimentos renovadores, sobretudo a partir da década de 1980, que gerou rupturas com as concepções anteriores, provando "gritos" que despertaram a Educação Física escolar para outras compreensões, quando se considera o *status* desta disciplina atualmente, alguns "gritos" ecoam mais como "sussurros" que necessitam de maior amplificação para transformações efetivas na prática pedagógica, além de compreensões menos distorcidas por parte de alguns professores, equipe gestora, pais, mídia, dentre outros. Considera-se ainda ser preciso, além de alterações legais que permitam uma maior valorização da Educação Física, atuações mais sólidas dos cursos de formação de futuros professores no que corresponde a uma compreensão mais crítica e reflexiva desta disciplina na escola. É necessário ainda que as demais disciplinas e sociedade em geral também possam transformar certos paradigmas sobre a Educação Física, o que passa, necessariamente, pelo conhecimento que se vincula a esta disciplina para considerar sua importância, pertinência e especificidades para o currículo escolar.

Palavras-chave

Educação Física escolar; currículo; prática pedagógica.

[1] UNESP Rio Claro.

Iniciando o diálogo

Embora muito tenha se discutido sobre transformações nas concepções sobre a Educação Física escolar brasileira, em alguns contextos, a prática pedagógica permanece vinculada às compreensões anteriores, muitas vezes de caráter esportivista, somente valorizando o saber fazer sem discussão e reflexão, entre outras características.

Além disso, muitas discussões da área não atingiram outros segmentos sociais como mídia, outras disciplinas e escola em geral, o que propicia distorções sobre a compreensão desta disciplina na escola, alguns a considerando como um momento de lazer, outros como uma disciplina terminantemente prática, sem fundamentação teórica, por exemplo.

Transformações efetivas que permitam alterações na prática pedagógica e na compreensão das demais disciplinas curriculares passam, necessariamente, pelo entendimento das funções e pertinência da Educação Física escolar. De acordo com Freire e Scaglia (2004, p. 35): "se a educação física pretende ser uma disciplina escola com *status* semelhante ao adquirido pelas demais, precisa dizer a que veio, o que ensina. Enquanto 'engasgar' cada vez que for questionada sobre o que pode ensinar, será uma disciplina marginal".

Desta forma, este ensaio objetivou constatar algumas concepções sobre a Educação Física tanto para as leis que a regem quanto para o currículo escolar das demais disciplinas escolares.

De atividade física à componente curricular obrigatório

Legalmente, a Educação Física foi compreendida pelas duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil como uma atividade curricular. Isso significou, na prática, uma desvalorização com relação às demais disciplinas curriculares, tidas como mais importantes para a formação dos alunos, enquanto a Educação Física era coadjuvante, um passatempo ou um momento de lazer. Essas leis prejudicaram, sobremaneira, a valorização da Educação Física na escola.

A atual LDB, por sua vez, em seu artigo 26, considera que a Educação Física é um componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às diferentes faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996). A regência desse artigo foi modificado pela lei 10.328 de dezembro de 2001 que inseriu a palavra "obrigatório" após a expressão "componente curricular", assegurando ainda mais a importância da Educação Física na escola.

Posteriormente, houve ainda a lei 10.793 de dezembro de 2003 que resgatou a questão da dispensa da Educação Física contida na LDB, reiterando seu caráter facultativo ao aluno que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas ou que é maior de trinta anos, ou que tenha prole ou que esteja prestando serviço militar, entre outros.

Embora tenha havido alguns avanços sobre a compreensão de Educação Física no que corresponde às leis é necessário ainda transformações sobre a questão das dispensas que provocam uma regressão deste componente curricular obrigatório como uma mera atividade física que não deve ser realizada por todos os alunos.

Entre "gritos" e "sussurros"

Para González e Fensterseifer (2009) a Educação Física escolar brasileira passa por um processo de transformação de abandono de determinadas práticas cristalizadas no passado para a apropriação de novos modos de legitimação do espaço escolar, da função da escola e do papel da Educação Física, o que tem encontrado inúmeras dificuldades, sobretudo no que corresponde à prática pedagógica do ensino deste componente curricular na escola.

Para os autores, a Educação Física "se encontra 'entre o não mais e o ainda não', ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver" (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 12).

Historicamente, a ruptura com as concepções anteriormente vinculadas à Educação Física escolar se deu de forma mais ampliada a partir da década de 1980 por razões que vão desde a abertura de cursos de pós-graduação no Brasil, passando pela ida de professores e pesquisadores para outros países, bem como influências de outras concepções para a área que proporcionaram diferentes olhares para a prática pedagógica desta disciplina na escola.

Esse momento é um marco histórico que proporcionou diversos "gritos" à Educação Física. "Gritos" contra o que estava posto, ou seja, rupturas com concepções de origem higienista e eugenista, militarista e esportivista que tanto influenciaram a prática pedagógica desta disciplina – tida até então como atividade curricular – na escola.

No entanto, é possível considerar que as heranças oriundas de outros contextos históricos permanecem ainda arraigadas às compreensões de Educação Física de muitos professores e sociedade em geral, impossibilitando que os avanços sejam realizados de maneira efetiva.

Ou seja, mesmo com a mobilização provocada pelos movimentos renovadores, a partir da década de 1980, que gerou rupturas com as concepções anteriores, provando "gritos" que despertaram a Educação Física escolar para outras compreensões, quando se considera o *status* desta disciplina atualmente, alguns "gritos" ecoam mais como "sussurros" que necessitam de maior amplificação para transformações efetivas na prática pedagógica, além de compreensões menos distorcidas por parte de alguns professores, equipe gestora, pais, mídia, dentre outros.

É preciso que a Educação Física escolar tenha clareza e não "engasgue" na explicação das suas intencionalidades durante a prática pedagógica. Portanto, se temos objetivos bem delimitados como é a questão da apropriação crítica da cultura corporal, por exemplo, devemos percorrer um caminho que leve a esse objetivo, mesmo que para isso seja necessária uma articulação muito mais intensa da Educação Física com o Projeto Político Pedagógico das escolas e com as demais disciplinas que compõem o currículo escolar.

Alguns apontamentos

Entre gritos e sussurros a Educação Física vai se fazendo. Houve inúmeros avanços que possibilitaram outras formas de compreensão da Educação Física escolar. Entretanto, algumas proposições não foram materializadas efetivamente ao longo da prática pedagógica da Educação Física na escola por alguns professores, necessitando serem melhor avaliados.

Gritos podem provocar rupturas. Contudo, é preciso que se incorpore essas proposições. É como a situação hipotética de haver alguém nas ruas aos prantos gritando inúmeras opiniões em um megafone. Podemos concordar ou discordar destas opiniões e nenhuma dessas posições garante que incorporaremos esse discurso em nossas vidas.

Dessa forma, é preciso, além de alterações legais que permitam uma maior valorização da Educação Física, atuações mais sólidas dos cursos de formação de futuros professores no que corresponde a uma compreensão mais crítica e reflexiva desta disciplina na escola.

É necessário ainda que as demais disciplinas e sociedade em geral também possam transformar certos paradigmas sobre a Educação Física, o que passa, necessariamente, pelo conhecimento que se vincula a esta disciplina para considerar sua importância, pertinência e especificidades para o currículo escolar.

Essa compreensão está atrelada às aulas de Educação Física na escola: estas aulas devem possibilitar ampliações e ressignificações sobre os papéis e importância deste

componente curricular obrigatório, afinal, serão esses alunos que irão compor a sociedade que depreciará – ou não – a Educação Física escolar.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2012.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2004.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas para o não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE,** Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 9 – 24, set. 2009.

LIVRO DIDÁTICO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
INTERLOCUÇÕES E ENTRELAÇAMENTOS

Luiz Gustavo Bonatto Rufino[1]

Resumo

Este trabalho objetivou analisar as relações – algumas já estabelecidas e outras que ainda são necessárias – entre o componente curricular obrigatório Educação Física e os livros didáticos, compreendidos como materiais que auxiliam tanto o professor quanto o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Assim, focou-se a discussão em alguns tópicos que possibilitaram uma maior compreensão dos livros didáticos para a Educação de modo geral e para a Educação Física escolar de modo mais específico, levando em conta suas especificidades e características. Procurou-se estabelecer também alguns entendimentos sobre a Educação Física escolar na sociedade brasileira contemporânea, bem como alguns regimentos legais que gerem este componente curricular. Por fim, foram elaboradas algumas proposições que buscaram gerar entrelaçamentos para uma compreensão mais aprofundada acerca dos livros didáticos nas aulas de Educação Física. Concluiu-se que, embora haja alguns (poucos) livros didáticos na área e propostas curriculares de diferentes Estados brasileiros que buscam novas formas de se conceber o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física na escola, é importante haver maiores compreensões acerca dos papéis destes materiais para a prática pedagógica, assim como estudos que possam viabilizar formas de se tratar este componente curricular que contribuam com a prática educativa crítica e reflexiva ao longo dos anos de escolarização na Educação Básica.

Palavras-chave

Livro didático; Educação Física escolar; prática pedagógica.

Abstract

This study aimed to analyze the relationships – some already established and others that are still necessary – between the obligatory curriculum component Physical Education and the textbooks, understood as materials that assist both teachers and students during the teaching and learning process. In this way, we focused the discussion on some topics that have enabled a greater understanding of textbooks for Education in general and for School Physical Education more specifically, taking into account their specific characteristics. There were also some understandings about School Physical Education in Brazilian contemporary society as well as some official regiments about this curriculum component. Finally, it was elaborated some propositions that seek to generate interlacements to a deeper comprehension about textbooks in Physical Education classes. We concluded that although there are (few) textbooks in the area and some curriculum proposals from different Brazilian States that quest new ways of conceiving the teaching and learning process of School Physical Education, it is important to have more understandings about the roles of these materials in the pedagogical practice, as well as studies that can enable ways to treat this curricular component that could contribute to the critical and reflective educational practice during the years of schooling in Basic Education.

Keywords

Textbook; School Physical Education; pedagogical practice.

---

[1] UNESP Rio Claro.

Introdução

Analisar as relações entre a Educação Física escolar e os livros didáticos só é possível a partir da explicitação do que se concebe como proposta didático-pedagógica para este componente curricular, sendo necessário debruçarmos sobre quais as responsabilidades educativas desta disciplina na escola contemporânea. Emerge deste contexto, a pertinência de se compreender quais os papéis da Educação Física na escola, como deve ser sua prática pedagógica e quais conteúdos devem fazer parte do seu processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, a compreensão do conceito de cultura corporal torna-se fundamental, pois por meio deste entendimento, é possível delinear parâmetros efetivos para a designação de como deve ser a Educação Física na escola. A cultura corporal é uma expressão vinculada atualmente por pesquisadores da área e possui diversas definições. Compreendemos como cultura corporal todas as manifestações corporais historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas pelas pessoas, elaboradas por diversos fins e que compõem um acervo cultural de rica expressividade, sentido e simbologia, podendo ser exemplificado por uma série de práticas como as danças, as lutas, os jogos, os esportes, as brincadeiras, as atividades rítmicas e expressivas, a capoeira, as práticas corporais alternativas, o circo, as atividades físicas de aventura, as ginásticas e os exercícios físicos.

A partir desta conceituação, consideramos que a Educação Física escolar deve ser o *locus* de apropriação crítica da cultura corporal, tal como sugere Soares et al. (1992). Dessa forma, a partir da compreensão e vivência das mais diversas manifestações da cultura corporal é possível que os alunos ampliem suas visões de mundo, compreendendo criticamente sua relação com estas práticas sócio-culturais humanas para diversos fins, tais como saúde, lazer, expressão de sentimentos, entre outras.

Porém, a identificação de conteúdos, competências e habilidades, por si só não garantem a efetivação do processo de ensino e aprendizagem na escola, sendo necessária a materialização de práticas pedagógicas que permitam que sejam alcançadas as proposições inicialmente elaboradas (e outras que possam surgir ao longo do percurso), na concretude do currículo escolar.

Para González (2006) o principal diferencial na identificação de eixos numa área de conhecimento é a explicitação dos potenciais conteúdos de ensino, sendo este um processo que consiste em converter os conteúdos ou saberes epistemológicos abstratos da área de conhecimento em questão, no caso da Educação Física, a cultura corporal, em conteúdos concretos de ensino e aprendizagem.

Supostamente, deveria ser encontrada uma grande gama de materiais didáticos disponíveis para professores e alunos que pudessem abarcar algumas das inúmeras possibilidades que o amplo léxico de manifestações e conteúdos da cultura corporal possibilita durante os processos de ensino e aprendizagem da Educação Física na escola. O que não acontece dada a falta de materiais disponíveis.

A conjuntura na qual a Educação Física escolar está inserida atualmente demonstra uma realidade que considera uma lacuna significativa na existência desses materiais (DARIDO et al., 2010). Há uma ausência considerável de livros didáticos e pesquisas sobre estes materiais que possa auxiliar os professores, o que destoa daquilo que é corriqueiramente relacionado a outras disciplinas que compõem o currículo escolar que apresentam uma relação histórica bastante enraizada com estes materiais.

Torna-se fundamental a avaliação da lacuna entre o componente curricular obrigatório Educação Física e a utilização de livros didáticos para os mais diversos níveis de escolarização. A partir da compreensão da relação entre a Educação Física escolar e livros didáticos objetiva-se avançar nas discussões que podem contribuir com a utilização e produção destes materiais durante a prática pedagógica.

Dessa forma, este trabalho objetivou analisar as relações – algumas já estabelecidas e outras que ainda são necessárias – entre o componente curricular obrigatório Educação Física e os livros didáticos, compreendidos como materiais que auxiliam tanto o professor quanto o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando interlocuções e entrelaçamentos entre essas perspectivas.

Os livros didáticos

Ao longo da história, o livro didático passou por diversos processos de valorização e desvalorização, de acordo com contextos históricos específicos, concepções ideológicas divergentes entre si, propostas educacionais elaboradas ora considerando-os, ora desprezando-os. Entretanto, por mais que haja diferentes concepções acerca da utilização destes materiais durante qualquer processo educativo formal, inúmeros autores reconhecem que eles fazem parte da prática pedagógica.

Para Bittencourt (2004) os livros didáticos foram desconsiderados por escritores, educadores e intelectuais de vários setores, que compreenderam estes materiais como "produção menor" enquanto produto cultural. No entanto, a autora ressalta que, nas últimas décadas, estes materiais começaram a ser analisados sob várias perspectivas, destacando-se seus aspectos educativos e papéis na configuração da escola contemporânea. Podemos considerar que os livros didáticos são objetos culturais contraditórios, geradores de intensas polêmicas, críticas e tensões de muitos setores, tendo sido, no entanto, considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização (BITTENCOURT, 2004).

No Brasil, o processo de desvalorização e questionamento destes materiais remete ao início do século XX, a partir de movimentos progressistas que obtiveram, na condenação a estes materiais, um campo fecundo de exploração para realizar inúmeras críticas às ideologias segmentadas socialmente e que foram incessantemente criticadas por estes grupos. Munakata (2003) admite que a grande maioria das críticas aos objetivos e conteúdos dos livros didáticos foi de "caráter ideológico".

Para o autor, os livros didáticos foram identificados como suporte da ideologia oficial, sendo considerados inclusive como materiais que vinculavam conhecimentos opostos aos preceitos científicos (MUNAKATA, 2003). As críticas aos livros didáticos no Brasil foram intensificadas ainda mais posteriormente ao término da ditadura militar.

De acordo com Munakata (2003) após o período da ditadura no Brasil ampliaram-se os discursos solicitando aos professores que abandonassem essa "muleta" em nome de uma Educação mais criativa, reflexiva e crítica. Para o autor, em nome dessa vertente crítica houve uma condenação total do livro didático, independente do conteúdo do material. No entanto, deve ser enfatizado que estas críticas foram realizadas, sobretudo no meio acadêmico, uma vez que no contexto escolar o uso destes materiais foi e continua sendo cada vez mais disseminado, o que intensifica o paradoxo entre a produção acadêmica e o que se faz na realidade da prática pedagógica (MUNAKATA, 2003).

Na opinião do autor, são distantes os tempos em que se combatia o livro didático do mesmo modo como se lutava contra a ditadura militar (MUNAKATA, 2003). Já é possível compreender que esse objeto educacional é parte do sistema educacional e como tal é preciso elucidá-lo na sua materialidade e historicidade, fazendo-se necessário a realização de pesquisas que possam contribuir para a utilização destes materiais nos contextos escolares.

Nesta perspectiva, fica evidente a importância de considerarmos, mais do que a existência destes materiais, como é realizada sua utilização durante o processo educativo, pois é dessa utilização que acarretará consequências que implicam na valorização ou desvalorização dos processos de ensino e aprendizagem. Debruçarmos sobre a utilização dos livros didáticos, contudo, não significa desconsiderarmos seus conteúdos e objetivos que

também necessitam ser estudados pelos especialistas das mais diversas áreas. Os usos desses materiais são tão significativos para a prática pedagógica que Munakata (2000) afirma que são tantas as práticas que envolvem o livro didático, que os professores acabam estabelecendo uma relação de uso e não apenas de leitura desses materiais.

Munakata (2000) concebe o livro didático como um livro que por inúmeras vezes é transportado de casa para escola e da escola para casa, sendo raramente lido completamente, da primeira à última página, envolvendo uma gama diversificada de práticas, fato que indica uma relação de uso e não somente de leitura, evidenciando mais uma vez a importância das formas de utilização destes materiais.

Com relação à suas funções durante o processo educativo, Gimeno Sacristán (2000) acredita que são várias as funções que os livros didáticos adquirem no processo de ensino e aprendizagem da educação escolar, sendo que seus usos são determinantes para o reconhecimento efetivo deles enquanto meios interventores do currículo. Desta forma, tais materiais, podem assinalar o que deve ser aprendido, enfatizar determinados aspectos dos conteúdos, sugerir exercícios e atividades para os alunos, assinalar critérios de avaliação, entre outros.

O autor reconhece diversos aspectos positivos e negativos da utilização destes materiais, admitindo que por um lado eles podem anular a iniciativa dos professores, tornando as tarefas pouco flexíveis, porém podem também ser utilizados como estratégias de inovação da prática, incidindo na realidade ao permitir aos professores aproveitar seus conteúdos de maneira crítica (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Portanto, devemos considerar que, os usos dos livros didáticos são determinantes para a compreensão de seus papéis durante os processos de ensino e aprendizagem, não substituindo a figura do professor, mas podendo auxiliá-lo durante sua prática pedagógica. Para efeito didático, podemos fazer uma analogia, considerando que o livro é um instrumento, uma ferramenta que auxilia o professor na construção do conhecimento na escola da mesma maneira que uma determinada ferramenta auxilia um marceneiro em suas construções, sem substituir seu papel, mas contribuindo com suas ações.

A Educação Física escolar enquanto componente curricular obrigatório

A Educação Física escolar no Brasil possui uma história ligada terminantemente à prática de condutas físicas (destituída de reflexão), ora exercidas de maneira higienista, visando à limpeza do corpo e da mente – *"mente sã, corpo são"* – e eugenista, exaltando a purificação da raça branca e a preparação militar para a guerra, ora em uma perspectiva esportivista vislumbrando apenas o rendimento máximo, formando não alunos, mas atletas que pudessem representar o país em competições nacionais e internacionais.

De acordo com Darido e Sanches Neto (2005), a partir de 1882 com a reforma educacional proposta por Rui Barbosa, a ginástica (sinônimo de Educação Física até então) foi inserida nas escolas, sendo realizada separadamente por meninos e meninas. Utilizou-se para o ensino métodos ginásticos organizados por alguns países europeus, principalmente França, Suécia e Alemanha. De acordo com o ideal da época, a ginástica embranqueceria a raça de forma eugênica, sendo direcionada à elite, constituída, na sua maioria, pelos brancos.

Nesse processo de transformação das concepções da Educação Física escolar, outras tendências passaram a fazer parte da compreensão desta disciplina na escola, como a questão higienista, fortemente influenciada pelos médicos. Esteve presente também a perspectiva militarista, considerada como forma de preparação de um exército capaz de suportar as extenuantes condições em uma provável guerra.

Anos depois, sob regime militar, a concepção de esporte enquanto propagador das qualidades do povo brasileiro passou a ser a tônica das aulas de Educação Física, havendo

uma super valorização do desempenho atlético em algumas modalidades esportivas. O Estado se utilizou, inclusive, de algumas conquistas esportivas (como o tri-campeonato mundial da seleção masculina de futebol, em 1970) para propaganda governista (DARIDO; SANCHES NETO, 2005). Esta concepção foi fortemente relacionada à Educação Física escolar e sua presença continua inserida no contexto atual desta disciplina.

Estas concepções passaram a sofrer transformações, sobretudo no âmbito acadêmico, a partir da década de 1980, devido uma série de questões que confluíram em novas formas de se conceber a Educação Física escolar para além de ideais excludentes e preconceituosos que outrora foram vinculados a esta disciplina.

Podemos citar como exemplos de iniciativas que contribuíram para a transformação da visão da área da Educação Física escolar a criação e implantação de cursos de pós-graduação no Brasil, o incentivo à capacitação docente (sobretudo o de ensino superior), financiamento e fomento de pesquisa científica, apoio a formação de professores no exterior, entre outras questões. Devemos ressaltar ainda a contextualização histórica do país, que estava passando por um processo de redemocratização que contribuiu para a maior liberdade de pensamento e reflexão.

Assim, surgem novas abordagens na Educação física escolar, em oposição à vertente tecnicista, esportivista e biologista, inspiradas no novo momento histórico social do país, com o objetivo de romper com os modelos anteriores. Em muitas dessas tendências, a compreensão do conceito de cultura corporal tornou-se fundamental para se pensar à Educação Física escolar enquanto uma prática educativa crítica e reflexiva.

Para Soares et al. (1992, p. 50), a Educação Física deve ter características bem diferenciadas das tendências anteriores uma vez que eles a definem, na atualidade, como uma "prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal".

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/BRASIL, 1998), o ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Sua história é uma história de cultura na medida em que tudo o que faz é parte de um contexto em que se produzem e reproduzem conhecimentos. Nesta perspectiva, é apontado que:

> Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. São atividades que ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais próxima do caráter lúdico, ora mais próxima do pragmatismo e da objetividade (BRASIL, 1998, p. 28).

Para Betti (2009, p. 64), a Educação Física pode ser definida como uma disciplina que tem por objetivo proporcionar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, formando cidadãos que possam "usufruir, compartilhar, produzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/ expressivas, lutas/ artes marciais, práticas alternativas".

A perspectiva da cultura corporal apresenta uma inovação com relação às tendências anteriores da área por considerar um elemento fundamental no qual a Educação Física precisa agir pedagogicamente no âmbito escolar. Que outra disciplina do currículo apresenta a conceituação de permitir que os alunos apropriem-se criticamente da cultura corporal? Dessa forma, Souza Júnior (2001) aponta que a Educação Física escolar representa:

> (...) não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 83).

Atualmente, todas estas conceituações estão regidas por leis que levam em conta a importância da Educação Física escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26, considera que a Educação Física é um componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às diferentes faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Esta lei foi modificada pela lei 10.328 de dezembro de 2001 que inseriu a palavras "obrigatório" no artigo 26 da LDB que, após a alteração, ficou com a seguinte redação: "a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (BRASIL, 2001).

Posteriormente, houve ainda a promulgação da lei 10.793 de dezembro de 2003 que resgatou a questão das dispensas no artigo 26 da LDB, reiterando que a Educação Física é um componente curricular obrigatório da educação básica, porém sendo facultativa ao aluno que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas ou que é maior de trinta anos, ou que tenha prole ou que esteja prestando serviço militar, entre outros (BRASIL, 2003).

Consideramos que, embora tenha havido alguns avanços significativos na compreensão da importância da Educação Física escolar no Brasil, inclusive na esfera legal, alguns fatores ainda são necessários serem transformados. Podemos citar como exemplo a lei 10.793 que, ao resgatar a questão das dispensas, regride novamente a compreensão de Educação Física como uma atividade prática, extenuante e cansativa e, por isso, é possível haver a dispensa em casos específicos.

Souza Júnior e Darido (2009) ao discorrerem sobre o processo de dispensa nas aulas de Educação Física, amparados pelos critérios facultativos apresentados pela lei 10.793 (BRASIL, 2003), caracterizam essa prática como uma forma de caminhar no sentido contrário à valorização do status que a LDB de 1996 conferiu à área ao classificá-la como componente curricular da Educação Básica.

Os alunos dispensados por esta lei são privados de apropriarem-se criticamente de conteúdos oriundos da cultura corporal que são fundamentais para uma compreensão mais ampliada das visões de mundo por meio das manifestações corporais, contribuindo para a busca pela autonomia e emancipação, conceitos preconizados tanto pela LDB (BRASIL, 1996) quanto pelos PCNs (BRASIL, 1998).

Portanto, a compreensão da Educação Física escolar enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica é fundamental para sua qualificação perante tanto as demais disciplinas quanto a todos que compõe a prática educativa como professores, alunos, pais, equipe gestora, etc. Porém, é preciso que ocorra algumas transformações que viabilizem uma contribuição mais efetiva da Educação Física. Essa perspectiva é complexa por ser composta por inúmeros fatores, dentre eles, a utilização de livros e outros materiais didáticos.

Entre consensos e dissensos

A implementação de livros didáticos nas aulas de Educação Física tem sido pouco debatida nos meios acadêmicos, havendo alguns professores que defendem o seu uso enquanto outros arrolam uma série de críticas a estes materiais. É necessário, no entanto, que

haja mais reflexões sobre as possibilidades e limitações no uso e aplicação destes materiais, bem como compreensões mais aprofundadas a respeito do papel deles nos processos de ensino e aprendizagem deste componente curricular obrigatório.

Esta falta de reflexões sobre os livros didáticos nas aulas de Educação Física acompanham o contexto da baixa produção acadêmica da própria Educação Física escolar. Para constatar o baixo número de estudos e pesquisas nesta temática, Antunes et al. (2005) realizaram uma análise de onze periódicos científicos nacionais e internacionais entre os anos de 1999 a 2003 e como resultados encontraram que dos 1139 artigos encontrados, 55,7% não se referiam a Educação Física escolar.

Os autores concluíram que o contexto escolar não é objeto privilegiado de estudo para a Educação Física, e quando o é, o processo de ensino e aprendizagem que deveria ser o alvo principal das pesquisas, não é tema prioritário de investigação. Eles ainda salientam que "uma mudança nesta conjuntura, passa necessariamente pela transformação do status da área da pedagogia dentro da Educação Física" (ANTUNES et al., 2005, p. 183).

A carência de estudos e produções acadêmicas acerca da Educação Física escolar e, mais precisamente, sobre a construção e implementação de livros didáticos nesta área não é compatível com a crescente elaboração de materiais didáticos promovido por algumas Secretarias Estaduais de Educação também para o componente curricular obrigatório Educação Física. Só para citar alguns exemplos de Estados com propostas implementados ou em processo de implementação há: Rio Grande do Sul, São Paulo, Pernambuco, Paraná, entre outras. Há ainda Secretarias Municipais de Educação, além de redes particulares de ensino que também têm elaborado materiais didáticos para a Educação Física.

Entretanto, mesmo atual, os livros didáticos não tem sido a tônica de reflexão dos pesquisadores da área. De acordo com Rodrigues (2009), na área da Educação Física, pouco tem sido discutido a respeito do livro didático e seus desdobramentos no ambiente escolar. De maneira análoga, Darido et al. (2010) consideram que o livro didático tem suscitado reduzida reflexão no campo específico da Educação Física escolar. Os autores fazem algumas indagações sobre esta constatação, entre elas: "por que tão pouco tem sido discutido na Educação Física? Quais as razões para essa omissão?" (DARIDO et al., 2010, p. 450).

Para estes autores, os pesquisadores da Educação de modo geral, e em particular da Educação Física escolar, necessitam enfrentar urgentemente a questão do livro didático e afirmam que em outras disciplinas escolares, eles podem ser considerados, atualmente, como uma das estratégias metodológicas mais utilizadas pelos professores, chegando muitas vezes, a ditar a atividade dos mesmos (DARIDO et al., 2010).

No campo da Educação Física na escola, Frangioti (2004), constatou uma enorme carência e a quase completa ausência de livros didáticos. Além disso, a autora comenta que os planejamentos escolares do componente curricular Educação Física, quando existem, normalmente geram dúvidas sobre o que ensinar. Para Gaspari et al. (2006) a falta de material didático é uma das principais dificuldades apontadas pelos professores de Educação Física em sua prática pedagógica.

Darido et al. (2010, p. 452) entendem que o livro didático é "um material intimamente ligado ao processo de ensino aprendizagem, ou seja, elaborado e produzido com a intenção de auxiliar as necessidades de planejamento, intervenção e avaliação do professor, bem como de contribuir para as aprendizagens dos alunos". Estando vinculado ao processo de ensino e aprendizagem, é preciso considerar estes materiais como ferramentas pedagógicas que auxiliam a prática pedagógica dos professores.

Darido et al. (2010) consideram ainda que, o livro didático, como um dos materiais possíveis, é capaz de auxiliar os professores na prática pedagógica, pois pode servir como referencial para estes professores, podendo ser transformado pelo docente de acordo com a realidade na qual atua e as necessidades dos alunos. Todavia, os autores reconhecem que

esses materiais “podem facilmente transformar-se em receituários desconectados do contexto do aluno, com caráter prescritivo” (DARIDO et al., 2010, p. 455).

Para Rodrigues (2009) a preocupação dos críticos do livro didático é com a utilização desses materiais como referencial único a ser seguido, nos quais as atividades sejam adotadas e implementadas sem uma análise minuciosa dos conteúdos, não havendo adequação às características da turma, nem mesmo aos objetivos do professor e da escola.

Rodrigues (2009, p. 13) argumenta também que: “no receio de que essas posturas fossem adotadas pelos professores da Educação Básica, os estudiosos da Educação Física acabaram se abstendo da tarefa de elaborar tais materiais e mais do que isso não se arriscaram a pesquisar profundamente o tema”.

A falta de elaboração de materiais, no entanto, se deve à concepção associada à área da Educação Física escolar que a vincula como uma disciplina que enfatiza prioritariamente a dimensão procedimental dos conteúdos, vinculado ao saber fazer, muitas vezes destituído de reflexão.

Esta constatação corrobora com Darido et al. (2010) que consideram que, historicamente, as aulas de Educação Física se restringiam (e até certo ponto se mantém assim) a oferecer um conhecimento que advém da repetição e da prática dos movimentos. Essa concepção afastou a disciplina dos livros didáticos.

Rodrigues (2009, p. 14) também verte sobre esta influência histórica da Educação Física, ao entendê-la “atrelada a uma tradição do saber fazer, da realização dos movimentos, da vivência e experimentação das brincadeiras, dos jogos e dos esportes, tais características tornaram difícil estruturar esse material, assim como conceber sua aceitação junto aos docentes e mesmo ao mercado editorial”.

Portanto, para compreendermos a importância da inserção dos livros didáticos na área da Educação Física escolar, é preciso que este componente curricular obrigatório passe por um processo de valorização de suas potencialidades e responsabilidades educativas. Isso possibilita a geração de implicações mais ampliadas e diversificadas que permitam contribuir efetivamente com o amadurecimento pedagógico da área.

Considerações Finais

Consideramos que muito se tem progredido em termos das compreensões sobre as contribuições dos livros didáticos durante o processo educativo do ensino formal, propiciando aos professores e alunos ferramentas que os auxiliem durante a construção do conhecimento na escola.

Na Educação Física, por outro lado, embora haja alguns (poucos) materiais disponíveis, é preciso haver mais estudos que propiciem relações com estes materiais durante a prática pedagógica deste componente curricular obrigatório, levando em consideração suas especificidades para o enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Torna-se fundamental a existência de mais análises acerca dos papéis destes materiais para a prática pedagógica da Educação Física escolar, bem como estudos que possam viabilizar formas de se tratar este componente curricular obrigatório que contribuam com a prática educativa crítica e reflexiva ao longo dos anos de escolarização na Educação Básica.

Mais do que avaliarmos os conteúdos e objetivos dos livros didáticos, precisamos considerar como estas ferramentas são utilizadas pelos professores em diversas situações para que, a partir desse panorama, possamos compreender de que maneira é possível viabilizar formas de melhorar o ensino da Educação Física escolar. Sendo assim, corroboramos com González (2011) que, ao questionar se os materiais didáticos formam, transformam ou deformam, admitiu que eles não são capazes de realizar nem uma coisa nem outra. Os usos que fazemos deles, talvez.

Referências

ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. E. P. B. T.; BIGOTT, S.; TANI, G.; BRASIL, F. K.; ANDRÉ, M. Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999-2003. **Motriz,** Rio Claro, v.11 n.3 p.179-184, set./dez. 2005.

BETTI, M. **Educação Física escolar:** ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.30, n.3, p. 1-3, 2004.

BRASIL. **Lei número 10.328,** de 12 de dezembro de 2001. Publicado no Diário Oficial da União em 13 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2001/10328.htm>. Acesso em: 13 dez. 2011.

BRASIL**. Lei número 10.793,** de 1º de dezembro de 2003. Publicado no Diário Oficial da União em 2 de dezembro de 2003. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2003/10793.htm>. Acesso em: 29 ago. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física, 3o e 4o ciclos. Brasília, 1998. v.7.b.

DARIDO, S. C.; IMPOLCETTO, F. M.; BARROSO, A. L. R.; RODRIGUES, H. A. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz,** Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450 – 457, abr./jun. 2010.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O Contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FRANGIOTI, P. C. **O livro didático na educação física escolar**. 2004. 50f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Física) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

GASPARI, T. C.; SOUZA JUNIOR, O. M.; MACIEL, V.; IMPOLCETTO, F. M.; VENANCIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; IORIO, L.; DI THOMMAZO, A.; DARIDO, S. C. A Realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física,** Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109 – 137, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo apresentado aos professores. In: GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo:** ensaios críticos-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006.

GONZÁLEZ, F. J. Propostas curriculares, materiais didáticos e tecnologias educacionais: possibilidades e limites. In: VII Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XIII Simpósio Paulista de Educação Física, 2011, Rio Claro. **Anais...** Motriz, Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 17, n. 1, (supl. 1), p. S2, 2011.

MUNAKATA, K. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. In: VI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana, 2003, San Luis Potosí. **Anais...** San Luis Potosí, 2003. CD ROM.

MUNAKATA, K. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, História e História da Leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SOARES, C. L..; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO,L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). **Educação física escolar:** política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. Dispensa das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.12, n.2, p. 1-12, maio/ago. 2009.

RODRIGUES, H. A. **Basquetebol na escola:** construção, avaliação e aplicabilidade de um livro didático. 2009. 183f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

O GRITO DE UM É A SOMA DO GRITO DE TODOS. ESCUTAM?

Nelyse Apparecida Melro Salzedas[1]
Rivaldo Alfredo Paccola[2]

Resumo

O tema proposto para o 18º COLE é intrigante: "O mundo grita. Escuta?" Vale-se de uma afirmação e de uma interrogação com verbos de conotações diversas, num entrelace quiasmático da linguagem. Enfocando esta proposição, nosso objetivo é examinar conotações e atos de linguagem que perpassam o referido tema. Para tanto, utilizaremos como corpus a tela: "O grito", de Munch; um capítulo de "Memórias póstumas de Brás Cubas", de Machado de Assis; a crônica "Diálogo de todo dia"; de Carlos Drummond de Andrade; a música: "Sinal fechado", de Paulinho da Viola; e cinco aulas do escritor argentino Jorge Luis Borges, in: "Borges oral & sete noites", destacando que, apesar de o mundo pretender comunicar-se, o que resta é uma dúvida quanto à consecução de seu escopo. Os textos focados vão para a oralidade: pela representação iconográfica do grito, em Munch; pelo diálogo tipográfico, em Machado; pela conversa psitacista, em Drummond; pela conversa de tempo marcado, em Paulinho da Viola; e pela força da oralidade de um escritor cego, Nobel de Literatura. Várias linguagens representam o grito do mundo e outras escutam. Representações das artes plásticas e literárias fazem-nos refletir sobre a recusa de escutarmos os gritos de cada indivíduo, em solilóquios que se somam, mas continuam sendo, apenas, ouvidos, sem resposta concreta, pois, frequentemente, as redes sociais tomam lugar da oralidade. Embora haja diálogos, o grito individual está dentro do grito do mundo e o escutar resulta de um ato perlocutivo, impondo ao enunciatário uma resposta, uma ação.

Palavras-chave

Ação; escutar; gritar; ouvir.

[1] UNESP/Bauru.
[2] UNESP/Marília.

O tema proposto para o 18º COLE é intrigante: "O mundo grita. Escuta?" Vale-se de uma afirmação e de uma interrogação com verbos de conotações diversas, num entrelace quiasmático da linguagem. Enfocando esta proposição, nosso objetivo é examinar conotações e atos de linguagem que perpassam o referido tema. Para tanto, utilizaremos como corpus a tela: "O grito", de Munch; um capítulo de "Memórias póstumas de Brás Cubas", de Machado de Assis; a crônica "Diálogo de todo dia"; de Carlos Drummond de Andrade; a música: "Sinal fechado", de Paulinho da Viola; e cinco aulas do escritor argentino Jorge Luis Borges, in: "Borges oral & sete noites", destacando que, apesar de o mundo pretender comunicar-se, o que resta é uma dúvida quanto à consecução de seu escopo.

De início, vejamos como dois importantes dicionários da língua portuguesa definem os verbos: *escutar* - Houaiss (2001, p. 1213) = "ficar atento para ouvir, dar atenção a"; Michaelis (1998, p. 858) = "Prestar atenção para ouvir"; e *ouvir* - Houaiss (2001, p. 2094) = "perceber (som, palavra) pelo sentido da audição"; Michaelis (1998, p. 1519) = "Ter o sentido da audição". Há uma clara distinção entre esses dois verbos; pois, se para ouvir basta ser dotado da audição, o mesmo não ocorre com escutar, que demanda a atenção, um esforço mental para decodificar e emprestar sentido ao que está sendo dito, falado ou gritado.

Por outro lado, o verbo precedente no tema do Congresso – gritar, indica que há uma gradação de som, uma intensidade comunicativa, ou seja, uma ampliação do volume, já que significa falar em voz muito alta, pedir com vigor, ralhar, bradar, clamar, provocar grande alarido.

Assim, entre a afirmação de que o mundo grita e a interrogação se ele escuta, há uma lacuna a ser preenchida, no sentido de como este mesmo mundo, que pode ser entendido como a sociedade atual reage, quanto a temas candentes: degradação do meio ambiente, abandono da saúde pública, piora da educação escolar, economia cada vez mais excludente, a dor causada pela fome, pelas enchentes, pela falta de teto etc., quer dizer: escuta? A resposta é forma pela qual nos comportamos diante dessa realidade, isto é, o que fazemos: somos reativos ou proativos? Enfim, o grito pode ser substituído por um pedido de socorro!

Até nas artes plásticas encontramos a relação gritar/escutar. Na tela "O grito" do pintor norueguês Edvard Munch (fig. 1), esta relação é iconizada pela imagem; posto que, através de representações gráficas em ondas, o grito torna-se visível.

O pintor representa o céu ao fundo com o vermelho (cor quente), em contraste com o azul do rio (cor fria), tudo isso numa relação expressionista em que ambos se tocam. Nesse ambiente, há uma figura humana, também representada em cores frias, que representam a angústia, a dor, o desolamento. Essa pessoa tampa com as mãos os ouvidos (para produzir o silêncio interior) e exterioriza seu grito (de boca aberta, as linhas sinuosas, inclusive de seu próprio corpo, representam as ondas sonoras), num apelo comovente, que nos põe a refletir sobre a dor do outro e, talvez ajudar. Em Munch existe o ouvir e o gritar, mas não o escutar.

(Fig. 1 - O grito, de E. Munch)

Da mesma forma que o grito da tela de Munch está iconizado por meio de cores e linhas sinuosas, Machado de Assis (1978, p. 85), torna visível a oralidade, no capítulo LV de Memórias póstumas de Brás Cubas, "O velho diálogo de Adão e Eva", através de alternância dos falantes Brás Cubas / Virgília e valendo-se, pura e simplesmente, da representação tipográfica: pontos, reticências, interrogações e exclamações.

Os índices utilizados por Machado de Assis levam-nos a imaginar a expressão gestual dessa comunicação sem palavras, entre homem e mulher, que pode significar o diálogo edênico que resultou na expulsão do paraíso ou, de outro modo, um diálogo em que esses personagens não se escutam, apenas ouvem, para não ter idêntico destino.

Já a crônica de Drummond (2003) tem como personagens dois pretensos interlocutores ao telefone. Embora esse meio de comunicação interpessoal de fácil acesso e via rápida de se estabelecer uma conversação seja utilizado por dois falantes da língua materna, nenhum dos dois se convence a escutar o outro, pelo simples fato de ambos recusarem-se a identificar-se de plano.

O tom jocoso emprestado à crônica dá-nos a dimensão da ausência comunicativa, quando os dois falantes, através de respostas evasivas, esquivam-se de escutar o outro. Segue-se o pseudo-diálogo, até que um dos falantes indaga, insistentemente: "Vamos, diga de uma vez por todas: com quem deseja falar?" Mas um elemento resolutivo é introduzido – "Silêncio." E, à pergunta seguinte: "com quem deseja falar?", o outro responde amistosamente: "Desculpe, a confusão é tanta que eu nem sei mais. Esqueci. Chau."

Neste "Diálogo de todo dia", Drummond mostra-nos que, sem "dar atenção a", conforme o sentido identificado por Houaiss, independeria da elevação da voz do outro; pois, mesmo gritando não seria escutado, uma vez que estaria ausente da comunicação a função essencial da atenção: ele não escuta! Não se trata, portanto, de um diálogo, mas de uma conversa psitacista.

Na música de Paulinho da Viola (1970), o mesmo elemento trunca a comunicação, ou seja, a falta de atenção ao outro, que não se escutam, além do fato de ela estabelecer-se com tempo mínimo e prefixado. Trata-se de um encontro de duas pessoas, em seus respectivos veículos, num sinal de trânsito fechado.

De início, cumprimentam-se e, em breves palavras, dão o tom do diálogo: "- Quanto tempo! - Pois é, quanto tempo! - Me perdoe a pressa, é a alma dos nossos negócios! - Qual, não tem de quê! Eu também só ando a cem!"

Apesar de serem velhos conhecidos, a pressa e a situação – sinal fechado – não lhes permite ir muito além de meras frases circunstanciais.

Assim, o título da música é revelador, porquanto o sinal está fechado para o relacionamento mais intenso, de sorte que, embora se falem animada e amistosamente, o diálogo não progride, não avança: "- Tanta coisa que eu tinha a dizer, mas eu sumi na poeira das ruas... - Eu também tenho algo a dizer, mas me foge à lembrança!" É uma conversa de tempo marcado.

Por fim, a ruptura desse breve e casual encontro é significativa: o vermelho do comutador de fluxo de tráfego, que significa "pare", isto é, um elemento externo a possibilitar-lhes um curto diálogo, quer dizer, não dependeu da livre vontade de ambos; ao passo que o verde, que significa "siga", igualmente exterior aos dois conhecidos, trunca-lhes o diálogo, inclusive com um lapso de memória, mas sem deixar neles a insatisfação pelos fatos, tão somente aceitam a inexorabilidade da situação:

> - Eu também tenho algo a dizer, mas me foge à lembrança! - Por favor, telefone! Eu preciso beber alguma coisa, rapidamente… - Pra semana… - O sinal… - Eu procuro você… - Vai abrir, vai abrir… - Eu prometo, não esqueço, não esqueço… - Por favor, não esqueça, não esqueça… - Adeus! - Adeus!

Nos diálogos acima abordados, pode-se distinguir claramente que os interlocutores não estão preocupados em escutar um ao outro, porque esse verbo, reafirmamos, demanda atenção; entretanto a atitude adotada é a de ouvir, que à semelhança do diálogo drummondiano: "- Assim não dá. Me faz o obséquio de dizer quem fala? - Todo mundo fala, meu amigo, desde que não seja mudo." Todo mundo ouve, desde que não seja surdo!

Ao lado destes diálogos, trazemos a contribuição de Borges (2011), num momento em que, inobstante sua idade avançada, foi convidado para ministrar cinco aulas na Universidade de Belgrano, em Buenos Aires. Isso quer dizer que, os acadêmicos estavam dispostos a escutar – prestariam atenção – alguém que lhes ensinaria coisas significativas, recolhidas ao longo de uma existência bibliófila e, portanto, não precisaria alterar a voz, uma vez que os enunciatários escutavam-no. Nesse caso, o escritor sobrepõe-se ao gritar.

Os textos enfocados vão para a oralidade: pela representação iconográfica do grito, em Munch; pelo diálogo tipográfico, em Machado; pela conversa psitacista, em Drummond; pela conversa de tempo marcado, em Paulinho da Viola; e pela força da oralidade de um escritor cego, Nobel de Literatura.

Em termos sociais, estas representações das artes plásticas e literárias fazem-nos refletir sobre a recusa de escutarmos os gritos de cada indivíduo, em solilóquios que se somam, mas continuam sendo, apenas, ouvidos, muitas vezes, sem resposta concreta, tendo em vista que as redes sociais tomam lugar da oralidade.

O nosso texto apoia-se no visível e no legível. Visível é a tela de Munch, legíveis são os demais textos. Não importa o tipo de representação que se faça, uma vez que todos os textos acima selecionados incluem-se no jogo antitético gritar/escutar. Embora haja diálogos, o grito individual está dentro do grito do mundo e o escutar resulta de um ato perlocutivo, impondo ao enunciatário uma resposta, uma ação.

Assim, várias linguagens representam o grito do mundo e outras escutam.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Prosa seleta**: volume único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003, p. 74.

ASSIS, Machado de. O velho diálogo de Adão e Eva. In **Memórias póstumas de Brás Cubas; Dom Casmurro**. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 7-173.

BORGES, Jorge Luis. **Borges oral & sete noites**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HOUAISS: dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MUNCH, Edvard. **O grito**, 1893. original de arte, óleo sobre tela, 91x73.5cm. Oslo: Galeria Nacional de Oslo.

VIOLA, Paulinho da. Sinal fechado. In LP **Foi um Rio que passou em minha vida**. Brasil: Odeon, 1970, faixa 12.

FÁBULAS: UM CANTEIRO DE POSSIBILIDADES PARA TRABALHAR A LEITURA E ESCRITA COM CRIANÇAS DO 3º ANO

Anne Jackeline Barbosa dos Santos[1]
Carla Barreto Pereira[2]
Izabella Carvalho Saback da Costa[3]

Resumo

O presente artigo tem como objetivo, refletir sobre a relevância do trabalho com fábulas para a aprendizagem da competência leitora e escritora com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de uma instituição da rede particular de ensino, no interior da Bahia. O contato com este gênero possibilita às crianças, momentos de leitura recheados de prazer e significado por apresentar em seus enredos, aspectos do cotidiano no que se refere às relações humanas. Narrativa curta, de caráter alegórico, as fábulas detém um conteúdo bastante rico que traduzem dilemas reais do cotidiano, e por isso despertam o interesse dos alunos. Toda a trama é desenvolvida em torno da ação de personagens personificados – animais com características humanas – sempre evidenciando condutas do mais forte para com o mais fraco. Por fim, surge uma mensagem de cunho moral construída a partir de elementos recolhidos das ações dos personagens. A complexidade do texto fábula é notória e demanda ao leitor certo conhecimento de mundo acerca das temáticas exploradas, o que o coloca diante de um desafio de exploração e compreensão desse texto em níveis explícitos e implícitos, até mesmo para compreender a moral. Nesse sentido, fez-se uso dos estudos realizados por Lerner (2002), Kleiman (1993, 1995), Casteado (1997), Lois (2001) para, então, referenciar um trabalho que privilegiasse a formação de competências leitora e escritora pelos alunos.

Palavras-chave

Aprendizagem; prazer pela leitura; escrita; fábulas.

[1] Escola Despertar – BA.
[2] Escola Despertar – BA.
[3] Escola Despertar – BA.

"Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). É sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa."
(Lionel Bellenger – escritor francês).

Introdução

O ato de ler e escrever constitui-se em tarefas complexas que demandam habilidades sofisticadas da parte de quem lê e escreve – o leitor e o escritor. Na vida, essas formas de comunicar-se são cada vez mais requisitadas e é na escola que se espera aprender ou qualificar a capacidade de realizar tais atividades no cotidiano – a capacidade de comunicar-se através do código escrito ao ouvir histórias, músicas de ninar, ao grafar seu próprio nome, escrever um bilhete, ler uma placa de trânsito, reconhecer o ônibus, reconhecer informações em um outdoor... Por isso, é inegável o efeito comunicativo do código escrito como algo inerente à existência humana.

Ao discutir sobre a oralidade e a construção da leitura por crianças, Terzi (1995) pontua que o desenvolvimento da língua oral e da escrita ocorre simultaneamente, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família. Ao mesmo tempo em que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, tornando-se potencialmente uma leitora e produtora de textos.

Nesta perspectiva, Lerner (2002, p.18) aponta que é necessário "preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas, possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita".

Portanto, a escola, como instância de ensino, assume o papel de promover o desenvolvimento do potencial comunicativo dos aprendentes, favorecendo-lhes a aquisição das competências (escritora e leitora), o que certamente a coloca diante de um desafio concreto e imediato – desenvolver práticas pedagógicas que melhor favoreçam a aquisição da leitura e da escrita e respondam ao sentido original que o ato de escrever e ler assume na vida das pessoas e no convívio entre elas.

Sobre essa temática Kleiman (1993, p. 52) coloca que as ações pedagógicas devem favorecer a formulação de objetivos prévios à leitura e a elaboração de hipóteses (predições) sobre o texto, para que a criança possa desenvolver suas estratégias de leitura, utilizando recursos como: seleção, antecipação, inferência e verificação. Assim, é possível...

> ... criar condições para o aluno fazer predições, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar o seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suportes para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto.

Desta forma, reconhecer o aspecto natural dos atos comunicativos experimentados pelas pessoas em seu cotidiano seja por via da leitura, da escrita ou da conversação (oralidade), nos coloca diante do fato de que, os conhecimentos sobre a língua escrita são adquiridos por todos que convivem em sociedade, antes mesmo de se chegar à escola. Então, resgatar os conhecimentos prévios dos alunos acerca das atividades leitoras e escritoras é pressuposto mínimo, para um trabalho significativo e eficaz no que tange a real intenção de se aprender a ler e escrever – atuar ativamente na sociedade.

Diante desse contexto, surge a seguinte questão norteadora: Como favorecer a construção de competências necessárias para que crianças do 3º ano do Ensino Fundamental possam tornar-se produtoras e leitoras de textos narrativos? Assim, surgiu a possibilidade do

trabalho com o objetivo de ofertar às crianças situações didáticas que favorecessem a oportunidade de ler diversos tipos de fábulas, e apoiado nas características textuais e narrativas do gênero passassem a produzir textos, atuando também como revisores de suas próprias produções.

Contextos de ensino: um desafio ao docente.

A leitura imprime à criança a realização de diversas ações cognitivas, para alcançar a compreensão de informações implícitas e explícitas, presentes no texto e assim, perceberem o significado da mensagem expressa que está diretamente relacionada com as experiências pessoais de cada um como leitor.

Na opinião de Lerner (2002), cabe ao professor enfrentar o desafio de formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam "decifrar" o sistema de escrita. É formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado, para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto.

Formar uma criança leitora e boa produtora de textos, perpassa não só pela oferta de diversos portadores textuais, mas também pelo cuidado na escolha dos textos a serem trabalhados, adequando-os a sua faixa etária, dispondo de recursos que possibilitem às crianças se aproximarem dos elementos textuais necessários a compreensão e produção escrita de qualidade.

Segundo a concepção de Matencio (2007, p. 40),

as atividades de leitura devem enfatizar a dialogia textual, o aluno deve ser um participante ativo dessa interação, fundamentando-se tanto nas pistas textuais como em sua visão de mundo; a produção de textos deve levar o aluno a desenvolver com eficiência seus usos linguísticos.

Face ao exposto, surge a necessidade dos espaços educativos criarem situações didáticas que possibilitem às crianças exercer essa dialogia entre a leitura, análise e produção textual, cumprindo assim com a responsabilidade das instituições escolares de ensinar a cultura do escrito como cita Lerner (2002, p. 17): "o desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito".

A cultura do escrito envolve a leitura de forma compreensiva e a escrita e seus possíveis usos sociais, e para chegar a este objetivo final de escrever para emitir uma mensagem que o receptor possa compreender, é necessário ir introduzindo atividades de forma sequenciada, que venha a favorecer este aprendizado.

Nesse contexto, inserir a criança no mundo da escrita envolve pensar didaticamente etapas a serem percorridas, pois escrever também é uma aprendizagem, que requer conhecimentos específicos a nível estrutural, procedimental e também de caráter subjetivo, bem como planejar o que vai escrever, inferir e analisar.

Sobre esta temática, Mata (2003) aponta que e escrever é um processo cognitivo, isto é, uma operação mental na qual se podem diferenciar etapas ou fases, que também são processos cognitivos. Na execução desses processos, o escritor experiente põe em jogo várias capacidades e estratégias cognitivas.

Organizar um currículo coerente ao ensino da Língua Portuguesa numa perspectiva comunicativa, demanda ao docente um olhar profundo acerca de qual o sentido da linguagem nos processos comunicativos experimentados pelas pessoas.

Como se verifica na concepção de Moreira (1997, p. 11) ao considerar que

o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis.

Assim sendo, voltar o olhar para os diferentes textos que circulam socialmente no que se refere aos objetivos que esses cumprem nas situações que são utilizados e as características textuais e linguísticas inerentes a cada um deles resulta em uma transposição didática de qualidade, em que um gênero textual passa a ser objeto de estudo para o aluno, tendo no currículo uma referência para o planejamento de ações estruturadas ao alcance dos resultados pretendidos de aprendizagem.

Tomando tal estratégia como eficaz, a Escola Despertar elege para cada série um gênero prioritário para realizar o trabalho com a produção textual, cuja perspectiva avança na direção da autoria pelos alunos. No caso do 3º ano, optou-se pelo trabalho com as Fábulas, narrativas curtas e recheadas de significado, devido ao seu caráter alegórico e respaldadas na realidade.

E também considerando a faixa etária das crianças de 7 a 8 anos que segundo Piaget, encontra-se no nível das operações concretas, na qual a criança inicia seu processo de descentração cognitiva da ação própria, saindo do egocentrismo para pensar de forma cooperativa, através da perspectiva do outro.

Metodologia e contexto.

O conhecimento científico necessita da definição de um método para que se inicie o processo de investigação, para isso a abordagem utilizada foi a metodologia qualitativa de pesquisa, pois centra-se na perspectiva participante, na forma como as pessoas sentem, interpretam, dão sentido às coisas, situações e vida, sempre com o objetivo de buscar o entendimento da dinâmica interna do processo, apenas perceptível ao investigador que dele participa mais proximamente.

A teoria de Minayo (2007, p. 21) revela que "a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, valores e atitudes".

Dessa forma, a pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas por meio dos processos do método científico, que envolve a formulação da problemática, investigação e análise.

Para a investigação dos dados, foi adotada a análise de documentos, e observação *in loco*, que aconteceram de forma diária, a partir das aulas que foram sendo realizadas, seguidas de registros escritos, buscando manter a veracidade dos fatos observados, documentando-os.

Os sujeitos investigados foram as vinte e duas crianças da Instituição de Ensino privada no Ensino Fundamental, cursando o 3º ano, no interior da Bahia.

Nesse contexto, a análise dos dados encontrados contribuiu para responder à problemática do estudo, analisando a postura, as práticas e devolutivas de cada sujeito investigado, referentes aos desafios lançados em cada situação didática, dos sujeitos investigados, com relação ao papel da leitura e escrita no processo educativo da criança.

Confabulando sobre a Magia das fábulas.

Iniciamos nosso trabalho através de um Projeto intitulado "Magia das Fábulas". Para esse projeto preveu-se etapas que assegurassem conquistas nos âmbitos da escrita e leitura, por isso a sequência didática delineada privilegiavam atividades com desafios de diferentes naturezas, a saber

- Atividades de repertório - leitura de diferentes fábulas para reconhecimento das marcas textuais do gênero;
- Atividades de escrita - análise textual, co-autoria e autoria.

O trabalho com autoria de fábulas com crianças pequenas constitui-se desafiador no sentido de que para produzir enredos coerentes e coesos, há que se considerar o domínio dos aspectos estruturais do texto por quem escreve - a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Kleiman(1993, p 86) afirma que,

> a capacidade de perceber a estrutura do texto estaria demonstrada se o aluno percebesse as relações entre as diferentes partes do texto para construir um sentido global coerente para esse texto. Essa capacidade implicaria para o aluno: depreender o tema, construir relações lógicas (causa e efeito) e temporais.

Além de um vasto conhecimento de mundo acerca da condição humana enquanto ser moral, pois essa é a temática – apresentar consequências para atitudes "más" . Nesse ponto, o trabalho com repertório – leitura de fábulas - foi de muita relevância, visto que, em todos os textos lidos discutia-se temas relativos a inveja, preguiça, soberba, vaidade, orgulho, dentre outros que revelam comportamentos humanos.

> "A leitura de diversos textos sobre o mesmo assunto, ou relatando e comentando um mesmo evento pode promover condições, mediante contraste e a comparação, para o aluno desenvolver a capacidade de analisar criticamente o uso da linguagem, e, mediante essa análise, atribuir intencionalidade ao autor". (KLEIMAN, p. 99)

Em momento algum tendenciou-se o trabalho para o aspecto da formação de valores nos grupos – ênfase na moral, embora se reconheça ter sido algo inerente às discussões, pois como diz KLEIMAN, p. 99 toda leitura de qualquer texto por mais neutro que pareça, está inserida num contexto social que determina as maneiras de escrever e de ler.

As visitas à biblioteca da escola para um levantamento de personagens mais encontrados nas fábulas possibilitaram a montagem de um banco de personagens para uso em momentos de produção. O resultado dessa investigação garantiu a construção de apontamentos acerca das características marcantes de cada animal e a compreensão dos estereótipos – a raposa sempre má, a tartaruga sempre lenta, o leão sempre vaidoso, mandão...

A fim de obter-se uma melhor desenvoltura frente às propostas de escrita avançamos na análise pontual das partes do texto, então, os textos fatiados para montagem, os lacunados para serem completados, as propostas de reescrita individual e coletiva foram potentes intervenções do percurso como ilustrado em anexo.

Durante todo o trabalho dialogava-se acerca da construção de uma coletânea de fábulas como produto final do projeto e a definição de um destinatário real, o que exigia a organização de etapas como planejamento, produção, revisão, edição e publicação. Para o planejamento, foi oferecida uma pauta para registro de elementos a serem considerados durante a produção. Essa pauta, produzida em dupla, favoreceu a organização do pensamento das crianças, além de ser um importante referencial para usar no momento da revisão – considerações acerca do que se escreveu: os aspectos mantidos, ampliados ou retirados.

Ainda sobre o momento da revisão, ressalta-se que, a professora, cônscia do nível de produção das crianças, manteve contato frequente com as duplas de trabalho, a fim de intervir acerca de equívocos de diferentes naturezas – textual e linguística. Por tanto, as produções ganharam a qualidade necessária para a publicação e composição do acervo da biblioteca da escola.

Nessa vivência, os pequenos autores, ativaram esquemas característicos do pensamento reversível, pois, no ato da produção e revisão, precisavam articular as ideias planejadas com as que, de fato, virariam texto.

Concluindo

Para finalizar, evidenciamos que o trabalho realizado aqui apresentado constata que para formarmos leitores e escritores na escola demandam do professor o reconhecimento de que é necessário oferecer as condições para que tal objetivo se cumpra. Como leitores e produtores de texto, as crianças precisam conhecer e reconhecer textos com características semelhantes para daí assumir a condição de autoria.

Certamente a escolha do contexto de trabalho configura-se uma importante decisão a ser tomada pelo professor, o que nesse caso foi concretizado com a entrada do Projeto "A Magia das Fábulas" – espaço de discussão didaticamente organizado para alcance de comportamentos leitores e escritores de qualidade pelas crianças e com propósitos comunicativos socialmente reconhecidos, no caso – o acervo da biblioteca.

Assim, em todo o trabalho localiza-se o uso dos indicativos didáticos apresentados nos referenciais utilizados o que nos remete a pensar que, nessa escola a conduta dos docentes estão consonantes com as recentes pesquisas/publicações acerca do trabalho com a Língua Portuguesa na escola nas frentes da leitura e da escrita e o uso da aprendizagens dessa área na vida.

Referências

CASTEADO, Mirta Luisa. **Projetos didáticos com língua escrita.** (VIII Seminário Internacional da Escola da Vila). São Paulo: Centro de Estudos da Escola da Vila, 1997.

KAUFMAN, Ana Maria. **A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAM, Angela Bustos. **Oficina de leitura: teoria e prática.** São Paulo: Pontes, 1993.

_____. **Leitura, ensino e pesquisa.** São Paulo: Pontes, 1989.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto alegre: Artmed, 2002.

LOIS, Lena Vilanova. **Teoria e prática da formação do leitor: o uso da literatura em literatura.** Salvador: Instituto Newton Rique, 2001.

MATA, Francisco Salvador. **Como prevenir as dificuldades na expressão escrita.** Porto Alegre, Artmed, 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, Produção de textos e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1994.

MINAYO, Suely Ferreira (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26.ed. Petropólis, Rj: Vozes, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa(org.). **Currículo:** Questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

TERZI, Sylvia Bueno. **A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados.** In.: KLEIMAM, Angela Bustos. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

ANEXOS

ATIVIDADE 1

1 – Na página seguinte, você encontrará trechos embaralhados de uma fábula de Esopo. Sua missão é recortar os trechos e organizá-los na sequência adequada.

"Quem sabe se eu fizer tudo o que o cachorro faz nosso dono me trata do mesmo jeito?", pensou ele.

Sempre pensava na vida boa do cachorrinho, que só se divertia e não era obrigado a fazer nada, o burro se chateava com a trabalheira que ficava por conta dele.

O burro também era muito bem cuidado por seu dono. Tinha um estábulo confortável, ganhava muito feno e muita aveia, mas em compensação tinha que trabalhar no moinho moendo trigo e carregar cargas pesadas do campo para o paiol.

O burro e o cachorrinho

Esopo

Mais tarde, todo dolorido em seu estábulo, o burro pensava: "Pronto, me dei mal. Mas bem que eu merecia. Por que não fiquei contente com o que eu sou em vez de tentar copiar as palhaçadas daquele cachorrinho?"

É burrice tentar ser uma coisa que não se é.

Um homem tinha um burro e um cachorrinho. O cachorro era muito bem cuidado por seu dono, que brincava com ele, deixava que dormisse no seu colo e sempre que saía para um jantar voltava trazendo alguma coisa boa para ele.

Quando tentou pular para o colo do dono, os empregados acharam que ele estava querendo matar o patrão e começaram a bater nele com varas até ele fugir da casa correndo.

Pensou e fez. Um belo dia soltou-se do estábulo e entrou na casa do dono saltitando como tinha visto o cachorro fazer. Só que, como era um animal grande e atrapalhado, acabou derrubando a mesa e quebrando a louça toda.

ATIVIDADE 2

1 – Estamos produzindo muito com o projeto Magia das Fábulas. E hoje, você poderá usar toda a sua criatividade para inventar um outro final para o texto *"O Lobo e o Cordeiro"*. Capriche!

O LOBO E O CORDEIRO

Um cordeiro matava a sede nas águas de um riacho, quando avistou um lobo faminto.

— Que ousadia a tua turvar a água que bebo — disse irritado o lobo.

— Por isso serás castigado!…

— Senhor lobo — falou humildemente o cordeiro. — Como posso estar sujando a água que o senhor vai beber se estou uns vinte passos adiante de onde o senhor se encontra?

Embora visse que era verdade, o lobo não se deu por vencido.

— Mesmo assim estás sujando a minha água. E há uma coisa mais horrível — inventou o lobo. — Soube que falaste mal de mim o ano passado.

— Mas como poderia — perguntou assustado o cordeiro — se eu nem era nascido?

O lobo insistiu.

— Ah, não? Então deve ter sido teu irmão.

— Perdoe-me mais uma vez, mas deve ser engano, pois não tenho irmão.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Moral: _____

Fonte: Fábulas de La Fontaine, adaptação da autora.

ATIVIDADE 3

1 – Neste trimestre conhecemos um pouco mais as fábulas. Assim, vamos ler mais uma?

A LEBRE E A TARTARUGA

Um dia uma tartaruga começou a contar vantagem dizendo que corria muito depressa, que a lebre era muito mole, e enquanto falava a tartaruga ria e ria da lebre. Mas a lebre ficou mesmo impressionada foi quando a tartaruga resolveu apostar uma corrida com ela.

"Deve ser só de brincadeira!" pensou a lebre.

A raposa era o juiz e recebia as apostas. A corrida começou, e na mesma hora, claro, a lebre passou à frente da tartaruga. O dia estava quente, por isso lá pelo meio do caminho a lebre teve a ideia de brincar um pouco. Depois de brincar, resolveu tirar uma soneca à sombra fresquinha de uma árvore.

"Se por acaso a tartaruga me passar, é só correr um pouco e fico na frente de novo", pensou.

A lebre achava que não ia perder aquela corrida de jeito nenhum. Enquanto isso, lá vinha a tartaruga com seu jeitão, arrastando os pés, sempre na mesma velocidade, sem descansar nem uma vez, só pensando na chegada. Ora, a lebre dormiu tanto que se esqueceu de prestar atenção na tartaruga.

Quando ela acordou, cadê a tartaruga? Bem que a lebre se levantou e saiu zunindo, mas nem adiantava! De longe ela viu a tartaruga esperando por ela na linha de chegada.

***Moral**: Devagar e sempre se chega na frente.*

Fábulas de Esopo. Tradução de Heloisa Jahn.
São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

2 – Após ter lido o texto, responda as questões que seguem.

a) Por que a lebre ficou tão impressionada com a competição proposta pela tartaruga?

_____
_____
_____

b) Que ações da lebre prejudicaram seu desempenho na corrida?

_____
_____
_____

c) Por que a lebre agiu dessa maneira?

_____
_____
_____

d) Que ações da tartaruga a fizeram ganhar a aposta?

_____
_____
_____
_____

e) O que a lebre deve ter pensando depois da inesperada derrota?

_____
_____
_____

f) Faça uma lista do que a lebre terá de fazer para garantir sucesso numa próxima competição.

_____

_____
_____
_____
_____

ATIVIDADE 4

PRODUÇÃO DE UMA FÁBULA

Vamos planejar a escrita de uma fábula?

✓ Autores: _____

✓ Onde acontecerá a história: _____

✓ Personagens: _____

_____
_____

✓ Características dos personagens:

_____
_____
_____

✓ Quem levará vantagens? Por quê?

_____
_____

✓ Qual aprendizagem teremos ao ler o seu texto?

_____
_____
_____

ATIVIDADE 5

PRODUÇÃO DE UMA FÁBULA

Dupla: _____

1 – Agora que vocês já conhecem muito sobre as fábulas, chegou o momento de se tornarem autores e produzirem as suas próprias fábulas, ok? Não esqueçam de considerar os seguintes elementos presentes nesse tipo de texto:

✓ Os personagens são sempre animais;
✓ Os animais apresentam comportamentos humanos;
✓ Ocorrem rivalidades entre os personagens;
✓ É um texto que apresenta uma lição ou moral.

_____

_____
_____
_____
_____
_____

A FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE LEITORES

Daniele da Costa Leão Santos[1]
Sílvia Cristina Fernandes Paiva[2]

Resumo

A formação de professores formadores de leitores requer um ensino de qualidade, que lhe confira competência na realização de atividades de leitura em sala de aula e a escolha do material literário. Nessa perspectiva, O CEFAPRO - Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso, enquanto uma das instâncias formativas se fez presente com a preocupação de promover discussões em relação à metodologia e ao material determinado e utilizado pelos educadores para iniciação do leitor e promoção da leitura. O curso Formação para formadores de Leitores no Primeiro Ciclo ofereceu subsídios teóricos e práticos que contribuíram, efetivamente, com o trabalho dos professores, respeitando a proposta Pedagógica de formação de leitores do Programa SIGA – Sistema Integrado de Gestão de Aprendizagem, implantado em 2011 em todas as escolas que ofertam 1° ciclo, no estado de Mato Grosso. O curso foi destinado aos Professores, Professores Articuladores e Coordenadores Pedagógicos do Primeiro Ciclo da rede pública estadual do município de Primavera do Leste, Estado de Mato Grosso, com o propósito de oferecer subsídios teóricos sobre Literatura Infantil no intuito de demonstrar a sua importância e o amplo alcance educativo que ela representa, e assim, levar estes profissionais, mediadores de leitura, a refletirem sobre uma prática de qualidade objetivando o desenvolvimento do leitor literário.

Palavras-chave

Literatura Infantil; concepções e práticas; letramento literário; Ensino Básico.

---

[1] Daniele da Costa Leão Santos, Pedagoga, Especialista em Educação Ambiental, Professora-Formadora na Área de Alfabetização.
[2] Sílvia Cristina Fernandes Paiva, Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso, Professora-Formadora na área de Leitura e Literatura Infantil.

Introdução

Se considerarmos que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso a leitura, é imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos.

A literatura infantil aparece nesse contexto, como uma valiosa ferramenta que pode ser utilizada pela escola na construção do aluno leitor, afinal, como lembra poeticamente Bárbara Vasconcelos de Carvalho "as estórias são para a criança o que foram as parábolas de Cristo para os cristãos, para os homens: sementes para germinar e frutificar". (CARVALHO, 1989, p.17). A grande questão que se apresenta a partir dessa ideia, é a de se saber como a escola se apropria da literatura infantil como instrumento de formação do aluno leitor. Pois pensar a leitura na escola implica refletir as concepções de leitura que fundamenta a prática do professor em sala de aula na medida em que se assume como formador de indivíduos leitores.

Para que o leitor possa ler o mundo, o professor como mediador entre a criança e o texto literário, utilizando de uma prática pedagógica voltada para a formação do leitor, deve promover a ampliação do horizonte da criança, a partir da valorização dos saberes culturais vividos em seu cotidiano. "Isso porque inseri-lo na cultura letrada não é, necessariamente, negar a sua, mas somar, para que ele possa viver em todos os estamentos da sociedade e não fique recluso à periferia" (AGUIAR, 2007, p. 22). Sendo assim, o leitor dialoga com a obra literária, amplia sua leitura de mundo e repensa sua condição sócio-histórica.

A partir dessas considerações, é possível afirmar que a literatura infantil contribui para a formação do leitor literário quando a obra literária propõe indagações ao leitor, estimulando a curiosidade e instigando a produção de novos conhecimentos. Para isso, é preciso que o livro infantil seja agradável aos olhos e possua um texto encantador, estimulando o imaginário infantil.

Partindo desta argumentação, estrutura-se o relato de experiência que compõe o trabalho aqui apresentado. Para tanto, descreve-se a experiência realizada durante o segundo semestre do ano de 2011. A experiência configura-se em um curso voltado para o aperfeiçoamento dos profissionais que trabalham nos anos iniciais, nas escolas estaduais do município de Primavera do Leste, Estado de Mato Grosso.

Literatura e escola: o leitor em formação literária

Percebe-se, atualmente, a crescente circulação dos textos infanto-juvenis nos ambientes escolares, ainda que a promoção desses textos literários tenha, quase sempre, a intencionalidade voltada ao exercício didático e transferência de informação. Se a escola é o espaço de encontro entre criança e livro, cabe então a ela a responsabilidade de inserir a criança no mundo da leitura e, principalmente, transformar os neoleitores em leitores permanentemente interessados e proficientes. Utilizamos o termo neoleitor conforme a definição de Almeida (2008), na apresentação de sua obra "Práticas de Leituras para neoleitores" ao afirmar que "o termo refere-se, grosso modo, aos leitores recém-formados, aqueles que acabam de sair de um processo de alfabetização, sejam eles crianças ou adultos."

Comungamos das opiniões de vários estudiosos que a escola precisa ensinar o aluno a explorar o texto e dominar a multiplicidade de gêneros textuais, pois o neoleitor não possui habilidade linguística como um leitor proficiente. Para isso, espera do educador, além da leitura prévia do material oferecido ao aluno, que este ofereça ao leitor, diferentes gêneros textuais para a degustação de leitura. Soares pronuncia, também, a esse respeito:

> É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2008, p. 33).

É comum perceber, em relação ao material determinado e utilizado pelos educadores para iniciação do leitor e promoção da leitura, que talvez, por falta de formação específica, os educadores acabam na maioria das vezes, utilizando os livros de literatura Infantil meramente com finalidades pedagógicas ou utilitárias.

É incontestável afirmar que os livros de literatura infantil, no espaço escolar, concedem à criança o acesso ao saber, pois a leitura proporciona a integração do aluno ao universo letrado. Por esse motivo, os educadores que desenvolvem atividades com a leitura literária em sala de aula precisam estar conscientes de sua responsabilidade na formação de leitores literários, pois a partir de como foi efetivada sua prática pedagógica, a aprendizagem do aluno como leitor literário pode ser bem ou malsucedida.

Descrição da experiência

A experiência aqui apresentada surgiu com a intenção de oferecer subsídios teóricos e práticos que contribuíssem, efetivamente, com o trabalho dos professores, Professores Articulares e coordenadores Pedagógicos do Primeiro Ciclo da rede pública estadual do município de Primavera do Leste, Estado de Mato Grosso, respeitando a proposta Pedagógica de formação de leitores do SIGA – Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem. Com o objetivo de oportunizar construção de conhecimentos que levassem estes profissionais a refletirem sobre uma prática de qualidade objetivando o desenvolvimento do leitor literário.

Temos como princípio a reflexão coletiva. Assim, as experiências pessoais e profissionais foram consideradas nos diversos momentos da formação. Foram trabalhados os materiais disponibilizados em slides e leituras de textos (leitura e discussão de textos, seminários e produções escritas) e atividades individuais (produção escrita, discussão das atividades propostas pelos participantes nos seus respectivos espaços de trabalho). Foram trabalhados diversos temas durante o curso, como: o conceito e finalidades da Literatura Infantil; os aspectos históricos da Literatura Infantil; A Literatura Infantil no Brasil; Leitura Infantil Contemporânea; Literatura e escola: o leitor em formação literária; A escolha do material escolar; A interação biblioteca escolar e sala de aula e oficinas de contação de histórias.

A participação dos Professores, Professores Articuladores e Coordenadores Pedagógicos do Primeiro Ciclo da rede pública estadual de Primavera do Leste, possibilitou maior conhecimento sobre Literatura Infantil, reflexão sobre a necessidade de um espaço de destaque para a leitura Literária na escola e troca de experiências entre os participantes.

Os relatos entusiasmados das cursistas evidenciaram a importância do aporte teórico, oferecido no curso para a melhoria da sua prática pedagógica no desenvolvimento do leitor literário e o desejo das mesmas para continuidade do Projeto em 2012.

Ao afirmar que, “O papel do professor para o desenvolvimento literário é mostrar para os alunos que ler é bom e gostoso”, percebemos que a professora assimilou a proposta.

De acordo com Tatiana Budunov Oliveira – “No curso de Formação de formadores de leitores eu conheci mais alguns autores e agora me parece mais fácil esta questão”, ficou claro a importância de formações que propicie o aprofundamento em teorias que sustentem o fazer pedagógico.

Kátia Silva Cardoso ao assegurar que “é preciso que a escola elabore bons projetos de leitura e invista mais na aquisição de bons livros”, observamos que a professora já despertou para a necessidade de proposta para trabalhar Literatura Infantil com qualidade.

“Eu espero que continue nos orientando sobre a importância da Literatura na escola. Precisamos pensar em projetos para adquirir mais livros para as bibliotecas das escolas e o envolvimento dos pais nesse processo”. Acreditamos pela fala de Rosânia Carolina de Santana Souza, que uma nova visão do trabalho de Literatura Infantil foi despertada.

Para concluir este trabalho, insistimos que a participação ativa do professor para o desenvolvimento da leitura literária é um dos pontos mais importantes para a formação do leitor literário. O professor, ao proporcionar vários encontros entre o leitor e as obras literárias de qualidade e utilizando-se de uma metodologia adequada, contribui para que o leitor teça, a partir de cada leitura, o significado com as demais leituras com que se depara ao longo da vida

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura e Educação: Diálogos. In PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Literatura Saberes em movimento.** Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Práticas de leituras**. Curitiba: Pró-Infantil, 2008.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura Infantil** – Visão Histórica e Crítica – 6ª Ed. São Paulo: Global. 1989.

SOARES, Magda. Introdução - Ler, verbo transitivo. In. .PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.) **Leituras Literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2008.

LEITORES DE *O ENCONTRO MARCADO* DE FERNANDO SABINO NO ORKUT: RELATOS DE VIDAS E DE LEITURAS

Dayb Manuela Oliveira dos Santos[1]

Resumo

Este artigo, orientado pelas professoras Carla Carneiro e Maria Helena Besnosik, analisa relatos encontrados no site de relacionamentos Orkut e realizados por leitores comuns do romance O encontro marcado de Fernando Sabino. O entendimento da leitura como prática cultural e a metodologia de investigação das práticas de leituras a partir dos relatos dos leitores sobre suas leituras, aqui assumidos, advém da história cultural e, especialmente, da história da leitura. Foram fundamentais para este trabalho autores como Certeau (1994), Chartier (1991) e Hébrard (2001). Os depoimentos analisados evidenciam a realização de leituras intensivas em contraposição à prevalência das leituras extensivas na contemporaneidade, envolvimento pessoal dos leitores e o estabelecimento de redes de leitores, através das quais o livro de Sabino é constantemente recomendado, emprestado e presenteado. As considerações finais apontam as comunidades do Orkut analisadas como fontes consideráveis para a história da leitura em função da grande quantidade e diversidade de registros sobre a leitura de Fernando Sabino e a necessidade de realização de pesquisas dessa natureza em função da existência de relatos dispersos dos leitores de O encontro marcado, o que ampliaria os estudos do campo da leitura e do livro no Brasil, além de propiciar maior aproximação e dados sobre os leitores brasileiros e suas práticas.

Palavras-chave

História da leitura; leitura e leitores; Orkut; O encontro marcado de Fernando Sabino.

Abstract

This article, guided by teachers Carla Carneiro and Maria Helena Besnosik analyzes reports in the social networking site Orkut and performed by ordinary readers of the novel *O encontro marcado* of Fernando Sabino. The understanding of reading as a cultural practice and research methodology in the practice of reading from the accounts of his own readers about their reading, here assumed and developed, stems from the cultural history and especially the history of reading. Were fundamental to this work the authors as Certeau (1994), Chartier (1991), Darnton (1992) and Hébrard (2001). The statements showed analyzed the performance of intensive readings in contrast to the prevalence of extensive readings in contemporary readers of great personal involvement and networking of readers, through which the book is consistently recommended Sabino, borrowed and presented. The conclusions point to Orkut communities analyzed as significant sources for the history of reading due to the large number and variety of records about reading Fernando Sabino and the need for further investigations of this nature due to the existence of scattered reports from readers the appointment, which would expand the field of study and reading the book in Brazil, as well as providing greater contact and data on the Brazilian readers and their practices.

Keywords

History of reading; reading and readers; Orkut; *O encontro marcado* of Fernando Sabino.

---

[1] Mestranda em Estudos Linguísticos – Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS*

1. A leitura segundo a história cultural, uma complexa prática cultural

Tradicionalmente, a historiografia ocidental abordou a leitura em relação aos aspectos quantitativos dos leitores, dando destaque ao número, classe social e sexo dos leitores como também aos inventários de bibliotecas, aos registros de livrarias e à produção escrita disponível. Com a emergência da história cultural a partir dos anos 1970, novas indagações foram lançadas à prática da leitura. Não que as questões estatísticas tenham deixado de ser relevantes, "[...] o problema é completar essa análise das frequências e de seu enraizamento social por uma reflexão sobre as competências e usos" (CHARTIER, 2001, p. 237).

A história da leitura, na perspectiva da história cultural, parte da assunção de que essa não é uma prática uníssona. Diferentemente, a leitura passa a ser abordada como uma prática cultural plural, "uma maneira de estabelecer significado que deve variar de cultura para cultura" (DARNTON, 1992, p. 218).

A leitura, como qualquer outra prática, tem uma história e "é uma prática que compartilhamos com nossos ancestrais, embora ela jamais possa ser a mesma que eles experimentaram" (DARNTON, 1992, p. 200). Com isto, passa-se a buscar compreender, com maior prioridade, as maneiras e os modos de ler.

A concepção de leitura como prática cultural ganha relevância, sobretudo, ao se considerar outros sentidos atribuídos à leitura. Para De Certeau (1994), na atual sociedade de consumo, marcada por uma lógica produtivista, segundo a qual a eficácia da produção implica a inércia do consumo, o binômio produzir/consumir poderia ser substituído por escrever/ler. Sendo, nesta perspectiva, a escrita entendida como uma atividade superior de quem detém a produção e a leitura, atividade passiva de quem recebe algo pronto . Assim, a leitura pode representar o máximo da passividade, pois, a partir dela, o leitor seria conduzido pelo pensamento do autor e pelas intenções de quem "determina" o que deve ser lido.

Contra esta perspectiva, De Certeau (1994) argumenta metaforicamente que a leitura é uma operação de caça, realizada no escuro, em surdina, com características singulares como a improvisação, o levantamento de hipóteses e construção de significados apreendidos pelo contexto. Além disto, a leitura compõe o nosso cotidiano e perpassa nossas ações rotineiras.

O leitor, assim, caça no texto do outro, e não o faz desarmado, para isto recorre à sua história de vida, suas leituras anteriores, suas interrogações e seus propósitos. O leitor introduz no texto o seu mundo e instaura uma realidade imprevista, mesmo que de forma sutil.

Desse modo, percebe-se a relevância de se questionar o que acontece entre as leituras autorizadas ou esperadas e o que realmente fazem os leitores, as brechas que eles encontram ou criam para construir o seu sentido e a sua interpretação. Para Chartier (1999, p. 19), em se tratando de leitura e de sua história coloca-se a necessidade de "compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades de interpretações são sempre limitadas".

Compreender a leitura, portanto, não é tarefa fácil. Como identificar os leitores de determinados livros e "reconstituir" suas leituras em um contexto específico? Enfim, como saber como as pessoas leram e leem ao longo do tempo? Sustentar a concepção de leitura enquanto prática cultural e construir/fazer história das leituras, portanto, exigiu à história cultural a proposta de novos caminhos de investigação.

Neste contexto, destacam-se três direções distintas, mas não excludentes entre si, destacadas por Pécora (2001). Em primeiro lugar, uma trilha indicada pela história cultural é remontar o passado e buscar modos de ler diversos das maneiras contemporâneas, de modo que seus gestos e características sejam relacionados a períodos específicos da história. Outra forma é buscar conhecer como ocorreram as apropriações do texto pelo leitor e, a forma mais direta para isso, é através dos relatos dos próprios leitores sobre suas leituras e os sentidos

construídos, os quais não são controláveis. Em terceiro lugar, buscar identificar e descrever os diversos significados atribuídos ao termo leitura, caminho que colabora de modo especial com o rompimento com concepções monolíticas e universais de leitura.

Neste sentido, aqui temos como objetivo realizar a análise de relatos de leituras de leitores comuns. Destacamos trabalhados desenvolvidos nessa perspectiva tais como *O queijo e os vermes* de Carlo Ginzburg (2006), a análise das leituras autodidatas de Jamerey-Duval, por Jean Hebrárd (2001) e o estudo de um leitor comum de Rousseau, por Robert Darnton (2001). Sem ter a pretensão de alcançar a mesma profundidade obtida por tais pesquisas, dadas as limitações do trabalho que ora apresento, os trabalhos citados servem de inspiração teórica e metodológica para o desenvolvimento da análise de relatos de leitores ordinários do livro *O encontro marcado* de Fernando Sabino, aqui proposta.

2. Leitores no Orkut: um esforço de aproximação

Para realização deste trabalho, foram utilizados um conjunto de comentários deixados por usuários do site de relacionamentos Orkut em duas de suas comunidades, uma que tem como nome o título do romance de Fernando Sabino, *O encontro marcado*, com 1.388 participantes e outra em homenagem a esse autor e que leva seu nome, com 8.551 membros (dados de fevereiro de 2011). Como é da história cultural o mérito de introduzir na longa história da produção de sentidos a leitura de sujeitos anônimos, antes silenciados ou mesmo desvalorizados, esse é o referencial teórico aqui buscado.

Criado em 2004, o Orkut é um software inventado pelo engenheiro turco Orkut Buyükköten e lançado pelo Google. Em seu início, os objetivos declarados por esse site em sua página inicial, consistiam em ajudar seus membros a fazerem novas amizades e manter as existentes. Atualmente esses objetivos não estão mais presentes na página inicial, mas, essencialmente, o programa continua a oferecer modos de interação entre seus membros.

A navegação no Orkut está condicionada a um cadastro prévio, por meio do qual cada participante cria um *perfil*, no qual são solicitadas informações sobre "quem sou eu", estado civil, opção sexual, etnia, cidade, escolaridade, gostos musicais etc. As informações não são obrigatórias e os usuários preenchem conforme suas deliberações pessoais, com muitas ou quase nenhuma informação.

É possível e muito comum adicionar ao *perfil* fotos, vídeos, aplicativos como música e jogos, além de participar de comunidades criadas pelos próprios usuários, motivadas por temas os mais diversos, onde são criados fóruns de discussão. É através do perfil que cada participante do Orkut navega no site, vendo e sendo visto. Segundo Couto e Rocha (2010, p. 11), em relação ao Orkut:

> [...] Atualmente, os brasileiros somam 49,71% de seus membros, seguido dos EUA com 20,76% e 17,30% da Índia.
> [...] O Orkut hoje representa uma das principais preferências de sites quando as pessoas estão conectadas, sobretudo as mais jovens, entre 18 e 25, segundo dados do próprio Google. Esses dados chamam a atenção de pais, professores e pesquisadores.

Neste contexto, as comunidades intituladas *O encontro marcado* e *Fernando Sabino* no Orkut chamam à atenção pela grande quantidade de depoimentos dos usuários sobre suas leituras. *O encontro marcado* é o livro considerado a obra-prima de Fernando Sabino, lançado em 1956, tendo sido reeditado inúmeras vezes. Em 2008, já estava na 88ª edição. Sucesso de público e crítica desde seu lançamento, já foi publicado na Inglaterra, Alemanha, Holanda e Espanha. Ambientado nos anos 40 do século XX, tem como personagem principal Eduardo Marciano, um ávido leitor, através do qual são conhecidos Hugo e Mauro, amigos

inseparáveis da adolescência, além de outras figuras do cotidiano de Eduardo, como jornalistas, professores, pai, mãe e namorada.

São abordadas nesse livro questões comuns à juventude moderna, como a constante busca de sentido para a vida, drogas, sexualidade, a construção da própria identidade, a entrada na vida adulta, além do grande desejo de Eduardo escrever um romance. Cabe dizer, ainda, que a história de Eduardo constitui, de certa forma, a biografia de Fernando Sabino, e os grandes amigos do autor, Héllio Pelegrino, Otto Lara Resende e Paulo Mendes Campos, são sintetizados pelas personagens Hugo e Mauro, apesar dessas informações não serem disponibilizadas no romance.

Do lugar de leitora de *O encontro marcado*, encontrar leitores deste livro para mim representa oportunidade de compartilhamento de uma experiência bastante significativa. Assim, pessoalmente o Orkut constitui um espaço relevante de construção de sentidos e de encontro com leitores, "parceiros" inesperados de uma experiência especialmente íntima.

Para além da identificação pessoal com a comunidade, chama atenção nesse site de relacionamentos a possibilidade de seguir pistas deixadas pelos leitores de Sabino. Levando-se em consideração o caráter em geral disperso, individual e silencioso das práticas de leitura na contemporaneidade, os relatos de leitura de *O encontro marcado* no Orkut pedem um mínimo de atenção aos interessados em conhecer mais detidamente as práticas de leitura contemporâneas e podem constituir fonte de dados para pesquisadores atuais e futuros.

3. "O livro de minha vida" ou relatos de leitura do romance O *Encontro Marcado* registrados no orkut

Os relatos das comunidades do Orkut são compostos por tópicos de discussão que podem ser propostos por quaisquer dos participantes das comunidades. Aqui, pretendemos ouvir de tais relatos o que significou a leitura de *O encontro marcado* para os usuários do Orkut, participantes das comunidades escolhidas para estudo. Ao se ter em perspectiva que "[...] são raras as confidências de leitores comuns sobre suas leituras" (PÉCORA, 2001, p. 20), mais uma vez reiteramos a pertinência dessa incursão a partir da história cultural.

Vale salientar que aqui transpusemos os comentários tal como eles se encontram no Orkut, sem qualquer tipo de correção e mantendo a linguagem utilizada pelos *orkuteiros*, cheias de abreviações, o que evidencia busca de agilidade na comunicação e é muito comum em alguns sites. Os nomes dos usuários foram modificados.

O texto de apresentação da comunidade *O encontro marcado* oferece uma ideia do conteúdo que encontramos nela, assim como sobre o que os membros da comunidade são convidados a escrever:

> Comunidade daqueles que leram o romance, foram influenciados e se emocionaram com a história de uma geração de jovens que viviam intensamente suas vidas, mergulhados na literatura, boemia e nos conflitos que marcaram uma época.
> Vamos trocar estas experiências, e relatar de que maneira o romance mexeu com as nossas vidas.

Nessa apresentação o criador da comunidade já alude a um envolvimento com o livro e se insere entre os que tiveram a vida tocada através da sua leitura. Uma análise dos cerca de 40 tópicos de discussão criados na comunidade confirmam essa ideia de envolvimento da maioria dos comentaristas e evidencia, através dos relatos dos leitores, que a leitura de *O encontro marcado* representa um evento singular em suas existências.

É recorrente nos depoimentos a declaração dos leitores sobre o romance como "o livro de minha vida" ou o melhor livro que já leram. É o que podemos observar nos comentários abaixo:

> **Rita**
> O melhor livro que eu já li em toda minha vida! Certamente não encontrarei melhor. Tive um encontro comigo mesma lendo *O Encontro Marcado*
>
> **João**
> É o Livro da Minha Vida!!! Demais!!! Recomendo a todos!!
>
> **Julyane**
> O melhor livro que já li

É notória a paixão desses leitores por essa história e o fato de aproveitarem o Orkut para desenvolverem alguns dos chamados comportamentos leitores, ou seja, o que fazem os leitores em suas práticas de apropriação do escrito e da consequente construção de sentidos. Vale relembrar que leitor aqui não está sendo entendido como um ser abstrato, mas como uma categoria historicamente construída e vivenciada. Segundo Lerner (2002, p. 62):

> Entre os comportamentos do leitor que implicam interações com outras pessoas acerca dos textos, encontram-se, por exemplo, os seguintes: comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia, discutir sobre as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal... [...]

Há nas comunidades virtuais aqui aludidas vários tópicos nos quais os leitores exercitam alguns desses comportamentos, aliás, o próprio fato da existência dessas comunidades já indica uma atividade leitora. Esses leitores, entre outras coisas, comentam as suas frases preferidas do livro, indicam partes para serem relidas, perguntam a opinião dos outros sobre o significado da história e acontecimentos específicos, fazem especulações sobre questões que o autor deixou implícitas.

A leitura dos comentários realizados pelos componentes dessas comunidades atualiza a noção de que a leitura nunca se encerra no que é lido, de que um texto não existe sem leitor (CHARTIER, 1999b). Neste contexto, destacamos a seguir alguns comentários que nos permitem ter uma impressão geral dos sentidos que os leitores do Orkut construíram sobre *O encontro marcado*:

> **LU**
> **TERMINANDO...**
> Ainda estou terminando de ler o livro, faltam poucas páginas! Estou gostando muito! É um livro que prende a tenção, que faz vc se colocar como personagem principal e viver cada ocasião da história... E realmente são coisas que acontecem diariamente em nossas vidas, mas não percebemos! É legal ver situações tão normais em um livro q, deveria ser complexo em todo seu conjunto, mas se torna a realidade de cada um...
>
> **LU**
> Ah, e qdo eu era criança e queria alguma coisa eu arranhava as minhas pernas, o Eduardo o rosto, logo, me identifiquei com o livro de cara.....
>
> **Leila**
> Perfeito!

> Nossa!...a cada página q lia, estava fragmentos da minha vida...É incrível como me identifiquei com essa obra... Era como se o Sabino tivesse escrito p/mim...
> "Não és bom nem mau, és humano e triste..."

Um relato, por sua vez, torna-se peculiar pelo fato de a leitora dizer não ter gostado do livro exatamente por esse ser muito semelhante com a sua própria vida. Segundo essa leitora:

> **Ariane**
>
> ouvi falar tanto desse livro
>
> ele foi tantas vezes me indicado
>
> que quando li, minha expectativa
>
> era tão grande q acabei me frustando
>
> naumm q o livro seje ruim, de jeito
>
> nenhum só q eu esperava mas.
>
> sabe achei meio deprimente e meio
>
> parecido com a minha vida a vida
>
> da personagem principal do livro...

Diante disso, pode-se inferir que a leitura de *O Encontro Marcado*, mais especificamente dos leitores encontrados no Orkut, tem sido pautada pela identificação dos leitores com a história de Eduardo Marciano, goste-se disso ou não. A julgar pela maioria dos *posts* encontrados durante esta pesquisa, grande parte dos leitores gosta disso e apóia-se, muitas vezes, na narrativa de Sabino para repensar e viver suas histórias. Sobre isto, o relato seguinte é contundente:

> **Isabela**
> Esse livro mudou a minha vida. Li a primeira vez nos anos tumultuados da adolescencia, foi que nem um trovao na minha cabeca... Pela primeira vez eu pude ter um apanhado geral do que significa essa tal vida. Varias coisas me atrairam, pessoalmente: minha familia eh mineira, eu andei muito com os boemios em Belo Horizonte, sempre me achei muito individualista assim com o Eduardo. Alias, meu pai chamava-se Eduardo.
> Depois da primeira leitura, eu chorei muito. E li novamente. E toda vez que eu me encontro numa encruzilhada eu leio de novo. Nao leio mais desde o inicio, vou direto a parte que me interessa. Agora com meu casamento, eu tenho me interessado mais pela parte onde eles vao morar no Rio, o Eduardo fica com essa impressao de amigos distantes, aquela vida desregrada - o diabo que vem tomar umas com ele no bar. Tudo isso eu vejo em minha vida.
> Esse livro eh por vezes um guia, um espelho e uma inspiracao. O livro de minha vida!

Esses relatos dos leitores fazem lembrar Jean Ranson, um leitor comum rosseauista do século XVIII, conhecido a partir de 47 correspondências deste homem encontradas nos arquivos da Sociedade Tipográfica de Neuchâtel (STN), fundada por Fréderic-Samuel Ostervald. Ranson trocou correspondências com Ostervald, as quais tornaram-se fonte para um estudo realizado por Robert Darnton (2001) sobre como eram as leituras de Ranson.

Segundo Darnton (2001, p. 165), "o que surpreende nas cartas de Ranson é menos a posse desta ou daquela obra que o uso que faz delas. Desde que se torna pai, recorre aos livros. Lê para educar seus filhos. Fará deles tanto Emílios quanto Emílias". Ainda de acordo com este autor, esse fato evidencia um tipo de relação do livro com a vida, sobretudo a familiar, muito comum entre os leitores de Rousseau do Antigo Regime.

Acredito que também os relatos dos leitores do Orkut aqui abordados nos dão uma noção da relação desses sujeitos, na contemporaneidade, com *O encontro marcado.* Além disso, sua importância consiste em seu potencial como fonte de estudo de leituras cotidianas e sua relação com situações corriqueiras como a vivência da adolescência, casamentos e amizades, vivenciadas por pessoas comuns de nosso tempo.

Neste sentido, emerge nos comentários, e talvez este seja uma das chaves para entender o encantamento provocado pela história de Sabino em seus leitores, o desejo dessas pessoas terem vivenciado uma história parecida com a de Eduardo Marciano, de ter tido amigos íntimos como Hugo e Mauro com os quais pudessem compartilhar as dores e as angústias da vida, ou como dizem as próprias personagens do livro, alguém com que pudessem "puxar uma angústia".

A partir dos relatos dos próprios leitores é possível inferir que estes encontram em Sabino e em sua história com personagens tão intrigantes, tão comuns e ao mesmo tempo raros, pela singularidade com que são construídos, interlocutores com os quais se torna possível um encontro tão profundo ou maior que os proporcionado pelas relações com pessoas de verdade, as que estão fora dos livros. Assim, o desejo de ter vivenciado a história de Eduardo Marciano está presente de forma muito nítida nos comentários a seguir:

> **Lenio Oliveira**
>
> queria ter nascido naquela epoca,
>
> ter sido amigo do eduardo, mauro, hugo,
>
> ter puxado muita angustia,
>
> nao analisaria nada,
>
> teria bebido bastante,
>
> teria feito uma zona pela cidade,
>
> teria ajudado a estatua da anita,
>
> queria ter visto o diabo,
>
> queria ter escrito meia duzia de poemas,
>
> queria viver rapido,
>
> queria ser precoce...

> enfim,
> queria ter um encontro marcado daqui uns 15 anos....
>
> **Eliana**
> Mahh... acho q meus amigos nao entenderiam se eu os chamasse pra "puxar uma angustia"! Mas se tivesse amigos como Mauro ou Hugo ou Eduardo com certeza nós íamos puxar uma angustiazinha com tema FERNANDO SABINO! Affh... nem da pra crer q ele ja nao esta mais entre nos!
>
> **Adriele**
> nossa... queria mnuito ter amigos como eles, pra 'puxar angústia', nem falo de assuntos assim com meus amigos, acho que nunca pensaram sobre tal coisa (quando chego a falar eles logo me reprimem e me julgam 'diferente'), mas ja quase cheguei a ter uns 2 amigos assim (só soube que eles pensavam...) mas nunca conversamos seriamente pra puxar angusia...=\ seria melhor puxar angústia com os amigos, do que sozinha né? sozinha não tem graça... huhu

Há de se destacar ainda sobre a relação desses leitores com *O encontro marcado* que, em muitos casos, não se tratava de uma leitura única, mas repetida, uma leitura que ao mesmo tempo sabe o sentido que quer e que "encontrará", mas que também não se fecha a novas perguntas e respostas, já que a leitura é paralela a diferentes fases da vida dos leitores e a novas indagações. A julgar pelos seus leitores, esse não é um livro do qual nos separamos facilmente, finda a sua leitura, o desejo de reencontrá-lo grita, mal chegamos à última página do livro:

> **Sheila**
> É o típico livro de q quanto tu chega ao fim..dezeja voltar imediatamente ao começo só para poder ler novamente....
>
> **Laura**
> ..é realmente muuito bom..=D fffesse é o livro da minha vida!hahaha. tudo bem, muita gente deve dizer isso sobre coisas que maracaram sua vida como: filmes, livros, musicas, etc.mas eu nunca quis ler um livro mais de duas vezes. e esse, depois de pegar na biblioteca e ler, quero comprar! que delícia! essa vida de poeta boemio sempre me atraiu MUITO. tudo bem que beber e v.i.v.e.r. (de fato! pq é isso que eles fazem) - se vocês me entendem - não enche barriga e não paga contas, hehehe. mas é apaixonante...me entreguei totalmente à história e preciso dela sempre. de novo e de novo... beijos.
>
> **Sérgio**
> Eu amo esse livro. Ele é o livro da minha vida. Eu já li umas 10 vezes aproximadamente.
>
> **Clara**
> o melhor
> O melhor livro que já li.Já li adolescente,depois li na faculdade,li de novo..e mais uma vez...e depois mais adulta um pouquinho...e vou lendo,pra sempre o livro do autor-menino!
>
> **Rui**
> Foi o único livro que li mais de uma vez.

Esse tipo de leitura segundo a classificação de Rolf Engelsing, citada por Darnton (1992), é denominada de intensiva e remete à natureza preponderante das leituras tradicionais realizadas até o século XVIII, nas quais os leitores liam como uma espécie de rito e sacralidade, conheciam geralmente os mesmos textos, lidos e relidos, memorizados e passados de forma oral às novas gerações. Guardadas as devidas ressalvas, sobretudo em relação à transmissão do texto de forma oral as novas gerações, é perceptível a natureza intensiva das leituras de *O encontro marcado* relatadas virtualmente.

Tal fato, por sua vez, não descarta a mais do que provável existência de outro tipo de leitura entre esses sujeitos. A modalidade extensiva, caracterizada por leituras de impressos variados em quantidade e conteúdo, de forma rápida, passando de um texto a outro, certamente convive com a leitura reiterada do romance de Sabino e talvez de outros escritos.

As leituras de *O encontro marcado* dos leitores aqui em destaque se mostram acompanhadas do desejo de encontrar outros mundos a partir da melhor compreensão de si e do mundo em que se vive. Os relatos analisados vão ao encontro de Lewis (2003, p. 190) ao afirmar que:

> A experiência literária cura a ferida da individualidade, sem lhe minar o privilégio. Há emoções de massa que também curam a ferida, porém, destroem o privilégio. Nestas, os nossos seres isolados fundem-se entre si e recaímos na subindividualidade. Mas, ao ler a grande literatura, torno-me mil seres diferentes, sem deixar de ser eu próprio. Como o céu noturno no poema grego, vejo como uma miríade de olhos, mas sou sempre eu que vejo. Aqui, tal como no acto religioso, no amor, no acto moral e no saber, transcendo-me a mim próprio. E nunca sou mais eu próprio que ao fazê-lo.

Há ainda um outro ponto a ser destacado, diante de uma história de jovens, os leitores do Orkut, supostamente jovens também, dada a faixa etária comum dos usuários do Orkut, 18 a 25 anos, como já foi relatado, perguntam-se sobre a atualidade do romance para a geração contemporânea, afinal de contas, O encontro marcado foi muitas vezes classificado por críticos literários como o romance de uma geração. Seguem algumas das respostas para o único tópico que analisamos na comunidade Fernando Sabino, “Encontro marcado serve p/a a atual juventude?”:

> **Ricardo**
> Não haveria tantos jovens fãs do livro se o conteúdo deste fosse compreensível somente para a juventude de seu tempo. ;)
>
> **Henrique**
> É difícil decifrar a atual juventude. A diversidade está mais fervorosa do que nunca.
> Não acho que a literatura seja seletiva, no sentido de julgar que "os bons jovens leem e os maus assistem TV".
> Mas tenho certeza que o livro é adequado para a parte desta juventude que deseja encontrar maior significado nos fragmentos da vida, nos caminhos que escolhemos e das pessoas que nos acompanham.
> Vale a pena também não só pelo ótimo enredo, mas pela vida do escritor e pela valor da Literatura como um todo.
>
> **Paulo Augusto**
> O livro é universal, continuará sendo uma grande, e bem acabada, metáfora do "Conhece-te a ti mesmo" de Sócrates em terras brasileiras, pois o encontro marcado de Eduardo Marciano é, afinal, entre ele e ele mesmo, um

> tema que sempre irá macaquear a mente humana, serviando, portanto, não apenas para a juventude como para qualquer pessoa.
>
> **Maurício**
> O melhor de todos
> Esse livro é excelente, foi escrito nos anos 50 e parece que foi ontem.BRILHANTE!

Para além de possíveis análises sobre o romance, em que se procure na construção de seu texto elementos para entender tamanho encanto por parte dos leitores, que não se contentam com apenas uma, mas várias leituras desse livro, acredito que o fato de *O encontro marcado* ser constantemente reeditado, não só no Brasil, mas em vários outros países e continuar conquistando novos leitores, é significativo em relação a atualidade das questões que suscita através do texto que dá a ler. O próprio Fernando Sabino (1989), apresenta uma reflexão sobre o assunto:

> Mas no *[O] encontro marcado* [...] não é mérito meu nem mérito do livro, é mérito da juventude que todo mundo tem, porque o livro coincide, esbarra, bate naquele momento da juventude em que você vai decidir, que você descobre que não é eterno nem genial. Há uma hora em que você descobre que você é apenas talentosinho.

Ferreira Gullar no documentário *Vinicius de Moraes (2005)* afirma que quem carrega a obra é o leitor, vão-se os críticos e todas as classificações e ficam os leitores. No caso de *O encontro marcado*, esse princípio é muito nítido pois, para além de qualquer análise que se possa fazer, *O encontro marcado* continua sendo abordado como apaixonante, para novos e "antigos" leitores. Compreender esse fenômeno pode ser um importante desafio para a história da leitura e da literatura, assim como para a instituição escolar, encarregada de socializar a literatura às novas gerações.

Relatos como esses não são observáveis somente no Orkut, em 2006 foi lançada a edição comemorativa dos 50 anos do livro, a 82ª. Essa edição especial trouxe cartas de leitores a Sabino e de seus filhos, e tal como no Orkut, os leitores declaram-se identificados com a história, como nos exemplos abaixo das cartas de leitores:

> Um dia eu tive coragem de deixar de ser eu para ser um pouco Eduardo Marciano – e foi decisivo: descobri que a gente vive mesmo para "puxar angústias" em Praças da Liberdade; vive para subir em viadutos sem ter medo de cair; vive para escrever ou reinventar a própria história. Nunca o vi, nem o conheci pessoalmente. Mas não me importava a distância física ou temporal entre nós, pois eu tinha certeza que ele, Fernando, estaria, desde então, ao meu lado, direto da tranquila Rua Canning, 22, certo de que mudara para sempre o meu destino.
> *Caio Tozzi*
>
> Eu tinha 19 anos quando li O ENCONTRO MARCADO pela primeira vez. Quatro ano atrás, portanto. Eu me senti o próprio Eduardo Marciano. Foi uma época decisiva de minha vida. Era a época de fazer algumas escolhas que poderiam determinar o resto dela. Ao menos erao que eu pensava. Mas depois de ler o romance, o que foi a lição de que é sempre tempo de recomeçar. (Essas palavras nem de longe resumem o quanto O ENCONTRO MARCADO me afetou. É um livro que tenho lido ao menos uma vez por ano, desde que o li pela primeira vez. É uma fonte inesgotável de energia. É o maior romance de nossa literatura, em minha opinião).
> *Rafael Rodrigues*

Enfim, muitos são os rastros que os leitores de *O encontro marcado* têm nos deixado, através de cartas a Fernando Sabino. No entanto, onde estarão todas elas, estarão bem arquivadas, conservadas? Além disso, a paixão pelo livro, declarada pelos seus leitores, os fazem criar blogs, sites, comunidades virtuais como as que aqui analisamos, repletos de relatos sobre como leram esse romance, em que momento, o que sentiram e tantas outras informações.

Considerações finais

Como se pode apreender do conjunto de relatos aqui abordados, "a leitura não é um objeto de comunicação imediata, é, certamente, um objeto de partilhamento" (PENNAC, 1993, p. 84).

O trabalho ora apresentado reitera a perspectiva de que a leitura, prática social furtiva e plural, exige um constante olhar para a dinâmica sócio-cultural, a fim de compreender o que se passa nas práticas leitoras. Tal perspectiva não constitui tarefa fácil, dado o caráter transitório e inconstante em que se inserem as práticas culturais em geral e especificamente as práticas de leitura.

Contemporaneamente, com o advento da cibercultura e da internet tem sido alterada a maneira como o homem se relaciona com o mundo e as pessoas, sobretudo daqueles que tem acesso direto a vida virtual. Os sites de relacionamentos constituem um bom exemplo nesse contexto, na medida em que instauram uma nova ideia de lugar, de interação, através dos quais as pessoas vêem e são vistas, encontram e reencontram afetos e desafetos, conversam, paqueram e, inesperadamente, nos contam sobre algumas de suas leituras.

Assim, há muito ainda a ser investigado sobre *O encontro marcado* e seus leitores, há perguntas a serem tratadas com maior profundidade. O que faz com que *O encontro marcado* conquiste tantos leitores? É por conta das questões suscitadas pelo texto ou seriam as maneiras de ler? Ou, por outro lado, seria a combinação desses e outros fatores? Sendo assim, como ocorre essa combinação ou como ocorreu tal combinação no caso dos leitores aqui estudados? E fora do Brasil, podemos constatar situações semelhantes com as dos leitores brasileiros?

É preciso investigar! Como indica De Certeau (1994, p. 265) "apesar de tudo, a história das andanças do homem através de seus próprios textos está ainda em boa parte por descobrir".

Referências

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1 artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In.: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 231-253.

_____. **A história cultural**. Entre Práticas e Representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, S. A., 1988.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COUTO, Edvaldo; ROCHA, Telma B. Apresentação. In.: COUTO, Edvaldo; ROCHA, Telma B (Orgs.). **A vida no Orkut**: narrativas e aprendizagens nas redes sociais. Salvador: EDUFBA, 2010.

DARNTON, Robert. História da Leitura. IN: BURKE, Peter, (Org.). **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 1992. p. 199-236.

_____. A leitura rousseauista e um leitor "comum" do século XVIII. In.: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 143-176.

FARIA, Miguel Jr. **Vinicius de Moraes**. Brasil, 2005. Documentário.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In.: **Práticas da leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 35-73.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução Maria Betânia Amoroso; tradução dos poemas José Paulo Paes. São Paulo, Companhia das Letras, 2006. (Companhia de Bolso).

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEWIS, C. S. **A experiência de ler.** Porto - Portugal: Elementos sudoeste, 2003.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. 2ª ed. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PÉCORA, Alcir. O campo das práticas da leitura, segundo Chartier. Prefácio. In.: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 9-17.

SABINO, Fernando. Memória Roda Viva. **Entrevista concedida a Jorge Escosteguy.** Disponível em: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/278/entrevistados/fernando_sabino_1989.htm. Acesso em 03/02/2011.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. 88ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

“NUNCA É TARDE PARA APRENDER”: HISTÓRIA DE UM LEITOR EM FORMAÇÃO

Josilene Santos[1]

Resumo

O trabalho recorta uma pesquisa de mestrado e teve por objetivo retratar a trajetória de João, um dos sujeitos entrevistados na classe de educação de jovens e adultos (EJA), pondo em destaque sua relação com a escrita e a leitura. Oriundo de uma família humilde da Paraíba, só no ano de 2011, pela primeira vez, começou a estudar. Seu depoimento foi marcante para minha compreensão sobre os sentidos de saber ler e escrever. A contribuição das autoras Galvão e Di Pierro (2007), ao discutirem o preconceito contra quem não domina o código escrito me ajudaram a refletir sobre a história de vida de João, impedido de estudar por tanto tempo, colaborando para desvendar questões da pesquisa, que me instigavam: como as práticas de leitura e escrita na escola contribuem para a formação de leitores e escritores?; se os conhecimentos de mundo de sujeitos alunos são por eles reconhecidos como saberes, quando produzidos em processos sociais. João e sua história me impulsionaram a entender melhor como se dão processos de formação de leitores e escritores.

Palavras-chave

Educação de jovens e adultos; formação de leitores e escritores; história de vida.

[1] UERJ/ProPEd/CAPES.

Migrante, “escravo” e liberto pela palavra

Retrato a história de vida de João, oriundo de família humilde da Paraíba, sem oportunidade de estudar na infância, ocupada pelo trabalho que ajudava no sustento da família. Aos 17 anos, fugido de casa, veio para o Rio de Janeiro em pau de arara, em busca de uma vida melhor. João trabalhou em regime de quase escravidão. O serviço pesado não o impediu de sonhar. O desejo de aprender a ler e a escrever o acompanhava desde pequeno, mas sua realidade constantemente interpunha obstáculos que o impediam de realizar seu desejo.

O relato de João foi emocionante. Lágrimas nos olhos, contou do sofrimento que passou com a família por não ter o que comer. A vida difícil não abalou a dignidade, e os ensinamentos dos pais não se perderam. A dura realidade foi dando lugar a outra, cheia de esperanças, quando em 1980 ficou “livre” do trabalho escravo. A partir daí, o sonho de ler e escrever, adormecido por tantos anos, retornou. Mas só aos 56 anos de idade, João tomou coragem e foi à escola se matricular. Seu novo objetivo é completar, ao menos, o ensino médio. O empenho em concretizá-lo o motivará a não desistir e persistir no que almeja.

Assim João significa o ler e escrever: “a pessoa que não sabe ler e escrever é ‘cega’”. A “cegueira” está ligada à impossibilidade de realizar tarefas cotidianas, e que dependem de terceiros para serem executadas, como explicam Galvão e Di Pierro (2007, p. 24):

> Os sucessivos constrangimentos e experiências de discriminação levam à corrosão da auto-estima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas e difundidas pelos meios de comunicação social [...] a mais recorrente é aquela que identifica o analfabetismo à “escuridão” da “cegueira”, o analfabeto ao “cego”, e a alfabetização à redentora “retirada da venda dos olhos” e saída das “trevas da ignorância”.

O discurso de João é o mesmo socialmente construído de que não dominantes do código escrito estão “cegos”, e só “retirando a venda dos olhos” podem ser considerados cidadãos.

A autonomia — conferida pelo direito de estudar — foi a busca de João. Por muitas vezes, sentiu-se “incapaz” e “impotente” diante das pessoas. O não domínio da leitura e da escrita o afligia e a vergonha de estar analfabeto o destruía.

Preencher formulários, retirar extrato em bancos, sacar dinheiro, depositar cheques, eram um “martírio” para João. Acreditava que não era “capaz” de realizar tarefas cotidianas por ter de, constantemente, pedir ajuda a terceiros. A “dependência” gerava sentimentos de inferioridade. João não tinha consciência de sua capacidade de inventar estratégias, como as que utilizou por grande parte da vida. Galvão e Di Pierro (2007, p. 26) assim reconhecem os feitos de João:

> Esses sentimentos não impedem [...] que os jovens e adultos pouco escolarizados desenvolvam estratégias bem-sucedidas de sobrevivência em ambientes urbanos letrados, mediante a utilização de capacidades como a observação, a oralidade, a memória, o cálculo mental e, sobretudo, acionando as redes de sociabilidade e apoio de familiares, amigos e colegas para resolução de problemas cotidianos.

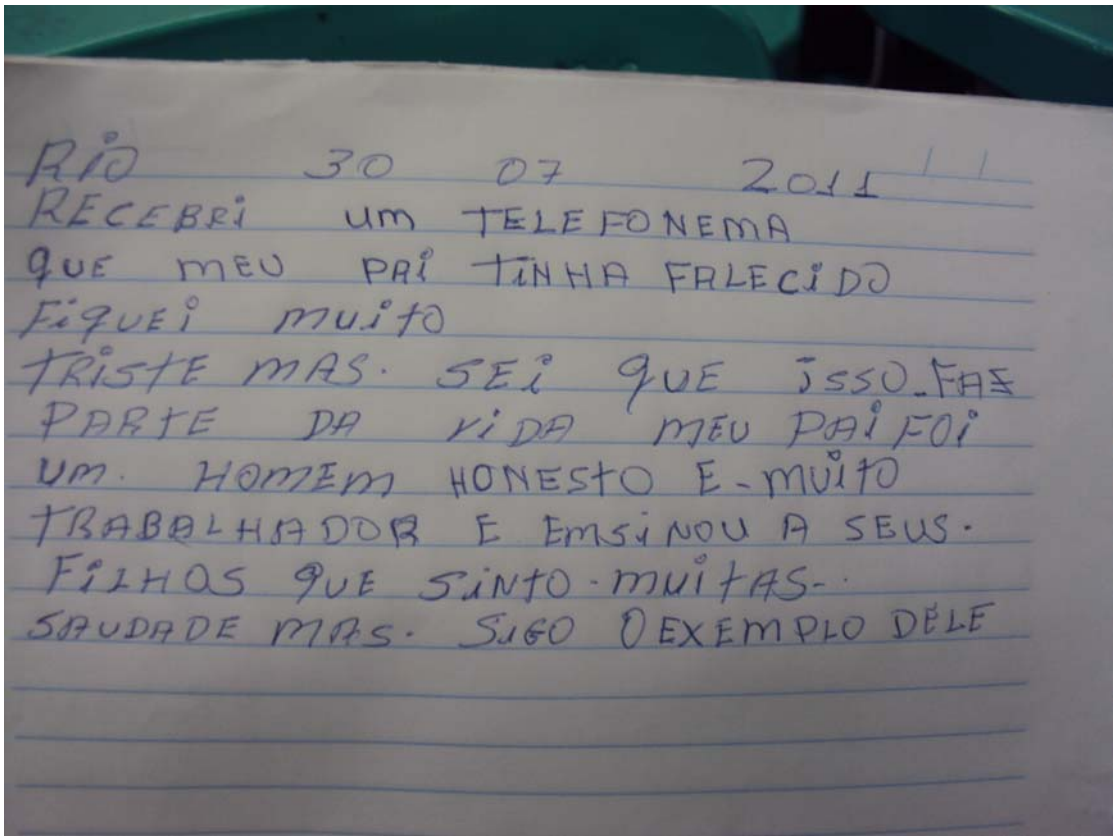
Em sociedades de cultura escrita, estratégias de sobrevivência são utilizadas na prática social por quem não lê o código. A alternativa é “dar um jeito”. João fazia ações próprias da cultura escrita, mas não valorizava os saberes que acionava, a seu ver ilegítimos pela ausência de escolaridade. Tudo muda apenas quando começa a estudar. A confiança e a independência

emergem. Realiza seus compromissos com autonomia e o sentimento de inferioridade dá lugar ao de autoconfiança, mesmo executando a maior parte das tarefas como antes. Mas a vivência da escola e do que ela, em geral, representa, acionava desejos recônditos: escrever um livro sobre seu pai, que tinha como exemplo:

> Quando eu tiver mesmo legal, a minha letra, quero escrever um livro sobre o meu pai, porque meu pai foi muito importante. [...] Eu fico emocionado porque meu pai... nós passamos fome todos juntos [...] e falava pra gente: “Meu filho, eu não quero que você roube, não quero que você pegue nada de ninguém. [...] ser pobre não é defeito [...] e a pessoa ser honesta é a melhor coisa do mundo”. Isso eu guardei do meu pai.

E João complementa: “[...] Meu pai faleceu dia 30 de junho de 2011, fiquei muito triste. Aí eu tenho um caderno anotado, data, dia, hora (choro e emoção) tudo... tudo que eu tinha era o meu pai”.

Figura 1: Caderno de João, registro sobre o pai



Escrever um livro exigia que se dedicasse aos estudos. Para isso, estuda em casa, lê jornais, livros, escreve... “até ficar com a caligrafia bonita”.

Quando perguntado, respondeu que aprender a ler era fácil, bastava “deixar a vergonha de lado”. O primeiro passo — ir a uma escola — exigira coragem, e não atribuir importância aos olhares e comentários preconceituosos. Vencidos a vergonha e o preconceito em relação a si mesmo e o de terceiros, aprender a ler não fora complicado:

> Não é difícil não. É só a pessoa deixar a vergonha prum lado. Porque o que machuca a pessoa é não saber ler. [...] eu passei uma vergonha tão grande... porque eu cheguei num banco, [...] porque eu ganhei cinco mil reais da firma

> que eu trabalhei. Então, ela me deu um cheque. [...] o que é que você tem que fazer? Assinar o depósito. [...] a mulher ficou olhando pra mim: “Esse cheque é seu?” [...] “Mas cinco mil reais?” “A senhora vai depositar. Eu tenho uma conta aqui no banco”. “O senhor vai no caixa e tira o extrato”. Aí eu falei com ela: “mas eu não sei mexer nesse negócio de extrato”. [...] depois de três dias: “Senhora, aquele dinheiro que eu já depositei já está na minha conta?” “O senhor vai naquele caixa e tira o extrato”. [...] Como é que vou sacar esse dinheiro? Alguém tem que ajudar! Como é que eu faço?” [...] fiquei chateado com aquilo ali... aí eu largava o trabalho, botava a minha mochila nas costas e vinha pro colégio. [...] “será que eu vou conseguir, meu Deus!?” E consegui, e hoje tô feliz.

O modo de agir, o olhar e o falar da atendente do banco, como narrados por João, caracterizam o retrato preconceituoso da sociedade perante o sujeito com pouca ou nenhuma escolaridade. Outra situação constrangedora “feriu” a autoestima de João:

> [...] Eu nunca tinha andado de avião, aí me deu vontade. Eu fui no Aeroporto e tinha que preencher aquele *chek-in* na época, [...] eu comprei, a mulher mandou eu preencher, eu fui e falei com ela assim: “Não tem como a senhora preencher, que eu não sei?” “O senhor tem documento?” [...] “Então me dá que eu preencho”. Mas aquilo ali ficou me doendo, aquela dor dentro de você. Você querendo botar ela pra fora, mas não tem como, você não sabe... tem que depender. [...] arrumei uma namorada na época e ela sabia ler muito. [...] me casei com ela e, em casa, ela me ensinava. [...] Previsão do tempo era o que mais eu tinha vontade de aprender, mas hoje eu olho e sei tudo.

O sentimento de inferioridade chegava a “doer por dentro” e aquela dor só pôde ser posta para fora quando se sentiu capaz e menos dependente.

E como a escola responde às necessidades apresentadas por João?

João gosta das atividades de leitura e escrita propostas pela professora e, principalmente, as de matemática: “gosto muito de matemática e eu gosto muito de Língua Portuguesa, porque ensina muita coisa à gente. Tem coisas que eu nunca pensei em saber na minha vida e hoje eu sei”. Para João, todas as matérias geram novos aprendizados. Todas têm valor e são úteis para a vida toda. Não se contenta em ler e escrever somente na escola. Lê e escreve em casa porque gosta e, também, para mais depressa ler e escrever bem.

Todos os dias compra jornal, lê notícias, navega pela internet, escreve *e-mail* para sua irmã, assiste televisão, lê poemas e gosta de praticar a leitura. Seleciona o que lê, o que mais agrada e “mergulha” nas palavras. Compreende o que lê e o que lhe interessa.

Disse ter dificuldade com a escrita, por ser canhoto, e por ter o braço quebrado. Sente dores quando escreve e treme muito. Por isso, o ato de escrever não é prazeroso como o de ler.

Tinha desejo de ser professor de matemática e ensinar o fazia se sentir “importante”:

> [...] meu sonho na minha vida é ser um professor, porque eu acho que ser um professor é a pessoa mais importante que tem na vida, um orgulho de ensinar outra pessoa [...] uma mulher passou mal e chegou pra mim: “poxa, eu nem sei ligar no telefone que eu tenho aqui na mão”. [...] Ela me deu o número e a filha dela atendeu [...] tem como você vir aqui?”. [...] dei o endereço e quando ela chegou me agradeceu. [...] me senti tão importante com aquilo ali [...]. Quem sabe, eu não seja um professor de matemática?

João ao se sentir “importante” por poder prestar uma informação, demonstra a associação que faz entre a ação de informar e a ação de ensinar, que vincula a um professor. Fora privilegiado por poder ajudar e recebera o agradecimento pelo seu gesto.

Reflexão final

Entrevistar João foi um privilégio, pois sempre me chamara atenção por suas posições na turma e por seu jeito espontâneo de ser. Minha admiração aumentou durante a entrevista, especialmente quando detalhou sua história de vida e sua vontade de querer, a cada dia, aprender e aperfeiçoar o que já aprendera.

Percebo que João se considera um leitor e escritor, e não se denomina analfabeto, pois sabe ler e escrever. Sua participação nas aulas e seu empenho em aprender caracterizam esse reconhecimento. São seus *outros gritos* diante da vida.

Referências

GALVÃO, Ana Maria de O. DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE - O MUNDO GRITA: O QUE ESCUTA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA MURA NA REGIÃO DE AUTAZES/AM?

Luciana Gomes Vieira Santos[1]

Resumo

Esse estudo tem como foco central as mudanças perpetradas pelas escolas indígenas Mura na região de Autazes , no intuito de garantir uma educação para a sensibilização e formação de novos sujeitos sociais compromissados e de mobilização em defesa da natureza e da sociedade. Pois, o mundo grita por mudanças na cultura de exploração (vegetal, animal e mineral) e do relacionamento do homem com o planeta. A forma de agir do homem diariamente na busca pelo ter, vem inquietando os estudiosos que se preocupam com o futuro do universo e das futuras gerações, tendo em vista as inúmeras catástrofes ocorridas em várias partes do planeta, suprimindo muitas vidas, em virtude do uso desregrado da biodiversidade. Nesse sentido, as escolas indígenas Mura tem se empenhado na busca por formações que venham contribuir para uma educação diferenciada, que respeite, proteja e conviva com a natureza de forma harmoniosa. Advertindo que as referidas escolas convivem diariamente com uma sociedade que necessitam da natureza para fortalecer sua economia, pois, muitos instrumentos que sustentam a sociedade atual, ainda não são acessíveis a maioria das famílias da região, destacando a inexistência da energia elétrica em muitas aldeias. Portanto, os desafios das escolas Mura hoje, é garantir espaço favorável a ponderação sobre a educação para o desenvolvimento sustentável, tendo em vista a questão supracitada ser muito falada no ambiente escolar, porém, nem sempre se torna o enfoque primordial das reflexões nesse espaço.

Palavras-chave

Educação; sustentabilidade; formação.

[1] - Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, professora da rede Estadual/Am e Pedagoga da SEMEC-Autazes Amazonas.

A Terra é nossa primeira grande educadora. Educar para um outro mundo possível é também educar para encontrar nosso lugar na história, no universo.
Gadotti (2009, p. 10)

Introdução

Esse estudo tem como foco central as mudanças perpetradas pelas escolas indígenas Mura na região de Autazes[2], no intuito de garantir uma educação para a sensibilização e formação de novos sujeitos sociais compromissados e de mobilização em defesa da natureza e da sociedade. Pois, o mundo grita por mudanças na cultura de exploração (vegetal, animal e mineral) e do relacionamento do homem com o planeta. A forma de agir do homem diariamente na busca pelo ter, vem inquietando os estudiosos que se preocupam com o futuro do universo e das futuras gerações, tendo em vista as inúmeras catástrofes ocorridas em várias partes do planeta, suprimindo muitas vidas, em virtude do uso desregrado da biodiversidade. Nesse sentido, as escolas[3] indígenas Mura tem se empenhado na busca por formações que venham contribuir para uma educação diferenciada, que respeite, proteja e conviva com a natureza de forma harmoniosa. Advertindo que as referidas escolas convivem diariamente com uma sociedade que necessitam da natureza para fortalecer sua economia, pois, muitos instrumentos que sustentam a sociedade atual, ainda não são acessíveis a maioria das famílias da região, destacando a inexistência da energia elétrica em muitas aldeias. Portanto, os desafios das escolas Mura hoje, é garantir espaço favorável a ponderação sobre a educação para o desenvolvimento sustentável, tendo em vista a questão supracitada ser muito falada no ambiente escolar, porém, nem sempre se torna o enfoque primordial das reflexões nesse espaço.

1. Vida sustentável: um breve histórico do fazer escolar

As práticas pedagógicas nas escolas indígenas Mura, enfrentam grandes dilemas ao direcionar suas atividades para mudança de paradigmas com relação a melhorias na qualidade de vida da aldeia e da sociedade, o que implica mudanças de atitudes na interação com o meio ambiente. Culturas consolidadas baseadas em (...) *princípios Predatórios*, segundo GADOTTI, (2008 p.13), tornam-se entraves para transformações de mentalidades, tendo em vista a urgência de encontrar saídas para os problemas ambientais.

No ano de 2002, as Nações Unidas determinaram 2005 a 2014 - Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, com o intuito questionar o homem para (re)ver suas atitudes, evitando desastres insustentáveis de extinção de espécies ou até mesmo do planeta. Observa-se que as Nações Unidas no decorrer da referida década, vem nomeando cada ano, Ano Internacional com temas voltados para a sustentabilidade do planeta. O ano de 2012 foi eleito Ano Internacional da Energia Sustentável para Todos.

Porém, a discussão referente à sustentabilidade tem sua ascensão juntamente aos movimentos sociais na década de 70 do século passado, que lutavam e continuam a lutar pelos direitos dos excluídos, entre eles os povos indígenas e o direito a uma vida digna. Rupturas

[2] Município criado através da Lei nº 96, de 19 de dezembro de 1955 - sede Autazes (antiga Ambrósio Ayres) - possui uma área de terra de aproximadamente 7.986 Km². Divide-se nos seguintes Distritos: Murutinga (Sub-Distritos: Miuá, Redenção, Nanci e Murutinga) e Ambrósio Ayres (Sub-Distritos: Rosarinho, Ambrósio Ayres, Paracuúba e Nazaré). Limita-se com os municípios de Borba (ao Sul, Sudeste e Sudoeste), Careiro da Várzea (ao Norte), Itacoatiara (ao Nordeste), Nova Olinda do Norte (a Leste) e Careiro (a Oeste e Noroeste).

[3] Coronel Rondon, Capitão Getúlio, Dr. Jacobina, Elcy de Almeida Prado, Izabel Moreira Barroncas, Manoel Miranda, Novo Horizonte, Novo Sonho, Sete de Setembro e Trincheira.

com modelos de sociedade engessada, hegemônica, onde o diferente não tem espaço foram impetradas.

Na educação formal a questão em destaque é retratada a partir de 2006 com a Lei 93.94/2006, que abre espaço para a transversalidade, focalizando diversos temas entre eles o Meio Ambiente, eixo que deve permear todos componentes curriculares e nesse ínterim, a educação para a sustentabilidade que (...) consiste num modo de ver o mundo no qual se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida. PCN, (1998, p. 173).

2. O mundo grita: perspectivas e impasses da educação para a sustentabilidade na escola Mura

A educação para a sustentabilidade não tem atingido seu lugar de destaque nos currículos escolares, a complexidade e responsabilidade da escola pública na atualidade tem comprometido a eficácia de sua função social.

Para compreender a forma de como a educação escolar Mura vem se reafirmando e dialogando com os diversos interlocutores para o fazer, seja ele pedagógico, cultural, econômico ou para o (re)educar sustentável, precisa-se apreender a complexidade da organização escolar na atualidade frente ao processo de desenvolvimento em que a mesma foi concebida historicamente.

A escola brasileira por muito tempo teve suas ações voltadas ao atendimento à formação de uma elite, preocupadas em disseminar valores dogmáticos e cuidar apenas de seus interesses, ou seja, manutenção do status quo. Com a revolução industrial no século XVIII, formando uma nova sociedade baseada no capitalismo, exigiu-se a escolarização para atender as necessidades das indústrias que se instalavam.

Portanto, a escola nessa sociedade tinha uma concepção isolada do contexto social, econômico, ambiental, cultural, entre outros em que estava inserida, sua finalidade era de reproduzir conhecimentos, formando pessoas para servir a uma sociedade capitalista, hegemônica.

Segundo Azevedo (1958, p. 63), que considera os fins educacionais do seguinte modo.

> Tôda a educação varia sempre em função de uma “concepção da vida”, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a “concepção do mundo”, que convém fazer adotar ao educando e sôbre o que é necessário considerar como “qualidade socialmente útil”. O fim da educação não é, como bem observou G. Davy, “desenvolver de maneira anárquica as tendências dominantes do educando; se o mestre intervem para transformar, isto implica nele a representação de um certo ideal à imagem do qual se esforça por modelar os jovens espíritos”.

A organização da educação institucionalizada no Brasil, foi definida nos artigos das Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBENs, que foram poucas, mas somente a última Lei 9.394/96, contemplou a educação diferenciada indígena, a interdisciplinaridade e a transversalidade que assegura a inclusão de temas referentes ao meio ambiente, incluindo a educação para a sustentabilidade.

Assim sendo, as escolas indígenas Mura preocupadas com o meio ambiente, buscam garantir em seus Projetos Pedagógicos, objetivos e conteúdos favoráveis ao educando e a educanda para que os mesmos possam dialogar com consciência frente à sociedade do conhecimento e da tecnologia. Entendendo que a escola tem que oferecer uma educação

significativa, que valorize os conhecimentos dos escolares e que promova a aprendizagem de conhecimentos referentes a capacidades e valores fundamentais a vida de cada indivíduo na sociedade.

Salientando que a Organização dos Professores Indígenas Mura/OPIM, vem se debruçando sobre um projeto de educação diferenciada que contemple a educação para a sustentabilidade (natureza e sociedade), envolvendo as aldeias, Universidade Federal do Amazonas, entre outros atores. Defendendo a educação escolar indígena Mura para tornar-se protagonizadora dos conhecimentos advindos da própria cultura e da sustentabilidade, acreditando que são eles próprios que deverão nortear e organizar seus currículos e Projetos Pedagógicos com o jeito singular de seu povo, rompendo com os entraves que dificultam a concretização de educabilidade aspirada. Enfatizando que a educação escolar indígena tem que ser instrumento que prepare o povo indígena para o embate, para reinventar novos espaços.

Nesse sentido, Santos citando Oliveira (2003 p. 141), reconhece que,

> [...] a construção de uma nova realidade sóciopolítico, em que um sujeito histórico, um grupo étnico que se concebe como originário, ingressa em um processo de territorialização e passa a ser reconhecido, sob uma modalidade própria de cidadania, enquanto participante efetivo da nação brasileira.

Com a intenção de lutar pelos ideais de uma educação específica, e que atenda as necessidades de uma vida sustentável e digna, algumas escolas Mura vem se apoiando no Projeto Educando com a Horta Escolar que tem como objetivo assegurar a inserção da (re)educação alimentar, nutricional e a Educação Ambiental no Currículo Escolar e no cotidiano das práticas educacionais das escolas, favorecendo a formação cidadã dos escolares.

Foto: Afrânio José Teixeira Sampaio

Escola Municipal Indígena Elcy de Almeida Prado

Foto: Afrânio José Teixeira Sampaio

Escola Municipal Indígena Elcy de Almeida Prado

O Projeto Educando com a Horta Escolar implantado nas escolas indígenas da região de Autazes é de grande relevância na formação dos discentes, docentes e da própria aldeia, uma vez que contribuirá para estimular a inserção da educação sobre a sustentabilidade, envolvendo a questão alimentar, nutricional e ambiental, ressignificando o currículo escolar e as práticas cotidianas da escola, favorecendo a qualidade do ensino e aprendizagem, promovendo o intercâmbio de conhecimentos e de saberes, valorizando os conhecimentos prévios dos educandos, potencializando a participação da comunidade junto a escola, criando situações de incentivo a reflexão, a socialização de experiência, alem de dar suporte ao processo continuo de formação e a promoção da alimentação saudável.

Outra ação relevante quanto a sustentabilidade, acontece na Escola Indígena Trincheira situada no lago do Rio Preto do Pantaleão, os escolares acompanham a movimentação da

caça de animais realizadas pela aldeia e fazem os registros diariamente junto com um professor responsável pelo estudo, o resultado é apresentado em reuniões pedagógicas para os pais e exposto em paineis na escola.

3. A formação do(a) educador(a) faz a diferença: práxis e transformação da escola Mura

> *Estou fortemente convencida de que nada mais promissor pode o conhecimento propiciar do que o aprender a desejar a vida, como um processo crescente e infinito de emancipação compartilhada.*
> Célia Linhares (1999, p.21).

A educação como o processo de formação de competências do(a) educador(a) quando realizada de forma significativa, baseada em questionamento sobre a realidade e o cotidiano, no intento de desconstruir os pilares que engessam as diferentes práticas e políticas sociais, exige qualidade e política de forma articulada, permitindo a dialeticidade do conhecimento acerca de si mesmo e do mundo.

Assegurar uma formação que envolva a educação como processo de desenvolvimento de práticas socioculturais, pedagógicas, ambientais e históricas e a escola como instituição agente de culturas e de pesquisas. Somente uma formação com requisitos voltados para a formação do que é ser humano, compreendendo os diversos papéis assumidos pela escola será capaz de formar seus escolares para tornarem-se protagonizadores no processo de transformação da sociedade contemporânea.

Com essa perspectiva, a formação fará a diferença na medida em que contagiar o educador(a) através dos conhecimentos propostos e instigá-lo a buscar novos saberes, e principalmente saber o que fazer com o aprendizado adquirido. Em suma, ao colocar em ação seus conhecimentos, estarão garantindo novas possibilidades como mudanças de atitude dos escolares para uma educação sustentável.

Nesse ínterim, no sentido de fortalecer a cultura Mura, a OPIM, como representante da categoria dos professores indígenas Mura, articulou com outros órgãos a formação dos referidos professores. Em nível médio, lutou pela concretização do Curso de Magistério - o Mura-Para, coordenado pela SEDUC/AM em parceria com a SEMEC/Autazes. Para atender a necessidade de Formação Contínua, em várias áreas educativas, inclusive sobre a educação ambiental, estabeleceu parceria com um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da UFAM, no contexto dos projetos financiados pelo CNPq e FAPEAM.

Hoje, os professores Mura cursam licenciatura específica – Formação de professores(as) indígenas ministrado pela Universidade Federal do Amazonas/ PROLIND, sempre objetivando superar as mazelas enfrentadas em períodos anteriores e buscando desenvolver uma educação contra-hegemônica, escutando os gritos da florestas e garantindo em suas práticas a sustentabilidade das aldeias.

A OPIM torna-se a ponto central nas discussões e efetivação dos interesses do povo Mura em geral, no que diz respeito à educação para a sustentabilidade de sua etnia, procurando reconquistar seu espaço e encontrar soluções para os obstáculos que impedem o desenvolvimento das metas a serem alcançadas, buscando reconstruir a história de seu povo, sua cultura e valores, até pouco tempo impedidos de serem vivenciados de forma plena.

Considerações finais

Em síntese, para que a educação para a sustentabilidade nas comunidades indígenas Mura de Autazes, não venha tornar-se letras mortas nos projetos escolares, escritos apenas para manter as exigências momentâneas, precisa-se que os dirigentes definam políticas, dêem

autonomia e condições necessárias para que a mesma possa ser exercitada. Apesar de sua ambiguidade, a função da educação para o desenvolvimento sustentável é verdadeiramente, a de promover aprendizagens significativas, atitudes de intervenção no meio em que vivem com "ação consciente" a que Marx referia-se sempre, para o exercício da cidadania, objetivo maior da educação básica.

Referências

AZEVEDO, Fernando de. **A reconstrução educacional no Brasil.** Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) In: AZEVEDO, Fernando de. *A educação entre dois mundos.* - São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1958.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. – Brasília, MEC/SEF, 1998.

LINHARES, Célia (Org.). **Políticas do conhecimento:** velhos contos, novas contas/ ...[ET AL], prefácio de SADER, Emir. – Niterói RJ; Intertexto, 1999.

GADOTTI, Moacir. Educar para uma vida sustentável. **Educação para o desenvolvimento sustentável.** – PÁTIO, Revista pedagógica, nº 46, ano XII, maio/julho, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade:** uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. - São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

SANTOS, Boa Ventura de Souza (Org.). **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

O LIVRO DIDÁTICO BRASILEIRO: UM INSTRUMENTO DE CONTROLE A SERVIÇO DO ESTADO

Oton Magno Santana dos Santos

Resumo

Investigação sobre a construção do livro didático brasileiro e como este influencia a formação de um suposto cidadão oriundo, sobretudo, da escola pública. Pretende-se, portanto, entender como se estabelecem as relações entre o leitor formado pelo livro didático e as representações culturais contidas nos manuais didáticos. A representação de processos de leitura oferece um leque de possibilidades de apropriação, como forma de exercício para associar o suposto mundo real ao mundo idealizado por um leitor. Por outro lado, vivenciamos uma educação na qual, os instrumentos de controle ditam modelos de leituras, de comportamentos, de sociedade, dentre outros. Por isso, apresentamos aqui, reflexões acerca do livro didático como poderoso instrumento de controle, ressaltando o seu caráter histórico pedagógico e principalmente político. Pesquisadores como Antônio Augusto Gomes Batista, Bárbara Freitag, Maria José Coracini, Marisa Lajolo e Regina Zilberman fundamentam este estudo.

Palavras-chave

Livro didático; instrumento de controle; Estado.

Abstract

Research on the construction of the Brazilian textbook and how it influences the formation of a citizen supposed to come from, especially the public school. The aim is therefore to understand how relationships are established between the reader formed by the textbook and the cultural representations contained in textbooks. The representation of the reading process offers a range of possibilities for appropriation as a form of exercise to associate the supposed real world to the world designed by a reader. On the other hand, experienced an education in which the instruments of control models dictate reading, behavior, society, among others. We present here, reflections on the textbook as a powerful instrument of control, with emphasis on its historical character and teaching primarily political. Researchers such as Antônio Augusto Gomes Batista, Barbara Freitag, Maria Jose Coracini, Marisa Lajolo and Regina Zilberman support for this study.

Keywords

Textbooks; instrument control; State.

O livro didático como representação da cultura educacional brasileira

> [...] professores, alunos e livro didático são criações da história e do momento sócio-político em que vivemos (CORACINI, 1999, p. 42).

A epígrafe em destaque provoca uma reflexão sobre a natureza dos três elementos citados e de como se relacionam. Se eles são criações históricas, são produzidos por uma sociedade e, possivelmente, reproduzem, ou, na melhor das hipóteses, dialogam com as ideologias representativas de uma determinada nação. E se o livro didático está interligado com o professor e com o aluno, em nossas reflexões a respeito do primeiro, certamente faremos menção aos demais, uma vez que, até o momento, entendemos que o público do livro didático (LD) é composto essencialmente por professores e alunos.

Segundo Lajolo e Zilberman (1999, p.120),

> [...] O livro didático talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, já que é uma das condições para o funcionamento da escola. Em certo sentido, pode-se considerar a *Poética*, de Aristóteles, um ancestral seu, já que resulta de notas das aulas ministradas pelo filósofo, em pleno século IV a.C.

Entendemos, portanto, que o livro didático surge a partir da necessidade de uma determinada sociedade de legitimar o ensino, à luz de suas ideologias. Logo, deve atender e propagar os discursos simbólicos de cada cultura. Se, por um lado, a relação do livro didático com a *Poética* pode chocar, por outro, percebemos o quanto é importante, do ponto de vista cultural, o nosso livro didático contemporâneo, carregado de simbologias culturais, adquiridas ao longo do seu processo de constituição/transformação.

No Brasil, o livro didático ganha forma a partir da primeira metade do século XX. Surge carente de criticidade e de referências, pois "sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade" (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p.11). Desse modo, entendemos que a sociedade brasileira da época apenas legitimava o que os representantes políticos sancionavam, em muitos casos, apropriando-se de práticas estrangeiras sem as devidas adaptações ou aclimatações, como defendiam alguns críticos literários oitocentistas.

Portanto, o livro didático, cujo ambiente de ação está intimamente ligado ao espaço escolar (professor e aluno, sobretudo), nasceu ignorando a existência de tais instâncias, ou seja, quando levamos em conta a quantidade de decretos governamentais a partir de 1930 e o que legislavam, entendemos que o LD configurava-se muito mais como um instrumento de controle político-ideológico do Estado do que propriamente um instrumento de ensino e aprendizagem. Essa situação se acentuou durante a Ditadura Militar, entre a década de 1960 e 1980. Somente após a mudança de regime político no Brasil, segundo os estudos de Freitag, Costa e Mota (1989), é que os críticos anteriormente citados começaram a ser ouvidos e, assim, o Governo Federal criou novos decretos, dos quais se destaca o de número 91.542 de 19/08/1985, que descentraliza, pelo menos na teoria, os trabalhos referentes ao LD. A partir daí, o professor, e não mais "censores" do governo, escolhe os manuais didáticos com os quais pretende trabalhar.

Percebemos que esse "silenciamento" levado à sala de aula através do livro didático tem incomodado, na atualidade, os estudiosos da linguagem e da pedagogia, por exemplo. Até a década de 1980, não havia "estudos sistemáticos sobre o surgimento do livro didático no Brasil e as políticas públicas que dirigiam a sua trajetória, com exceção de alguns poucos autores" (FREITAG; COSTA; MOTA, 1989, p. 19).

A falta de uma "certidão de nascimento", uma referência para o LD, talvez tenha sido responsável pelos impasses cada vez mais constantes entre educadores e governos, pois, conforme observam Freitag, Costa e Motta (1989, p. 19), "a história do livro didático tampouco foi sistematizada pelos pesquisadores e assessores do MEC [...], INL [...] ou INEP". Esse fator se complica quando percebemos, de acordo com os pesquisadores mencionados, que, a cada novo governo, as políticas educacionais mudam, criam-se novos órgãos, novos decretos e o que havia sido feito anteriormente simplesmente é descartado. Assim, ainda hoje, com todas as transformações históricas e políticas que o Brasil atravessou, o livro didático tende a se configurar como um "ser" sem "memória".

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surgiu com o Decreto 91.542, de 19/08/1985 (cf. FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989). Passou por várias reformulações e hoje é o principal instrumento de avaliação do governo em relação aos manuais produzidos pelas editoras. Em 2004, através da Resolução n°. 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o MEC criou também o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), destinado aos alunos do ensino médio de todo o país. De acordo com o que postulam as ações do PNLD e do PNLEM, seu funcionamento se dá atendendo aos seguintes critérios: inscrição das editoras, triagem/avaliação, guia do livro, escolha, pedido, aquisição, produção, qualidade física, período de utilização, alternância, distribuição, recebimento, ampliação, livro em braile, livro para a educação especial, livros para o ensino médio.

Embora venha passando por diversas transformações desde a sua criação, o livro didático ainda apresenta problemas relacionados principalmente à qualidade e às condições operacionais do LD. Segundo Batista (2008, p. 28), o problema é antigo e os estudos sobre o material didático vêm, "desde meados da década de 1960, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas". Por ser uma das poucas alternativas no processo de ensino-aprendizagem e, na maioria dos casos, a única (no caso das populações mais carentes), essa desatualização é crítica, pois compromete a qualidade do material e, consequentemente, do próprio ensino

Cumpre observar que, mesmo com a suposta descentralização da sua escolha, o livro didático ainda cumpre um importante papel na fixação dos modelos que definem o trabalho pedagógico. Os programas e currículos são criados a partir dos conteúdos e metodologias apresentados pelo LD escolhido por uma determinada rede de ensino, escola e professor. De acordo com a Resolução 038, de 15 de outubro de 2003, o professor é peça importante na escolha do LD com que pretende trabalhar; mas, antes dele, o FNDE, através da definição de critérios, elenca aqueles que julga atenderem às propostas da educação brasileira, e depois reporta os selecionados aos professores, que devem eleger o que estiver mais próximo de sua realidade.

Esse fator desencadeia uma significativa movimentação das editoras em relação à confecção do material didático, uma vez que a referida Resolução prevê inscrição no PNLEM. Logo, o LD deve atender aos critérios estabelecidos pelas políticas educacionais para concorrer ao "selo de qualidade" do MEC. O processo de seleção indicará LD's que serão novamente avaliados pelos docentes e, a partir da escolha destes, o que for julgado adequado a uma determinada escola contará com a validade de, no máximo, três anos. Após esse período, ocorre uma nova seleção. Talvez isso explique a preocupação de editores em repaginar o seu LD, isto é, promover constantes atualizações, a partir de cada reedição ou de novas edições apresentadas ao MEC.

Por esse prisma, percebemos que a qualidade do material didático vem melhorando significativamente no que diz respeito às suas condições operacionais. As editoras que participam do processo, segundo Batista (2008), vem aumentando consideravelmente sua inscrição nas seleções do LD e, cada vez mais, engajam-se em fazer do material que

produzem um instrumento da nação brasileira, procurando atender à política educacional vigente. No entanto, seguem introjetando, em cada volume, valores sociais e morais dos que estão no poder, como se correspondessem aos valores de toda a sociedade, seja através das "apresentações" constantes no início de cada manual do professor e, em alguns casos, dos discentes também, seja a partir das atividades de compreensão e interpretação de textos.

Essa prática, no entanto, não é algo novo. Trata-se de um modelo antigo, criado ainda na década de 1960, e que tem como função primordial formatar o trabalho docente em sala de aula, organizando-se a partir

> [...] da apresentação não apenas dos conteúdos curriculares mas também de um conjunto de atividades para o ensino-aprendizado desses conteúdos; da distribuição desses conteúdos e atividades de ensino de acordo com a progressão do tempo escolar, particularmente de acordo com as séries e unidades de ensino (BATISTA, 2008, p.46/47).

Portanto, a mecanização das ideias contidas nos manuais didáticos e as novas políticas educacionais tornam-se cada vez mais observáveis, uma vez que, com os novos decretos e resoluções apresentadas ao público escolar, entendemos que estão, também, cada vez mais explícitas as ideologias políticas trazidas no corpo do LD. Assim, o LD aprovado pelo MEC já traz uma combinação de forma e conteúdo, consagrada pelo nosso sistema político-educacional.

Assim, o LD, mesmo quando "repete" ao professor que este é peça importante no que tange à escolha do material didático a ser utilizado em sala de aula, conforme legislado na Resolução do MEC 038 de 2003, na prática, segue também outros rumos: não é apenas formador de um público leitor, mas é, sobretudo, estruturador, pois o "desfile" de conteúdos, as abordagens, as ilustrações, as referências, as atividades, o apoio ao docente, dentre outros, não são estratégias isentas de concepções ideológicas. A ordem que cada elemento ocupa num determinado espaço, no corpo do livro didático, atende a uma "política estruturadora" para se trabalhar os conteúdos cristalizados pelo sistema educacional. Por sua vez, os livros didáticos

> [...] tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra (BATISTA, 2008, p. 47).

Desse modo, a suposta escolha do material didático pelo professor apenas referenda o que já está institucionalizado nas formas de representação social da nossa política educacional: os critérios estabelecidos já pré-selecionam os manuais que seguem as orientações do sistema vigente; o professor, geralmente formado pelo mesmo sistema, em vigor há mais de cinquenta anos, também o legitima por, muitas vezes, faltar-lhe argumentos consistentes e conscientes para questionar o que lhe é apresentado. A tendência é enxergar no material um "facilitador" para o seu trabalho, uma vez que contém atividades e indicações de como trabalhar determinado assunto – e até mesmo de como se portar diante dos alunos em situações que envolvam discussão a respeito de um tema abordado pelo LD:

> Geralmente, as coleções do PNLD que trazem as melhores propostas dependem em maior grau da atuação e lucidez do já tão explorado professor. Já se sabe que, geralmente, o professor escolhe as coleções menos recomendadas, pois são as que menos exigem dele, certamente por proporem estratégias de mobilização de conteúdo às quais ele já está acostumado (BRANDÃO; MARTINS, 2008, p. 258).

Percebemos, com isso, que a confecção do livro didático, ao longo de sua existência, revela-se como um instrumento cada vez mais debatido, dada sua propagação através da institucionalização por parte dos governos e da sua consequente aceitação pelas instituições gerenciadas por um domínio político. Em seguida, a dominação tende a ser ideológica, pois a solicitação, o manuseio e o que se extrai do livro é prática de escolas, professores, comunidades e alunos, isto é, criamos uma sociedade dependente dos valores agregados ao livro didático. Mesmo que tenha "ascendência" nobre, o livro didático apresenta outras facetas que não aquelas relacionadas ao ensino-aprendizagem, puramente:

> Apesar do berço ilustre, contudo, o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os programas da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação [...]. Por outro lado, ele é o primo-rico das editoras: as primeiras e mais antigas já o incluíam em seus catálogos, e as atuais e mais modernas sonham com dispor de um ou mais títulos adotados por professores, escolas ou Secretarias de Educação. A vendabilidade do didático é certa, conta com o apoio do sistema de ensino e o abrigo do Estado, é aceita por pais e educadores. Editor nenhum o ignora, embora nem sempre o tenha a seu alcance (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 120).

Percebemos, portanto, que o livro didático é também associado aos interesses mercadológicos, pois "verifica-se, ao longo dos anos de 1990, que o setor editorial brasileiro possui uma relação de forte dependência para com o subsetor de livros didáticos e que este, por sua vez, é dependente das compras efetuadas pelo PNLD" (BATISTA, 2008, p. 54). Assim, entendemos as relações entre editoras e os órgãos educacionais, bem como a inscrição cada vez maior de editoras no processo de seleção do LD instaurado pelo governo brasileiro. Às leis educacionais somam-se as leis de mercado, já que os materiais didáticos, segundo dados do governo, respondem, na maioria das vezes, por mais de cinquenta por cento das vendas das editoras escolhidas pelos órgãos educacionais. Por isso, também entendemos o processo de "sedução" contido nos discursos verbais e não-verbais do editor e no corpo do próprio manual didático, direcionados a um consumidor possível, idealizado e visualizado através de pesquisas de mercado, que pode ser o próprio governo ou o professor.

Por outro lado, o casamento entre governo e editoras está longe de ser uma união perfeita. Ao que tudo indica, os editores, ao longo dos anos, acomodaram-se e não viram com bons olhos a avaliação constante da proposta do MEC em relação ao LD:

> [...] o longo tempo em que o Estado esteve pouco presente nas discussões sobre a qualidade do livro didático possibilitou o florescimento de uma cultura, nas relações dos editores com o PNLD, que tende a ser orientada predominantemente pela lógica comercial, em detrimento de critérios de ordem pedagógica. Diferentes ações de editores e autores, ao longo dos últimos PNLD's, evidenciam suas resistências em relação às orientações pedagógicas e editoriais do MEC. Foram impetrados diferentes mandados de segurança contra a avaliação; desenvolveu-se uma intensa ação de desqualificação desse processo na imprensa (BATISTA, 2008, p. 57).

Quanto às editoras, mesmo contrariadas com as mudanças, não boicotaram o processo, uma vez que as inscrições no PNLD e no PNLEM aumentam a cada ano, segundo Batista (2008). Em consequência, temos um livro didático que concilia indicações do MEC às concepções docentes, isto é, relaciona elementos da política educacional, a partir dos valores

sociais vigentes, com as ideologias de um corpo docente, equilibrando esses dois polos de acordo com as leis de mercado responsáveis pela comercialização do supracitado LD.

Assim, como elemento representativo e, simultaneamente, propulsor de uma cultura, é natural que as ideologias constantes no livro didático sejam uma espécie de resposta à sociedade à qual ele pertence. E mesmo que tenha vida curta, por conta das necessidades político-educacionais, as concepções de leitura permanecem, ou seja, o leitor que se pretende formar deve ter aquela concepção "estruturada" pelo sistema e que, no LD, encontra-se representada nos textos, fragmentos, figuras e atividades contidas no corpo do supracitado livro didático.

Quando pensamos o livro didático como bem cultural, passamos a perceber como somos dependentes dele, pois mesmo apontando falhas, equívocos, discursos legitimadores de uma cultura dita dominante, ainda assim ele é o instrumento mais recorrente que se nos apresenta quando o assunto é formação de aluno, sobretudo, de aluno-leitor; é a forma de apropriação da leitura institucionalizada pela qual nos formamos e com a qual formamos nossos alunos, com todas as restrições que façamos a ela. Fato é que o LD existe e se impõe cada vez mais como "responsável" pela alfabetização e pelo letramento literário.

Se, no passado, o professor criava seu próprio manual e o utilizava como suporte em sala de aula, hoje o livro didático, criado e legitimado por um sistema no qual se encontram Estado, editoras, escolas e a sociedade como um todo, não somente funciona como suporte, mas como principal meio de ensino e de aprendizagem. Embora tenhamos consciência da transferência de "poder" do professor ao livro, as discussões não chegam a atingir a sociedade, em sua maioria. O livro didático é um *constructo* histórico e, por isso,

> [...] interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e história em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade. É poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 121).

O tipo de leitor e/ou as concepções que este leitor constrói a partir da leitura do livro didático sugerem discussões que apontam a diversos caminhos. No entanto, percebemos que, estrategicamente, o leitor idealizado e esperado pelo livro didático deve seguir positivamente o que lhe é permitido, desde os componentes da educação infantil até a universidade. O ensino livresco, entretanto, depende das políticas educacionais. No âmbito escolar, tanto o aluno como o professor devem ser "seduzidos" pelo dito manual. Entre os dois, o professor seria o elemento mais visado, pois, em sala de aula, ele ainda representa autoridade e é sua a última palavra quanto à escolha daquilo que seu aluno lerá. A partir do estabelecimento de um sistema educacional e do "aval" do docente, o "sucesso" dos manuais estaria garantido. Mas se, aparentemente, o livro didático é nocivo, estranho à formação do leitor, por outro lado, traduz o que a sociedade, através de seus governantes, escolheu para representá-la. Por conter determinada carga política e ideológica, encontramos elementos que indicam extrema conectividade com o sistema governamental em voga.

O caminho que o LD percorre, portanto, vai de um sistema de governo eleito por uma nação, passando por sua comercialização, até a sala de aula, a partir da escolha de manuais

efetuada por professores e membros de uma instituição de ensino. Logo, a estratégia de sedução "sugerida" pelo livro nasce a partir da relação entre governos e editoras até chegar às escolas, e finalmente, ao professor. Sendo assim, visualizamos o livro didático não apenas como instrumento didático-pedagógico ou até mesmo político, mas também como uma poderosa forma de representação da nossa sociedade, pois ele se apresenta como referência, interconectando-se com vários elementos e suportes com os quais lidamos, tanto na escola quanto nas relações que mantemos fora dela.

A autoria e a autoridade: o livro didático e o leitor

> A questão da autoria no livro didático está ligada à "ilusão" de autoria"; ilusão necessária mesmo que ela seja dispersa, moldada pelo aparato editorial e determinada pelo prestígio que determinadas editoras já gozam no mercado da produção do livro didático (SOUZA, 1999, p. 27).

Segundo o dicionário Michaelis (2001), a definição do termo "autor" é: "aquele que é causa principal, aquele que faz uma ação, agente, fundador, escritor de obra literária, científica ou artística, inventor, descobridor". Sobre "narrador" temos a seguinte definição: "que ou aquele que narra". E sobre narração: "ato ou efeito de narrar, conto, descrição, discurso, narrativa, exposição verbal ou escrita de um ou mais fatos". Essas definições servem para refletirmos a respeito dos discursos presentes no livro didático: quem fala? Com quem dialoga? Temos um autor ou vários autores? Ou um autor e um narrador? Ou ainda um autor que lança mão de não apenas um, mas de vários narradores?

Instigados por essas provocações, observamos que todo livro didático apresenta, geralmente, um ou mais autores. Mas em que definição oferecida pelo dicionário se enquadraria esse tipo de autor? Se considerarmos essa possibilidade, em se tratando dos recortes do texto literário constantes do referido livro didático, por exemplo, percebemos que o tal autor não se enquadra nas definições apresentadas ou não se refere a apenas uma delas. Alem disso, para que possamos estender essa discussão de modo a problematizar os conceitos do termo em questão e sua aplicabilidade no que diz respeito à construção do manual didático, partiremos, inicialmente, da definição de Roland Barthes (1988, p.49):

> O *autor* é uma personagem moderna, produzida sem dúvida pela nossa sociedade, na medida em que, ao terminar a idade Média, com o empirismo inglês, o racionalismo francês e a fé pessoal da Reforma, ela descobriu o prestígio pessoal do indivíduo, ou como se diz mais nobremente, da «pessoa humana». É pois lógico que, em matéria de literatura, tenha sido o positivismo, resumo e desfecho da ideologia capitalista, a conceder a maior importância à «pessoa» do autor. O *autor* reina ainda nos manuais de história literária, nas biografias de escritores, nas entrevistas das revistas, e na própria consciência dos literatos, preocupados em juntar, graças ao seu diário íntimo, a sua pessoa e a sua obra; a imagem da literatura que podemos encontrar na cultura corrente é tiranicamente centrada no autor, na sua pessoa, na sua história, nos seus gostos, nas suas paixões.

Portanto, sob a ótica de Barthes, esse *status* atribuído ao autor é construído a partir de elementos responsáveis pela nossa formação como sociedade e não apenas por instrumentos ficcionais. A figura do autor apresenta-se complexa, camuflada e ao mesmo tempo imperativa, pois, ao contrário dos "seres de papel", o narrador e as personagens, por exemplo, "dialoga" com as bases do nosso pensamento, isto é, as Ciências, a Filosofia, a Religião, as instituições sociais e a própria língua. Sendo assim, manipula, sob a sua ótica, as conexões

que apresenta como de sua autoria. E, então, temos os discursos, em suas mais variadas formas, promovendo uma ilusória interação entre texto e leitor.

Por essa ótica, o "espírito positivo" de Augusto Comte (1984, p.19-23) é crucial para compreendermos os mecanismos de organização presentes na construção da entidade "autor":

> Depois de ter explicado o passado, o positivismo determinou o futuro e ordenou o presente, de maneira a satisfazer tanto as necessidades sociais como as exigências intelectuais [...]. Só o positivismo é capaz de consolidar e organizar pensamentos divergentes, pois a religião positiva honra e desenvolve uma eficácia moral, reconhecendo que as mais imperfeitas, quando se concentram, se tornam hoje preferíveis ao cepticismo dispersivo.

Desse modo, percebemos haver uma espécie de "controle do imaginário" (COSTA LIMA, 1995) e, ao mesmo tempo, uma sólida articulação tanto entre as épocas (passado, presente e futuro), quanto entre discursos antagônicos. Essa exposição nos leva a refletir acerca das práticas sociais responsáveis pela formação do nosso discurso e a questioná-lo: se ele é a possibilidade da experiência do debate, como é possível existir, tendo por finalidade a consolidação de ideias antagônicas? Se tomarmos como base os discursos presentes no livro didático, veremos que a doutrina formulada por Comte, que combinava "ordem e progresso", encontra aplicação não só no que diz respeito aos pensamentos divergentes, como também a uma infinidade de discursos e instituições ali representados, pois ao autor é atribuída a função de extinguir as contradições, restando apenas o ideal de concordância:

> A noção de autor do livro didático [...] o configura enquanto aquele que é responsável pelo que "diz" no livro didático; pelo conteúdo que ele seleciona; pela forma de organização do conteúdo selecionado e pela forma de apresentação desse conteúdo, a sua competência enquanto autor é, geralmente, medida pelo caráter de clareza didática, avaliada em termos da linguagem utilizada no livro, linguagem essa capaz de 'traduzir' de modo acessível ao aluno, o que disseram os grandes nomes' do saber (SOUZA, 1999a, p. 29).

Por esse ângulo, podemos perceber que o autor do livro didático vai além de ser uma entidade empírica, como alguns teóricos veem os autores de textos ficcionais; ele atua como uma representação social, assim como a obra que "cria". E o vemos dessa forma porque ele não atende a uma manifestação social; aliás, nem percebemos a que ambiente cultural ele pertence, pois "habita" em diversos lugares e "fala" de diversos assuntos sob os olhares de vários escritores, teóricos, poetas, críticos, filósofos, cientistas, historiadores, sociólogos, dentre outros. O LD, por sua vez, se apresenta como um complexo e extenso labirinto formado por diversos blocos, onde o autor, representado por uma espécie de narrador, apresenta seus discursos legitimadores.

Segundo Alfredo Bosi (2004, p. 17), "antropólogos, historiadores, críticos literários e pensadores das mais variadas tendências têm visto nos métodos positivistas de fazer ciência uma regressão aos determinismos do século XIX. Seria a hegemonia da coisa especializada [...]". Por outro lado, no que diz respeito à nossa cultura, essa ideologia de dominação ainda persiste. E a manutenção de tal prática nos aproxima cada vez mais do ser que "diz" e cada vez menos do resultado do seu trabalho. Ou seja, o nome do autor nos diz mais do que sua obra, pois "não é simplesmente um elemento em um discurso; ele exerce um certo papel em relação ao discurso; assegura uma função classificatória [...]" (FOUCAULT, 2001, p. 273). Desse modo, enxergamos mais uma das atribuições do autor: ele é um ser político, pois revestido nos seus discursos de legitimação, estabelece a troca de posição com o texto,

chamando para si todas as referências, o que seria um equívoco, se considerarmos as observações de Foucault: “na escrita, não se trata de manifestação do gosto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não pára de desaparecer” (FOUCAULT, 2001, p.268).

Com essas reflexões, passamos a enxergar o livro didático como um ente multiplicador de vozes, isto é, resultante de vários discursos harmonizados em nome da “ordem e progresso” propostos por Comte (1984). Mas, de acordo ao pensamento de Barthes (1988), essa multiplicidade é possível, não sob a ótica do autor, mas do leitor, uma vez que, contrariando os discursos ideológicos de dominação, para ele, na sua relação com o impresso, o imaginário não pode ser controlado; ao contrário, é a possibilidade de desconstrução e reconstrução do objeto de leitura. O leitor é, assim, um ser indefinido, pois, ao contrário do autor, suas relações lidam com o paradoxo e a contradição e, mesmo assim, são coerentes, pois dele depende o sentido de um texto. E, para isso, não existem fórmulas controladoras de pensamento. No entanto, essa consciência está distante dos receptores dos manuais didáticos.

Assim como a escola, o livro didático configura-se como instrumento ideológico do Estado. Por conseguinte, tem como função “formar” leitores de acordo às proposições políticas, pedagógicas e culturais de uma determinada sociedade. Seus discursos propõem um trabalho de leitura no qual as suas indicações são o fim ou o destino, isto é, o lugar onde se estabelece o sentido do que foi lido. É o livro que, legitimado por um sistema social, “permite” ao leitor construir sentidos com base no “que oferece” e no “como oferece”:

> O aparato editorial presta atenção a todos esses elementos, estabelecendo certos padrões a serem seguidos pelos autores dos livros didáticos. É nesse momento que a presença do “autor” tende a desaparecer, no sentido foucaultiano do termo, pois o livro deverá apresentar sucesso de mercado. O livro didático que não vende está fadado ao fracasso, e consequentemente, ao desaparecimento (SOUZA, 1999, p. 30).

Esse pensamento nos faz perceber o quão complexo é identificar os “produtores” do livro didático e entender o caráter de dominação que exercem sobre professores e alunos, principalmente. Nesse momento, as estratégias editorias “assumem” a autoria do mencionado livro didático, revelando seu comprometimento com as leis de mercado; ou seja, é preciso criar um público consumidor daquilo que se produz. Por outro lado, ideologicamente, em princípio, seria apenas um instrumento pedagógico, mas, pelo exposto, tanto o professor quanto o aluno parecem ignorar a abrangência do seu instrumento de “trabalho”. E se considerarmos a participação do autor, ser físico, na construção do livro didático, veremos que, assim como os dois anteriores ele também, nesse caso, exerce a função de “ator”, uma vez que representa um papel criado pelas várias instâncias envolvidas na criação do aparelho ideológico aqui discutido:

> A atividade de escrita e da configuração de um livro didático passa pela discussão da autonomia de seu(s) autor(es). [...] a autoria do livro didático está associada, predominantemente, ao sujeito escritor, considerado autor, desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida. Trata-se da força do aparato editorial a serviço do aparelho ideológico escolar enquanto um aparelho ideológico do Estado. [...] o autor do livro didático passará sempre pelo crivo editorial. O aparato editorial funciona, de forma drástica, para manter determinados padrões em termos de livros didáticos, motivados por uma combinação de razões de ordem ideológica e por razões econômicas – o livro que fará mais sucesso será aquele que venderá mais exemplares (SOUZA, 1999, p. 28).

À medida que avançamos nas reflexões, vamos percebendo cada vez mais instituições envolvidas no processo de construção do livro didático. São, portanto, diversas ideologias constantes em um mesmo instrumento. Quanto às editoras, são instituições também subordinadas ao aparelho ideológico do Estado, pois elas próprias se tornam dependentes economicamente do objeto que criam; com isso, impõem ao escritor do livro didático o que dizer e como deve ser dito. Desse modo, o autor é um sujeito responsável por construir, ao mesmo tempo, um livro que esteja de acordo ao pensamento político vigente, às leis de mercado, às escolas e aos professores.

Nessa linha de subordinação, as editoras se submetem às leis de mercado, e as políticas públicas; o autor do livro didático se submete a ambos, e o professor e o aluno, a todos os mencionados. Enquanto o autor "interpreta" escritores e poetas escolhidos para compor um determinado manual, o professor reproduz o pensamento do suposto autor. Nesse momento, percebemos que o processo de legitimação se completa, pois, ainda que à revelia, o aluno "recebe" o livro e de certo modo o manuseia.

E como se comportam o professor e a escola? Eles também são responsáveis pela legitimação do livro? Se pensarmos a escola como um espaço além de educacional, político, cultural, vamos perceber que ela reproduz os discursos de legitimação do Estado; logo, está de acordo às formas de representação social constantes no livro didático. Quanto ao professor, herdeiro de práticas semelhantes, apesar de conhecer e, por vezes questionar tais práticas, tende a reproduzir os discursos ali contidos. E, geralmente, no embate entre professor e livro didático, vence o livro, pois este traz um apelo infalível sob esse prisma: fala ao leitor sobre o que é de seu interesse e de uma forma que lhe parece agradável:

> A legitimação do livro didático se daria, então, na escola, instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade [...], os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo em que os constrói. Caberia, pois, à escola definir o que é bom e mau para o aluno, definindo, assim, o que vem a ser um bom ou mau professor, um bom ou mau aluno, o que significa ensinar bem [...] e aprender [...], quais as regras de conduta de uns e de outros, os procedimentos metodológicos e os instrumentos de trabalho do professor, os recortes do conhecimento. São essas 'regras', que definem as relações de poder e que subentendem valores tomados como verdades por um dado grupo social, verdades essas que definiriam a ética da escola (CORACINI, 1999. p. 33).

No entanto, a escola não "fala" sozinha no livro didático. Na verdade, quando este chega até seu espaço, as "vozes" que atuam dentro dele já fizeram o seu trabalho. O papel da escola e do professor é de referendar o uso do tal livro. Quanto ao aluno, percebemos que o livro didático o tem como objeto final. Em muitos casos, o livro "fala" explicitamente ao aluno, utilizando o vocativo; em outros, percebemos a combinação de discursos e expressões que beiram a linguagem coloquial. Dessa forma, a "voz" do livro didático parece aliciar o aluno, querendo conquistá-lo e convencê-lo daquilo que diz, mas não de forma explícita; para isso, cria um cenário no qual se tem a impressão de que o "texto" se oferece como objeto de enunciação.

Nos capítulos que se reportam à literatura, por exemplo, não é o texto ficcional ou o poema que merecem destaque, mas a história destes, isto é, a história da literatura. Considerá-la mais importante do que o texto ou o poema é reduzir o objeto literário. Ou seja, primeiro se explica o contexto para depois se trabalhar o texto. E temos, em consequência, um leitor formado por uma ideologia que extrai apenas o que julga ser o mais importante de uma obra literária e "impõe" atividades que se limitam apenas àquela visão ali apresentada. Nesse caso, percebemos que o livro se reporta também ao professor, através das respostas às questões

formuladas nas atividades. Ou seja, enquanto o aluno é o fim, o objetivo, o professor é o meio, o instrumento de reprodução do discurso dos integrantes e construtores do livro didático.

Façamos aqui algumas considerações. É fato que as vozes do livro didático existem. No entanto, essas vozes são resultantes de vários discursos. Primeiro, temos aqueles relacionados à ideologia de um sistema político, e aí encontramos o próprio governo, as políticas educacionais, as leis de mercado, os editores e os "autores". Em seguida, o que poderia ser um contraponto a um discurso comprometido com a legitimidade ou a "verdade" de uma nação, o texto literário, quando é posto em fragmentos ou quando associado a outras áreas do conhecimento, acaba se convertendo em igual instrumento de construção de um pensamento coletivo:

> Os livros didáticos, nos últimos quinze anos, mudaram sensivelmente sua apresentação. Estão maiores, bem mais coloridos, em papel de melhor qualidade. O número de imagens é, talvez, a grande diferença. Há um lado positivo nessa mudança. No plano do diálogo das artes, é interessante apontar, por exemplo, a proximidade temática ou de estilo entre um poema e uma escultura, por exemplo, imagens de filmes, de montagens teatrais [...] por outro lado, se o manual é de literatura, espera-se que a predominância seja de textos literários – na medida do possível, completos, sobretudo os textos em verso [...] (PINHEIRO, 2006, p. 109).

Partindo dessa reflexão, percebemos que o livro didático se utiliza de mecanismos para "domesticar" o texto literário. Por isso, encontramos cada vez mais associações de textos a imagens constantes no corpo LD. Em outras palavras, permanece o processo de controle do imaginário à medida que o LD força o leitor a construir discursos condicionados ao que é "sugerido" pelas tais associações. Assim, percebemos que contrapor o livro didático ao texto literário, segundo essa concepção, é contrapor instrumentos "semelhantes", pois para a nossa sociedade o texto literário e o livro didático equivalem um ao outro; daí talvez se explique a prática do fragmento textual ou a submissão a instituições externas ao supracitado livro. Em resumo, as vozes que falam no livro didático legitimam todos os assuntos e temas presentes em seu corpo, justificando sua aplicabilidade e eficiência menos ao que deveria ser o seu principal objeto, a formação do leitor, do que à reiteração dos dogmas sociais responsáveis por sua criação.

Referências

BARTHES, Roland. A morte do autor. In BARTHES, Roland. **O rumor da língua.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita.** São Paulo: Mercado das Letras, 2008. p. 25-67.

BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MARTINS, Aracy Alves. A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: pretextos versus contextos ou "a escolinha do professor mundo". In: _____. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

COMTE, Augusto. **O espírito positivista**. Porto, Portugal: Rés Editora, 1984.

CORACINI, Maria José R. Faria. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: _____ (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

COSTA LIMA, Luiz. O controle do imaginário e a literatura comparada. In: ROCHA, J. C. C.; COSTA, L. V. (Ed.). **Literatura comparada:** questões e perspectivas. Rio de Janeiro: UERJ, 1995. Cadernos do Mestrado/Literatura, 1.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor. In: MOTA, Manuel de Barros da. **Foucault: – Estética:** literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, VALÉRIA RODRIGUES; COSTA, WANDERLEY FERREIRA. **O Livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, Maria José (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 17 – 26.

LEITURA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS ESCOLARES EM ZONA RURAL DE PE

Rosilda Maria Araujo Silva dos Santos[1]
Elizabeth Cordeiro de Araujo[2]

Resumo

O domínio da leitura é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada. Partindo desse entendimento, este artigo busca socializar atividades exitosas que contribuíram para a formação de leitores proficientes no Ensino Fundamental da zona rural da cidade de Escada- PE. Para desenvolver esta pesquisa foram entrevistados 20 professores do Ensino Fundamental da rede pública municipal, analisado o planejamento de ensino desses participantes, além de observações de aulas. O foco da entrevista está nas atividades percebidas pelos professores que contribuíram para formação de leitores, já que é o papel da escola, considerando que leitor proficiente não é aquele que apenas decifra palavras, mas o que compreende e constrói significados com o texto. Seu embasamento teórico está calcado em Kleiman (2011), Orlandi (2008), Irandé (2010), Koch (2011) e Solé (1998) que concebem a leitura como interação contínua que estende por todo processo de escolarização, extrapolando a esfera acadêmica. A contribuição desta investigação científica está em ampliar a visão de educadores, quanto à prática do ensino da leitura, além de qualificar metodologia de ensino da língua.

Palavras-chave

Leitura; práticas escolares; atividades exitosas.

Resumen

El dominio de la lectura es indispensable para democratizar el acceso al conocimiento y a la cultura letrada. Partiendo de esta comprensión, este artículo busca en la socialización las actividades exitosas que contribuyeron para la formación de lectores competentes en la en la escuela primaria en el población rural de la Escada-PE. Para desarrollar esta investigación se entrevistaron a 20 profesores de escuelas primarias pública municipales y se analizó la planificación de los profesores de las escuelas participantes. El enfoque de la entrevista es en las actividades percibidas por los profesores que contribuyeron para la formación de lectores, ya que es el papel de la escuela, teniendo en cuenta que el lector competente no sólo que descifra las palabras, pero que comprende y construye el significado con el texto. Su marco teórico se basa en el Kleiman (2011), Orlandi (2008), Irandé (2010), Koch (2011) y Solé (1998) que piensan de la lectura como una interacción continua que se extiende durante todo el proceso de escolarización, vá más allá del ámbito académico. La contribución de este trabajo es ampliar la visión de los educadores en cuanto a la práctica de la enseñanza de la lectura, además de calificar la metodología de enseñanza de idiomas.

Palabras clave

Lectura; prácticas escolares; actividades exitosas.

---

[1] Faculdade de Escada (FAESC).
[2] Faculdade de Escada (FAESC).

Introdução

De acordo com Cintra (2011, p.197) além de haver um grande número de trabalhos que se dedicam a questões de leitura, há também pesquisadores iniciantes com propostas que evidenciam a ansiedade por encontrar soluções para problemas de leitura como desinteresse pelos livros, dificuldades de compreensão textual, etc. Os artigos e pesquisas sobre leitura na escola fortalecem o entendimento de que há muita preocupação no cenário educacional na formação de leitores proficientes, sabe-se que isto é da competência da escola e é defendido por estudiosos da linguagem e documentos oficiais das últimas décadas (BRASIL, 2008, p.69).

Entendendo que a escola precisa garantir aos alunos o domínio da competência leitora para participarem de forma autônoma em diferentes práticas sociais, Solé (1998, p.32), afirma que "um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente", mas Stubbs (2002, p. 129) fala que "a leitura raramente é ensinada depois dos anos iniciais da escola primária; e se leitura significa uma interpretação-compreensão que vai além do superficial, então ela praticamente nunca é ensinada."

Mas apesar de o tema ter como tendência culpabilizar a escola e o professor pelos resultados da ineficiente formação leitora de estudantes, deve-se reconhecer que as famílias exercem papel imprescindível nesta formação, ressalta-se que não é o objetivo deste artigo apontar culpados para este problema, mas neste contexto, sinaliza-se que existem vários aspectos que contribuem para isto, inclusive, a política nacional para facilitar o acesso ao livro, pois se sabe que na esfera escolar os professores saem da maior parte dos cursos superiores mal preparados para trabalhar a leitura, que em meio a tantos obstáculos, guerreiam, solitariamente, em busca de resultados e muitas vezes sem nenhuma condição de trabalho (CINTRA, 2011, p. 198).

Partindo deste princípio, este artigo busca compartilhar atividades exitosas que contribuíram para a formação de leitores proficientes, na zona rural do estado de Pernambuco, além de sinalizar que apesar de todos os profissionais envolvidos na pesquisa alegarem planejar atividades que contemplem leitura na sala de aula, ainda se encontrou metodologias que priorizavam questões gramaticais. Os resultados desta investigação foram obtidos por meio de entrevistas com vinte professores da zona rural, que também cederam seu planejamento de ensino para análise e permitiu que se realizassem algumas observações objetivando contribuir com o estudo.

O desejo de investigar as atividades desenvolvidas em sala de aula que ajudassem na formação de leitores nasceu da hipótese inicial de que há metodologias que não atendem a essa perspectiva, apesar de propor no planejamento de ensino da turma, a formação de leitores proficientes e isto surgiu justamente com as dificuldades encontradas pela pesquisadora para qualificar a sua prática, uma vez que enxerga a leitura como alavanca mestra no ensino da linguagem.

Para se fundamentar teoricamente, este estudo amparou-se em Kleiman (2010), Antunes (2003), Solé (1998), Koch (2011) e Orlandi (2008) que enxergam o ensino da leitura imprescindível para qualificar o aproveitamento escolar. A importância desta pesquisa está na contribuição com o avanço do conhecimento no que se trata do ensino da leitura, uma vez que pode qualificar práticas pedagógicas e ampliar a ótica de profissionais da educação que enxergam este tema como uma atividade desafiadora, por ir além da decifração de palavras e poder tratar isto de forma distorcida ao dificultar que os alunos percebam sentido no que leu e isto foi dito por Kleiman (2010, p. 18)

> "A atividade árida e tortuosa de decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula, não tem nada a ver com a atividade prazerosa

> descrita por Bellenger. E, de fato, não é leitura, por mais que esteja legitimada pela tradição escolar. Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido."

Ainda parafraseando a autora pode-se dizer que este é o retrato que o aluno tem do ensino da leitura na sala de aula, pois para a maioria dos alunos, esta atividade é considerada difícil demais, pois não há interação entre autor-texto-leitor e ainda se exige compreensão ou interpretação de algo que não tem sentido algum para eles e Cintra (2011, p. 199) reitera isto

> "Pela forma como se trabalha a leitura, em geral, o aluno ainda não a reconhece como lazer, como possibilidade de alimentação da imaginação, menos ainda como lugar de produção de conhecimento, capaz de alterar sua bagagem intelectual, a ponto de promover apropriação daquilo que leu."

Assim, esta realidade deixa claro que ainda há muito que fazer para formar leitores na escola básica e com talvez um grande desafio para as instituições responsáveis pela formação de educadores que é despertar paixão pela leitura nestes formadores, pois como disse Kleiman (2010, p.17) "para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura."

1. Concepções de leitura

Segundo Geraldi (1996, p. 81) desde 1993 que ele vem participando do COLE e, nestes dez anos, de seis congressos sempre encontrou um guerreiro que organiza e idealiza estes eventos que discutem sobre a leitura, que é o estudioso Ezequiel Theodoro da Silva. Com isto, entende-se que o tema em foco nunca vai ser obsoleto ou ultrapassado, pois há na superfície da desvalorizada escola, profissionais da educação que partilham ideias e linguagens ao compreender que ler e escrever não são atos mecânicos de reconhecimento (p.89).

Esta breve reflexão faz com que se perceba que muitas pesquisas têm surgido a cerca da concepção de leitura e ao se refletir sobre isto se retoma Koch (2011, p.9-11), quando apresenta três concepções de língua diferentes. Ela ressalta que na concepção de língua como representação do pensamento, a leitura é vista como atividade em que o leitor capta as ideias e intenções do autor sem levar em conta seus conhecimentos prévios, suas experiências.

Na segunda concepção, ela apresenta a língua como estrutura, neste caso, a leitura é concebida como uma atividade em que o leitor centraliza sua atenção apenas nas palavras e estrutura do texto. Já na concepção interacional da língua, a leitura é considerada como atividade interativa em que o sentido do texto é produzido na interação entre autor-texto-leitor, isto é, no processo de leitura tanto o sujeito leitor como seus conhecimentos de mundo são privilegiados, pois o leitor é quem constrói significado diante daquilo que ler, ativando esses conhecimentos.

Nessa perspectiva interacionista, entende-se que o sentido do texto não está nele, pois é construído e segundo Orlandi (2008, p. 11), "quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também tem significado". Nessa construção, o leitor se utiliza além de seus conhecimentos, de diferentes estratégias de leitura. Para Solé (1998, p.22), o ato de ler é "um processo de interação entre leitor e o texto; neste processo, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura".

Koch (2011, p.13) ainda esclarece que

> "Concepção de leitura, que põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o leitor e o texto, para a construção de sentido, vem merecendo a atenção de estudiosos do texto e alimentando muitas pesquisas e discussões sobre a sua importância para o ensino da leitura".

Diante disso, entende-se que a leitura é uma atividade imprescindível para o indivíduo, pois Freire (1998) defende que a leitura começa na compreensão do contexto em que se vive e constantemente situações cotidianas exigem que o aluno tenha habilidades para ler o mundo em que o cerca e esta competência leitora possibilita a inserção e participação do homem na sociedade, desenvolvendo-se intelectualmente e exercendo sua cidadania, ou seja, o aluno além de desenvolver sua competência leitora, amplia sua capacidade comunicativa e possibilita a interação social.

É notório que não faltam argumentos para defender a importância da leitura na vida do ser humano, por esta razão que esta prática deve ser desenvolvida no âmbito escolar e Solé (1998, p.32) confirma quando diz que "a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem", mas o que está em questão é o ensino dela, por isso vai se discorrer sobre este tema logo a seguir.

2. A leitura na escola

A instituição escolar é responsável pela formação de leitores autônomos, capazes de compreender e construir sentido em textos que se deparam diariamente. No entanto, ainda há escolas que desenvolvem a prática de leitura a partir de modelos tradicionalistas, preocupados apenas em decifrar palavras, são atividades que não contribuem para formar leitores proficientes. Ao discorrer sobre isso, os PCN (2001, p.29) definem que

> "a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação inferências e verificação, sem os quais não é possível proficiência".

Baseado nessa concepção entende-se que o ato de ler não consiste apenas em decodificar códigos linguísticos, mas requer um leitor ativo, que a partir do objetivo definido da leitura e conhecimento de mundo atribua sentido ao que leu. Compreende-se, então, que no processo de leitura à medida que vai lendo, o leitor ativa seus conhecimentos prévios, faz inferências e antecipações sobre o assunto do texto. Kleiman (2011, p.13), ressalta que "o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão".

Quando se fala sobre leitura, não se pode deixar de lembrar o que Freire (1998, p.11), disse que "a compreensão do texto a ser alcançada por uma leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto". Isto é, sem querer ser redundante nem repetitivo, mas ao mesmo tempo sendo, porque o objetivo é advertir quanto à importância deste tema, enfatiza-se que leitura é compreensão e para esta atividade se tornar prazerosa é necessário que o sujeito atribua sentido ao que leu, portanto este é um dos desafios do ensino da Língua Portuguesa.

O ensino da leitura na escola tem sido alvo de inúmeras discussões e ao refletir sobre a prática da Aula de Português, Antunes (2010, p.19), ressalta que "desde o ensino fundamental, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizados". Podemos aprender, com base nas palavras da autora, que nesta perspectiva a leitura é vista como uma atividade em que o leitor apenas centraliza sua atenção no sentido das palavras e na estrutura do texto.

São atividades mecânicas que deixam o aluno preso a uma leitura pronta, acabada que não ajuda a formar leitores proficientes. Antunes (2010, p.27-28) ainda acrescenta que "são atividades sem interesse distante dos usos sociais, que servem apenas como treinamento e avaliação", ou seja, o aluno não é instigado diante da leitura a construir sentido, mas a interpretação se limita aos aspectos textuais explícitos no texto, esquecendo-se dos elementos relevantes a sua compreensão.

Partindo destas colocações, percebe-se que ainda há profissionais que não adotam a concepção de língua como interação e de acordo com kleiman (2010, p.61)

> "o ensino da leitura é um entendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão do texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno".

Sendo assim, reitera-se que a escola precisa conhecer e adotar a concepção de linguagem, que transforme o aluno num sujeito crítico, reflexivo, ativo, isto é, proficiente, apto para analisar, compreender e interpretar, construindo sentidos diante do texto e fazendo uso de diferentes estratégias de leitura para atingir os objetivos propostos pela prática de linguagem, isto é ser um leitor maduro segundo Kato (1999, p. 67), pois ele consegue utilizar gêneros textuais diversificados que circulam na sociedade e adquire autonomia para escolher o gênero de acordo com sua necessidade e Kleiman (2011, p.49) adverte quanto a isto ao falar

> "o leitor proficiente faz escolhas baseando- se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático) o gênero (conhecimento textual). Daí ser necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo de diversificado".

3. Os gêneros textuais e a leitura

A linguagem se articula em ação humana sobre o mundo. Isto é, o sujeito interage socialmente e essa interação se dá por intermédio dos gêneros textuais. Para Marcuschi (2007, p. 19) "os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia".

A partir desta ótica, entende-se que a escola precisa fazer usos dos gêneros textuais no ensino da leitura, já que é por meio deles que a comunicação acontece. É preciso possibilitar ao aluno um contato significativo de diversos gêneros textuais, para que ele perceba como, quando, onde e com quem usar, já que são indispensáveis no cotidiano.

Desenvolvendo esta investigação notou-se que ainda existem profissionais que talvez inconscientemente ainda se utilizem de gêneros como pretexto para explorar apenas questões gramaticais e Antunes (2010, p.61) esclarece que "certas atividades escolares, supostamente atividades para se ensinar gramática, acabam por descaracterizar o que é fundamental na linguagem, que é permitir uma interação". Ela ainda adverte que o conhecimento gramatical não é suficiente para preencher as necessidades comunicativas (p.62).

Os gêneros ainda são vistos com objeto para análise linguística e não como instrumento de interação entre o leitor e o texto materializado, as atividades propostas na sala de aula são reduzidas a questões que apenas limitam o aluno a informações explícitas no texto. Partindo desse ponto de vista, Marcuschi (2008, p.233) explica

> "a compreensão humana depende da cooperação mútua. Sendo uma atividade de produção de sentido colaborativo, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável a produção de sentido".

Sendo assim, na construção do sentido o leitor se apropria de conhecimentos que estão além do texto e o ensino da leitura precisa estar voltado para as reais necessidades do aluno, criando condições que possibilitem uma prática interativa. É preciso pensar em métodos divorciados de concepções tradicionalistas incapazes de preparar o aluno para desenvolver habilidade de leitor proficiente.

4. Resultados e discussões

Os resultados desta pesquisa realizada com 20 professores da zona rural do Ensino Fundamental da rede pública Municipal da cidade de Escada/PE foram obtidos por meio de entrevistas, observações de aulas e análise de planejamento de ensino e estes instrumentos possibilitaram a identificação de que

1. 25% dos professores trabalhavam leitura com palavras e frases isoladas.
2. 30% desenvolveram atividades voltadas para as questões gramaticais e a leitura é feita apenas para o professor, isto é, individualmente nos birôs.
3. 45% destes profissionais desenvolvem atividades de leitura de forma interativa com diferentes gêneros textuais, possibilitando o aluno fazer inferência.

Conclui-se, então, que apesar de a escola ser responsável pela formação de sujeitos leitores, possibilitando construção de conhecimentos essenciais para conviver em diversas esferas de forma autônoma, agindo como cidadãos críticos, capazes de compreender a situação social que o cerca, os dados evidenciam que ainda há profissionais que adotam uma prática de leitura voltada apenas para a decifração de palavras e frases isoladas.

Ao discorrer sobre isso, Kleiman (2010, p. 23) ressalta que este tipo de leitura "dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que nada modifica a visão do aluno". Quando os PCN (2001) exigem o uso de gêneros textuais ao introduzir a linguagem nas escolas, estão preocupados justamente com esta forma ultrapassada de se trabalhar leitura, pois os gêneros são usados para desenvolver atividades gramaticais, como se isso contribuísse para formação de leitores proficientes.

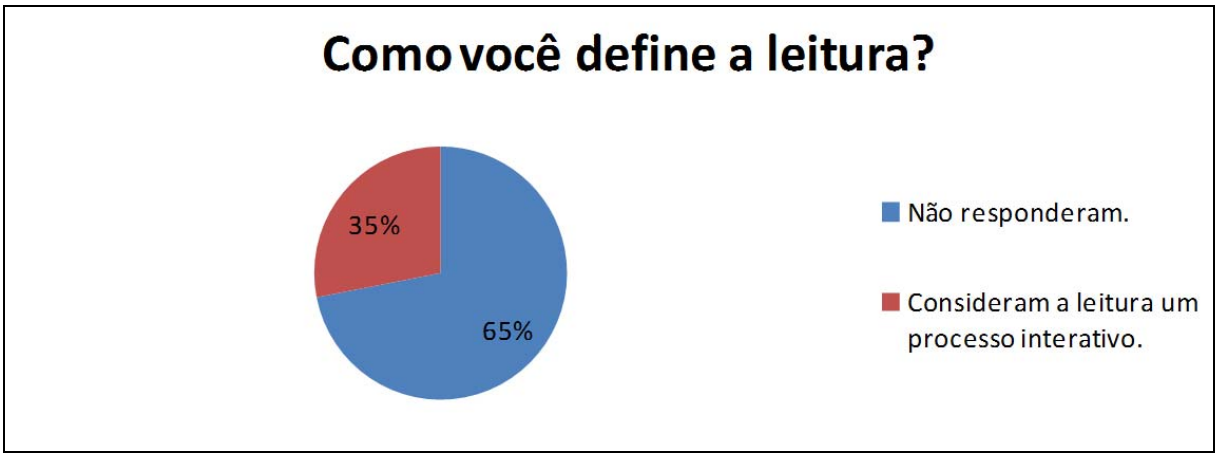
Suassuna (2006, p.28) também adverte quanto a isto, ao questionar os problemas encontrados na sala de aula com o trabalho que é desenvolvido na leitura, analisando o objetivo desta leitura e a metodologia como é realizada, enfatizando que a visão utilitarista é predominante, porque ora motiva-se para redação, ora para ampliar-se vocabulário, ora para expressar valores morais. Enfatiza-se, então, que o problema permanece e isto não pode ser tratado de maneira indiferente, pois se trata de formação de seres humanos e não de robotização de máquinas.

Com base nos dados coletados identificou-se que apenas 45% dos entrevistados adotavam uma prática pedagógica em que a leitura pode ser considerada interativa, pois os professores desenvolveram atividades exitosas como: leitura diária de textos literários ou informativos realizadas pelo professor e aluno, roda de conversa com mediação do professor, discussão sobre os assuntos tratados, roda de biblioteca (empréstimo de livros com comentários e apresentação), leitura pelo aluno de diferentes gêneros para localizar e selecionar informações, intencionando assim, desenvolver o prazer pela leitura, já que os

textos eram de interesse do aluno, ou seja, eles tiveram liberdade para escolher os textos que queriam ler, e ainda mediados pelo professor utilizaram estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, considerando o que já sabiam, o conhecimento prévio.

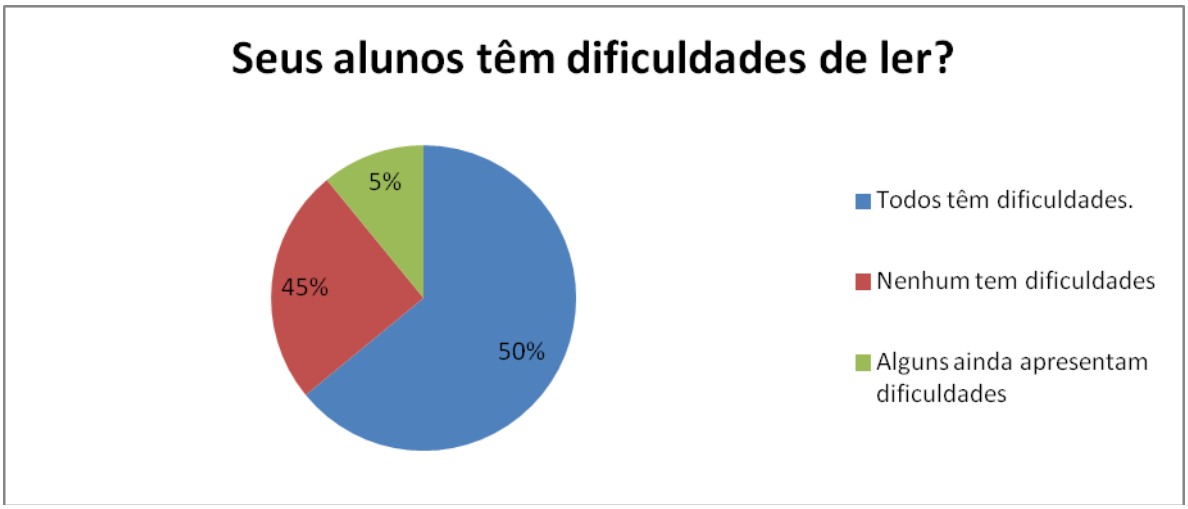
Enfim, amparado em Solé (1998, p. 27), "a leitura pode ser considerada um processo de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação" e partindo deste ponto de vista, conclui-se que este leitor não é um receptor passivo que apenas extrai o significado do texto, mas que usa seus conhecimentos e sua leitura de mundo.

4.1. Análise de entrevistas



Comentário:

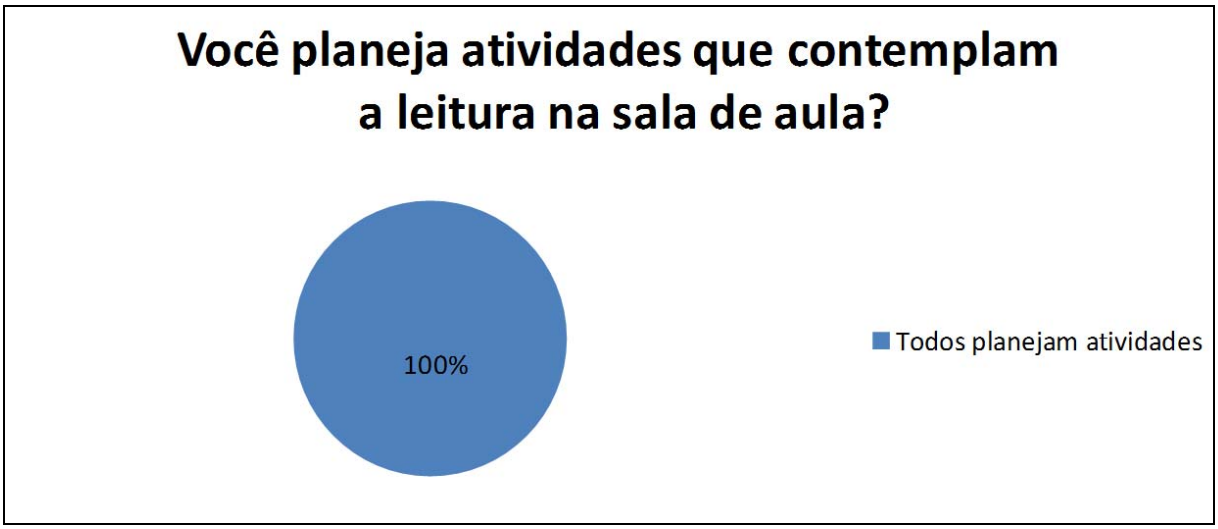
Apenas 35% professores entrevistados consideraram a leitura uma prática de interação, justificando que no processo interativo o leitor constrói o sentido do texto, mas 65% dos professores não souberam responder a pergunta, despertando preocupação em quem entrevistava por perceber que havia dificuldades de apresentar a opinião.



Comentário:

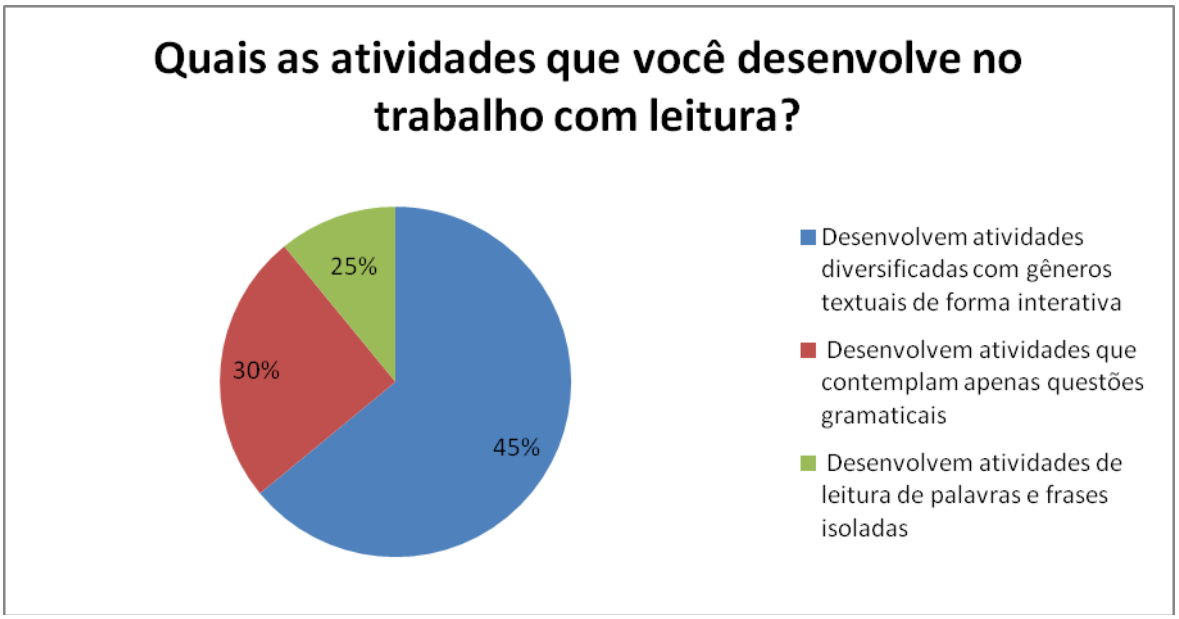
Apenas 5% responderam que alguns alunos têm dificuldades de decifrar palavras, 50% disseram que todos os alunos tinham muita dificuldade de ler e compreender textos e 45%

responderam que os alunos não apresentam dificuldade de ler, pois identificam as ideias principais e secundárias de textos, além de interpretá-los.



Comentário:

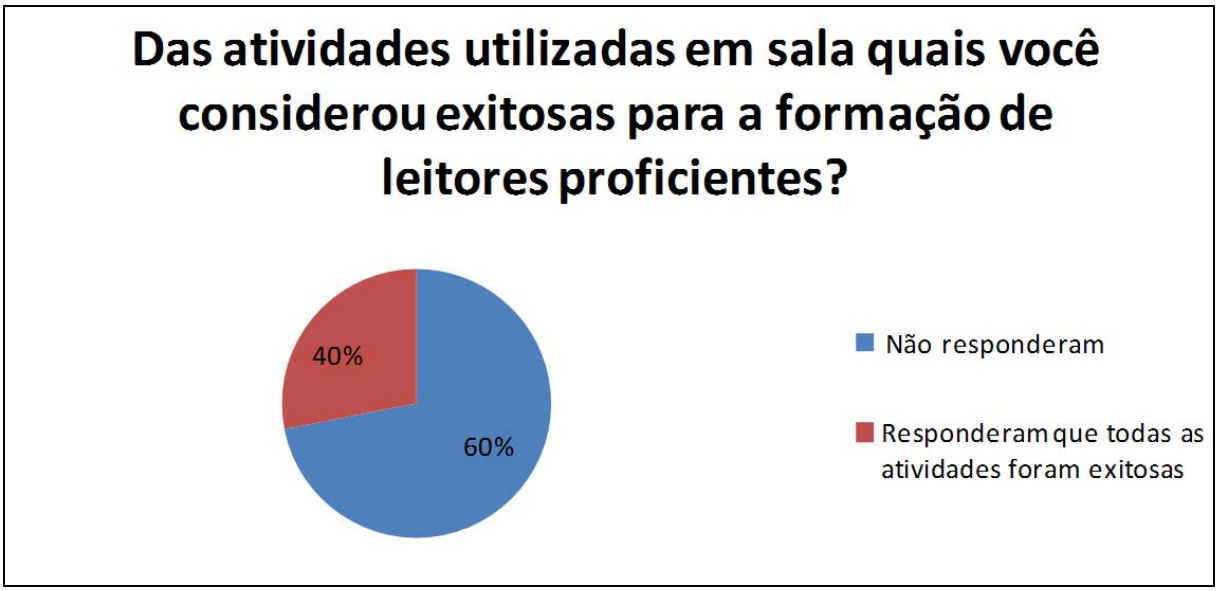
100% dos professores entrevistados planejam situações didáticas diversificadas para trabalharem leitura em sala de aula. É importante considerar que estes profissionais trabalham com turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, vale ressaltar que é na base do ensino significando com isto que quando o profissional desconhece a concepção de um leitor proficiente, ele pode contribuir despertando no aluno um sentimento oposto ao prazer pela leitura.



Comentário:

Dos entrevistados, 25% trabalham leitura com palavras e frases isoladas, 30% desenvolve atividades com diferentes gêneros, mas as atividades são voltadas para as questões gramaticais e leitura individual acompanhada pelo professor e 45% trabalham com leitura diária de textos literários ou informativos mediada pelo professor, roda de conversa com

socialização de paradidáticos, gibis, etc., discussão de temas a partir de pesquisas, roda de leitura por meio de empresto de livros de biblioteca, com comentários e apresentação do livro, leitura de diferentes gêneros para localizar e selecionar informações compartilhando-as em sala.



Só 40% responderam que todas as atividades desenvolvidas nas aulas de leitura foram exitosas. Este resultado possibilita que se tenha o entendimento de que as lacunas no processo de ensino e aprendizagem são visíveis e precisam de muito estudo e investigação para poder contribuir com os profissionais que estão batalhando no dia-a-dia nas escolas e muitas vezes construindo experiências isoladamente, sem o apoio devido de instituições governamentais que cobram educação de qualidade, sem possibilitar acesso a informações precisas para estes profissionais que muitas vezes têm visões limitadas por falta de conhecimento.

5. Considerações finais:

Ao se investigar o ensino da leitura, reconhece-se que ainda há escolas que trabalham com atividades mecânicas, desenvolvendo nos alunos atitudes robotizadas, pois apenas identificam o sentido de palavras e de elementos explícitos, explorando o vocabulário e não os conduzem a extrapolarem os limites dos textos.

Enfim, reitera-se a ideia de que há necessidade deste tema continuar a ser investigado, pois para as práticas pedagógicas serem qualificadas, é preciso desenvolver trabalhos que alcancem os formadores que estão nas salas de aula, formadores que muitas vezes não conseguem chegar às universidades para ampliar sua visão, mas dependem de formações continuadas que lhes são oferecidas pelos órgãos públicos, que podem também estar precisando de uma séria revisão, uma vez que são os responsáveis pela qualificação do profissional que está na escola ensinando a ler, compreender, interpretar e produzir textos sem o conhecimento de teorias que norteiam a qualidade do trabalho.

Esta pesquisa é relevante, sim, pois aponta novas perspectivas para outras pesquisas sobre o ensino da leitura na sala de aula.

6. Referências

ANTUNES, Irandé. Aula de português: Encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____ Muito Além da Gramática: por um ensino sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. Língua Materna: letramento, variação e ensino/São Paulo: Parábola. Editorial, 2002.

BRASIL, Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias.Orientações Curriculares para o Ensino Médio. 2008.

CINTRA, Anna Maria. Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões. In: ELIAS, Vanda Maria. Ensino da Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e Ensino: exercício de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

KATO, Mary. O aprendizado da Leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura. Campinas, SP: Pontes editora, 2010.

_____ Texto e leitor. Campinas, SP: Pontes editora, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, Análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____ Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 2008.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Artmed Editorial, 1998.

SUASSUNA, Lívia. Ensaios de pedagogia da Língua Portuguesa. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

TECNOLOGIAS, EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: AS TRAJETÓRIAS E OS DESAFIOS DE UMA NOVA LEITURA QUE SE IMPÕEM AO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Sheila Daniela Medeiros dos Santos[1]

Resumo

O processo de globalização e a revolução científico-tecnológica impactam de modo ímpar as bases estruturais das relações sociais e da categoria trabalho no mundo contemporâneo, determinando novas configurações à educação, às políticas públicas, à escola e ao trabalho docente. Nesse movimento de reconfiguração, a presença das tecnologias da informação e da comunicação tem sido cada vez mais constante. A partir de tais considerações, o presente trabalho objetiva analisar os deslocamentos de sentido que marcam as práticas pedagógicas dos docentes ao se apropriarem de seu trabalho no contexto do capitalismo monopolista e das determinações e antagonismos classistas. Para efetivar esse estudo, foram realizadas observações em uma universidade particular situada em um município da região de Campinas, a partir do referencial teórico de Antunes (2000) e Barreto (2004). Nessa perspectiva, as análises do material empírico revelaram que não é o caso de negar ou de prescindir do desenvolvimento tecnológico, mas é caso de problematizar o papel nuclear e idealizado conferido às tecnologias da informação e da comunicação de serem potencialmente transformadoras dos processos escolares. Por fim, convém questionar que tipo de educação e de estrutura social se quer construir, afinal o que está em pauta é o embate entre a proposta da educação como mercadoria e a sua defesa exequível como prerrogativa social e como possibilidade de ruptura e prática emancipatória.

Palavras-chave

Tecnologias; educação; trabalho docente.

[1] Universidade Federal de Goiás – UFG.

O processo de globalização e a revolução científico-tecnológica impactam as bases estruturais das relações sociais e da categoria trabalho no mundo contemporâneo, determinando novas configurações à educação, às políticas públicas, à escola e ao trabalho docente.

Nesse movimento de reconfiguração, a presença das tecnologias da informação e da comunicação tem sido constante, legitimando: a normatização e a sistematização de um vocabulário terminológico próprio da área; a construção objetiva dos processos de "desidentidade" (ANTUNES, 2008) das classes sociais e de "desterritorialização" (IANNI, 2002) das culturas locais; o estabelecimento de eufemismos para acepções pedagógicas a-críticas; e a impossibilidade de consolidar mudanças qualitativas na cena educacional.

A partir de tais considerações, o presente trabalho tem como objetivo analisar os deslocamentos de sentido que marcam as práticas pedagógicas dos docentes ao se apropriarem de seu trabalho no contexto do capitalismo monopolista e das determinações e antagonismos classistas marcados pelas inovações tecnológicas.

Nos mais variados campos de conhecimento, diversos estudos fazem referência às tecnologias da informação e da comunicação, apresentando ora pontos convergentes, ora divergentes. Autores tais como: Alonso (2008), Barreto (2004), Kensky (2007), Lévy (1999), Mattelart (2002), Moreira e Kramer (2007), Zuin (2010), entre outros, analisam, cada um a seu modo, questões específicas acerca do tema em destaque.

Alguns desses estudos promovem, indubitavelmente, avanços teóricos significativos, enquanto outros, em contrapartida, apresentam profundas lacunas temáticas e entraves teórico-metodológicos.

Nesse conjunto de reflexões, os pressupostos teórico-metodológicos de Antunes (2002, 2008) e Barreto (2002, 2004), ao servirem como pontos de ancoragem para a problematização das observações realizadas em uma universidade particular situada em um município da região de Campinas, possibilitaram novos olhares sobre a complexidade do assunto, imputando maior relevância, consistência e visibilidade nos marcos da sociedade capitalista contemporânea.

Desse modo, na tentativa de buscar algumas respostas para as contradições e controvérsias inerentes à polêmica que se instaura, a pesquisa parte da premissa de que as falácias da globalização e do ideário político e econômico capitalista, denominado neoliberalismo, desencadeiam "metamorfoses no mundo do trabalho" (ANTUNES, 2008).

Nessa contextualidade adversa, a versão neoliberal da globalização enfatiza, a flexibilização, a produtividade, a competitividade, a eficiência, a eficácia e a preocupação exacerbada com o sucesso. Sem contar que não apenas incita os trabalhadores a serem ágeis, polivalentes e multifuncionais, como também, o que é ainda mais preocupante, ataca implacavelmente as instâncias de organização coletiva, os movimentos sociais e a realidade educacional.

Em seguida, a pesquisa trata de questões relativas ao modo como a economia capitalista flexível, que traz as marcas perversas da intervenção do Banco Mundial, incide drasticamente no campo educacional no que diz respeito à desvalorização da profissionalidade docente e à implementação de novas feições para antigas reformas e legislações.

Nesse contexto, fica evidente que a cooperação técnica do Banco Mundial à educação brasileira, num contexto de transformações engendradas pela revolução científico-tecnológica e de preocupação excessiva com indicadores econômicos e de formulações neoliberais, exige a incorporação das tecnologias da informação e da comunicação como elemento central de um novo paradigma educacional a fim de garantir a negociação de acordos comerciais.

Isso ocorre porque, de acordo com Barreto (2002), no atual cenário governamental acredita-se que a presença das tecnologias da informação e da comunicação é capaz de resolver problemas pedagógicos de todas as ordens, garantindo a qualidade da educação e, por

conseguinte, apontando diretrizes para responder às questões sociais, econômicas e políticas que afligem a sociedade.

Os principais pontos de ancoragem dessas proposições, segundo Freitas (1992, p. 98), ainda que tenham sido formuladas em bases aparentemente novas, na realidade constituem uma retomada das propostas de teor marcadamente tecnicista produzidas na década de 1970.

Nesse contexto, se por um lado, acredita-se que as tecnologias da informação e da comunicação contribuem para a superação dos limites impostos pelos recursos metodológicos considerados ultrapassados, por outro, é fato que as mesmas, da maneira como têm sido impostas, pactuam com o aligeiramento e o sucateamento do ensino proporcionado às novas gerações.

No campo educacional tornam-se recorrentes expressões, tais como: tutores, monitores, facilitadores, animadores, multiplicadores, para fazer referência ao papel anteriormente ocupado pelos professores.

Todos esses termos sedimentam o esvaziamento do trabalho docente, restringindo a prática pedagógica do professor à escolha do material didático a ser utilizado nas aulas.

Sendo assim, na rede informacional, os professores deixam de ser protagonistas inerentes e necessários ao processo ensino-aprendizagem e passam a ser consultores metodológicos, animadores de grupos de trabalho e orientadores nas formas de organização de estudos e nos modos de lidar com os acertos e erros que se colocam durante a avaliação imediata para a verificação da aprendizagem.

Nesse quadro, as políticas educacionais atuais desafiam os docentes a serem ágeis, a atentarem-se às rápidas mudanças e a forçosamente admitirem os processos de subcontratação, de trabalho em tempo parcial e de terceirização.

Sob o (falso) discurso de que os professores economizarão tempo e dinheiro pelo fato de terem a possibilidade de se conectarem aos alunos "na tranquilidade de suas casas" e de não despenderem gastos com transportes para irem até o local de trabalho; e, ainda, sob o (falso) pretexto de que terão maior autonomia e flexibilidade de horário para "atender" aos alunos *online*, impõe-se aos docentes uma condição ainda mais precária e perversa do que aquela em que viviam anteriormente.

Nesse âmbito circunscrito, o professor não "ganha tempo", mas ao contrário despende grande parte de seu tempo realizando pesquisas em busca de conteúdos, animações, gravações em áudio e vídeo, hipertextos, *wikis*, multimídias e outras ferramentas, para que possa disponibilizar aos alunos materiais *online* com orientações precisas, a fim de tornar as aulas virtuais atrativas e de fácil navegação. Sem contar que, nesse caso, o professor não consegue dar conta de ler os textos de centenas ou até milhares de alunos, acompanhar todos os fóruns ou listas de discussão, responder aos *e-mails*, esclarecer dúvidas, encaminhar o "gabarito" das atividades propostas e avaliar "quantificar" o desempenho dos alunos nas avaliações realizadas.

Essa situação se articula ao desmonte da escola pública e acompanha o movimento de impropriedade e irrelevância do papel social do professor, inviabilizando a realização de um trabalho acadêmico digno, propiciando práticas que contradizem discursos e subtraindo a dimensão crítica do campo da política, da ética e da produção de conhecimento que envolve a profissionalidade docente.

Face ao exposto, o presente estudo revela que o uso das tecnologias da informação e da comunicação, quando se torna alienável do comprometimento político e epistemológico com a educação agrava a degradação das relações humanas; fomenta o (re)aparecimento de práticas variadas de discriminação e segregação que (re)afirmam estereótipos étnicos, sociais, culturais e de gênero; acentua os processos de exclusão social; e, ainda, coloca seriamente em risco a noção de ética no trabalho docente.

Por outro lado, o caráter meandroso dessa análise nos encoraja a afirmar que não é o caso de negar ou de prescindir do desenvolvimento tecnológico, mas é caso de problematizar o papel nuclear e idealizado conferido às tecnologias da informação e da comunicação de serem potencialmente transformadoras dos processos escolares.

Portanto, recuperando as preleções gramscianas (GRAMSCI, 2010) de que o que condiz à dominação e à alienação pode também ser condizente à emancipação, simultaneamente ao uso das tecnologias, convém questionar que tipo de educação e de estrutura societal se quer construir, afinal o que está em pauta é o embate entre a proposta da educação como mercadoria e a sua defesa exequível como prerrogativa social e como possibilidade de ruptura e prática emancipatória.

Referências

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 747-768, out. 2008.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2008.

BARRETO, R.G. (Org.). Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

_____ *Formação de professores, tecnologias e linguagens:* mapeando novos e velhos (des)encontros. São Paulo: Loyola, 2002.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. *Formação de professores:* pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p. 89-102.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 6 v.
_____ *La formazione dell'uomo*. Roma: Riuniti, 1974.

IANNI, O. *A sociedade global.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

KENSKI, V. *Educação e tecnologias:* o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.
LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Loyola, 1999.

MATTELART, A. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 100 – Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

ZUIN, A. A. S. O Plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 13, n. 112, p. 961-980, jul./set. 2010.

VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: VOZES, OLHARES E SILÊNCIO QUE IMPACTAM A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Sheila Daniela Medeiros dos Santos[1]

Resumo

Na sociedade brasileira atual, os noticiários da imprensa escrita e televisiva divulgam diariamente matérias sobre atos violentos, reforçando a ideia de que a violência está de tal modo arraigada na cotidianidade das pessoas, que há pouco a fazer dadas as medidas paliativas e pouco eficazes empreendidas pelas políticas públicas de nosso país. Como na escola ressoam as expressões de violência que ocorrem em diferentes cenários sociais, essa pesquisa procurou analisar o modo como as crianças representam a violência na escola, bem como o impacto da experiência de violência nas relações que se instauram entre adulto/criança e criança/criança na instituição escolar. Para efetivar esse estudo, foram utilizados os dados de uma pesquisa realizada anteriormente em uma escola pública de ensino fundamental situada no município de Campinas. As análises do material empírico, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Vigotski, ancorados nas premissas do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, evidenciaram fundamentalmente dois aspectos: um deles refere-se ao fato de que as crianças fazem uso de diferentes modos de linguagem (gestos, desenho, jogo simbólico, leitura, escrita e silêncio), para dramatizarem a violência física simbólica que vivem no meio social/familiar. O outro aspecto, refere-se ao fato de que a violência, por ser um fenômeno que pertence à cultura, deixa marcas na linguagem, fazendo parte do processo de constituição da subjetividade humana.

Palavras-chave

Violência; educação; escola; criança; linguagem.

[1] Universidade Federal de Goiás – UFG.

Na sociedade brasileira atual, os noticiários da imprensa escrita e televisiva divulgam diariamente matérias sobre atos violentos, reforçando a ideia de que a violência está de tal modo arraigada na cotidianidade das pessoas, que há pouco a fazer, dadas as medidas paliativas e ineficazes empreendidas pelas políticas públicas de nosso país. Nesse contexto, a representação social de violência gerada no imaginário individual e coletivo, que dissimula a realidade concreta contribuindo para mascarar a produção de novas relações, ao atingir determinados patamares de intensidade, repercute obviamente no contexto escolar.

Apesar de existirem atualmente produções teóricas que concebem a escola como um espaço social de permanente conflito, contradição e negociação, onde se armam tramas reais que articulam histórias locais, pessoais e coletivas, ainda é possível encontrarmos diversas análises acerca do fenômeno da violência na escola, que desconsideram o movimento histórico e a relação dialética e inextricável entre educação, escola e sociedade.

Embora a temática "violência na escola" seja relevante e premente no Brasil, de acordo com Zaluar (1999) e Sposito (2001), a mesma passou a ser discutida com mais intensidade somente no início do processo de redemocratização do país. Com o passar dos anos, o interesse pelo tema foi aumentando e tornando-se objeto de investigações nos meios acadêmicos, de tal forma que, nos dias de hoje, é possível encontrar diversas publicações que instigam a reflexão acerca do fenômeno da violência no contexto escolar.

Zaluar (2000) e Peralva (2000), ao analisarem a violência urbana como fenômeno social crescente na realidade brasileira afirmam, cada uma a seu modo, que a incapacidade de negociar as diferenças e os conflitos existentes nas relações sociais substitui a autoridade pelo uso da força, o que leva ao aumento da violência na sociedade e, por conseguinte, na escola. Nesse sentido, as autoras ressaltam o fato de que a lei, ao deixar de impor limites ao poder econômico próprio do modo de produção capitalista, gera a impunidade e fragiliza os processos democráticos e educativos.

Já Abramovay (2002), fundamenta seus estudos na análise das representações dos atores sociais da comunidade escolar acerca do fenômeno da violência, tecendo uma série de comentários a respeito dos tipos de violência que ocorrem com maior frequência nas escolas, bem como sobre as possíveis causas da prática de atos violentos.

Spósito (2001), por sua vez, além de analisar as causas e as relações que produzem a violência como um componente da vida social, também examina as ações governamentais mais significativas empreendidas pelo poder público para superar a violência nas instituições de ensino.

Seguindo a mesma direção, Candau (2001), ao encaminhar algumas reflexões sobre o sentido da escola na sociedade contemporânea, aponta algumas saídas para minimizar a violência presente no contexto escolar, tais como: a ênfase em práticas participativas na relação escola ⇔ comunidade e a construção da sociabilidade fundamentada na dignidade do ser humano e voltada para a formação da cidadania e da democracia.

Há, ainda, uma variedade de artigos publicados em periódicos que, organizados em um conjunto de investigações temáticas (GUIMARÃES, 1998, 2005; GUIMARÃES E PAIVA, 1997), apresentam os diferentes pontos de vista de especialistas sobre a violência nas escolas e, de um modo geral, esbarram em questões que dizem respeito à violação dos direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Se por um lado, todo esse arcabouço teórico promove avanços significativos para a compreensão do fenômeno da violência nas escolas brasileiras, por outro lado, ainda há profundas lacunas a serem investigadas.

A partir de tais considerações, como na escola ressoam as expressões de violência que ocorrem em diferentes cenários sociais, essa pesquisa procurou analisar o modo como as crianças representam a violência na escola, bem como o impacto da experiência de violência

nas relações que se instauram entre adulto/criança e criança/criança na instituição escolar. Buscar respostas para essas questões nos dá a possibilidade de compreender as diferentes formas que o fenômeno da violência suscita, não apenas as formas físicas que chamam a atenção pela sua dramaticidade, mas principalmente as formas simbólicas que aparecem como ameaça real ou imaginária à própria existência humana.

Para efetivar esse estudo, foram realizadas visitas semanais, durante um ano, em uma escola pública de ensino fundamental situada na periferia do município de Campinas. As observações das situações recorrentes e/ou peculiares que ocorreram na vida diária da instituição, bem como as conversas informais com os atores sociais envolvidos no processo da pesquisa (crianças, profissionais da escola, familiares, moradores do bairro), foram registradas em diários de campo. Em função dos objetivos propostos, também foram coletados como documento as produções gráficas das crianças e as reportagens de jornais locais que noticiavam os acontecimentos de violência na escola. Esse material empírico, tal como preconiza a pesquisa em Educação numa abordagem qualitativa, foi devidamente organizado a partir de categorias de análise, construídas na dinâmica interativa e discursiva, tecida e materializada na/pela linguagem. Nesse momento, os pressupostos teórico-metodológicos de *Vigotski* (1999, 1995, 1994, 1989), ancorados no materialismo histórico e dialético de Marx (2004, 1983) e Engels (1999), possibilitaram lançar um olhar para o real que fosse além das aparências e desvelasse a essência das contradições, permitindo avanços teóricos em termos qualitativos.

Durante as análises do material empírico, foi possível notar fundamentalmente dois aspectos. Um deles refere-se ao fato de que, por trás do (aparente) silêncio e da não-participação das crianças nas atividades escolares – justificados pelos profissionais da instituição escolar como decorrentes da falta de motivação, da imaturidade, das pressões do universo cultural estranho ao da criança, dos processos de resistência ou conformismo, entre outros –, havia diferentes modos de linguagem (gestos, expressões, desenhos, a linguagem oral/escrita e o silêncio) que as crianças faziam uso para dramatizarem a violência física simbólica que viviam no meio social/familiar. O outro aspecto refere-se à falta de compreensão por parte dos profissionais da instituição escolar em compreenderem a intrincada trama que envolve o fenômeno da violência, devido à imprecisão dos contornos semânticos que a palavra violência evoca, afinal, como existem diferenças entre os termos *crime*, *agressão* e *violência*, usá-los indistintamente como sinônimos pode dar origem a graves equívocos que mascaram objetivos de natureza ideológica e criam cenários que legitimam ações com qualidade de violência.

É possível depreender do processo de investigação que a violência deixa marcas na linguagem e por ser um fenômeno que pertence aos assuntos humanos, que vai além da violação das leis e dos limites aceitos pela sociedade, permite entrever a ameaça do imprevisível, reduzindo a relação a um estado inconcebível no qual, a todo o momento, tudo pode acontecer. Nesse sentido, como a violência tece um sentimento de medo e terror, as crianças analisadas fazem uso de diferentes modos de linguagem não apenas para revelarem um pedido de socorro, mas também para sinalizarem uma experiência silenciada de violência, que se refere ao drama de um jogo que elas dificilmente conseguem vencer ou mesmo escapar. Como o fenômeno da violência é suficientemente complexo para resistir às análises superficiais, o grande desafio que se coloca é o de compreender que as raízes da violência que assolam o tecido social são inevitavelmente marcadas pelas condições históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas de determinada sociedade. Essas condições, no mundo contemporâneo, traduzem as várias formas de exclusão social que negam a milhões de pessoas o reconhecimento dos direitos humanos fundamentais a uma vida digna e não z qualquer forma de existência.

Referências

ABRAMOVAY, M. et. al. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina*. Brasília, DF: UNESCO; Cortez, 2002.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: _____ *Reinventar a escola.* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____ *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

GUIMARÃES, A. M. *A dinâmica da violência escolar*: conflitos e ambiguidades. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____ Na mira da violência: a escola e seus agentes. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 47, dez. 1998.

GUIMARÃES, E.; PAIVA, E. (Orgs.) Violência e vida escolar. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de janeiro, v. 2, n. 2, set. 1997.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844.* São Paulo: Boitempo, 2004.

_____ *O capital*: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1999.

PERALVA, A. *Violência e democracia: o* paradoxo brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 27, n. 1, jan./jul. 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____ *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____ *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____ Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, XXII, n. 2, 1989.

ZALUAR, A. Violência, Cultura, Poder. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

_____ Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 13, n. 3, jul./set. 1999.

ESCOLHAS DAS LETRAS POR CRIANÇAS NO INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO

Sônia de Oliveira Santos[1]
Dagoberto Buim Arena[2]

Resumo

A presente pesquisa tem como foco verificar como se dá a apropriação da escrita por crianças no início da alfabetização, especificamente quais os recursos utilizados pelas crianças quanto às escolhas das letras durante o ato de escrever. Tem como objetivo geral analisar o processo de aquisição da escrita; verificar quais são escolhas realizadas pelas crianças durante esse processo e como objetivos específicos verificar quais os recursos utilizados pelas crianças na apropriação da linguagem escrita; como se dá o processo de escolhas das letras na apropriação da linguagem escrita por crianças no início da alfabetização e se as escolhas das letras são feitas com base somente no oral ou se são feitas tendo como foco a função que a letra ocupa na palavra durante o ato discursivo. Para alcançar os objetivos o procedimento metodológico adotado é da pesquisa-ação. Os pressupostos teóricos têm com base os conceitos defendidos por Bakhtin sobre linguagem, enunciação, gênero do discurso, e de função e de estrutura por Vygotsky entre outros, e contribuições de Smith, sobre equivalência funcional das letras. O levantamento de dados empíricos será realizado em uma Escola Estadual na cidade de Marília, com crianças de primeiro e segundo ano do ensino fundamental. A pesquisa encontra-se em estágio inicial, mas com base nos autores mencionados podemos concluir que as crianças utilizam diversos recursos no momento de escolhas das letras e não se apóiam somente na relação grafo - fônica.

Palavras- chave

Alfabetização. Apropriação da escrita. Escolhas das letras.

[1] Universidade Estadual Paulista-UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Marília – Departamento de Didática.
[2] Universidade Estadual Paulista-UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Marília – Departamento de Didática.

Introdução

Atualmente diversos trabalhos discutem a apropriação da escrita por crianças no início da alfabetização, mas ainda há muitos questionamentos sobre como se dá essa apropriação e quais os recursos utilizados pelas crianças nas escolhas das letras durante o ato de escrever. De acordo com Arena, Arena e Santos (2011, p. 69).

> Os trabalhos que analisam questões teóricas sobre alfabetização ou aulas práticas desenvolvidas por professores costumeiramente destacam as informações fundamentais que deveriam ser ensinadas às crianças durante o processo de apropriação do sistema linguístico, entre elas o traçado da letra, o seu nome, algumas vezes confundido com o nome do fonema ou dos fonemas que a letra representa e a correspondência fonética. Não há referências à função, exceto pelo valor dado à posição inicial ou final que ocupa na palavra.

De acordo com os autores tanto os trabalhos teóricos quanto práticos enfatizam o ensino da escrita baseado na sua materialidade. Dessa forma, reduzem a apropriação da escrita ao traçado, identificação do alfabeto e ao reconhecimento da relação som- letra.

Ao pensar na apropriação da escrita por crianças no início da alfabetização, tendo como foco não os aspectos físicos das letras, mas a função que essas ocupam nas palavras, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de aquisição da escrita e verificar quais são escolhas realizadas pelas crianças durante o ato de escrever. Os objetivos específicos são os de verificar quais os recursos utilizados pelas crianças na apropriação da linguagem escrita; como se dá o processo de escolhas das letras e se essas escolhas são feitas com base somente no oral ou são feitas tendo como foco a *função* que a letra ocupa na palavra durante o ato discursivo.

Método

Para alcançar os objetivos propostos foi adotada como metodologia a pesquisa-ação, porque possibilita o contato e a ação direta com os sujeitos durante o desenvolver da pesquisa. Este tipo de pesquisa contribui para uma maior interação com o sujeito da pesquisa e proporciona ao pesquisador uma ação planejada das atividades que serão desenvolvidas para a coleta dos dados.

Segundo Thiollent (1986, p.15) uma pesquisa só pode ser considerada como pesquisa-ação se houver realmente uma ação por parte das pessoas envolvidas no problema sob observação e essa ação não seja uma ação corriqueira, mas problemática, merecedora de investigação para ser elaborada e conduzida. Uns dos principais aspectos da pesquisa-ação é que há “uma ampla e explicita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada e o objetivo deste tipo de pesquisa consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada”. (THIOLLENT, 1986, p.16).

A coleta de dados será realizada em uma Escola Estadual, na cidade de Marília, com crianças de primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados gerados serão a gravação em áudio, transcrição dos diálogos com as crianças durante a escrita de cartas e de histórias em quadrinhos.

Os dados serão organizados e registrados por categorias de análise baseadas nos conceitos de *gêneros do discurso*, a importância da interação do *outro* no processo da aprendizagem da linguagem escrita trabalhados por Bakhtin, o conceito de *função por* Vygotsky, e contribuições de Smith a respeito desse conceito.

Com o intuito de analisar os detalhes do processo de aprendizagem a pesquisa-ação será utilizada como meio de intervir e produzir os dados, e a análise microgenética como metodologia para a análise dos dados produzidos, e a elaboração de núcleos temáticos (PADILHA, 2006) como modo de organizar os dados para análise. Seguindo os pressupostos da teoria histórico-cultural será adotada a abordagem microgenética, presente no artigo elaborado por Góes (2000), que traz algumas definições da abordagem com ênfase na importância de sua utilização em contextos educacionais. A análise microgenética está "orientada para os detalhes das ações; para as interações e cenários socioculturais; para o estabelecimento de relações entre microeventos e condições macrossociais". (Góes, 2000, p.11). Baseado nesse conceito, os dados serão analisados considerando não apenas o que é aparente, mas também os dados que não são captados diretamente e, que aparentemente não tem nenhuma importância. Recuperar as minúcias, por meio dos indícios gerados nos dados particulares é uma forma de compreender os detalhes do processo de aprendizagem.

Discussões / Conclusão

No momento da escrita a criança não tem como referência apenas os aspectos fonológicos e fonéticos, mas tem, sobretudo, os aspectos pragmáticos, semânticos e sintáticos. Durante o processo de escrita a criança se apropria do sistema linguístico nos seus diversos aspectos. De acordo com Luria (1988, p. 180).

> A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra.

Nesse sentido, o aperfeiçoamento não ocorre de maneira linear; a criança utiliza diversos recursos na apropriação desse sistema tão complexo que é a linguagem escrita. A apropriação da escrita é algo complexo que mobiliza diversas capacidades e durante o processo de grafar as marcas no papel, as crianças utilizam diversos recursos para escolher as letras que serão grafadas. Ao longo do processo de escrever, elas pronunciam diversas letras, sílabas e ao grafar fazem escolhas por outras. De acordo com Vigotski (2001 p.312 – 313), a linguagem escrita não é mera transcrição do oral, e tem sua própria estrutura e seu próprio funcionamento. Ela é vista como linguagem do pensamento destituída de som. O distanciamento entre o que pronunciado e o que grafado se dá porque "a escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interna difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento". (VIGOTSKI, 2001, p.312).

Pronunciar fonemas e sílabas, mas não grafar, ou grafar, mas não pronunciar são indícios das dificuldades enfrentadas pelas crianças no momento de decisão sobre qual letra colocar numa determinada palavra para que cumpra uma função. No momento da escrita, a criança "[...] deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras". (VIGOTSKI, 2001, p.313). Conforme explicita Vigotsky, a escrita é pensada e não pronunciada, por isso se torna tão complicado o ensino baseado apenas nos recursos fonológicos.

Desse modo, as escolhas das letras pelas crianças são feitas não com base somente no oral, mas nas funções que as letras ocupam nas palavras. Segundo contribuições Smith, não escolhemos ou identificamos uma palavra ou uma letra pela pronúncia. "Aprendemos a reconhecer palavras aprendendo a distingui-las umas das outras". (SMITH, 1999, p. 97).

Em seus trabalhos Smith (1989, 1999) discute os conceitos de *funcionalidade equivalente*; isto significa que as letras estão numa mesma categoria porque elas têm a mesma

função, e de *características distintivas*, isto é, podemos identificar uma letra baseados na ideia de que letra ela não é. Nesta perspectiva, a criança terá menos dificuldade em identificar e escolher uma letra ou uma palavra quando presente no enunciado. Segundo Smith (1999, p. 95), há diminuição de alternativas de escolhas das letras quando essas estão presentes nas palavras, porque fica mais difícil distinguir as letras quando estas estão isoladas e fora de um contexto. "Quando as palavras são significativas dentro de um contexto ou quando nós já temos uma boa ideia do que elas poderão ser, podemos vê-las muito mais rapidamente e de uma distância muito maior do que quando não temos nenhuma expectativa prévia. (SMITH, 1999, p.97). Diante disso, é possível perceber que as escolhas realizadas pelas crianças no ato discursivo pode contribuir para ampliação de conceitos quanto aos recursos utilizados na apropriação da linguagem escrita.

A pesquisa está em andamento, mas alguns indícios nos mostram que a criança durante o ato de escrever não utiliza apenas a relação grafo-fônica para grafar as letras; elas utilizam diversos recursos e alguns desses recursos são orientados pela função que determinada letra pode exercer na palavra.

Referências

ARENA, D.B; ARENA, A. P. B; SANTOS, S. O. Escolhas das letras nas primeiras escritas infantis: função e unidade no discurso. **Ensino Em Re – Vista**. Uberlândia, v. 18, n.1, p. 67 - 80, jan./jun. 2011.

GOÉS. M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.**Cadernos Cedes**, v. 20, n. 50, p. 9-25, abril. 2000.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143-189.

PADILHA, A. M.L. Contribuições teórico- metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. **InterMeio**, Campo Grande, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez.2006.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 1 ed. São Paulo: Martins fontes, 2001.

COMO ESCUTAR OS GRITOS DE QUEM NÃO CONSEGUE LER E ESCREVER: PERCURSOS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO DESENVOLVIDO PELA UNESP

Eliane Giachetto Saravali[1]
Tatiane Carbinatto[2]

Resumo

São apresentados aqui, dados de um projeto de extensão, desenvolvido junto à UNESP, cujo objetivo é atender crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem. Os alunos com problemas na área de leitura e escrita são submetidos a sessões de intervenções individuais e/ou em pequenos grupos, mediante o trabalho com jogos e atividades diferenciadas, buscando a melhora no quadro de não aprendizagem e, sobretudo, uma mudança na relação estabelecida pela criança com esses conteúdos escolares. Até o momento, os principais resultados obtidos apontam para o avanço dos alunos nas áreas em questão e uma melhora significativa de todo quadro escolar, constatada não somente durante as sessões de atendimento, mas também pelos relatos dos professores e dos pais. Também são apresentadas aqui reflexões acerca dos processos de avaliação e intervenção, bem como sobre o tratamento dado a esses conteúdos em situações escolares e o significado de não aprender ler e escrever para uma criança.

Palavras-chave

Dificuldades de aprendizagem; intervenção; leitura e escrita.

Abstract

Data presented here is the result of an extension project developed by UNESP which aims to support children who complain about learning disabilities. These students with reading and writing problems were part on intervention sessions, individually and/or in small groups, in which different games and non-usual activities were implemented. These intervention sessions seek an improvement in the non-learning situation and, above all, a change in the relationship that the children have established with these school subjects. So far, the main results indicate a development in the mentioned areas and a significant improvement in the entire student learning condition, which were verified during the intervention sessions and by the teachers' and parents' reports, as well. We also present here reflections on the process of assessment and intervention and about the way these subjects are dealt at school, and the meaning of not learning how to read and how to write for a child.

Keywords

Learning disabilities; intervention; reading and writing.

[1] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP.
[2] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP.

Um projeto de extensão destinado àqueles que não aprendem

Há diferentes expectativas, entre pais e professores, que recaem sobre uma criança quando esta começa a frequentar a escola, sobretudo, os primeiros anos da educação básica. Entre elas, está, certamente, o aprendizado da leitura e escrita. Passar anos nas carteiras escolares sem responder positivamente a essa expectativa, não é algo bem aceito por nenhuma das partes e ocasiona, muitas vezes, consequências nefastas para os alunos.

No entanto, sabemos que há inúmeros alunos nessas condições e, consequentemente, há, também, professores frustrados e pais angustiados. O quadro atual de queixas em relação à incapacidade de aprendizado de nossos alunos sugere mesmo a existência de uma epidemia escolar, tamanho é o número de encaminhamentos e de alunos que permanecem anos à margem daquilo que é um dos maiores objetivos da escola: a aprendizagem.

Para uma criança, esse fracasso não se refere somente, o que já seria bastante intenso, a uma incapacidade de resolver um desafio escolar, mas também permeia todo o seu cotidiano, uma vez que a língua escrita, como objeto de uso social, está em toda parte: nos letreiros de rua, nas embalagens, nas propagandas etc. (FERREIRO, 1991). Como é possível escutar o mundo sem conseguir se relacionar com ele?

Para o cidadão, a não aquisição desse bem de uso social reflete em toda condição de pleno exercício da cidadania e de seus papéis sociais.

> Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. É, portanto, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia (MORTATTI, 2004, p.15).

Nesse sentido, criamos, em 2006, um projeto de extensão universitária, desenvolvido no Centro de Estudos da Educação e da Saúde - CEES da UNESP, campus de Marília-SP. Nosso objetivo era procurar atender crianças que não conseguiam aprender da forma que a escola solicitava, minimizando o quadro de não aprendizagem já instalado.

O projeto intitula-se “Intervenção Pedagógica e Psicopedagógica: contribuições para o desenvolvimento infantil” e tem os seguintes objetivos: 1) Oferecer um ambiente solicitador e profícuo ao desenvolvimento da criança com queixa de dificuldades de aprendizagem; 2) Desencadear a construção do real (noções de espaço, tempo e causalidade) pelas crianças; 3) Favorecer a construção de estruturas operatórias concretas e formais em crianças com dificuldades para aprender; 4) Favorecer a construção da representação e do sistema escrito; 5) Melhorar a relação e a participação da criança nas atividades escolares; 6) Permitir ao estudante da graduação, participante do projeto, o conhecimento de procedimentos de avaliação e intervenção pedagógicas e psicopedagógicas, pouco presentes em sua formação; 7) Permitir ao estudante, participante do projeto, o aprofundamento teórico e a pesquisa/confecção/elaboração/aplicação de materiais e jogos a serem utilizados nos processos de avaliação e intervenção; 8) Iniciar o aluno, estudante de graduação, na prática do método clínico-crítico piagetiano.

Dessa forma, as crianças são encaminhadas por suas escolas e professores e/ou pais ao projeto e atendidas por alunos voluntários e/ou bolsistas do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília-SP.

Num primeiro momento, são realizadas sessões para avaliação ou sessões de diagnóstico, com o objetivo de identificar e caracterizar o que vem ocorrendo com esse aluno, bem como estabelecer com essa criança o vínculo afetivo necessário a todo o

desenvolvimento das atividades inerentes ao projeto. Nesse sentido, o diagnóstico pode ou não confirmar a queixa apresentada inicialmente. Dentre os instrumentos mais comumente utilizados nesses primeiros encontros, destacamos: 1) Entrevista de Anamnese; 2) Técnicas Projetivas Psicopedagógicas (VISCA, 1997, 1998); 3) Análise da mochila escolar (TIBA, s/d); 4) EOCA – Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (VISCA, 1987); 5) Provas para diagnóstico do pensamento operatório (PIAGET; INHELDER, 1983; PIAGET; SZEMINSKA, 1971); 6) Prova da noção de multiplicação e divisão aritmética, proposta por Granell (1983), 7) Ditado simples (FERREIRO, 1991; FERREIRO; TEBEROSKY ,1985); 8) Análise da ortografia (MOOJEM, 2009; ZORZI; CAPELLINI, 2009); 9) Análise da produção de texto (CARVALHO, 1988; GERALDI, 1991); 10) Análise da compreensão de texto (PALACIOS, 1995); 11) Análise da construção da narrativa (SAUER, 2000); 12) Entrevistas com professores e observações escolares.

Tais instrumentos podem variar conforme a queixa apresentada e a necessidade da criança. É preciso, nesse momento, descobrir quais são os recursos que esses alunos possuem para escutar o mundo. Após o término desses encontros, é realizada uma entrevista de devolutiva com os pais e/ou responsáveis. Nos casos em que as crianças necessitam realmente de um trabalho de intervenção, o mesmo é iniciado logo em seguida à devolutiva.

Quando a dificuldade é em leitura e escrita

O projeto, até o momento, atendeu 32 crianças. Vinte e oito delas passaram pelo processo de diagnóstico e depois pela intervenção. Dentre as dificuldades apresentadas houve sempre uma concentração maior em problemas com matemática e/ou na área de leitura e escrita, destacando-se problemas referentes ao processo de alfabetização, problemas ortográficos, problemas com leitura e compreensão de textos. Esse quadro mostra um mundo sem sentido e às vezes cruel para esse aluno; ler e escrever são questões inatingíveis a eles e, ao mesmo tempo, muito valorizadas ao seu redor.

O que caracteriza essas crianças, de uma maneira geral, é a existência de uma baixa autoestima, evidenciada pela crença na incapacidade de lidar com as questões escolares. Assim, frases como: “eu não sei ler”; “eu não consigo escrever”; “eu só sei escrever o meu nome”; “eu não gosto de ler”; “não gosto de livros” são constantemente repetidas e por crianças já em anos mais avançados de escolarização, com 9, 10 anos de idade, por exemplo. Esses são os gritos desses alunos: abafados, ignorados ... talvez incompreendidos; mas estão ali, precisamos, primeiramente, conseguir ouvi-los.

Nesse sentido, todo o início do processo de intervenção busca a recuperação dessa autoestima. Dessa forma, o trabalho com jogos, como proposto por Macedo, Petty e Passos (2000) e Brenelli (2001), é muito importante.

Aos poucos, atividades específicas envolvendo os conteúdos são introduzidas, de maneira diferente do trabalho escolar. Primeiramente, busca-se explorar a função social da escrita, para além daquilo que é cobrado na escola. Os pais também são orientados nesse processo para, por exemplo, incentivarem a criança a se relacionarem com esse conteúdo em momentos diferentes, não somente por ocasião das tarefas escolares. Assim, são incentivados a pedirem que a criança faça sua própria lista de compras para o supermercado, escrevendo da forma que conseguir; a mostrarem e lerem junto uma reportagem sobre algo que costuma atrair a criança, a escreverem a letra de uma música etc.

Nas sessões de atendimento, são feitas visitas à biblioteca interativa da UNESP para leitura e contação de histórias, conforme ilustrado na foto[3] a seguir:

[3] Todas as fotos e trabalhos apresentados aqui tiveram sua divulgação autorizada pelos responsáveis e foram aprovados no Comitê de Ética em Pesquisa local.

Foto 1 - Atividade realizada na biblioteca

São realizadas também leituras de textos diversificados que abordem assuntos do interesse da criança como, por exemplo, uma matéria do jornal a respeito da contratação de um novo jogador para a equipe do Corinthians, time de preferência do aluno. As crianças também ouvem músicas que propomos e/ou que eles nos indicam como sendo da sua preferência. Sempre são entregues ao aluno as letras das músicas, objetivando, entre outros, o trabalho com a função social da escrita.

Dentro do projeto, há também uma atividade que se chama “correspondência”. Nela, as crianças trocam cartas entre si. Essas cartas são confeccionadas durante os encontros e entregues aos destinatários pelo pedagogo. Um exemplo desse trabalho pode ser observado na figura a seguir:

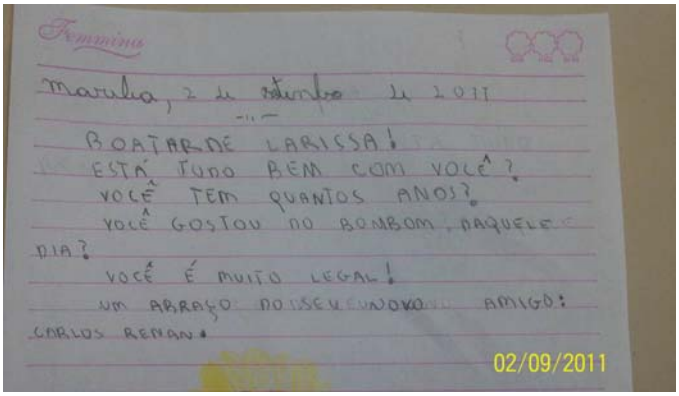


Figura 1 – Correspondência

Legenda: Marilia, 2 de setnbo de 2011. Boa tarde Larissa! Está tudo bem com você? Você tem quantos anos? Você gostou do bombom daquele dia? Você é muito legal! Um abraço do seu novo amigo: Carlos Renan.

A cada dois meses são realizados encontros entre as crianças atendidas pelo projeto, a fim de, nesse dia, poderem trabalhar em pequenos grupos. Dessa forma, aqueles que se correspondem podem ficar um tempo juntos e durante a atividade desenvolvida é possível promover trocas e conflitos entre crianças que estão passando pelo mesmo problema escolar. A foto a seguir ilustra um desses momentos:

Foto 2 - Culinária

Na foto anterior, também é possível observar a realização de uma outra atividade explorada pelo projeto: a culinária. Nesse momento, as crianças têm a oportunidade de executarem uma receita sob a supervisão do pedagogo. Depois do alimento pronto e consumido, ou até mesmo no encontro a ser realizado na semana seguinte, a receita é trabalhada na forma de reescrita, ditado ou mesmo cópia espontânea. A seguir, um exemplo de uma receita reescrita.

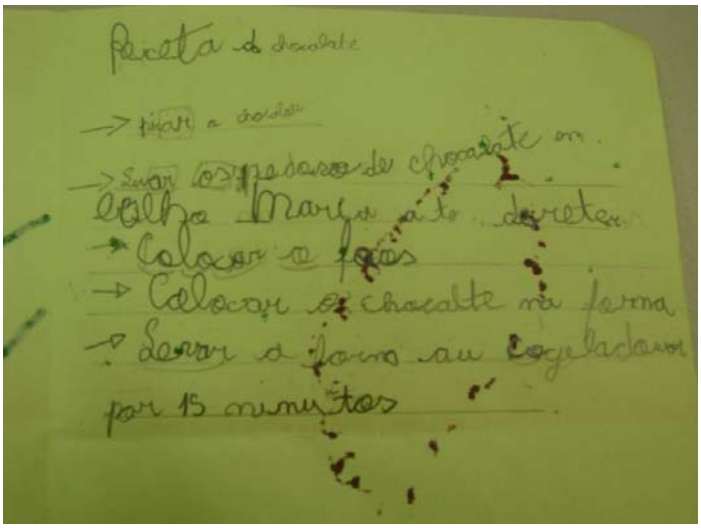


Figura 2 - Reescrita da receita dos bombons

Legenda: Reiceta de chocolate. Picar o chocolate. Levar os pedaso de chocolate em balho Maria ate dereter. Colocar o chocolte na forma. Levar a forno au cogelador por 15 ninutos

O trabalho com reescrita de textos respeitando-se as hipóteses originais da criança, também é desenvolvido a partir de histórias, jogos e/ou músicas. Outros tipos de atividades também são desenvolvidos no projeto, tais como cruzadinhas, caça-palavras, correções de palavras escritas de forma não convencional, elaboração de diários, interpretação de textos entre outros.

Alguns resultados

Todo o trabalho realizado vem apresentando bons resultados e significativas melhoras em relação ao quadro apresentado pelos alunos no início dos atendimentos. As conquistas e

mudanças variam de criança para criança, conforme a dificuldade apresentada inicialmente. Nesse sentido, o tempo de permanência no projeto também pode variar; há crianças que ficam 1 ano e crianças que ficam até 3 anos, em atendimentos semanais, antes de terem alta.

Um exemplo que passaremos a apresentar aqui é o caso de JOA (9;6). Essa criança chegou ao CEES em 2010 com 8 anos de idade, encaminhada por um neurologista. A queixa principal apresentada era dificuldade na aquisição da leitura e escrita. Os exames neurológicos nada acusaram e o médico em questão sugeriu acompanhamento psicopedagógico. Ao trazer o encaminhamento do neurologista a mãe trouxe a queixa escolar de que a criança não está alfabetizada e uma suspeita de dislexia. Relatou ainda que a criança apresentava grande dificuldade para ler e escrever, sem conseguir identificar as letras, porém gostava de matemática.

Os procedimentos de diagnóstico foram iniciados e, além dos instrumentos relatados anteriormente, foi utilizado também o ADAPAE, elaborado por Sisto (2001) que permite a avaliação de dificuldades na aprendizagem da escrita. O ADAPE consiste num ditado de um texto intitulado "*Uma tarde no campo"* formado por 114 palavras. Destas, 60 apresentam algum tipo de dificuldade classificada como encontro consonantal, dígrafo, sílaba composta e sílaba complexa. Cinquenta e quatro palavras não apresentam dificuldades. O texto completo é o seguinte "José ficou bastante alegre quando lhe contaram sobre a festinha na chácara da Dona Vanda. Era o aniversario de Amparo. Chegou o dia. Todos comeram, beberam e fizeram muitas brincadeiras engraçadas. Seus companheiros Cássio, Márcio e Adão iam brincar com o burrico. As crianças gostam dos outros animais, mas não chegam perto do Jumbo, o cachorro do vizinho. Ele é mau e sai correndo atrás da gente. Mário caiu jogando bola e machucou o joelho. O médico achou necessário passar mercúrio e colocou um esparadrapo. Valter estava certo. Foi difícil voltar para casa, pois estava divertido. Pensando em um dia quente de verão, tenho vontade de visitar meus velhos amigos". (SISTO, 2001, p.198).

No ADAPE, aplicado em outubro de 2010, JOA (9;6) apresentou o seguinte texto:

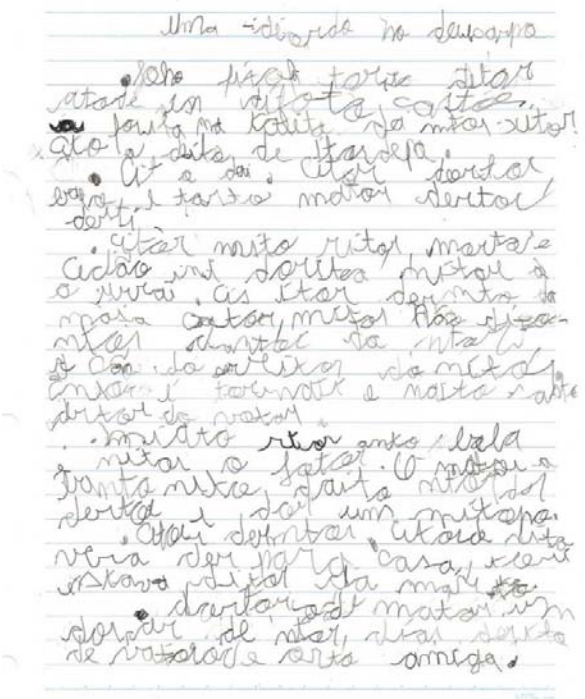


Figura 3- Texto elaborado por JOA (9;6) a partir da aplicação do ADAPE em 2010

Legenda: Uma deordo no deucarpo. Joho fíaofa tarito detar atove im ditoto castoes a faufa na catito da mtos utor ato a deito de itardepo. Ati o dai .ator deertor bato e tarto mator dertor derti. Citor mito ritor morto e Adão int doritea nintor a a urrai. As itor dermto da masa ator, mssor. Não di-o ntor dantor do ntor o cão do nrvitor do níto.Entor é torinatr e naito asto drtor do votar. Miato rtior anko bola e nitar o jotor. O matoi a banto nito daito ntordar deitoir e dor um mítopo. Atoei dermtor. Aitoro nita vera der para casa, tou estava ditor da mar to. dartorode matar um dorar de ntor, díar deríto de vatoror e orto amiga

Ao ler seu texto, JOA (9;6) não reconheceu várias palavras e não relacionou-as com nenhuma compreensão ou semelhança do que lhe foi ditado, percebe-se que a criança não possui uma grafia legível tornando a leitura uma tarefa quase impossível tanto para ela, que apresenta dificuldade de aprendizagem quanto para o profissional ou outras crianças sem determinadas dificuldades. Nesse sentido, fica quase impraticável decifrar a escrita, pois a criança não estabeleceu ordem e nem conseguiu formular frases. JOA (9;6) apresentou também algumas trocas ao escrever algumas palavras, tais como *folia*, ao invés de *folha; nuvei* / *nuvem*; *bano / banho*; *gojo / jogo*. Mesmo grafadas com erros ortográficos, a leitura destas palavras foi feita de maneira correta, ou seja, a criança não conseguiu identificar os próprios erros.

O processo de intervenção procurou vencer as inúmeras resistências apresentadas por JOA (9;6) em relação à leitura e escrita. A criança só se sentia motivada nos atendimentos para realizar algum desenho e/ou jogar um jogo. No início, em suas idas à biblioteca, JOA (9;6) se interessava somente por livros com gravuras e poucas letras e/ou frases. Após vários encontros, o quadro foi se modificando: o interesse pelas atividades de leitura e escrita aumentou, o prazer em estar na biblioteca também cresceu e a criança passou a não ter medo das situações de desafio, por exemplo, durante uma atividades coletiva de culinária, JOA (9;6) se propôs a ler para o grupo a receita que estava na embalagem de um dos ingredientes a ser utilizado.

Tal melhora pode ser observada em nova aplicação do ADAPE, realizada numa sessão em 2011.

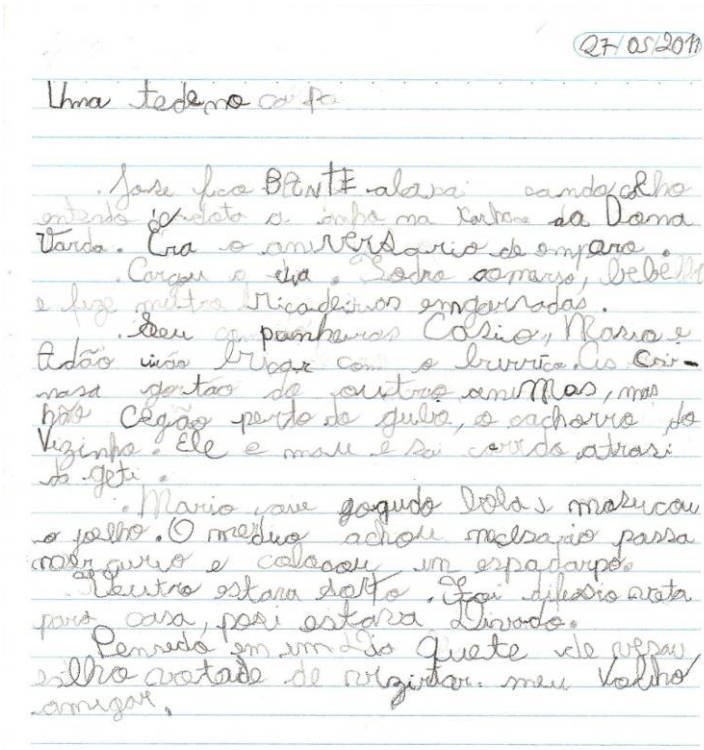


Figura 4 - Texto elaborado por JOA (9;6) a partir da aplicação do ADAPE em 2011.

Legenda: Uma tede no carpo. Jose fico bante alaxai cando calho enterdo cadota a ampo na xarpao da Dona Varda. Era o aniversario de emparo. Corgou o dia. Todro comerso, bebe lhe e fize mutro bricadeirias emgarsadas. Seu companheiros Casio, Mario e Adão iaô bricar com o burrico. As crinasa gortão do outro animas, mas não cegão perto do gubo, o cachorro do vizinho. Ele e mau e sai corrdo atrasi do geti. Mario caiu gogudo bola e marucou o joelho. O merdico achou necesario passa mercurio e colocou um espadarpo. Veutro estava sorto. Foi difisio vota para casa, posi estava Divado.Pensedo em em Dia quete de vesau eslho votade de vizirtar meu Volho amigar.

Dessa vez JOA (9;6) reconheceu algumas palavras. Apresentou trocas de letras como, por exemplo, “s” por “z”, “l” por “u”, escreveu “bante” ao invés de bastante ocultando então as letras “sta”; “espardapo” ao invés de “esparadrapo”. Nota-se uma melhora significativa na sua caligrafia bem como é possível compreender a maioria das palavras escritas por ele.

Assim, para JOA (9;6) e outras crianças participantes do projeto, as intervenções estão conseguindo se aproximar mais da forma como eles estão lendo o mundo, bem como quebrar suas resistências, compreender seus gritos e auxiliá-los no processo de apropriação da leitura e escrita formalizada.

Algumas considerações

A sistematização desses conteúdos escolares é função primordial da instituição escolar, todavia, no projeto que desenvolvemos, também objetivamos tal meta, sobretudo porque as crianças que nos chegam não conseguem ler e nem mesmo escrever.

No entanto, cumpre destacar que, num primeiro momento, o que fazemos é buscar a transformação da relação do aluno com esses conteúdos, bem como transformar a crença na própria capacidade de aprender. Isso não pode ser perdido de vista também no trabalho escolar. Concordamos com Mortatti ao afirmar que:

> A primordial justificativa para a necessidade de ler e produzir textos está centrada no fato de se tratar de atividades especificamente humanas, que se relacionam com a formação do ser humano, com a constituição dessa condição, que envolve sua interação com outros seres humanos, sua inserção participativa em um grupo social e sua história, sua necessidade de fantasia, sua consciência de si, do mundo e dos outros. Desse ponto de vista, aprender a ler e escrever significa avançar, gradativamente e com a ajuda de mais experientes leitores e produtores de textos, nas possibilidades de compreensão das características e funções da língua materna, das complexas relações entre suas modalidades oral e escrita, das funções da leitura e da escrita na vida humana (MORTATTI, 2007, p. 10)

É preciso também considerar o que rege, atualmente, a enorme quantidade de encaminhamentos realizados por professores e escolas, sugerindo a existência de distúrbios, de grandes déficits, de problemas orgânicos, bem como a necessidade de intervenção múltipla de diferentes profissionais ou mesmo de medicamentos. O que está por trás de tantos encaminhamentos e rotulações prévias? Nossos estudantes estão mesmo tornando-se cada vez mais doentes? Ou há somente maior acesso a possibilidades de diagnósticos?

Em relação a esses diagnósticos, cumpre destacar que, antes mesmo de serem realizados por profissional da área, já o são feitos dentro das escolas. Muitas vezes, os pais que nos procuram já ouviram termos clínicos sugerindo um problema maior com o filho. Já possuem mesmo a ideia da necessidade de algum medicamento mágico.

É preciso considerar que o a rotulação orgânica, muitas vezes, serve como uma “muleta” para o apoio das angústias paternas e escolares. Porém, há que se ressaltar que, mesmo quando esse diagnóstico é confirmado, isso não muda a necessidade de intervenções

sistemáticas junto a esse aluno. Ou isso basta para se justificar que nunca haverá como aprender ou que se chegue aos 11 anos sem conseguir ler ou escrever um texto simples? Em relação especificamente a essas questões, é importante dizer que das 32 crianças atendidas pelo projeto, todas tinham sofrido rotulações prévias e orgânicas e havia, nos discursos familiares e/ou escolares, o levantamento de hipóteses nesse sentido. Entretanto, somente em dois casos isso se confirmou, ou seja, tratava-se de alunos com outros de tipos de problemas, com necessidade de acompanhamento e intervenção de diferentes profissionais, tais como neurologistas e psicólogos.

É, portanto, interessante notar que as crianças atendidas pelo projeto tem apresentado significativa melhora, o que nos remete à seguinte indagação: qual é o milagre que operamos? Será que realizamos atividades ou criamos momentos que não podem/devem ser alvos das ações realizadas na escola?

Acreditamos que a formação do educador também necessita levar em conta essas questões. Os professores devem estar capacitados para realizarem suas próprias intervenções, para a construção de momentos e/ou situações que modifiquem o quadro e não o perpetuem ainda mais. Essas questões precisam fazer parte do trabalho quotidiano da sala de aula, ou, ainda, das aulas de reforço, que muitas vezes repetem os procedimentos da aula regular e que já não estão funcionando bem. Precisam fazer parte também de todo o âmbito escolar, das diretrizes de todo o trabalho desenvolvido pela escola. Dessa forma, é importante considerar que, muitas vezes, somente o encaminhamento ou a rotulação prévia, já podem ser muito prejudiciais ao aluno, que passa a incorporar a perspectiva da doença e da incapacidade.

Dessa forma, é preciso sim auxiliar os alunos em suas maneiras de ler e ouvir o mundo, bem como entender o que estão nos dizendo quando não respondem ao que lhe pedimos. Só assim o ensino poderá ser realmente inclusivo.

Referências

BRENELLI, R.P. Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuições do jogo de regras. In: SISTO, F. F. *et al.* **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.112-134.

CARVALHO, C. **A psicogênese do texto narrativo.** 1988 (mimeo)

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização.** Tradução de Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

FERREIRO. E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de M. Corso. Porto Alegre, Artmed, 1985.

GERALDI, J.W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org). **O texto em sala de aula –** Leitura e Produção**.** Cascavel: Assoeste Editora Educativa, 1991.

GRANELL, C.G. Processos cognoscitivos en el aprendizaje de la multiplicación. In: SASTRE, G. et al. **La Pedagogia Operatória: um enfoque constructivista de la educación**. Barcelona: Laia, 1983.

MACEDO, L.; PETTY, A. L.; PASSOS, N. **Aprender com jogos e situações-problema.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MOOJEN, S. **A escrita ortográfica na escola e na clínica:** teoria, avaliação e tratamento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MORTATTI, M. R. L.. **Educação e Letramento.** São Paulo: Ed Unesp, 2004.

MORTATTI, M. R. L. Leitura (a boa): mantenha sempre ao alcance das crianças. **Criar-Revista de educação infantil.** n. 18, p. 8-13, 2007.

PALÁCIOS, M.G. **La producción de textos en la escuela**. México: Subsecretaria de Educación Básica y Normal, 1995.

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. **A Gênese do Número na Criança.** Tradução: C.M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J.; INHELDER. *Gênese das Estruturas Lógicas Elementares.* Tradução de A. Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

SAUER, M.I.M. **A constituição da narrativa infantil e suas relações com a construção das noções espaço-temporais e causais.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2000.

SISTO, F.F. Dificuldade de Aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, F. F. *et al.* **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico.** Petropolis, RJ: Vozes, 2001.

TIBA, I. **Ética e Mochila escolar**. s/d (mimeo).

VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica:** epistemologia convergente. Tradução de: A.L.E. Santos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VISCA, J. **Tecnicas Proyectivas Psicopedagogicas.** 3ªed. Buenos Aires: Autor, 1997.

VISCA, J. **Pautas graficas para la interpretacion de las tecnicas proyectivas psicopedagogicas.** Buenos Aires: Autor, 1998.

ZORZI J.L. ; CAPELLINI, S. **Dislexia e Outros Distúrbios da Leitura – Escrita**. 2ª ed. São José dos Campos: Pulso, 2009.

HISTÓRIAS EM MOVIMENTO

Ludmila Alexandra dos Santos Sarraipa
Amanda Araújo Miorim
Thiago Vieira Magalhães

Resumo

Construir um museu que não existirá fisicamente. Contar histórias e alinhavar o patrimônio cultural em redes concatenando saberes populares em ambiente escolar. Permitir que a fala seja expressividade aceita e que os gritos sejam lidos como lamentações ou celebrações das relações sociais no Museu da Pessoa da escola. Essa proposta foi pensada e organizada por professores das áreas de Geografia, Arte e História demasiadamente apaixonados pela expressão mais corriqueira do ser humano: a fala. E olhando nos corredores escolares percebíamos que essa habilidade tão difundida no Brasil, nos repentes e músicas regionais, não estava tendo muito espaço. A natureza formal da instituição trava algumas iniciativas mais espontâneas que trazem humanidade aos assuntos. A ideia de articular pessoas por meio da produção e conhecimento das suas experiências animou os trabalhos desse ano na escola que começou com a investigação de diferentes linguagens e outros diálogos.

Palavras-chave

Patrimônio cultural; linguagens; produção; diálogos.

Introdução

O projeto “Histórias em movimento” surgiu da vontade dos autores desse artigo de escutar de uma maneira mais efetiva as sagas dos estudantes da escola. Saga essa que traz consigo verdadeiros mitos que muitas vezes se transformam em lendas que nascem no boca a boca nos corredores escolares. São feitos, para muitos deles, heroicos e passam despercebidos em outras instâncias, especialmente a docente. São relatos ricos em detalhes cujo objetivo, a maioria do tempo, não é contar o acontecido e sim dizer mediante uma estória o que pensam sobre o mundo, quais são suas preferências, seus anseios e principalmente darem vazão a sua expressão. Nas salas de aula lhes é exigido produções vinculadas a linguagens formais, que tiram a espontaneidade dos mais tímidos em relação estruturação textual e artística. A escola como instituição trava questões de expressividade mais coloquial e emperra as produções autorais de maneira geral. São movimentos direcionados e amarrados a entendimentos que já foram feitos verticalizando o currículo e aleijando de sentido os saberes que se fazem de maneiras outras. É comum ouvirmos alunos perguntando “o que é para fazer”, ou “posso fazer”, ou “a foto pode ser tirada de determinado ângulo”, ou “podemos colocar palavras dessa maneira”. Às vezes nos perguntamos, diante de todo direcionamento da escola, se o pensamento também não passa por esses percalços, e apesar de ser completamente livre, se conduz apático a estereótipos deixando as relações ou o que delas advém no inquestionável que permeia os livros didáticos e programas escolares.

A inspiração de organizar as estórias veio de reuniões e aulas que nós assistimos no ano de 2011 e de conversas em botequins que serviam para cimentar arquétipos engessados em um copo e outro. O “Museu da Pessoa” foi de primeiro, a chance que víamos de compartilhar os depoimentos e de articular pessoas em volta da memória social. Esse museu só existe virtualmente e vem ao encontro da vontade que tínhamos e temos de romper o isolamento que nossos alunos vivem em relação aos seus desejos e expressividades. De todas as formas de se enxergar, a falada é sem dúvida a mais autêntica, pois vemos no olhar do outro a receptividade ou o desprezo do que lhes é ofertado. Os rituais sociais são repletos da cultura oral que por sua vez indica veracidade aos relatos, mesmo que esses flertem com a ilusão e se associem com mentiras perfeitas. Essas são perdoadas porque servem de amálgama para saber a verdade de cada um, mesmo que isso signifique a inverdade de outros. São contos orais e se tornam populares pela apresentação entusiasmada e apaixonada. São histórias de pessoas... É esse entusiasmo que gostaríamos de ver nos estudantes ao se deparem com a história de Chico Mendes, quando estudamos a Amazônia. Do olhar vidrado de quem escuta as últimas do final de semana para o deslumbramento não só da floresta tropical, mas do cerrado e dos sertanejos que insistentemente o habitam. Perguntar para si mesmo quem habita quem? Desejar a aula como uma conversa e deslocar-se gentilmente dos conteúdos para os conceitos na elegância que só Severino, de Morte e Vida Severina, poderia nos conferir. Entender que a História pode ser contada aos avessos e pelos perdedores uma vez só, para variar. Perceber que a pintura é uma parte do estudo de Arte e observar composições de cores até mesmo num prato de salada, no quente e no frio e nas notas musicais assim como nos números. Intermediar posturas e questionar o pensar para desmistificar rótulos e atributos febris na globalização adjacente ao mundo micro. Restringir e regionalizar em movimentos que contrariam a tal da aldeia global. Somos uma coletividade, mas temos impulsos que não podem ser padronizados e diminuídos na ideia de consumo. Outro dia um aluno perguntou o que o trecho da música dos Titãs quis dizer com “a gente não quer só dinheiro a gente quer inteiro e não pela metade”. Que a fuga seja o caminho para a não passividade do que nos é imposto e que possamos viver sem premissas financeiras que nos remetem as necessidades criadas por uma mídia estrangeira. Queremos dinheiros sim, mas ele sozinho não nos satisfaz. Queremos balé, lazer e arte. Sentimos balé, lazer e arte sem necessariamente consumi-lo ou fazer disso um

apego superlativo. Somos professores de Geografia, Arte e História e por isso contamos Histórias o tempo todo, por vezes dramaticamente e a encenamos rodopiando pelos conceitos. Por que não nos agraciarmos com as peripécias contadas pelos nossos alunos? Sem pretensões maiores, apenas a prerrogativa do contar, do comunicar e oferecer aos outros essa estória, que alguns chamariam de "alunar". A comunicação oral aproxima afetivamente as pessoas e a ideia do museu de pessoas é para concatenar esse propósito. Não poderia ter nascido diferente! No bar contracenando com as críticas rotineiras e bifurcando outros caminhos percebemos que falamos muito, mas estamos ouvindo pouco. Isso especialmente na escola. As produções dos nossos alunos tem tantas regras que ao ser concebidas tendem a esvaziar-se deles próprios. Queremos mais deles e sentimos muito o não tê-los. As atividades avaliativas são estéreis de pessoas, e representam o quão distante podemos nos colocar do alunado. O interessante é que buscamos justamente o contrário e inquirimos escandalosamente o que eles querem nos mostrar nesse ínterim das áreas do conhecimento. Conhecer-se também poderia fazer parte do currículo escolar e poderíamos criar estratégias para que isso se efetivasse.

A apresentação das oralidades múltiplas tanto das falas como das sagas possibilitariam devires em planos que permitiriam ocasionar colisões e até mesmo rupturas (porque não), no percurso que é rijo e inflexível. Quebramos um pouco aqui, flexionamos mais ali, entornamos e entortamos um bocado acolá, até que se apareça as rupturas desejadas e nos revele no tempo, ou a tempo, a atemporalidade. Pensar é sempre o mesmo em qualquer época. Houve momentos na história que esse exercício era menos monitorado e direcionado. A sociedade reclama isso, quando nos mostra a estupidez das relações e que a falta de uma conversa se traduz na esterilidade das ações. Traz-nos carências de relatos nossos e deixa a mostra o esgarçamento da teia social. A fragilidade se torna insustentável e desmorona sem dó nas experiências que se perdem, ao longo da jornada. Junto com elas a experimentação se retrai e oprime o que nelas se pautavam, pois mesmo fazendo parte dos projetos se recolhe na intimidação que é refletida na violência do inquestionável.

A experiência de ouvir, contar, criar e recriar histórias promove um rico processo de lapidação da percepção sensorial. O contato com a Narrativa Oral contribui consideravelmente para o desenvolvimento da criatividade, e ao ser escutado quem fala ou conta estabelece fios de intersecção aos ouvintes criando uma teia que entrelaça não só as histórias mas as pessoas. O Brasil é um país de forte tradição oral, a maioria da população transitou e transita da cultura dos repentistas, trovadores e narradores diretamente para a cultura do rádio e da televisão. Nós somos faladores natos. Crescemos ouvindo histórias de tudo, desde relatos familiares, passando por histórias sensacionalistas de extraterrestres de uma famosa cidade do Estado de Minas Gerais, convergindo em promessas feitas para públicos restritos em cerimônias que celebram o encontro de duas pessoas. E é com esse espírito que traçamos esse projeto do museu da pessoa na escola que tem como título HISTÓRIAS EM MOVIMENTO. Queremos festejar, em ambiente escolar, as ideias e ideais da comunidade que nos rodeia. Permitir que todos possam contar suas estórias e criar um jeito para que elas sejam ouvidas. Começaremos pelo alunado como se fosse um plano piloto, e expandiremos para a comunidade escolar. Dessa maneira poderemos avaliar a infraestrutura necessária para tal feito. É um trabalho que, apesar de se iniciar no ano passado, será efetivado nas próximas semanas, quando entraremos na semana da mostra cultural, coletando os depoimentos das pessoas.

Infraestrutura

A construção do museu da pessoa na escola parte de um trabalho mais técnico e de ocupação de um espaço antes não imaginado nesse tipo de proposta: o virtual. Contemplamos esse meio como se possibilitasse aniquilar os limites dos muros das construções. Muros esses que espreitam o que está por traz da materialidade como o que advém dela. Na verdade construímos

muros para além da concretude das coisas e instauramos verdadeiros castelos na imposição dos nossos anseios. Como nos condomínios eles protegem as pessoas, mas de uma maneira irônica as domam diminuindo suas liberdades. No fim quem fica preso, domado e dominado por estruturas absortas em preconceitos são os construtores. Moramos não só fisicamente nos lugares, habitamos e somos habitados por eles. Como murar esse tipo de pensamento?

Adoramos pensar que esse museu não existirá materialmente, apenas virtualmente. A ideia parece efêmera e distorce os padrões da percepção do que é produzido. Usaremos a rede mundial de computadores – internet, para acomodar o museu. Com um blog ou vlog explicaremos ao que viemos e por que. Com os "links" já existentes, disponibilizaremos os vídeos e organizaremos a apresentação das histórias. Vincularemos os depoimentos a uma pequena estrutura física que será a impressão dos biocurrículos dos participantes da proposta. Portanto os depoimentos terão vínculos com pequenos textos sobre a vida das pessoas sediados na biblioteca da escola. Aos alunos do oitavo ano, turma escolhida para o piloto, caberá a organização da captura dos vídeos, na semana cultural, momento que agenciaremos interessados para essa função. Queremos alocar os vídeos sem nenhuma edição, a respeito da própria ideia de um museu que conta as histórias das pessoas.

Projeções

A possibilidade de dar visibilidade ao patrimônio cultural que permeia as relações sociais é em suma é nossa aposta. O vislumbre de dobrar o ambiente escolar em outros tempos e espaços é outra divagação que nos impulsiona a trabalhar de maneira autoral as atividades do cotidiano escolar de maneira informal. Permitir o passear habilmente entre linguagens não usuais que orientem uma formação mais humanizada e que possa dialogar com as áreas como se fosse uma dança, em ritmos diversos. E por que não deixarmos a escola ser lavada por avalanches autorais, que leve em conta o sujeito e o liberte dos clichês acadêmicos. Na época do congresso, já teremos os primeiros vislumbres do projeto, por si e para si. A apropriação se dará na democratização do projeto e sua legitimidade deverá aparecer nos acessos e nas redes que ligarão os museus já existentes.

Referências

DELEUZE, G; GUATTARI F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Volume 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 4ª reimpressão – 2006.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

MARQUES, D.; SARRAIPA, L. A. S. "**Projeto minuto – o texto em outras linguagens**". In SANTOS, L.; SIMÕES, D. (orgs) Ensino de Português e Novas tecnologias. Coletânea de textos apresentados no I SIMELP. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. Disponível em htpp://WWW.dialogarts.uerj.br/arquivos/livro_simelp_1.pdf.

MARQUES, D., MARQUES, I., SARRAIPA, L.A.S. "**Por uma perspectiva transversal: conhecendo e produzindo o mundo em imagens**". ETD : Educação Temática Digital , v.11, p.226 - 254, 2010.

MASSEY, D. Pelo **espaço: uma nova política da espacialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

http://www.museudapessoa.net

O ENSINO DA LINGUAGEM MUSICAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Cleudet de Assis Scherer[1]
Analéia Domingues[2]

Resumo

Este texto tem como objetivo discutir a contribuição da linguagem musical, como uma das diferentes formas de linguagem, na organização do pensamento, na ampliação da memória e na percepção de crianças da Educação Infantil. Buscamos respaldo teórico na perspectiva Histórico-Cultural que preconiza serem as relações entre os sujeitos imprescindíveis para a formação dessas funções psíquicas. Sob esta perspectiva, ao observarmos o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, e seu interesse nas atividades desenvolvidas, ocorreram os seguintes questionamentos: Por que ensinar música? Como a linguagem musical como elemento cultural, pode contribuir para o desenvolvimento da memória, da percepção e do pensamento dessas crianças? Qual o professor habilitado para trabalhar essa disciplina na escola pública? Sabemos da carência de professores especialistas para atuar na escola pública. A evasão se justifica por uma série de problemas. Entre eles, salários desestimulantes, dificuldades impostas pela prática diária e falta de estrutura física adequada para as aulas de música. A obrigatoriedade do ensino musical nas escolas públicas implementada pela Lei 11.769/08, é um tema que merece ser discutido, uma vez que a mesma não estabelece quem deve ser o professor, e desse modo precisa ser adequada localmente nos Conselhos Estaduais e Municipais, no entanto, não basta só à lei é preciso ações coletivas para sua implantação. Enfim, para que o ensino da linguagem musical se torne efetivo, temos que ocupar os espaços escolares com práticas musicais significativas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças por ele afetadas.

Palavras-chave

Educação Infantil; linguagem musical; formação de professores.

Abstract

This text aims to discuss the contribution of musical language, as one of the different forms of language, in the Organization of thought, in the expansion of memory and perception in children of early childhood education. We seek theoretical backing in historical and Cultural perspective that suggests they are relations between the subjects essential for the formation of these psychic functions. Under this perspective, when we look at the development of children of early childhood education, and its interest in activities, there have been the following questions: Why teach music? As the musical language as cultural element, can contribute to the development of perception, memory and thought of these children? Which professor enabled to work this discipline in public school? We know the lack of expert teachers to act in public school. Circumvention is justified by a number of problems. Among them, desestimulantes salaries, difficulties imposed by daily practice and lack of adequate

[1] Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM.
[2] Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM.

physical structure for music lessons. The obligatory musical education in public schools implemented by law 11,769/08, is a topic that deserves to be discussed, since it does not establish who should be the teacher, and thus need to be locally appropriate and municipal councils, however, it is not enough just to the law we need collective actions for your deployment. Anyway, to the teaching of musical language becomes effective, we have to occupy the school spaces with significant musical practices that contribute to the integral development of children affected by it.

Keywords

Early Childhood Education; musical language; teacher training.

Introdução

A educação musical esteve ausente por cerca de trinta anos dos currículos escolares, o que contribuiu para a não formação de professores nessa área. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.9.394/96, que atualmente normatiza o sistema educacional brasileiro, apontou para uma nova maneira de encarar o ensino de artes e incrementou o seu valor pedagógico, representando um importante passo no resgate de seu papel no desenvolvimento dos alunos. Com os documentos orientadores pós LDBEN (BRASIL, 1996), como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), a educação musical recebeu enfoques específicos. É clara a intenção desses documentos em fornecer informação e orientação aos professores, no entanto, em contrapartida, enfatiza-se a necessidade de cada escola, cada equipe, elaborar o seu próprio plano de atuação a partir da situação real enfrentada cotidianamente. Observamos aqui, como em outros momentos da educação brasileira, ações governamentais que deixam para a escola e para o professor a responsabilidade de formação e capacitação docente para desenvolver a sua prática pedagógica.

A Lei n.11.769 (BRASIL, 2008), sancionada em 18 de agosto de 2008, altera a LDBEN n.9.394/96, ao dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica a ser implantada até 2012. O maior desafio, contudo, está na formação de futuros profissionais e programas adequados para não fragilizar o papel essencial e humanizador que a música propicia, em meio a "nomes, números e datas", favorecendo o conhecimento, a criatividade e a expressão musical (KATER, 2008, p.2).

Nesse sentido, um dos aspectos fundamentais no aprendizado da música é entender que ela é uma forma de representação das visões de mundo, das maneiras de interpretar a realidade por meio de sons e silêncios.

Segundo Vigotski e seus colaboradores, o desenvolvimento de funções psíquicas acionadas pela educação musical, está em estreita relação com as condições histórico-culturais nas quais o sujeito está inserido. Pretendemos, portanto, com essa reflexão estabelecer relações entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento tal como definem esses autores, a linguagem musical como uma prática pedagógica capaz de contribuir para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores em crianças de zero a cinco anos e sua máxima apropriação das qualidades humanas historicamente produzidas e por fim, qual o educador indicado para esse desafio.

A importância da linguagem musical e da arte na sociedade contemporânea é justificada pelo fato de promover o desenvolvimento do ser humano, conforme estudos já realizados por diferentes autores (LOUREIRO, 2003; BRITO, 2003; SCHROEDER, 2007) não por meio de treinamento e da alienação, mas sim, por meio do esclarecimento, da interdependência entre o corpo e a mente, entre a razão e a sensibilidade, entre a ciência e a estética, para promover a liberdade na criação e realização de sua própria ação. Portanto, educar por meio das linguagens artísticas, Teatro, Dança, Artes Plásticas e entre elas a Música, é assim, não só um desafio confinado as especificidades de um campo, mas a aspiração de conscientização política e social. Ou seja, um interelacionar de nossas práticas sociais com aquelas que consideramos do "outro". Percebemos, nessa perspectiva, que várias são as dificuldades para efetivar o ensino da música nas escolas públicas infantis, entre elas a falta de docentes para trabalhar na área. Como também o tipo de formação necessária, seja ela do professor especialista ou do professor unidocente formado em Pedagogia indicado para trabalhar nesse nível de ensino, que segundo o seu posicionamento afirma ver nos especialistas, um profissional que "não tem domínio" sobre a disciplina dos alunos atrapalhando o andamento de suas aulas. São essas as questões que de forma breve discutiremos nesse ensaio.

Da concepção de formação humana

A concepção que norteará a discussão é a de que essas complexas funções superiores, conforme explica Vigotski (1991) são assim denominadas, porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que nos dão à possibilidade de independência em relação a circunstâncias do momento e espaço presente; têm sua origem nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo.

O processo de humanização está assentado nas relações de trabalho e no próprio trabalho (ação com instrumentos para modificar a natureza). As ações de transformação da natureza, e consequentemente do próprio homem, promoveram a constituição de novas funções psíquicas. Assim, por meio do trabalho, as funções psicológicas humanas, de elementares transformaram-se em funções capazes de diferenciar o homem dos outros animais. Como explica Leontiev (1978) "o trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido pleno) e pela sociedade" (LEONTIEV, 1978, p.74). Dessa forma, não há apenas uma relação do homem com a natureza, mas também, para a efetivação desse trabalho, uma interação com outros homens.

Em outras palavras, é pelo processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre a história socio-cultural e a história individual que ocorre a formação humana. Portanto, a memória, a percepção e o pensamento infantil, dentre outras funções compõem o psiquismo humano, e diferenciam o homem dos demais animais, pela intencionalidade de suas ações. Essa perspectiva teórica leva em consideração que essas capacidades mentais, tipicamente humanas, são constituídas no decorrer de interações mediadas por signos (no nosso caso a linguagem musical), e instrumentos físicos entre o indivíduo e o meio social. Nesse sentido, Vigotski (1991) explica que, o desenvolvimento psíquico é promovido, organizado por meio de mediações e interações estabelecidas entre os homens ao longo de sua história. Nesse percurso, a mediação social é fator primordial para que os processos interpsíquicos, isto é, os partilhados entre pessoas, sejam internalizados transformando-se em processos intrapsíquicos. Assim, desde que nasce o ser humano encontra-se em uma ambiência que pode favorecer ou não, seu desenvolvimento.

O cérebro humano possui uma grande plasticidade demonstrada pela capacidade de modificar-se e adaptar-se, sob uma base fisiológica e neuronal (MIRANDA – NETO, 2002). Além disso, o bebê humano ao nascer dispõe de todas as células nervosas que poderá ter, mas necessita de sinapses, isto é de conexões entre os neurônios para que ocorra o seu desenvolvimento psíquico, físico e vital. Para que isto ocorra, o seu cérebro precisa de um ambiente estimulante, uma vez que ao inserir-se num mundo de linguagem e cultura, a criança necessita da presença do adulto para sua sobrevivência, aprendizagem e desenvolvimento.

Podemos perceber que segundo esses autores, a criança não nasce com seu desenvolvimento predeterminado, ao contrário, a exposição à cultura e à língua específica determina a sua forma de perceber o mundo e a si mesmo. Nesse contexto teórico, como a música parte da cultura sócio histórica do homem, pode contribuir para o desenvolvimento da criança?

A música se faz presente em todas as manifestações sociais e pessoais do ser humano, desde os tempos mais remotos. Schaeffner (1958) explica que, mesmo antes da descoberta do fogo, o homem primitivo se comunicava por meio de gestos e sons rítmicos, sendo, portanto, o desenvolvimento da música resultado de longas e incontáveis vivências individuais e sociais.

Da mesma maneira, ao nascer, a criança entra em contato com o universo sonoro que a cerca: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos. Essa sua relação com a música pode ocorrer, por exemplo, por intermédio do acalanto da mãe ou aparelhos sonoros, sons da natureza e outros sons produzidos em seu cotidiano. Assim, a música dialoga com a

constituição interna do ser humano. A criança estabelece suas primeiras relações com o mundo sociocultural por meio dos sentidos e dos laços afetivos.

A educadora brasileira Ilari (2003) vai mais além, ao afirmar que o primeiro contato do ser humano com a música acontece mesmo antes do nascimento em sua vida intrauterina. Ao ouvir o batimento cardíaco da mãe, mais compassado e mais lento que o seu, ainda como feto, o ser humano toma contato com um dos elementos fundamentais da música – o ritmo. Desse modo, iniciamos nosso contato musical desde quando nos encontramos no útero materno e o estendemos por toda a vida, na medida em que nos apropriamos de práticas sociais e tradições culturais musicais historicamente produzidas pela humanidade.

Nesse contexto, justificamos a linguagem musical como um recurso para o desenvolvimento psíquico de crianças da Educação Infantil, visto que a mesma garante que desenvolvam determinadas funções psíquicas ao se apropriarem do conhecimento veiculado em produções culturais da humanidade, em um processo educativo do qual participam de forma integral.

O presente estudo tem por objetivo tecer algumas reflexões sobre a prática pedagógica do ensino da música e seus envolvidos, professores e alunos, por entender que os dados obtidos em nossa pesquisa de mestrado (SCHERER, 2010), nos trazem indicativos de que a linguagem musical se constitui em um efetivo meio de desenvolvimento de crianças dependendo da metodologia e das mediações estabelecidas, que podem ser ricas ou empobrecidas.

Da música como uma linguagem

A musicalização favorece sobremodo a oralidade, uma vez que música é primordialmente, oralidade. Na vivência com as crianças percebemos que no início das atividades elas só observam as canções e aos poucos acompanham o ritmo e cantam os finais das frases. Fazem registros musicais na sua memória, a princípio apenas vocaliza, e, aos poucos, vão aumentando seu repertório de palavras, desenvolvendo sua capacidade de expressão, ao imitar gestos e ações. A linguagem faz com que pensamentos e emoções de uma pessoa possam habitar a outra.

Para Luria (1985) a aquisição de um sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assumida como um fator excepcional que dá forma à atividade mental aperfeiçoa o reflexo da realidade e cria novas formas de memória, de imaginação, de pensamento e de ação. Desse modo, o ser humano constitui-se como um ser único, tornando-se não só um produto do seu meio, mas agente ativo nesse ambiente.

Assim, o desenvolvimento da linguagem é fator essencial para seu desenvolvimento psicointelectual. Segundo Kostiuk (2005),

> Os processos verbais adquiridos e dominados primeiro pela criança como atos sociais imediatamente tendentes à satisfação de determinada necessidade se convertem, com a continuação, na sua forma interior e exterior, em fatores importantes do desenvolvimento da percepção e imaginação, em instrumentos do pensamento e de toda a organização e regulação do seu comportamento (KOSTIUK, 2005, p.21).

Nesse sentido, podemos pensar que a música, como elemento mediador, contribui para o desenvolvimento da comunicação verbal ao permitir a auto-expressão da criança, de forma espontânea e natural, constituindo-se em uma forma de linguagem.

Luria (1991) afirma que, a formação da atividade consciente, esse sistema de códigos e significados, a linguagem, "[...] é o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo" (LURIA, 1991, p.81).

A linguagem guarda em si, e, portanto, permite comunicar aos outros, o conhecimento, os valores, os sentimentos e o modo de pensar dos homens de diferentes culturas e épocas distintas. Por essa razão, ela faz a mediação entre o individual e o social, em um processo em que ambos se modificam.

Com base nos estudos da perspectiva Histórico-Cultural entendemos a música como uma forma de linguagem, produto da cultura, que se constitui nas interações sociais e não como um dado a priori, mas sim, por meio das apropriações de elementos musicais produzidos por gerações antecedentes. Portanto, deve ser usada na escola da infância como forma de desenvolvimento da linguagem verbal, e não como algo ornamental, a ser utilizado em eventos, datas comemorativas, ou ainda como complemento no ensino de outras disciplinas.

Ao mesmo tempo esse instrumento psicológico, a linguagem musical, também permite o desenvolvimento de outras funções primordiais para o ensino como memória, a percepção e o pensamento.

Sokolov (1969) explica que sem a fixação dos fatos por meio da memória, o ser humano não poderia acumular experiências, para utilizá-las em outras atividades, não reconheceria os objetos em sua volta, nem poderia representá-los, nem pensar sobre eles quando não estão presentes, portanto, não poderia orientar-se no meio que o rodeia. Sem fixá-los na memória não seria possível nenhum ensino, nenhum desenvolvimento intelectual e nem prático. Em outras palavras, o homem é homem por forjar-se em um ambiente social, cultural, fundamentalmente histórico.

Foi possível observar em nossa pesquisa que a música ajuda a desenvolver a capacidade de concentração imediata, de persistência e de dar resposta à constante variedade de estímulos; e assim, facilita a aprendizagem ao manter em atividade os neurônios cerebrais.

A criança memoriza um repertório de canções e conta consequentemente com um "arquivo", informações referentes a desenhos melódicos e rítmicos que utiliza com frequência nas canções que canta e inventa, já que desde antes do seu nascimento tem contato com o mundo sonoro e musical, e mesmo antes de falar podemos ver o bebê cantar, gorjear e experimentar sons vocais diversificados.

A linguagem musical estimula também a memória verbal e escrita, visto que uma canção pode ser o relatório de uma leitura, e as notas ensejam o mesmo significado das palavras. Amplia seu repertório de palavras e a sua visão de mundo, não com repetições monótonas, mas com conhecimentos que fazem parte de sua vida e por meio da apropriação de bens culturais produzidos socialmente. Sokolov (1969) deixa claro que memorizamos melhor o que tem significado importante para a nossa vida, e também aquilo que está associado aos nossos interesses e necessidades.

Esse mesmo autor sugere que a atenção e a percepção são funções fundamentais, que se encontram na base do desenvolvimento das demais capacidades de modo que o raciocínio, a memória e a imaginação, não se estabelecem e não operam sem essa participação efetiva. A percepção é uma capacidade intelectiva extremamente importante à educação, uma vez que, em menor e maior grau, está imbricada em todas as atividades escolares. Essa função está presente em quase todos os animais, assim como nos bebês e é de natureza reflexológica, ou seja, movida por necessidades instintivas. Enquanto que nos animais se mantêm inalterada, no homem, sofre modificações substantivas. Como afirma Vigotski (1996) é por meio da aprendizagem do conhecimento contido em instrumentos físicos e simbólicos que as formas cognoscitivas e de sentimento se estabelecem. Pela mediação, pela via da linguagem, o caráter instintivo da percepção vai sendo substituído pelo caráter social, e ganha uma nova identidade

e uma nova dimensão humana. Dessa forma, a aquisição da linguagem humaniza a percepção como explica Sokolov (1969),

> A percepção se forma desde a infância sob a influência da linguagem, na qual se tem fixado a experiência social das gerações passadas. As indicações verbais dos adultos ajudam a criança a destacar uma ou outra parte dos objetos, a perceber o que é parecido ou sua diferença. Por meio da palavra, a criança adquire novos conhecimentos sobre os objetos e isto, influi essencialmente sobre a percepção (SOKOLOV, 1969, p.148, tradução nossa).

De posse dessas informações, nos indagamos sobre as condições necessárias para o desenvolvimento dessa função por meio das atividades musicais. A escuta tem grande importância na Educação Infantil, escutar é perceber e entender os sons por meio do sentido da audição, ou seja, detalhar e tomar consciência do fato sonoro. Como por exemplo, quando trabalhamos nas aulas de musicalização com os diversos tipos de sons - sons do entorno, sons da natureza, sons dos animais, sons do corpo, sons dos instrumentos musicais e da produção musical da cultura humana - estamos propiciando as crianças à oportunidade de ouvir, não apenas como um processo fisiológico, mas sim como um processo contínuo de interpretação de dados com vistas à integração entre a ação e a recepção sonora (BRITO, 2003). Graças a essas atividades a criança estabelece a comunicação, que transcende o simples contato sensorial com o mundo circundante: a percepção lhe permite a compreensão.

Enfim, como percebemos nesse estudo, a criança ao se apropriar da linguagem, fica apta a organizar sua percepção e memória, e é capaz de tirar conclusões a partir das suas próprias observações e fazer deduções e assim conquistar todas as potencialidades do pensamento. Ao nomear algo, ela estará analisando e passando a usar palavras para designar e resolver problemas relacionados ao seu mundo, por intermédio de experiências de todo o gênero humano, e não só por sua experiência pessoal.

Com base na concepção de que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita bem como da musical é resultado do processo de educação, e, por acreditarmos que a música é um dos meios mais adequados para essa mediação é que propomos esse ensino. O estudo foi realizado em uma escola municipal de Educação Infantil no centro-oeste do Paraná, em turmas de musicalização dos níveis I, II e III. Investigamos em especial, o desenvolvimento de funções psíquicas em crianças de zero a cinco anos submetidas as ensino da musicalização em duas aulas semanais de cinquenta minutos.

O trabalho relatado nesse artigo resulta de observações, registros, vídeos e análise das reações às atividades musicais dos alunos, nos primeiros meses do ano de 2009.

Os procedimentos utilizados durante as aulas foram planejados e organizados com vistas a propiciar aprendizagem e desenvolvimento, já que esse nível de educação não deve ser entendido como uma pré-educação, mas como uma educação em si, com seus objetivos, conteúdos e métodos próprios, de forma que as crianças possam se apropriar da herança cultural deixada pela humanidade, desenvolvendo suas funções psíquicas. É também nesse período, segundo Ilari (2003), que novos aprendizados vão reorganizar e reforçar as conexões entre as células do cérebro humano. Novas conexões e sinapses são formadas à medida que novos conhecimentos são adquiridos.

Com o intuito de analisar os efeitos da musicalização no desenvolvimento das crianças, foram estabelecidos objetivos para cada procedimento visando à aquisição dos conceitos musicais de intensidade: sons fortes ou fracos; de duração: sons longos e curtos; e de andamento: sons rápidos e lentos. Para a consecução dos objetivos propostos, planejamos aulas com estratégias bastante diversificadas: utilização de instrumentos de percussão, jogos musicais de imitação e criação, histórias sonorizadas, canções folclóricas, entre outras.

Procuramos também, com base na perspectiva Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1986; LEONTIEV,1988) direcionar o tipo de atividade a ser proposto em cada idade, bem como as ênfases musicais a serem trabalhadas, com a finalidade de atingir os resultados propostos.

Os dados obtidos são indicativos de que a linguagem musical é um instrumento psicológico excelente para o desenvolvimento de funções psíquicas de crianças nesse nível de ensino. Podemos perceber que além da aprendizagem de conceitos musicais houve a ampliação do vocabulário das crianças, maior participação nas aulas trazendo as suas próprias experiências sonoras como contribuição e também a alegria com a participação em jogos e brincadeiras infantis do nosso folclore esquecidos por seus educadores.

Da formação do professor de ensino musical

Questões relacionadas á importância do ensino musical nas escolas de Educação Básica, entre elas as de Educação Infantil, os desafios, os conteúdos e metodologias, que devem conduzir o educador musical têm sido discutidos por diferentes autores (QUEIROZ, MARINHO, 2009; JARDIM, 2009; SOBREIRA, 2008), antes e pós a Lei 11.769, que tornou a Música "conteúdo obrigatório, mas não exclusivo", do ensino de Arte (Art.26, parágrafo 6º), buscando respostas para a sua real implementação. Uma vez que, o parágrafo único do Art.62, dizia que "o ensino da música, será ministrado por professores de formação específica na área", foi vetado. A LDBEN 9394/96, em vigor, recomenda que os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil estejam a cargo de unidocentes formados em Pedagogia, que com raras exceções estão habilitados para trabalhar com o ensino musical, visto que, não tiveram contato com essa disciplina como área de conhecimento.

Nesse contexto, caberá aos Conselhos Estaduais e Municipais regulamentar a forma de implementar os conteúdos, carga horária e qualificação profissional. As perspectivas se diversificam, segundo Bellochio (2009); Pena (2007); um dos caminhos é a de aproximação e trabalho colaborativo com escolas formadoras e professores atuantes no ensino público, ao propor que os professores especialistas em música têm muito a aprender com "[...] professores não especialistas em música, mas especialistas no ensino de crianças" (WERLE, BELLOCHIO, 2009, p.30). Já, outros autores propõe uma adequação dos Cursos de Pedagogia para a formação pedagógica-musical do professor unidocente. Existe um percurso a seguir, no entanto, devemos ter claro que a linguagem musical deve ser pensada como uma das formas de conhecimento que integra a formação da personalidade humana, e, portanto, deve ser valorizada como uma disciplina que têm conteúdos próprios e necessita de professores que dominam conteúdos específicos e saibam sistematizá-los conceitualmente. Segundo pesquisas de Pena (2007, p.50), "[...] a licenciatura em música é a formação por excelência para o educador musical." No entanto, segundo a autora os currículos dos cursos de música são técnicos, muitas vezes faltando à formação pedagógica e a experiência para trabalhar com crianças da Educação Infantil, uma vez que não basta mandar para lá quem somente toca um instrumento.

Outro fator importante ressaltado por Pena (2007, p.5) é de que é "[...] na educação básica [...] que o ensino da música pode ter maior alcance social, atuando efetivamente para a democratização no acesso à arte e à música". Nesse contexto, a formação do educador musical não se esgota só no domínio da linguagem musical, mas sim em conhecimentos pedagógicos e musicólogos, igualmente importantes sem priorizar um em detrimento ao outro, como também envolve a concepção de música e de educação desse profissional.

Nesse sentido, concordamos com alguns pesquisadores, por sermos professoras desse nível de ensino, que dizem ser possível nos cursos de Pedagogia um trabalho colaborativo com o curso de Música para uma formação musical do pedagogo, que na ausência do especialista, possa trabalhar com essa disciplina não em caráter informal como geralmente

ocorre, mas sim com conhecimentos musicais que contribuirão para o desenvolvimento cognitivo e motor dos seus alunos.

Considerações finais

A análise dessa experiência nos permite afirmar que a linguagem musical é um importante elemento mediador para o desenvolvimento e interação social de crianças da Educação Infantil. Foi possível observar durante as atividades realizadas, comportamentos infantis que atestam a compreensão e atribuição de significados a determinados termos e conceitos musicais.

As brincadeiras de roda, canções, jogos musicais, percussão corporal e/ou percussão instrumental, construção de instrumentos de percussão, entre outras atividades musicais propostas nas aulas, permitiram a criança transformar-se em um instrumento vivo, com a sua voz e seu corpo, propiciando a oportunidade de integrar-se ao grupo e desenvolver diferentes funções psicológicas. Isto também foi percebido por uma das professoras da Pré - Escola, ao dizer que "notou uma mudança na parte afetiva e cognitiva, e que as crianças tornaram-se mais participativas e atentas nas explicações dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula".

Nessa ótica, a música como linguagem tem muito a contribuir com a sua expressividade por meio das manifestações/produções sonoras, movimentos corporais e ritmos que utilizam os sentidos humanos, fazendo com que a criança adquira a leitura do ser individual e social, e assim transformar suas relações interpessoais.

Enfim, a música no contexto da Educação Infantil, se for trabalhada de forma lúdica e dinâmica, com professores comprometidos, traz experiências gratificantes para as crianças e constitui um elemento inestimável para a sua formação e desenvolvimento, permitindo-lhes a sua apropriação sem reservas, porque a música não deve ser um privilégio de alguns, mas de todo ser humano. Nessa perspectiva, a formação de professores em educação musical, bem como as pesquisas na pós-graduação sobre essa área tem muito a contribuir para a adequada presença da música na escola básica, uma vez que não basta a lei é preciso ações coletivas para sua real efetivação.

Referências

BRASIL. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB Lei n.9394/96.** Brasília. DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL, **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 3 Brasília MEC/SEF 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais /Arte.** Brasília., DF: MEC/SEF,1999.

BRASIL. **Lei n.11.769 de 18 de agosto de 2005**. Brasília. DF: MEC/SEF, 2008.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

ILARI, B. **A música e o cérebro**: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.9, p.7-16, 2003.

JARDIM, V. L. G. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública**. Anais...** Revista da ABEM, Porto Alegre, v.21, p.15-24; março 2009.

KATER, C. Currículo escolar: ensino da música a ser obrigatório. **Folha de Londrina** 22 de abril 2008. Disponível<htp:/www.bonde.com.br/folha/fplhad php id =2008/04 22> Acesso em: 22 de abril 2008.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. e outros. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento da cultura**. Trad. Manoel Dias Duarte, Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Villalobos, São Paulo: Ícone, EDUSP, 1988.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino da música na escola fundamental**. São Paulo: Papirus, 2003.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de processos mentais: colocação do problema. In: LURIA &YODOVICH. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Trad. Paulo Bezerra. v. 2 São Paulo: Civilização Brasileira,1991.

MIRANDA- NETO, M. H. et al. **Relações entre estimulação, aprendizagem** e **plasticidade do sistema nervoso**. Arq. Apadec, 6, p.9-14, 2002.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. Anais... Revista da ABEM. Porto Alegre, v.1, n.1, p.160-175, outubro de 2009.

PENA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Anais...** Revista da ABEM. Porto Alegre, n.16, p.49-26, mar.2007.

SHAEFFNER, A. **Origene des instrumentes de musique**. Paris: Mouton, 1958.

SCHERER, C. A. **Musicalização e desenvolvimento infantil**: um estudo com crianças de três a cinco anos. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade estadual de Maringá. Maringá, 2010.

SCHOROEDER, S. C. N. A música nos anos iniciais da escolarização: uma proposta para a formação e atuação do professor não especialista. In: COLE, 16º, 2007, Campinas. 5º Seminário "Linguagens em educação infantil". **Anais...** 16º COLE, Campinas, 2007. p. 1-10

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música na escola pública. **Anais...** Revista da Abem, Porto Alegre, v.20, p.42-52, setembro 2008.

SOKOLOV, A. N. La percepcion. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia.** México: Grijalbo, 1969, p. 144-176.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v. IV. Madrid: Visor. S.A., 1996.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C. A produção científica focalizada na relação professores não especialistas em música e educação musical: um mapeamento da produção da ABEM. **Anais…** Revista da AbEM, v.22, p. 29-39, 2009.

A ARTE COMO ESCRITA DE SI PELA ADOLESCÊNCIA EM AMBIENTE ESCOLAR: UMA POSSIBILIDADE DE ESCUTA

Robinéia da Costa Seraphim

Resumo

É indubitável que, na contemporaneidade, nosso sistema educacional passa por inúmeras dificuldades para enfrentar a falta de limites dos adolescentes. Assim sendo, partimos do pressuposto de que os sujeitos que hoje fazem parte não somente da Educação, mas da sociedade como um todo, estão passando por mudanças subjetivas desde a Modernidade. Tais mudanças, a nosso ver, podem ser descritas como um excesso, fruto da globalização e das novas tecnologias que, cada vez mais, constrói sujeitos impossibilitados de serem educados por meio dos valores modernos. Como exemplos desses valores, podemos citar as relações hierarquizadas, os padrões e as normas. Por isso, tomamos por hipótese que as dificuldades enfrentadas pela escola para lidar com a falta de limites dos adolescentes pode estar centrada, em parte, na coexistência de dois mundos sem sentido um para o outro convivendo no mesmo espaço escolar. Em outras palavras, as dificuldades emergem do conflito de valores entre dois tipos de sujeitos, os sujeitos construídos pelos discursos da Modernidade, e os sujeitos construídos pelos discursos da Pós-modernidade, ou seja, as novas formas de subjetivação (BIRMAN, 2007) da contemporaneidade. Então, como possibilidade de acessar esses novos sujeitos, ancoramo-nos no entrecruzamento das teorias da Arte, da escrita de si foucaultiana e da Análise do Discurso Francesa e o seu diálogo com a Psicanálise. Dessa forma, configurou-se uma maneira de escutar a adolescência na escola e compreender o que esta nos sinaliza em termos de Educação com o objetivo de pensar em novas práticas direcionadas aos sujeitos da contemporaneidade.

Palavras-chave

Arte; escrita de si; escuta; adolescência.

Introdução

A discussão proposta pelo presente artigo é um fragmento da minha dissertação de mestrado em Educação, defendida em fevereiro deste ano, e, é parte também, de inquietações vividas ao longo de mais de dez anos como professora de adolescentes atuando na área de Arte em escolas públicas.

Durante esses dez anos pude observar que, transformações vêm ocorrendo nas formas como os adolescentes passaram a encarar a instituição escolar e as oportunidades que lhes são oferecidas pela escola para a inserção na vida social. Podemos nomear tais transformações como um menosprezo tanto pelos conteúdos disciplinares quanto pelas normas de convivência que, ainda obedecem aos padrões hierárquicos e às relações verticalizadas solidificadas na Modernidade.

Pressupomos, portanto, que tal menosprezo é materializado nas mais diversas formas de passividade e resistência em relação aos ideais que a escola mantém vivos desde a sua emergência. Como exemplo desses ideais modernos, podemos citar o planejamento em longo prazo e o ideal da libertação de um possível poder opressor por meio da reflexão e da crítica aos conteúdos científicos.

Portanto, entendemos que, os valores modernos somados a uma necessidade cada vez mais presente nas escolas, do treinamento de estudantes para a realização das avaliações externas, a nosso ver, são as bases nas quais se sustentam o discurso educacional nos dias atuais. Assim sendo, defendemos a hipótese de que estamos diante de sujeitos que falam de lugares diferentes, ou seja, de um espaço e tempo que não se coadunam e coexistem no mesmo espaço escolar, isto é, sujeitos construídos pelos discursos do laço social da Modernidade e sujeitos construídos pelos discursos do laço social da Pós-modernidade. Assim sendo, é inevitável a emergência de um mal-estar entre os sujeitos da educação na contemporaneidade.

Contudo, nossa pesquisa foi direcionada aos sujeitos adolescentes, entendidos por nós como sujeitos do excesso, sem limites e que, Forbes (2011) postula como desbussolados. O termo foi criado pelo autor para designar aqueles sujeitos da contemporaneidade que encontram-se desorientados diante da multiplicidade de escolhas oferecidas pelo mundo pós-moderno em termos de tecnologia, consumo e novas possibilidades de relações humanas.

Em vista do exposto acima, a escola na contemporaneidade, pode ser entendida como um ambiente paradoxal, que encontra dificuldades em lidar com a falta de limites dos adolescentes em virtude da incompreensão do excesso, de seus modos de funcionamento e materialização.

Então, objetivando materializar o excesso, criamos no ano de 2010, uma ferramenta pedagógica denominada diário da criação (doravante DC) com o intuito de criar um canal de expressão em que os adolescentes pudessem falar de si por meio de relatos de processo de criação de objetos de arte na escola. Vale ressaltar que, os DCs tiveram como fundamentação os estudos de Salles (2009) sobre os processos de criação de artistas consagrados do cenário nacional e internacional e, também, de diferentes épocas históricas. Salles (2009) argumenta em seu texto que, ao falar da obra, inevitavelmente, o artista fala de si e reflete sobre si.

Outra sustentação teórica em que nos ancoramos foram os estudos desenvolvidos pelo historiador e filósofo Michel Foucault em sua terceira fase, a história da sexualidade. Assim sendo, em seus últimos estudos, Foucault realiza um retorno à época clássica, buscando compreender as formas como o sujeito Greco-romano, por meio de um cuidado de si que, levava a uma sujeição de si por si mesmo, poderia obter uma vida livre.

Nesse sentido, entendemos que, o princípio do falar de si por meio da obra defendido por Salles (2009) está muito próximo dos estudos da terceira fase da obra foucaultiana em que, a escrita obtinha um papel de destaque, sobretudo nos diários e na correspondência.

Portanto, a escrita de um diário tornou-se, a nosso ver, uma possibilidade de escutar e acessar as subjetividades adolescentes em ambiente escolar. A proposta da escrita de um diário sobre si mesmo envolvendo os processos de criação dos trabalhos realizados na escola foi feita para adolescentes de 6º ao 9º ano de uma escola pública municipal, pois entendemos a escrita do processo como uma escrita de si, pois segundo as teorias de Salles (2009), o artista ao falar da obra produzida, inevitavelmente fala de si próprio, logo, ao propor ao adolescente que conte por meio da escrita, o processo que gerou a materialização de sua ideia, além de escutar a adolescência em ambiente escolar, estaríamos compondo o nosso *corpus* de análise.

Então, após dois meses de coleta de material, deparamo-nos com cerca de 100 diários, os quais foram lidos e selecionados de acordo com o foco de nosso estudo, ou seja, ouvir a adolescência e tentar entender como o adolescente se faz sujeito num contexto ambivalente a partir da seguinte questão norteadora: como os discursos sobre os próprios processos de criação artística podem nos revelar modos de subjetivação adolescente?

Posteriormente a seleção do material, escolhemos alguns discursos que foram analisados tendo como base as teorias da Análise do Discurso Francesa, sobretudo no diálogo que a disciplina mantém com a Psicanálise. Isso equivale a afirmar que, somos pautados mais por uma orientação psicanalítica que pela materialidade linguística.

Para iniciar a nossa discussão, traremos a baila uma reflexão sobre o momento contemporâneo e as transformações políticas e culturais que construíram novas formas de subjetivação (BIRMAN, 2007) e que transformaram radicalmente o conceito de adolescência na contemporaneidade e, consequentemente as relações no espaço escolar como um todo. Em seguida, traremos alguns resultados obtidos com a análise do discurso de uma adolescente de 14 anos presente em seu diário. Tais escritos revelam além do processo de criação de uma obra de arte pessoal, aquilo que interpretamos como uma descoberta de si e um encontro consigo própria por meio do exercício da escrita.

Partiremos, portanto, para uma abordagem teórica geral do momento contemporâneo e do posicionamento da escola nesse contexto.

1. As novas formas de subjetivação na passagem da Modernidade para a Pós-modernidade e as transformações na adolescência

Na presente abordagem, buscaremos realizar uma discussão em nível teórico sobre as novas formas de subjetivação na passagem da Modernidade para a Pós-modernidade, as transformações que se operam na adolescência e, consequentemente, nas relações no espaço escolar.

Iniciaremos esclarecendo que, entendemos por Modernidade "o período de desenvolvimento histórico que tem origem no Iluminismo do final do século XVIII e que serviu como fundação para a noção de capitalismo industrial e as atuais noções de Estado" (MASCIA, 2002, p. 52).

No contexto da era moderna, um contexto descrito pela maioria dos analistas da Pós-modernidade, por meio de valores como os de "ordem, progresso, verdade, razão, objetividade, emancipação universal, sistemas únicos de leitura da realidade, grandes narrativas, teorias universalistas [...] fronteiras, barreiras, longo prazo, hierarquia" (NICOLACI-DA-COSTA, 2004, p. 83), o sujeito encontra-se fortemente amparado pelo sistema político e social, sobretudo, no ideário do progresso e da revolução, possível somente mediante a força coletiva dos sujeitos.

Em outras palavras, no contexto da Modernidade, o sujeito sabe que pela coletividade tudo pode ser reinventado, tanto a si mesmo quanto o mundo à sua volta (BIRMAN, 2007). Na Modernidade, o que temos, no sentido político, é um sujeito "marcado pela longa duração

das instituições e pela permanência do seu sistema de regras que lhe oferecem segurança" (BIRMAN, 2007, p. 77).

De acordo com Birman (2007) o próprio sistema político e social da era moderna torna-se palco de uma existência bem menos perigosa devido ao estabelecimento de padrões que restringiam as escolhas e que, de certa forma, são fixados na memória coletiva, amparando os sujeitos em relação às suas angústias e incertezas.

O sistema político e social descrito acima constrói um feixe de relações verticalizadas resultando numa forma específica de laço social, explicado por Forbes (2008, p. 01) como sendo "na família, o pai; no trabalho, o chefe; na sociedade civil, a pátria". Forbes (2008) também nos explica que, os laços sociais modernos, além de construir uma sociedade piramidal, constroem concomitantemente o sujeito que atende a esses padrões, isto é, um sujeito que possui internalizado os limites, as regras, a lei.

No contexto escolar da Modernidade, Silva (2008) argumenta que a internalização dos limites amparam os sujeitos em seu sonho de libertação, na medida em que, obedecem aos padrões hierarquicamente estabelecidos. Nesse sentido, os sujeitos modernos passam a compreender que a libertação é possível pelas vias do conhecimento, verdadeira fonte de saber, autonomia, verdade, bem-estar subjetivo e social, ou seja, na medida em que o sujeito submete-se às normas, o Estado assume o comando das suas vidas e lhes oferecem a segurança necessária para viver.

Porém, segundo os autores estudados, a Modernidade não cumpriu a promessa de proporcionar o bem-estar para todos, causando-nos uma decepção frente "à poluição, ao desemprego, à miséria e ao stress" (VANUCCI, 2004, p. 01), ao hedonismo e ao culto ao presente que se instaura em meados do século XX. Somados à decepção, deparamo-nos com o avanço das comunicações, a globalização e as novas tecnologias que, em relação ao sujeito, opera uma transformação radical.

Na contemporaneidade, o sujeito não pode mais acreditar em si mesmo, numa possível transformação de si e da realidade por meio do conhecimento científico e da crítica social, ou seja, na Pós-modernidade a crença que se perdeu é a possibilidade de reinvenção do sujeito frente ao movimento frenético do temporariamente estabelecido (BIRMAN, 2007). Isso equivale a afirmar que, o sujeito pós-moderno, em sua maioria, é um sujeito empobrecido subjetivamente frente à velocidade das mudanças desse cenário líquido (BAUMAN, 2001).

O empobrecimento subjetivo pode ser descrito como um movimento em que o sujeito se perde diante das experiências sensoriais que busca no mundo (SATHLER, 2008), resultando numa dificuldade ou numa impossibilidade de frear a necessidade em obter tais experiências.

Porém, psicanalistas como Forbes (2008) nos indicam exemplos positivos da emergência dessas novas subjetividades. Em primeiro lugar, cita a música eletrônica e em segundo os esportes radicais. Da mesma forma, Birman (2008) realiza uma reflexão acerca das experiências corpóreas evidenciando o crescimento da adesão dos sujeitos pelas inscrições corporais, isto é, os *piercings* e as tatuagens. Ambos os autores classificam essas novas formas de relação com o corpo, como formas de comunicação que, escapam e não são apreendidas pela palavra, pelo menos na sua forma habitual de uso.

Somados às mudanças elencadas acima nas formas de comunicação estão os valores construídos pelo laço sócia da Modernidade que, na contemporaneidade estão sendo resignificados como: pátria, família, educação, liderança e as formas de governança. Todas as mudanças descritas, segundo Forbes (2011) acarretam, sobretudo, nas dificuldades e impossibilidades de atender aos limites por um sujeito que não tem mais a segurança do Estado para se apoiar.

Portanto, desses sujeitos, emerge uma sociedade em que as relações estão cada vez mais horizontalizadas, afirma Forbes (2011). Estamos num momento da história em que uma

mudança radical do laço social está em operação, ou seja, a passagem do laço social vertical para o laço social horizontal.

As consequências da passagem de uma sociedade verticalizada para uma sociedade horizontalizada provocam mudanças cruciais também na Educação que, na contemporaneidade ainda prima pelos discursos e ideais modernos. Nesse sentido, há a emergência de uma contradição que atinge, sobretudo, as relações no ambiente escolar.

Assim sendo, o mal-estar é inevitável e, pode ser descrito como mudanças nas subjetividades adolescentes que, contrastam radicalmente com aquilo que é almejado pelos professores. Na atualidade, os adolescentes, em sua maioria, não vivem o conhecimento, não planejam o futuro e não encontram limites para vivenciar as experiências sensoriais com o mundo. O resultado é um sujeito que, "não está interessado em construir um saber sobre si, um saber sobre seu desejo" (SATHLER, 2008, p. 82).

As consequências para a instituição escolar é um choque entre os seus ideais e os saberes da massa em que "todos falam da mesma forma, se vestem do mesmo modo, gostam das mesmas músicas, odeiam as mesmas músicas e possuem o mesmo estilo. Não há singularidade na massa" (HERZOG e SALZTRAGER, 2001, p. 83), há o excesso.

Vale ressaltar que as mudanças nos adolescentes não podem ser interpretadas somente como uma mudança no processo maturacional, de passagens ou rituais como ocorriam na Modernidade. "Não se trata, pois de efeito da natureza e seus hormônios, mas da subjetividade e da cultura" (KESSLER, 2004, p. 40).

Portanto, os movimentos culturais não podem deixar de ser considerados por aqueles que se ocupam dos adolescentes e, somados a estes, a escuta da adolescência, pois estes são os que mais alertam sobre as mudanças em curso e podem fazer-nos repensar a educação para além do meramente pedagógico.

2. Eco e um encontro consigo mesma por meio da escrita de si

Em nosso ensaio de análise, trazemos para a discussão fragmentos de relatos de processo de criação de um trabalho de arte que, fora realizado por uma adolescente de uma escola pública municipal. Tais relatos giram em torno da proposta da escrita de um diário em que todo o percurso criador foi registrado estabelecendo-se a conexão entre a vida do autor e o trabalho produzido. Nosso pressuposto básico no contexto da produção do trabalho é de que ao falar da "obra" o adolescente está falando de si (FOUCAULT, 1985).

Assim sendo, os excertos que se seguem foram selecionados do diário de uma adolescente de 14 anos cursando o 9º ano do ensino fundamental a qual atribuímos o pseudônimo de Eco.

Nos trechos destacados, apontaremos no discurso de Eco os efeitos de sentido que remetem a uma passagem do excesso para um encontro consigo mesma.

Recorte Discursivo 1. ECO. *A escola é como se fosse um lugar de descanso eterno. Quando eu chego na escola faço de tudo para aproveitar o tempo que tenho com meus amigos. É por isso que as vezes eu recebo reclamações. Eu só quero ser feliz. Eu só quero ser diferente como sou e não fazendo tudo que os outros passam.*

Como argumentado em nossa discussão teórica, se na Modernidade os sujeitos encontravam-se amparados pelos sistemas de regras sociais e, tais sistemas se encontravam fixados na memória coletiva, entendemos que o papel da escola também faz parte desse sistema fixo e sólido. Assim sendo, na Modernidade, os adolescentes possuíam uma clareza maior acerca da função da escola e do papel do conhecimento em suas vidas.

Contudo, o adolescente na Modernidade tinha o conhecimento como uma ferramenta de luta contra um possível poder opressor. Nesse contexto, a escola pode ser definida como um local de trabalho e espelho das normas sociais que serão vivenciadas no futuro. Portanto, a concepção de escola como um *"lugar de descanso eterno"* não pode ser possível.

Porém, podemos apontar no discurso de Eco que, a concepção de escola enquanto um local de trabalho e libertação por meio do conhecimento encontra-se presente a partir do momento em que enuncia anteriormente o *"como se fosse"*. O enunciado, portanto, remete-nos as brincadeiras infantis de faz-de-conta que, no contexto de produção do discurso, entendemos como uma condição que nos revela uma maneira de sobreviver num espaço contraditório em que os discursos não se coadunam, ou seja, escola como um espaço de trabalho e preparação para o futuro e a escola como um espaço para *"aproveitar o tempo que tenho com meus amigos"*.

Em seguida, nosso sujeito de pesquisa enuncia o seu saber sobre a incoerência de ambos os discursos mencionados acima a partir do momento em que enuncia que *"é por isso que as vezes eu recebo reclamações"*. Entendemos que as reclamações acerca de sua conduta na instituição está ligada a um *"só quero ser feliz"* que, não considera o outro. Em seguida, Eco enuncia algo que soa como uma lamentação por querer *"ser diferente como sou e não fazendo tudo que os outros passam"*. Nesse sentido, o sujeito enunciador acredita que pode conduzir sua vida sem a orientação de outras pessoas e, dado o contexto de produção do discurso, a sala de aula, argumentamos que tais pessoas possam ser os professores e os funcionários da instituição, pessoas as quais sabe, de certa forma, que são diferentes, porque atendem aos limites, as regras e aos padrões estabelecidos.

O curioso é que ao longo do relato de Eco, o movimento da escrita revela um outro sujeito, o qual veremos no excerto a seguir.

Recorte Discursivo 2. ECO. *Eu não quero preciso mudar! Nem sempre o que sentimos, pensamos ou fazemos está certo. Eu não estou feliz com minhas atitudes e quero mudar para melhor. Eu quero orgulhar a minha família e principalmente a minha mãe, eu quero nunca mais ficar triste por atos impulcivos [sic] e nem deixar pessoas tristes por causa dos meus erros.*

Contrariamente ao excerto anterior, Eco revela-se um sujeito que reflete sobre si e sobre a sua relação com o outro. Nesse sentido, o outro não é descartado e, sim considerado a partir do momento em que constata que *"preciso mudar"*, porque *"nem sempre o que sentimos, pensamos ou fazemos está certo"*.

Dessa maneira, o efeito de sentido produzido pelo enunciado anterior remete-nos a uma mudança em relação à consideração que Eco decide ter em relação àqueles que, possivelmente, podem deter a resposta sobre as questões que, podem estar certas ou não. Dado o contexto de produção do discurso, entendemos que esse outro pode ser os professores, sujeitos que, historicamente foram construídos como sendo detentores de respostas.

Contudo, nosso sujeito de pesquisa admite que, *"não estou feliz com minhas atitudes e quero mudar para melhor"* e, decide sujeitar-se ao outro como possibilidade de realização da mudança. Em seguida, tal possibilidade também pode ser apontada no enunciado *"eu quero orgulhar a minha família e principalmente a minha mãe, eu quero nunca mais ficar triste por atos impulcivos [sic] e nem deixar pessoas tristes por causa dos meus erros"*.

Nesse sentido, entendemos que, Eco lamenta-se por fatos ocorridos no passado e, em relação a estes, traça objetivos para a sua vida futura. Então, percebemos uma mudança nas relações que nosso sujeito de pesquisa mantém com o mundo. Portanto, observamos no processo de escrita de Eco um movimento do pensamento que parte de um discurso de excesso em que os limites são uma impossibilidade e o outro não passa de um objeto que

possa proporcionar-lhes experiências sensoriais e um discurso comedido, refletido em que por meio da escrita, passa a considerar o outro, não como objeto, mas como alguém em que possa se amparar para traçar planos para o futuro e refletir sobre si.

Tais discursos, também podem ser apontados no RD3 a seguir em que Eco descreve o processo percorrido na tentativa de concretização de uma obra de arte pessoal. Consideramos tal caminho, um encontro consigo mesma por meio da escrita. Vejamos o RD3.

Recorte Discursivo 3. ECO. *Nesta obra que iremos realizar neste bimestre quero mostrar a melhor expressão do que sinto ao pintar quem sou e o que realmente está em minha volta. Como expressar através de uma arte o que a [sic] dentro de mim ou o que me incomoda nas outras pessoas. O que devo fazer eu ainda não sei mas vou me inspirar nas obras de Cildo Meireles. Eu não quero mostrar apenas um desenho eu quero usar o desenho como um objeto que mostre como sou e o que sou ou o que quero ser. Pra [sic] mim a arte é a expressão dos sentimentos mais ocultos.*

O encontro consigo próprio é interpretado por nós como mudanças nos processos identificatórios e como a emergência de uma ética. Podemos apontar essas mudanças se observarmos o movimento que Eco realiza durante o processo da escrita. Por exemplo, no RD1 Eco revela-nos uma identificação com os discursos da Pós-modernidade, das experiências sensoriais e do outro como objeto de consumo. Nosso sujeito de pesquisa, pensa somente em si e não considera o outro, ao passo que, no presente RD o que nos é revelado é uma identificação com os discursos modernos do planejamento em longo prazo, da família, da pátria e do conhecimento como via de mudança.

Nesse sentido, Eco inicia sua escrita afirmando que, *"nesta obra que iremos realizar neste bimestre quero mostrar a melhor expressão do que sinto ao pintar quem sou e o que realmente está em minha volta"*. Podemos interpretar que a intenção de nosso sujeito de pesquisa em querer *"pintar quem sou"* pode ser a de "saber quem sou" e, posteriormente subverter algo estabelecido e denunciar *"o que realmente está em minha volta"*, isto é, algo que esteja relacionado ao contexto escolar, contexto de produção do trabalho.

Entendemos que, para Eco no ambiente escolar, o objeto de arte será o veículo por meio do qual será expressado *"o que me incomoda nas outras pessoas"* e que, certamente surte algum efeito *"dentro de mim"*.

A atitude de denunciar algo por meio da arte é uma atitude presente em artistas como Cildo Meireles, artista que Eco identifica-se para realizar seu trabalho. Para Cildo Meireles, a arte não é entendida somente como uma mercadoria ou um objeto que deve ser confeccionado para o deleite de um público, mas como um veículo, que de uma forma ou de outra, leve as pessoas a refletirem sobre o real da vida.

Dessa forma, a identificação com o artista nos revela um sujeito que deseja *"não apenas* [fazer] *um desenho"*, mas um trabalho com o objetivo de *"usar o desenho como um objeto que mostre como sou e o que quero ser"*, por meio da *"expressão dos sentimentos mais ocultos"* e, possivelmente, sobre aquilo que é vivenciado por ela no ambiente escolar.

Portanto, Eco transcende a atividade proposta, a partir do momento em que seu pensamento deslocou-se por meio de uma escrita de si (FOUCAULT, 1985) e revelou o seu desejo de mudar a sua realidade dentro dos limites permitidos pelo contexto de produção e pela própria consciência.

Conclusão

No presente artigo, buscamos discutir o mal-estar que se instaura no adolescente em ambiente escolar a partir do momento em que, os discursos da instituição, tidos no âmbito de

nosso estudo como discursos da Modernidade, isto é, discursos das regras e das normas, não coadunam com os discursos da contemporaneidade, da busca pelo prazer imediato por meio das experiências sensoriais (BIRMAN, 2011) nos quais se inserem os adolescentes.

Na Modernidade, de acordo com os autores estudados, os sujeitos são amparados pelo sistema político e social que, possuem um sistema fixo de regras e uma maior restrição nas escolhas, por isso, para os sujeitos da Modernidade, viver é algo menos perigoso que na atualidade. Nesse contexto, em que o laço social é verticalizado, de acordo com os autores estudados, a educação escolar enquanto possibilidade de transformação de si mesmo e do mundo é algo possível.

Todavia, na contemporaneidade, a educação escolar enquanto possibilidade de transformação se perdeu em virtude das mudanças em curso nos mais diversos planos. As consequências para os sujeitos são o aumento das angústias e das incertezas frente às possibilidades de escolhas a que os sujeitos são submetidos constantemente.

Assim sendo, o momento atual é caracterizado por uma mudança drástica no laço social em que, as relações passam a serem estabelecidas horizontalmente, isto é, sem uma hierarquização e um poder central. Na Pós-modernidade, de acordo com Forbes (2008) os adolescentes são os sujeitos que mais podem nos revelar as mudanças que vem ocorrendo nesse sentido. A adolescência, portanto, não pode mais ser interpretada somente pelas vias da transformação biológica do corpo, mas pelo viés da cultura. Dessa forma, entendemos que, na contemporaneidade, torna-se imprescindível a escuta da adolescência em ambiente escolar.

Entendemos que tais considerações fazem sentido ao deparamo-nos com discursos semelhantes aos da nossa adolescente, sujeito de pesquisa. A escrita de Eco, revelou-nos um sujeito que, apesar de sua inserção nos discursos da Pós-modernidade, também se revela preocupada com valores construídos na Modernidade, como a consideração do outro, a família e a própria educação.

Constitui-se, portanto, por meio da escrita, uma possibilidade de reflexão sobre si, sobre a própria singularidade e aquilo que o sujeito tem de mais íntimo. Entendemos com a nossa pesquisa, que a preocupação com o sujeito, a diferença extrema e a abertura de um canal de expressão por meio da arte, pode ser uma possibilidade para pensar a emergência da ética em ambiente escolar e, dessa forma, repensar a noção de regras, normas e limites.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIRMAN, Joel. *Adolescência Sem Fim?:* peripécias do sujeito num mundo pós-edipiano. In: CARDOSO, Maria Rezende; MARTY, François (Orgs). *Destinos da Adolescência.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

BIRMAN, Joel. *Mal-estar na Atualidade*: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 6ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FORBES, Jorge. *A Psicanálise do Homem Desbussolado* – as reações ao futuro e o seu tratamento. Disponível em www.jorgeforbes.com.br. Acesso em 30/12/2011.

FORBES, Jorge. *Você quer o que deseja?* Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A História da Sexualidade 3*: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

HERZOG, Regina; SALZTRAGER, Ricardo. O Sentido da Revolta Adolescente na Contemporaneidade. In: CARDOSO, Marta Rezende. *Adolescente*. 2ªed. São Paulo. Ed. Escuta, 2011.

KESSLER, Carlos Henrique. Uma Encruzilhada Adolescente: entre a identificação e os ideais. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org). *Adolescência:* um problema de fronteiras. Porto Alegre: APPOA, 2004.

MASCIA. Márcia Aparecida Amador. *Investigações Discursivas na Pós-modernidade*: uma análise das relações de saber-poder do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2002.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. *A Passagem da Modernidade para a Pós-Modernidade*. Brasília: Revista Psicologia, ciência e profissão, V.24, nº1, 2004. Disponível em www.pepsic.bvsalvd.org/scielo. Acesso em 23/03/2011.

SALLES, Cecília de Almeida. *Gesto Inacabado:* processo de criação artística. 4ªed. São Paulo: FAPESP: Anablume, 2009.

SATHLER, Conrado. *Escrita Disciplinar e Psicologia*: laudos como estratégia de controle das populações. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: _____. *O Sujeito da Educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2008.

VANUCHI, Camilo. *A sociedade do Excesso*. Revista Isto é Comportamento de 18/08/2004. Disponível em www.istoe.com.br/reportagens. Acesso em 13/07/2011.

LETRAMENTO FAMILIAR: COMPREENSÕES ACERCA DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Fernanda Bella Cruz Siegel[1]

Resumo

O presente trabalho refere-se a um relato, de uma pesquisadora na área da Educação, sobre as práticas de letramento familiar. O trabalho tem por objetivo socializar os aspectos principais de uma pesquisa de mestrado em andamento, bem como as características da comunidade na qual estão inseridos os sujeitos. Esta pesquisa tem abordagem qualitativa e de cunho etnográfico e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB, no grupo de pesquisa Linguagem e Constituição do Sujeito, da linha Linguagem e Educação. Os sujeitos da pesquisa são alunos de uma turma dos anos finais de ensino fundamental e seus familiares, tendo como objetivo principal a compreensão das suas práticas de letramento. Os principais teóricos que fundamentam a pesquisa são Brian Street, Angela Kleiman, Shirley Brice Heath, David Barton e Mary Hamilton. Para a análise dos dados será utilizada a teoria enunciativa de Bakhtin.

Palavras-chave

Letramento familiar; eventos de letramento; práticas de letramento; teoria enunciativa.

[1] Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Sobre a pesquisa

O presente trabalho tem por objetivo socializar os aspectos principais de uma pesquisa de mestrado em andamento, bem como as características da comunidade na qual estão inseridos os sujeitos. Neste sentido, será feito um relato da caminhada da pesquisadora até a escolha do tema de pesquisa para depois partir para a fundamentação teórica na qual está ancorada a pesquisa.

A unidade escolar está situada em uma cidade do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina, em um bairro próximo a uma Rodovia Federal. Optou-se por ocultar o nome da unidade escolar e da cidade em razão da ética e respeito envolvidos no processo. A escola é vinculada à rede municipal e tem em torno de 465 alunos matriculados, distribuídos nas séries de 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Os pais, ou responsáveis pelos alunos, em geral, trabalham como costureiras, motoristas, atendentes do comércio local, operários nas indústrias da região e na construção civil. Parte considerável das famílias dos alunos é oriunda de outros estados do país, ocorrendo, desta maneira, uma instabilidade na permanência desses alunos em uma mesma escola. No nosso dizer enquanto escola: “estamos sempre recebendo novos alunos”.

Como professora da unidade escolar, em caráter efetivo desde fevereiro de 2008, logo de início me chamou a atenção o fato de que nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, havia um número considerável de alunos com algum tipo de “dificuldade de aprendizagem” relacionada com leitura e escrita. Destas mesmas percepções partilhavam os colegas professores de outras disciplinas, havendo debate de ideias sobre esse assunto, que provavelmente estão pautadas no empirismo. Alguns colegas professores afirmavam que a responsabilidade era do sistema de ciclos adotado anteriormente, outros que era da família que não se interessava pela educação dos filhos, entre outras hipóteses levantadas.

Partindo do pressuposto de que não existem respostas prontas a esses e tantos outros questionamentos envolvendo a Educação e, também, a inquietação diante desses fatos relatados, surge motivação de pesquisar sobre o letramento. Ao participar do grupo de pesquisa e debater sobre o assunto, surgiu a proposta de pesquisar o letramento familiar. Por isso, nessa pesquisa temos como objetivo geral, a compreensão da inserção das famílias de uma turma dos anos finais do ensino fundamental em práticas de letramento. Para buscar as compreensões as que se propõem a pesquisa terá abordagem qualitativa e cunho etnográfico, por meio de visitas às famílias / sujeitos da pesquisa. Para Lüdke e André (1986), a abordagem etnográfica deve se preocupar com um contexto cultural amplo. Em pesquisa qualitativa os investigadores:

> frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no ambiente habitual da ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 48).

Para o desenvolvimento desta pesquisa serão utilizados como recursos metodológicos: entrevistas gravadas em áudio, diário de campo para registros posteriores às entrevistas, máquina fotográfica para o registro e identificação dos materiais escritos presentes nas residências das famílias dos entrevistados. Os principais autores que fundamentarão a teoria do letramento nesta pesquisa são: Brian Street, Angela Kleiman, Shirley Brice Heath, David Barton e Mary Hamilton. Na análise dos dados será utilizada a teoria enunciativa de Bakhtin.

Compreendendo letramento

Apesar de que o termo letramento, no Brasil, tenha sido introduzido por volta dos anos 1980, atualmente, ainda nos deparamos com certo equívoco no que se refere à alfabetização e letramento. Assim como argumenta Magda Soares (2003), os termos ainda se mesclam, se confundem. "O letramento é uma prática, um processo em que as pessoas usam textos", enquanto a alfabetização "são práticas de escolarização, práticas em que se introduzem as crianças ou os adultos num determinado código". (DIONÍSIO, 2007, p. 211). Desse modo, o letramento está ligado aos aspectos sócio-históricos. Ainda, em termos de definição:

> O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o "impacto social da escrita" [...] dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN, 1995, p.15-16).

Existem algumas divergências quanto à etimologia da palavra letramento, pois para Magda Soares (2004), o termo surgiu da palavra *literacy*, em língua inglesa, enquanto que para Angela Kleiman (1995) a palavra ainda não está dicionarizada em razão da complexidade envolvendo este conceito. Para Tfouni (2000), que defende que o termo *literacy* possui uma variedade de definições, dentre elas o significado atrelado à alfabetização. Porém, não vamos nos ater às discussões da autora. Apesar de toda a discussão sobre o termo, de maneira geral, o letramento pode ser definido como uma prática social envolvendo leitura e escrita, ou seja, é o uso que o indivíduo faz com os textos escritos.

Os estudos do letramento abrangem vários aspectos, tais como os modelos autônomo e ideológico, práticas de letramento, eventos de letramento, entre outros presentes na pesquisa. Os modelos autônomo e ideológico foram cunhados por Brian Street. No modelo autônomo, como o próprio o nome sugere, vem de "autonomia". Acredita-se que todos aprendem de uma única maneira e através dele são atribuídas relações de poder a quem possui o conhecimento do código escrito, enquanto o modelo ideológico contrapõe a visão do autônomo, pois acredita que depende e valoriza o conjunto, o contexto.

Na teoria do letramento, fazem parte o letramento familiar, as práticas e os eventos de letramentos, bem como a maneira em os gêneros textuais atuam sobre os aspectos do letramento. Os eventos de letramento, para Heath (1982, p.319), são "ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes, incluindo seus processos interpretativos e estratégias[2]". As práticas de letramento, Para Barton e Hamilton (1998, p. 6), são "o que as pessoas fazem com o letramento. São melhor compreendidas como existindo na relação entre as pessoas, dentro de grupos e comunidades, ao invés de um conjunto de propriedades que residem em indivíduos[3]".

Aspectos da Teoria Enunciativa

Para a análise dos dados da pesquisa será utilizada a discussão da teoria enunciativa, pois esta considera a relação com o outro na construção de sentido. Dentre as principais reflexões bakhtinianas estão o dialogismo, a alteridade e a ideologia. O dialogismo não se atém somente à conversa propriamente dita, mas com o que ocorre no momento do diálogo, está ligado, de acordo com Faraco (2006) às significações que são ditas. A alteridade se

[2] Tradução minha.
[3] Tradução minha.

constitui na relação com o outro, pois "o *eu* e o *outro* são, cada um, um universo de valores" (FARACO, 2006, p. 22), e são nessas interações que o indivíduo se altera. A ideologia é voltada às manifestações da superestrutura, termo advindo da teoria marxista. Voloshinov defende que a ideologia está atrelada ao significado, sendo um signo. Portanto, "sem signos não existe ideologia" (FARACO, 2006, p. 47).

Referências

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London and New York: Routledge, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto, 1991.

DIONÍSIO, M. L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, jan./jul. 2007b. Disponível em http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_numeros_anteriores_2007_01.php, Acesso em 6/2/2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 2. ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and the school. **Language and Society**, 11, p. 49-76, 1982. (In: WRAY, David (org.). **Literacy: major themes in education**. Taylor e Francis, 2004).

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Anais das 26ª. Reunião Anual da **ANPEd**. Poços de Caldas: ANPEd, 2003.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 3. Ed. São Paulo: Cortez. 2000.

FILME O JARDIM SECRETO: UMA EXPERIÊNCIA COM A LEITURA DAS LEGENDAS CINEMATOGRÁFICAS

Adriana Naomi Fukushima da Silva[1]
Dagoberto Buim Arena[2]
Sonia Oliveira dos Santos[3]
Naiane Rufino Lopes[4]

Resumo

Ao analisar as práticas pedagógicas a respeito dos atos de leitura no atual contexto escolar das instituições de ensino fundamental, percebe-se que elas estão ligadas à decifração. Porém acredita-se que para que o aluno aprenda a ler faz-se necessário o diálogo com o texto, atribuição de sentido ao escrito e compreensão. Ao pensar no uso das tecnologias, tal como as legendas cinematográficas, acredita-se que elas permitem formar leitores uma vez que exigem uma leitura rápida sem utilização da decifração, com atribuição de sentido para acompanhar todo o desenrolar do filme. Este texto teve como objetivo apresentar e analisar uma sessão cinematográfica do projeto *Filmes legendados e dublados em escolas públicas e a formação do leitor*, que investiga as contribuições das legendas cinematográficas na formação de leitores no ensino fundamental. Neste trabalho serão apresentados dados sobre a sessão do filme *O Jardim Secreto*, com alunos entre seis e dez anos de idade de uma escola pública municipal em Marília, SP. A sessão cinematográfica ocorreu na escola, em uma sala adaptada. Ao analisar os resultados, foi possível observar que a leitura de legendas contribui para que as crianças não fiquem presas à decifração, pois utilizaram-se de estratégias de leitura e tentaram compreender a trama dialogando com o texto. Essa conduta de leitor contribui não só para leitura em telas, mas também em suportes fixos, pois desenvolve táticas específicas para o texto em movimento que podem ser aplicadas aos textos imobilizados sobre o suporte.

Palavras-chave

Leitura; legendas cinematográficas; filme *O jardim Secreto.*

Abstract

By analyzing the pedagogical practices in respect of acts of reading in the current context of school education institutions vital, it is clear that they are linked to decipher. But it is believed that for the student to learn to read is necessary dialogue with the text, attribute meaning to writing and comprehension. When thinking about the use of technologies such as film subtitles, it is believed that they allow readers to form since they require a quick read without using the decryption with the attribution of meaning to follow the entire course of the film. This paper aims to present and analyze a film session the project subtitled and dubbed films in public schools and training of the reader, which investigates the contributions of cinematic legends in training readers in elementary school. In this paper we present data on the session of the film The Secret Garden, with students between six and ten years old in a public school in Marilia, SP. The session took place in film school, in a room adapted. When

[1] Universidade Estadual Paulista – UNESP.
[2] Universidade Estadual Paulista – UNESP.
[3] Universidade Estadual Paulista – UNESP.
[4] Universidade Estadual Paulista – UNESP.

analyzing the results, we observed that reading subtitles contributes to children are not attached to decipher, because we used reading strategies to understand the plot and tried to dialogue with the text. This approach not only contributes reader for reading the screens, but also in fixed supports, for developing specific tactics for the scrolling text which can be applied to the texts on the immobilized support.

Keywords

Reading; film subtitles; the film The Secret Garden.

Introdução

No contexto educacional das escolas do ensino fundamental é comum encontrar professores com dificuldades em formar crianças leitoras e uma das explicações ligadas a esse problema é a de que muitos professores ensinam as crianças a ler decodificando o escrito ao invés de ensinar a criança a atribuir sentido ao que lê. Faz-se necessário que os olhos e o cérebro trabalhem conjuntamente, ou seja, quantos mais conhecimentos a criança tiver menos dependente ficará em relação ao texto. Assim como afirma, Smith (1989, p.98) "quanto mais o cérebro é capaz de utilizar as informações não-visuais, mais podemos ver". A criança que relaciona com conteúdos que lê com seus conhecimentos tem mais facilidade na compreensão uma vez que, "A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nos ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida." (BAKHTIN, 2010, p. 99)

Conforme a criança dialoga com o texto, ela pode se utilizar da previsão, correndo riscos e criando significados sobre os futuros acontecimentos da história, estabelecendo compreensões, pois,

> A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, scripts e cenários que temos em nossas cabeças- nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias- possibilitam-nos prever quando lemos e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes. Assim somos capazes de gerar uma experiência abrangente das imagens inertes da impressão. (SMITH, 1989, p. 34)

Dessa forma, ao utilizar da previsão, a criança está mais atenta, lança mão de seus conhecimentos e dialoga com o interlocutor presente no texto, propõe sugestões a respeito do que acredita que acontecerá. Bakhtin (2010, p.173) ao dizer sobre compreensão afirma que

> Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra de enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Tal atitude se faz necessária para a criação da leitura. O leitor deve dialogar com o escrito por meio da previsão, de seus conhecimentos e de conexões que faz. Dessa forma percebemos a importância do diálogo com o texto para que a leitura seja um ato de atribuição de sentido, compreensão e de forma até certo ponto rápida, que é a característica da leitura de legendas, foco desta pesquisa.

A leitura das legendas cinematográficas

Com a evolução da tecnologia, a leitura não fica presa apenas a suportes fixos como livros. Os suportes móveis se desenvolvem e permanecem cada vez mais presentes no cotidiano, trazendo contribuições significativas para alterações no comportamento dos leitores. Os filmes estão muito presente na realidade das crianças, porém muitas vezes estão disponíveis em versões dubladas, uma vez que os adultos e até mesmo as crianças acreditam

que as legendas passam muito rápido, não possibilitando a leitura de todas as letras ou palavras e, assim, dificultando na compreensão da história. As distribuidoras de filmes e programadores de TV, ao perceberem a tendência, têm aumentado a oferta de filmes dublados. Não é necessário, todavia, como pensam crianças e adultos de baixa escolarização, ficar preso a todas as letras ou palavras para criar sentido durante a leitura de legendas, mas trabalhar com as imagens e algumas palavras que auxiliam o leitor a fazer previsões, que podem ou não ser confirmadas no decorrer do filme, relacionar com o cotidiano e, assim, compreender a trama mas os "[....] leitores preocupados diretamente com as palavras na frente de seus olhos terão problemas para realizarem previsões - e terão problemas para a compreensão do texto."(SMITH, 1989, p. 34). Dessa forma, não há necessidade de o leitor decifrar cada palavra, mas buscar compreendê-las., atribuir sentido, utilizar-se da previsão e dos conhecimentos que já possui, construídos durante as sessões de cinema, para criar sentidos com os diálogos das legendas e com os signos semióticos constituintes do filme.

Apesar de a legenda permanecer cerca de três segundos na tela, acredita-se que as legendas cinematográficas contribuem para formação do leitor uma vez que as crianças buscam compreender o que trama quer dizer, fazendo uma leitura rápida com atribuição de sentido para acompanhar todo o desenrolar da trama.

Partindo-se dos conceitos de Smith (1989; 1999), Bajard (1994), Foucambert (1994) Harvey e Goudvis (2007) e Bakhtin (2003; 2010), pretende-se apresentar e analisar uma sessão cinematográfica do projeto "Filmes legendados e dublados em escolas públicas e a formação do leitor", com apoio do Núcleo de Ensino da Unesp – Campus de Marília, que investiga as contribuições das legendas cinematográficas na formação de leitores no ensino fundamental.

O projeto *Filmes legendados e dublados em escolas públicas e a formação do leitor*

O projeto é desenvolvido pelo Núcleo de Ensino da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília. A princípio são feitas leituras de textos que abordam o tema *leitura* e suas contribuições. Também são discutidos quais filmes serão apresentados nas sessões cinematográficas, sempre definidos de acordo com o interesse dos alunos e sua faixa etária. As sessões cinematográficas ocorrem em uma instituição pública de ensino fundamental da cidade de Marília e é destinada às crianças que tenham interesse em ver filmes legendados e aprender a ler as legendas dentro da faixa etária de seis a dez anos de idade no limite de doze crianças.

As exibições dos filmes ocorrem em período inverso às aulas e na sala da diretora uma vez que a escola não possui sala de vídeo nem é possível a utilização do espaço da biblioteca escolar, porque é usado em um dos períodos como sala de aula. O espaço é organizado a fim de que possa parecer uma sala de cinema, dessa forma, a mesa da diretora é deslocada de seu lugar para a introdução de cadeiras, televisão e o aparelho de DVD.

Durante as sessões cinematográficas é apresentada inicialmente uma sinopse do filme e, durante a projeção, são feitas pausas a fim de assegurar que as crianças estejam compreendendo a trama e para discutir alguns pontos buscando relacioná-los com os conhecimentos dos alunos. Ao término do filme pesquisadores e crianças dialogam sobre o que entenderam, e se conseguiram acompanhar as legendas. Para o presente texto, serão apresentados dados de uma sessão cinematográfica em que o filme *O Jardim Secreto* foi exibido.

Filme "O Jardim Secreto"

Trata-se de um filme de 1993 dirigido por Agnieszka Holland que conta a história de uma menina, no século XX, chamada Mary Lennox, que morava na Índia com seus pais, porém, certo dia, seus pais morrem e ela fica órfã. Seis meses depois, ela vai para Liverpool para morar com seu tio, Lord Archibald, em uma mansão onde existiam muitos segredos. A mansão estava sob os cuidados da senhora Medlock, a governanta. Mary descobre um jardim secreto e decide restaurar o lugar com a ajuda de um dos filhos das serviçais da casa e de Colin, seu primo doente. Juntos transformam o jardim em um lugar alegre e mágico.

Durante a sessão cinematográfica em que o filme *O jardim secreto* foi exibido, foi apresentada uma pequena sinopse do filme às crianças, para ativar seu conhecimento sobre filmes ou livros semelhantes. Com o desenrolar do filme, foram feitas constantes pausas para que fossem comentários sobre os fatos narrados, para provocar previsões e para dialogar com algumas situações vivenciadas por eles em seus cotidianos. No final do filme as crianças disseram de que gostaram ou de que não gostaram, se conseguiram ler as legendas, e deram depoimentos a respeito da evolução de seus procedimentos de leitura ao longo das sessões cinematográficas das quais eles participaram. No decorrer da sessão as crianças demonstraram interesse pelo filme, respondendo aos questionamentos e visualizando atentamente o decorrer da história. Para análise dessa sessão serão utilizados alguns trechos de diálogos que apresentam os resultados do projeto na formação de leitores.

Resultados

Os diálogos abaixo apresentam as falas da pesquisadora com os alunos durante o filme. Os participantes serão identificados por uma sequencia de letras, neste texto apresentados em negrito, por uma questão de ética. No primeiro trecho trata-se de um momento de participação das crianças e de questionamentos por parte da bolsistas integrantes do projeto. As crianças buscam fazer previsões durante o filme a fim de compreendê-lo:

(34) **Nai**: O que será que vai acontecer com os pais dela, heim?
(35) **Aln:** Vão morrer.
(36) **Nai:** Como é que vocês sabem?
(37) **Aln:** Ué, por causa do terremoto.
(38) **Nai:** E ela não vai morrer?
(39) **Aln:** Não.
(40) **Aln:** Porque ela esta debaixo da cama.
(41) **Nai**: Então vamos ver, prestar atenção.

(105) **Aln:** Deve ser da tia.
(106) **Son:** E essa chave ai?
(107) **Aln:** Ixi.
(108) **Aju:** É do jardim secreto!
(109) **Nai:** Mas porque o jardim tem que ficar trancado?
(110) **Aln:** Porque deve ter um mistério lá dentro, com certeza.

Os trechos permitem identificar situações em que as crianças trabalham com a previsão e compreensão dos fatos do filme. Conforme Smith (1989, p. 35) define, "[...] previsão e compreensão podem ser interligadas. A previsão significa fazemos perguntas e, compreensão significa sermos capazes de responder a algumas questões formuladas.". Tais ações contribuem para a aprendizagem dos alunos para responder aos questionamentos, contribuindo também para a leitura das legendas.

Ainda que as crianças façam previsões, por meio de um diálogo com o texto, essas previsões podem ou não se confirmar durante o desenrolar do filme:

(157) **Nai:** Mas será que é esse o jardim secreto?
(158) **Aln**: É.
(159) **Nai:** Você acha que não Aln?
(160) **Aln**: Não.
(161) **Nai**: Porque não?
(162) **Aln:** Não tem nada ai, vai saber se ele vai cuidar do jardim.

O acesso à leitura se dá por meio do diálogo do leitor com o texto verbal, tal como se posiciona como leitor de um diálogo de um conto ou romance. A atitude fundamental do interlocutor é a responsiva diante do enunciado do outro e, neste caso, o leitor espectador se mantém silencioso diante do diálogo sonoro, mas assume a atitude responsiva do leitor. De acordo com Bakhtin (2003, p.271), no diálogo

> [...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-los, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, ás vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Nos dois trechos abaixo, as crianças dialogam com o texto, relacionando com seus cotidianos:

(213) **Nai:** Mas teve um dia que vocês não sabiam, tinha?
(214) **Aln:** Ah, tia, desde pequenininha eu sei pular corda.

(357) **Nai:** Vai sair né, Aln?! E ele quer sair sozinho com os amigos dele. ne?!
(358) **Aln:** É.
(359) **Aln:** É ele não quer mais.
(360) **Aln:** Por que ele dá comida dos filhos.
(361) **Nai:** Mas é a mulher que da comida para os filhos?
(362) **Aju:** Não.
(363) **Aln:** Meu pai já me deu comida.
(248) **Aln:** Meu pai não dá comida não, tia.

O trecho nos apresenta ações das crianças em buscar compreender o filme por meio de relações com suas vivências, por meio disso as crianças conseguem visualizar melhor as situações do filme.

O trecho seguinte apresenta a relação com os conhecimentos que as crianças possuem:

(57) **Nai:** Ó, ela veio a pedido da tia dela, mas ela é o quê da casa? Governanta do tio dela, né? O que uma governanta faz? Vocês sabem?
(58) **Aln:** Eu sei.
(59) **Aln:** Governanta.
(60) **Aln:** Ela governa um país ou a cidade?
(61) **Nai:** Não, é governador quando é no Estado, mas quando é na casa, meio que supervisiona os outros empregados, ela é responsável por fazer a casa funcionar direito, como se fosse um governador mesmo. Então ela é governanta do tio dela, né?

Nesse diálogo, a criança relaciona o que compreende com seus conhecimentos, buscando atribuir sentido conforme suas vivências ou conhecimentos.

O próximo trecho apresenta um diálogo que a criança tem com o filme:

(381) **Nai:** E será que ele vai no jardim?
(382) **Aln:** Não porque ele não achou a chave.
(383) **Nai**: Ela falou que o senhor tem que mandá-la embora.
(384) **Aln**: Mas e se encontrar com a chave?
(385) **Nai: E**u acho que eles deixaram aberta.
(386) **Aln:** Será?

A criança, buscando compreender a trama, faz questionamentos a fim de desvendar e compreende o que ocorrerá no filme, dialogando com as legendas e demais signos não verbais. Conforme Bakhtin (2010, p. 137) afirma, "A compreensão é uma forma de diálogo; ela esta para a enunciação assim como uma replica esta para a outra do diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.".

No trecho abaixo, as bolsistas perguntam às crianças a respeito das dificuldades que tiveram para entender o filme e para ler as legendas:

(393) **Nai**: Foi difícil entender o filme?
(394) **Aju:** Não.
(395) **Nai:** Fala Aln, que parte foi difícil de entender.
(396) **Aln:** Algumas.
(397) **Nai:** Mas por que, por que era difícil de prestar atenção ou por que a legenda estava muito rápida? A legenda estava rápida?
(398) **Aln:** Aham.
(399) **Nai**: Quem achou difícil ler legenda?
(400) **Aln**: Eu que não.
(401) **Aln**: Eu que sim.
(402) **Nai**: Alguém achou difícil?
(403) **Aln**: Eu.

O trecho mostra que algumas crianças tiveram dificuldades na leitura das legendas e outras não. Ao questionar as crianças sobre o motivo dessa dificuldade, as bolsistas buscaram relacionar com as outras sessões cinematográficas das quais os alunos participaram:

(423) **Nai**: Aln, você acha que foi mais difícil você ler porque faz tempo que você não vê filme legendado?
(424) **Aln**: Aham.
(425) **Nai:** Por que é que você acha?alguma relação com isso, o ano passado, quando você assistia vários filmes legendados, estava mais fácil?
(426) **Aln:** Aham.

O aluno afirma que, quando participava das sessões cinematográficas com maior frequência, tinha resultados mais positivos na leitura, conseguindo compreender a trama. O próximo trecho apresenta o impacto que as sessões trazem nas atividades de sala de aula:

(404) **Aln**: Professora, a professora falou que eu estou melhorando muito a leitura.

O trecho permite compreender que os resultados do projeto não ficam presos apenas à leitura das legendas, mas também em suportes fixos, como os livros, proporcionando contribuições significativas na formação do leitor.

Conclusão

As atividades de leitura desenvolvidas nas escolas muitas vezes estão atreladas à decifração do código e não a atribuição de sentido e na compreensão. Conforme Arena (2005) explica,

> O mergulho no mundo da razão gráfica, pelo papel ou pela tela, teima em não ocorrer, porque o trabalho realizado nas escolas ainda não entendeu o que é ler, o que se faz para ler e que transformações mentais ocorrem em quem *pensa graficamente*; portanto, em quem utiliza os olhos e não prioritariamente os ouvidos para levar as informações ao cérebro, a fim de serem compreendidas. *Velocidade, flexibilidade, multiplicidade e decisões rápidas* transformam o modo de pensar do homem. (ARENA, 2005, p. 2, grifos nossos).

Diante dessa ideia percebe-se o reflexo que isso tem na formação das crianças que muitas vezes não compreendem o que estão lendo por estarem presas em tentar dizer o que está escrito em vez de compreender o assunto do que está sendo lido. Porém a criança que fica presa a cada letra não conseguirá atribuir sentido. O mesmo ocorre nos filmes: a criança presa ao escrito não acompanha a trama.

Portanto e, de acordo com a análise dos dados coletados durante o desenvolvimento do projeto, pode-se perceber que a projeção dos filmes proporciona condições favoráveis para formar leitores mais velozes, uma vez que a leitura de legendas proporciona agilidade no ato de ler e a criança não fica lendo letra por letra, mas tenta atribuir sentido e compreender os diálogos. Ao assistir ao filme legendado, o aluno aprende que ler não é transformar letras em fonemas, mas dialogar com o texto, atribuir e buscar sentido. Conforme Smith afirma:

> [...] teoria do mundo que todos nós construímos para encontrar sentido em nossa experiência- é uma fonte de hipóteses que, quando testada, resulta na aprendizagem. A aprendizagem depende da previsão e da compreensão. Ela ocorre continuamente, exceto em condições confusas, quando não há possibilidade alguma de compreensão. (SMITH, 1999, p.90).

Diante disso o espectador precisa aprender a utilizar as estratégias de leitura dialogando com o escrito, em vez de apenas utilizar a decodificação ou oralização do texto escrito. Dessa forma, podemos concluir que com a leitura das legendas as crianças aprendem que ler não é pronunciar o texto escrito, mas é uma atividade de pensamento. Os olhos são utilizados para que as informações sejam compreendidas, e tal aprendizado não fica preso apenas a suportes móveis mas também a suportes fixos como os livros.

Referências

ARENA, D. B. Para ser leitor no século XXI. In: Renata Junqueira de Souza; Ana Claudia de Souza. (Org.). **Nas teias do saber: ensaios sobre leitura e letramento**. São Paulo: meio impresso produções, 2005, p. 21-30.

ARENA, D. B. Aluno espectador-leitor: a leitura de legendas cinematográficas. In GHAZIRI, Samir Mustapha; Nóbrega, Raquel Maria Nelli; ANNIBAL, Sergio Fabiano (Orgs.) . **Leitura e contemporaneidade** - Novos Suportes, projetos de incentivo e variedade de contextos. Rio de Janeiro: Publit, 2011.

BAJARD, E. **Ler e dizer:** compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução Michel Lahud e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

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

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HARVEY S., GOUDVIS, A. **Strategies that work**: teachting comprehension for understanding and engagement. EUA: Pembroke Publishers Limited, 2007.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____ **Leitura significativa**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

O QUE FAZ UMA PROFESSORA DO 1º ANO DO 1º CICLO PARA O ENSINO DA LEITURA EM SALA DE AULA?

Águida Nayara da Silva[1]
Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral[2]

Resumo

A presente pesquisa em leitura teve como objetivo maior compartilhar parte das conclusões de um projeto de iniciação científica (PIC), no qual se propôs identificar quais são as metodologias e propostas didáticas utilizadas pelo professor para o ensino da leitura no 1º ano do ensino fundamental e de que maneira é efetuada a mediação da leitura para essas crianças na escola tendo em vista a recente ampliação dessa modalidade de ensino de oito para nove anos. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa e fazendo uso da estratégia metodológica do estudo de caso, o estudo foi realizada em uma escola pública municipal de ensino, localizada no interior do Agreste Meridional Pernambucano. Para geração dos resultados foi efetuado um estudo descritivo das aulas através de sessões de observações, entrevistas estruturadas e registro das atividades das crianças. Resultados apontam que as atividades estavam distanciadas das práticas sociais de leitura e a escrita. A ênfase na função social dos textos e, consequentemente, na leitura com sentido foram pouco consideradas.

Palavras-chave

Leitura; primeiro ano do ensino fundamental; metodologia.

[1] UFRPE – UAG.
[2] UFRPE – UAG.

Introdução

Muito tem se discutido e pesquisado a respeito do ensino da leitura na escola, entretanto, esta temática ainda carece de estudos e pesquisas na área, uma vez que é perceptível nas escolas brasileiras um distanciamento do ler na escola e do ler como prática cultural, leitura esta vivenciada nos diversos setores sociais.

A leitura deve ser orientada a partir de uma funcionalidade conforme os saberes, necessidades e interesses da criança, possibilitando uma junção entre o aprender a ler e o realizar a leitura. Para tanto, cabe a escola realizar essa função, a partir das próprias experiências das crianças com a leitura, pois através desses interesses é que é dado significado à leitura. Como afirma Vigotski (1995, p.150), "a palavra deve possuir, antes de tudo, um sentido".

Quando a escola não proporciona a leitura segundo esses fatores citados acima, ela desconsidera os saberes das crianças, suas práticas sociais em relação à leitura, direcionando o ler na escola como objeto didático. Tal conduta pode acarretar prejuízos a formação do leitor, pois como afirma Amâncio (2002, p.154) "[...] tudo indica que a crise da leitura, e o desgosto pela leitura, têm suas raízes na fase inicial da escolarização, nas condições em que se produz o ensino da leitura e da escrita".

Com isso a escola estará afastando o aluno do objetivo de tornarem-se leitores, visto que a leitura não pode ser resumida a uma técnica ou mecanismo, pois "a capacidade puramente mecânica de ler mais freia que impulsiona o desenvolvimento cultural da criança". (VYGOTSKI, 1995, p.204).

Neste cenário, este trabalho propõe identificar quais são as metodologias e propostas didáticas utilizadas pelo professor para o ensino da leitura no 1º ano do ensino fundamental e de que maneira é efetuada a mediação da leitura para essas crianças na escola tendo em vista a recente ampliação dessa modalidade de ensino de oito para nove anos?

Metodologia

Foi efetuado para esta pesquisa um estudo etnográfico com metodologia baseada em estudo de caso de cunho qualitativo, sendo definida, segundo Oliveira (2005), como:

O processo de reflexão e análise da realidade, através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e o segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observação (...), entrevistas e análise de dados que deve ser apresentada de forma descritiva.

Os dados obtidos foram coletados através dos seguintes instrumentos: observação in locus, entrevista informal e uso de câmera fotográfica. O universo utilizado para obtenção dos resultados foi uma escola municipal, localizada na cidade de Garanhuns no agreste meridional de Pernambuco. Essa escola atende duas etapas da escolarização básica: a educação infantil e o ensino fundamental I. Para a pesquisa a modalidade selecionada foi o ensino fundamental I, objetivando acompanhar as vinte e cinco crianças que cursam o 1º ano.

Além da observação e entrevistas realizadas dentro da sala de aula, também foram feitas entrevistas a monitora da sala de leitura, ambiente no qual, funciona a biblioteca da escola e lugar onde as crianças têm aula todas às sextas-feiras no primeiro horário. O objetivo em pesquisar a sala de leitura foi o de saber se a crianças frequentavam a biblioteca fora do dia programado e como era trabalhada a leitura no dia que as crianças se deslocavam para a sala de leitura.

A pesquisa foi realizada a partir de três visitas à escola, obedecendo ao horário escolar cuja entrada era às 7h30 e a saída de 11h30.

Resultados

Para apresentar o caminho percorrido pelas crianças referente à leitura no início da vida escolar, efetuou-se um comparativo entre a metodologia e a proposta didática utilizada pela professora em sala de aula, bem como a proposta da sala de leitura dirigida pela monitora. Esse estudo comparativo foi realizado a luz da teoria histórico-cultural de Vigotski (1995, 1996).

No primeiro dia de visita a escola, em sala de aula a professora passou todo o andamento e cronograma da aula, relatando que neste dia assim como os outros escolhidos para a observação a proposta, se daria da seguinte forma: o primeiro horário seria reservado para um momento lúdico com a realização de um filme infantil, logo após seria proposto o conteúdo e atividades de matemática, e por último português, com usos diversas atividades como: tarefas feitas no livro didático, distribuição de atividades mimeografadas coladas nos cadernos e uso de um bloquinho de leitura, no qual este último a cada quinze dias é escolhido um tema para ser trabalhado as palavras, tendo a finalidade de exercitar a leitura que na concepção da professora refere-se à simples oralização da palavra grafada (figura. 2.3). Segundo a docente:

> A leitura tem melhorado bastante, pois o bloquinho de formação de palavras faz com que os alunos escrevam as palavras [isoladas] do quadro e façam a leitura em casa, para que no outro dia cada um possa ler em voz alta para a turma. (Protocolo1 de observação-02/09/2010).

Percebe-se que a metodologia utilizada pela professora em sala de aula não se baseou em nenhuma forma de texto utilizada na sociedade, no qual as crianças vêem sentido e estão em contato todos os dias. Sua metodologia e proposta didática fundamentam-se nos métodos sintéticos tão difundidos e usados em séculos passados e que ainda é possível perceber vivamente nas salas de aula do século XXI. A partir da análise dos dados notou-se a ausência de significado nas situações de ensino e atividades propostas, visto que a leitura era ensinada apenas com palavras isoladas ausentes de significado, fazendo uso da técnica de silabação, sempre oralizando o escrito, fazendo identificação de vogais e consoantes com o objetivo de decorar e associar fonema/grafema.

Mesmo na sala de leitura, local onde funciona a biblioteca da escola, o ato de ler acontece de forma desmotivadora e sem sentido. Ainda que a professora responsável por esta sala afirme que “o objetivo da sala de leitura é incentivar as crianças a ler” (protocolo 3 de observação- 16/09/2010), ela entra em contradição ao mostrar uma tarefa mimeografada da história da “Branca de Neves e os sete Anões”. Esta proposta impede as crianças de entrarem em contato com os livros, sendo estas obrigadas mesmo estando fora da sala de aula, a cumprirem uma proposta didática vista apenas como objeto de ensino, com um fim em si mesmo, tarefa sem sentido para as crianças. (figura 1. tarefa mimeografada da “Branca de Neve e os Sete Anões”).

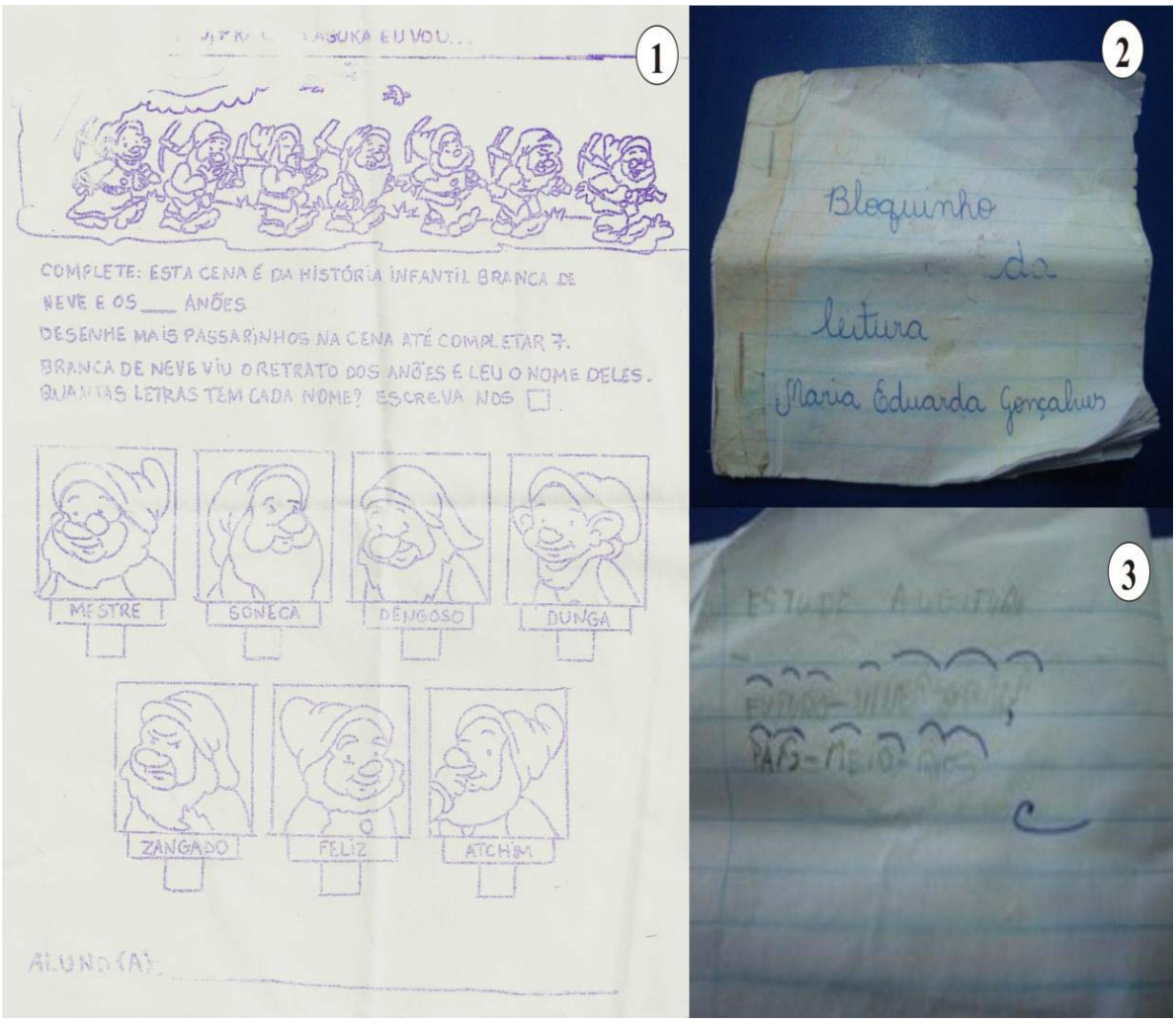


Figura 1. Atividade proposta pela sala de leitura.
Figura 2. Capa do bloquinho de formação de palavras.
Figura 3. Atividade proposta no bloquinho de formação de palavras.

Em suma, percebemos que a mudança no ensino fundamental de oito para nove anos não acarretou ainda mudança na área curricular desta modalidade de ensino, as crianças estão apenas aprendendo mais cedo como pode ser artificial e mecânico o ato de ler sendo distanciadas da prática da leitura tal como configura-se na sociedade, uma prática que tem significado e sentido.

Conclusões

Diante da análise dos dados notou-se a ausência de atividades envolvendo o ensino da leitura, visto que essa era ensinada apenas para o trabalho de análise das palavras.

Pouco houve situações de reflexão sobre as características sócio-discursivas e composicionais dos textos lidos em sala de aula.

Na maioria das situações didáticas foram usados métodos sintéticos, a partir da técnica de silabação e soletração, sempre oralizando o escrito, fazendo identificação de vogais e consoantes com o objetivo de decorar e associar fonema/grafema. As atividades estavam distanciadas das práticas sociais de leitura e a escrita. A ênfase na função social dos textos e consequentemente na leitura com sentido foram pouco consideradas.

Referências

AMÂNCIO, L.N.B. *Cartilhas para quê?* Cuiabá. EDUFMT, 2002.

CRUVINEL, F.R. *A leitura como prática Cultural e o processo de escolarização: As vozes das Crianças*, 2010. 112-197 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

OLIVEIRA, M. M. de, *Como fazer pesquisa qualitativa*, Recife: Bagaço, 2005.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Madrid. Visor, v.3, 1995

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Madrid. Visor, v.4, 1996.

LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO MÉDIO: O (O)CASO DA POESIA

Antônio Rodrigues da Silva

Resumo

Após a superação, no Brasil, da chamada crise de leitura, diagnosticada nas décadas de 70 e 80 do século passado, novos desafios de natureza mais complexas se apresentam para a leitura do texto literário. Estudos recentes apontam um preocupante distanciamento do texto poético, por parte dos estudantes, que se dá de forma inversamente proporcional ao tempo de permanência na escola. A escola está desestimulando tanto o gosto pela escrita quanto pela leitura poética. A leitura estritamente parafrástica e referencial nas práticas de sala de aula do Ensino Médio não dá conta da polissemia instaurada no texto. A leitura de fragmentos de poemas, com a posterior correlação com características de escolas literárias, tem sido a tônica das aulas de leitura de poesia, que também se mostra insuficiente para a compreensão do funcionamento do universo poemático. A edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio aponta para uma necessidade de construção de uma nova identidade dessa etapa escolar, incluindo-se aí o redimensionamento da leitura literária. A busca de um prática adequada de leitura de poesia torna-se assim um dos objetivos a serem perseguidos para a consolidação do letramento literário numa fase escolar que, para muitos alunos, será a última em uma instituição mediadora da leitura literária.

O ensino de literatura no Ensino Médio no Brasil, reagindo às transformações sociais e culturais ocorridas na sociedade contemporânea, sofre mudanças a partir da década de 1990, quando da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Com o objetivo de construir uma nova identidade para essa etapa escolar, consoante os marcos legais estabelecidos na LDB(Lei n° 9394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nas suas três edições, PCNEM(Parâmetros Curriculares do Ensino Médio), PCN+(Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais) e OCN(Orientações Curriculares para o Ensino Médio), fazem um diagnóstico da situação em que se encontra a disciplina no ambiente escolar e apontam novos rumos, indicando diferentes perspectivas teóricas e sugerindo atividades práticas nas quais se consubstanciam essas mudanças. Na sua primeira edição, os PCN(1996) incorporam a literatura aos estudos da linguagem. Concebendo-a como um dos gêneros do discurso que circulam na sociedade, negam-lhe autonomia enquanto disciplina e a equiparam às produções textuais cuja função precípua é a comunicação estritamente referencial. Tal concepção manifesta em documentos oficiais foi alvo de duras críticas de professores e pesquisadores da área.[1]

A edição dos PCN+(2002) tem como objetivo discutir a condução do aprendizado em sala de aula no novo contexto das reformas educacionais, fazendo a articulação entre o que está proposto na legislação e a operacionalização nas atividades diárias dos educadores. A literatura encontra-se aqui ainda incorporada aos estudos da linguagem em geral. Dois principais equívocos são apontados nessa edição: o conceito de fruição, que se confunde com atividade lúdica, e a permanência dos estudos literários com base na historiografia literária, nos moldes do que ocorria em sala e que, contraditoriamente, é criticado nos próprios PCN. Tais equívocos foram prontamente revistos quando da publicação das OCN(2006).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio procuram proceder a uma revisão das falhas apontadas nas duas edições anteriores, avançando quando dão ao ensino de literatura a necessária autonomia tão cobrada pelos estudiosos da área:

> As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passarem ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a autenticidade que lhe são devidas(BRASIL, 2006, P.49).

As OCN chamam a atenção para a caracterização do ensino médio como passagem de um nível anterior, o Fundamental, em que o aluno já teve um percurso de vivência com o texto literário, para outro nível de uma complexidade maior no que tange aos estudos literários. Essa etapa anterior de escolaridade caracteriza-se principalmente, quanto à escolha de obras, por uma prática de leitura em que se misturam obras canônicas com livros da chamada literatura infanto-juvenil:

> O ensino da literatura no ensino fundamental, e aqui nos interessa de perto o segundo segmento dessa etapa da escolaridade(da 5ª. a 8ª. séries), caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos 'literatura infanto-juvenil' a outros que fazem parte da literatura dita 'canônica', legitimada pela tradição escolar, inflexão que,

[1] V. Crítica de professores da USP sobre os PCN. Disponível em http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2002/jusp588/pag12.htm. Acesso dia 05.01.2012.

> quando acontece, se dá sobretudo nos últimos anos desse segmento(BRASIL, 2006, p.61).

Essa caracterização é sobremaneira importante para a determinação dos objetivos a serem perseguidos, juntamente com as habilidades, conteúdos, metodologia, para uma adequada prática da leitura literária no ensino médio. Em virtude de ser -- a etapa posterior -- a última em que a maioria dos jovens terá contato com a literatura numa instituição formal de ensino, por certo é o momento mais privilegiado para se letrar literariamente o aluno. Passada a fase escolar, pretende-se que o estudante continue se apropriando efetivamente dos mais váriados gêneros de textos estéticos em circulação na sociedade, fruindo-os, assimilando-os, criticando-os e, se for o caso, também produzindo-os.

Decorre dessa constatação de passagem entre níveis de escolaridade a necessidade de promover uma maior especialização do leitor, fazendo com que ele se aproprie efetivamente da cultura letrada e democratizando assim uma esfera da cultura que historicamente se restringe à elite da sociedade. Daí concordarmos com o norteamento exposto nas OCN:

> Ao se tratar das orientações curriculares para o ensino de literatura, consideram-se, portanto, em primeiro plano as criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada. Tal primazia visa a garantir a democratização de uma esfera de produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo da escola pública, fora do ambiente escolar (BRASIL, 2006, p.60).

Há, portanto, uma clara indicação para a inclusão no currículo do cânone literário, ou seja, de obras já examinadas e recomendadas pela crítica especializada, com consagrada circulação pelo ambiente escolar e que já foram incorporadas ao nosso patrimônio literário.

Esclarecendo de início que o termo "letramento" deriva originalmente da Linguística, e que já é de largo uso na área da educação, as OCN estabelecem que, para além de memorização mecânica de épocas, estilos e características de escolas literárias, no tocante ao ensino de literatura, "Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de 'letrar' literariamente o aluno, fazendo apropriar-se daquilo a que tem direito"(BRASIL, 2006, p. 54).

No que diz respeito ao gênero poético, diferentemente das edições anteriores dos PCN, abre-se naquele documento um parêntese para se tratar da questão. A assertiva inicial não é nada animadora e confirma uma voz corrente nos ambientes de ensino: "Sabe-se que ela [a poesia] tem sido sistematicamente relegada a um plano secundário." E acrescenta:

> Muito já se falou sobre a dificuldade de lidar com o abstrato, com o inacabado, com a ambiguidade, características intrínsecas do discurso poético, que tem tornado a leitura de poemas rarefeitas nas mediações escolares com sua tradicional perspectiva centrada na resposta unívoca exemplar e na inequívoca intenção autoral (BRASIL, 2006, 74).

Sabe-se hoje que a tão propalada crise de leitura, que mobilizou gestores públicos, instituições ligadas à leitura e pesquisadores, com a intenção de encontrar soluções para os rumos da formação do leitor no Brasil, nas décadas de 70 e 80 do século XX, já não representa motivo de preocupação. Regina Zilberman enumera diversos eventos de recentes datas, tais como festivais literários de grande prestígio, feiras de livro visitadas por milhares de pessoas, prêmios literários milionários, planos governamentais de de amplitude nacional voltados à promoção da leitura, para concluir adiante:

> Poder-se- ia afirmar, pois, que o Brasil encerra a primeira década do terceiro milênio, confirmando-se como um país de leitores e concretizando a utopia de, entre outros, Castro Alves e Monteiro Lobato, para lembrar que os escritores que, com mais propriedade, expressaram o ideal de que uma nação se faz com homens e livros. (ZILBERMAN, 2010, p. 96)

Avaliando os resultados do INAF 2001(Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) e fazendo referência também a uma pesquisa de opinião intitulada *Retrato da leitura no Brasil*, Marcia Abreu afirma de maneira categórica:

> Os resultados de ambas as pesquisas conduzem a uma conclusão óbvia, e nem por isso pouco relevante: já não é preciso que se façam campanhas para divulgar a importância da leitura e para estimular o 'hábito' de ler (ABREU, 2003, p.34).

Consolidada essa primeira etapa da formação do leitor no Brasil, outros desafios de natureza mais sutil e de maior complexidade no diagnóstico se apresentam:

> Entretanto, saber que a ideia de que ler é bom já está disseminada pela sociedade não significa que não tenhamos mais com que nos preocupar. Ao contrário, isso refina nossa sensibilidade para com os problemas reais (ABREU, 2003, p. 35).

Numa avaliação retrospectiva, Regina Zilberman, refletindo sobre as décadas de 1970 e 1980, em que várias saídas foram apontadas para a chamada crise de leitura, assevera que inúmeras proposições se impuseram e são hoje uma realidade no campo da formação do leitor. A valorização da produção do texto, manifesta atualmente nos PCN, a rejeição do livro didático como elemento norteador da leitura escolar e a valorização da literatura infantil são elencados como exemplos dessa conquista. No entanto, a despeito do que poderia significar motivo de comemoração, constata-se que

> [...] O que é da conta do consumo vai bem; por isso, produzem-se e vendem-se mais livros, autores e editores ganham, e a literatura pode ser uma celebração. Mas o que é da conta da leitura e da habilitação do leitor vai mal e poderá piorar, pois, na falta de sujeitos habituados ao consumo da literatura é provável que se testemunhe o desaparecimento do seu público. (ZILBERMAN, 2010, p.103)

Os dados do INAF 2001 também trazem uma revelação ainda mais preocupante no que se refere ao papel de mediador exercido pela escola na leitura literária, notadamente no tratamento dado ao texto poético. Paradoxalmente, a relação de intimidade com a poesia se comporta de forma inversamente proporcional ao tempo de permanência na escola: "A escola parece estar matando o gosto pela escrita poética, pois quanto maior for o número de anos de estudo, menor a quantidade de escritores". Constatação ainda mais grave:

> A permanência na escola parece inibir até mesmo o gosto pela leitura de poesias: 28% dos que passaram pelo segundo segmento do Ensino Fundamental dizem que costumam ler poesia, números que sobem ligeiramente (29%) entre os que foram ao ensino médio e caem fortemente entre os que estiveram em um curso superior (16%) (ABREU, 2003, p.39).

Não é novidade que um grau maior de dificuldade exigido na leitura do gênero poético oferece resistência a uma prática habitual de leitura em sala de aula, dificuldade esta sentida também pelo professor. Como relata a escritora Ana Maria Machado, "A poesia costuma assustar muito"[2]. No entanto, pensar em letramento literário como a principal tarefa do ensino de literatura no ensino médio significa capacitar o aluno à fruição desse gênero dotado de tanta aura, e, talvez, por isso mesmo, privado de tantos leitores.

Por ocasião da divulgação do resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes- PISA 2000, ouviu-se novamente nos vários veículos de comunicação o bordão já tantas vezes repetido de que o brasileiro não lê, ou, se lê, lê mal. Consequência natural dessa constatação, que virou lugar comum com ares de verdade irrefutável, é a procura de culpados para tal estado de coisas: a escola que não prepara adequadamente, a deficiência dos próprios professores, a competição da leitura com as sofisticadas ferramentas da informática[3].

Contradizendo esse diagnóstico fácil, que acolhe adesão também rápida dos meios de comunicação em geral, Magda Soares propõe que, em se tratando de leitura, se dê complemento ao verbo ler:

> Ler só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto seu referente forem as habilidades básicas de docodificar palavras e frases: diz-se de alguém que sabe ler, assim, sem complemento, ou que não sabe ler, quando se quer com isso dizer que esse alguém é alfabetizado ou é analfabeto. Para além desse nível básico, ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado lê (ou não lê) o quê? o jornal? o best-seller? *Sabrina*? Machado de Assis? Drummond? a revista *Capricho*? *Playboy*? *Bravo*? *Caros Amigos*? *Veja*, *Isto É*, *Época*? a conta de luz, de água, de telefone? a bula do remédio? O verbete do dicionário, da enciclopédia? (SOARES, 2008, p.30)

Nesse caso, fica patente que cada tipo de gênero textual mobiliza diferentes habilidades de leitura. No caso da avaliação com alunos de vários países, o exame deixa claro se tratar de habilidades de leitura quanto ao texto informativo. Portanto, o resultado, segundo Magda Soares, ao menos no que se refere aos alunos brasileiros, indica exclusivamente que eles não dominam as habilidades exigidas para a leitura de textos informativos.

Partindo desse pressuposto, quais seriam então as habilidades necessárias à leitura de poemas no ensino médio, já que o trabalho com textos em prosa mobiliza diferentes estratégias de leitura? Como avaliar, por outro lado, o aluno que tem proficiência em leitura de poesia? Se não é possível mensurar, como garantir progressão de aprendizagem e por conseguinte fruição de poemas de autores consagrados, tais como Drummond, Bandeira, João Cabral, Manoel de Barros?

A leitura literária, no ambiente escolar, não evoca na memória dos alunos de diferentes épocas recordações ligadas a momentos prazerosos e de liberdade do espírito[4]. Contraditoriamente ao que se espera através da vivência com o texto literário – principalmente na memória de leitores que não alcançaram tantos aparatos tecnológicos a

---

[2] Palestra proferida pela escritora no Seminário Prazer em Ler de Promoção da Leitura – Nos caminhos da literatura. No contexto, a autora se referia a sua cobrança, quando da participação de um Congresso da Unesco, de incluir a leitura de narrativas na formação de todos os professores. A afirmação de que a poesia assusta, esclarece, no caso, a dificuldade de se reivindicar a inclusão desse gênero em vista da dificuldade de leitura geralmente apresentada.

[3] V. SOARES, Magda, 2008, p.30

[4] Cf. ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**.Curitiba:Ibpex, 2010, p. 51-54. Ver também: COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

serviço do entretenimento –, essas horas de ensinamento são lembradas por alunos que viriam a se tornar escritores – leitores privilegiados, portanto –, como sendo de aridez e de doutrinamento prescritivo, sem conexão com a vida, atestando que "No meio do caminho há a escola"[5].

Frente a esse fato preocupante, que parece perdurar até os dias atuais, surgem vozes dissonantes no que se refere à questão do prazer que estaria relacionado à fruição da literatura. Dividem-se as orientações entre "ler por ler" e aqueles que chamam a atenção para os objetivos escolares na tarefa da leitura, ainda que literária.

A resolução do conflito através da adoção da leitura livre carrega consigo o risco de não haver progressão no prazer da leitura, embora possa avançar em alguns aspectos como a identificação projetiva e através da vivência de realidades diferentes, como afirma Teresa Colomer (2003, p.44). Amparada no depoimento de um aluno que diz "Eu não gosto de um poema até que o professor me explique", a autora, afastando a possibilidade de defesa de aulas magistrais como sistema didático, defende a adoção de métodos didáticos para ajudar no desvelamento do percurso da produção de sentido, a ser comparado com outras leituras possíveis.

Acreditamos ser esse o ponto fulcral quando se fala em leitura de poesia no ensino médio. O fato de não ter acontecido na poesia -- seja por inviabilidade comercial, por dificuldades editoriais de qualquer ordem, ou por insubordinação do próprio ato poético --, a criação de um gênero infanto-juvenil, como ocorreu com enorme sucesso na prosa, torna a tarefa de leitura do cânone um trabalho que, mal comparando, significa para o professor do ensino médio consolidar o processo de letramento com alguém que ainda demonstra ocupar os mais baixos índices de alfabetismo. Nesse caso, nem é dada ao professor a oportunidade de tentar a fórmula de aproximação de livros difíceis iniciando por textos mais adaptados, o que na nossa compreensão pede um novo olhar para as estratégias possíveis na formação do leitor de poesia.

Para a autora de "O leitor literário" deveu-se o erro do ensino de literatura na escola a uma postulação equivocada do tipo e nível dos instrumentos de interpretação literária, na tentativa de transpor indiscriminadamente conceitos oriundos da teoria literária. Por outro lado, afirma:

> Contudo, a ideia de que se trata de ensinar formas de proceder, que tornem possíveis interpretações mais complexas das obras, continua sendo um *aporte essencial* (grifo nosso) para reformular o ensino da literatura. O problema é que, apesar do tempo transcorrido, não se chegou a um consenso sobre quais devem ser os conhecimentos explícitos e as formas de ação que se devem ensinar ao longo da etapa escolar.(COLOMER, 2007, p.38).

Os recentes estudos no campo do ensino de literatura na escola apontam para uma necessidade de encontrar alternativas no sentido de conciliar divergentes práticas de leitura literária, que têm sua origem, consciente ou não, em formulações teóricas distintas. Os termos se alternam: leitura técnica x leitura humanista, fruição x cognição, ler literatura x saber literatura.

Manesse e Grellet[6], ouvindo as opiniões e analisando as práticas dos docentes franceses, resumem bem o difícil papel do docente na condução da leitura literária, em meio a essa superposição de objetivos:

---

[5] ZILBERMAN, Regina.op.cit. p.51
[6] Apud. COLOMER, Teresa. Op. cit. p. 40-41.

> (...) A escola pede aos docentes de língua que cumpra duas funções ao mesmo tempo: uma função de formador em relação aos textos e uma função de mediador em relação aos livros. Por um lado, analisar os grandes textos do patrimônio literário, com a consciência de que são de difícil acesso para uma grande parte do novo público do secundário; por outro, lutar contra o desinteresse pelos livros e pela leitura em geral. Por um lado, iniciá-lo na leitura sábia, que utiliza os métodos tradicionais do comentário do texto, ou, às vezes, tenta integrar os instrumentos de análise da nova crítica literária, com o risco de aumentar a distância entre o texto e o leitor adolescente; por outro, motivar a leitura pessoal, dar a conhecer o prazer imediato do texto de ficção, valorizar o livro difundido por outros meios de informação e lazer.

O primeiro termo desses pares opositivos reivindica a operacionalização de uma abordagem que incorpore as formulações teóricas de base mais semiótica. Sem esquecer, por outro lado, que o objeto literário se constitui num fenômeno social e que, enquanto tal, está sujeito ao julgamento de cada comunidade de leitores sobre o valor literário das produções textuais em circulação na sociedade.

Existem algumas objeções à adoção de uma abordagem teórico-metodológica para leitura literária em sala de aula. Argumenta-se inicialmente que o aluno não estaria apto à compreensão de um árido aparato conceitual oriundo da teoria literária, tarefa que se destinaria exclusivamente aos especialistas em literatura, a exemplo de professores e pesquisadores. O uso das funções de Propp a narrativas é citado como exemplo de exacerbação quando da aplicação de conteúdo teórico a jovens leitores. Para Todorov, essa ênfase excessiva nos instrumentos conceituais de que se servem os estudos literários termina criando uma cisão entre a literatura e a reflexão sobre a vida[7].

A inadequação operada ao se transpor conceitos teóricos de âmbito acadêmico para uma nova realidade educacional serve também como argumento contrário à adoção de qualquer iniciativa metodológica.[8] O efeito final, nesse caso, seria o esgarçamento dos conteúdos adaptados a ponto de não haver qualquer tipo de operacionalidade para o novo contexto de ensino.

Há ainda aqueles que defendem que a prática de leitura conduziria, por si só, como decorrência natural, à emancipação do leitor, dispensando, dessa forma, qualquer tipo de intermediação através da constituição de instrumentos conceituais para guiar a essa leitura[9].

É importante ressaltar que, dentre os argumentos elencados, apenas o último referido não vislumbra qualquer possibilidade de adoção de instrumental teórico para a leitura literária. As rejeições apresentadas nos outros casos têm como argumento central apenas a falta de um ponto de equilíbrio para a consecução dessa tarefa.

O fechamento completo a qualquer contribuição teórico-metodológica não tem mais sustentação, passada a euforia dos tempos de exclusivismo didático pautado nas correntes formalistas. A se proceder dessa forma, abre-se mão do legado teórico formalista, que tem, sem dúvida, contribuições importantes para a utilização na leitura literária.

A dificuldade de leitura do texto poético – dificuldade sentida inclusive por leitores supostamente mais experientes, como alunos de letras, professores – requer uma maior intervenção no campo didático do que o exige a leitura do texto em prosa, mais referencial, menos hermético. Algumas orientações visando ao trabalho com poemas que fazem parte do

---

[7] V. TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

[8] LAJOLO, Marisa. A leitura literária na escola. In:___. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1983. p.15.

[9] V. SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Descomplicando o Ensino de Literatura*. In: ___ ; ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. São Paulo: Global, 2008.

cânone surgem como condição necessária para imprimir graus de progresso à formação do leitor.

De acordo com Michael Riffaterre, todos concordam que “um poema não significa da mesma maneira que um texto não poético” e que “a diferença é maior ainda se compararmos a comunicação em poesia com a comunicação na vida cotidiana, com o emprego utilitário da língua” (RIFFATERRE, 1989, p.23). No entanto, a despeito desse entendimento sobre o funcionamento do poema, verificamos o “paradoxo de uma exegese que constata que o poema significa de uma maneira anormal, mas que procura a explicação da anomalia na direção da norma”, ou seja, tentamos ler o texto poético como se lê um texto da comunicação diária (RIFFATERRE, 1989, p.23). Na linguagem cotidiana, ainda de acordo com o crítico americano, “as palavras parecem estar ligadas verticalmente, cada termo liga-se à realidade que pretende representar, cola-se ao seu conteúdo como uma etiqueta a um frasco, cada uma forma uma unidade semântica distinta”(RIFFATERRE,1984, p.102). Assim, esse procedimento de compreensão de um texto de caráter utilitário é transposto para a prática de leitura de poemas.

A recorrência à referencialidade como método intuitivo de leitura parece inviabilizar qualquer tipo de aproximação com o que há de poético no texto. Pensar no aluno de ensino médio como tábua rasa, incapaz de absorver qualquer lição mais elaborada além das regrinhas de versificação é nivelar por baixo uma realidade de ensino heterogênea, porém com enormes potencialidades para a aprendizagem no campo estétitico.

Faz-se necessário, nessa etapa de escolaridade, chamar a atenção para as formas de produção de sentido no poema.A percepção de uma sutil e indireta referência ao dados da realidade, recriando a partir daí um universo de ficção que se mantém nesse delicado equilíbrio, é um desafio que deve se corporificar em orientações metodológicas, visando ao desvendamento desse mágico universo de palavras. A prévia seleção de poemas que problematizem essa questão pode ser um gesto incipiente, mas eficaz para dar um passo à frente no redimensionamento dessa questão. O silêncio de pesquisadores, professores, críticos, quanto aos caminhos da leitura de poesia no ensino médio se avoluma em proporção à indiferença dos alunos, deixando o corpo docente à espera, e se refugiando, enquanto isso, no esquema estanque e cômodo da historiografia literária.

Referências

ABREU, Márcia.*Por mais e melhores leitores: uma introdução*. In: ___. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros **curriculares nacionais do Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio**: Orientações Educacionais Brasília, 2002.Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN Ensino Médio**: Orientações curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2006.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

EVANGELISTA, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Maria Z. Versiani(Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, s/d.

RIFFATERRE, M. *A ilusão referencial*. In__ RIFATERRE, Michael et al. Literatura e realidade. Lisboa: Dom Quixote, 1984.

RIFFATERRE, M. **A produção do texto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RIFFATERRE, M. **Estilística Estrutural**. São Paulo: Cultrix, 1973.

SOARES, Magda. *Ler, verbo transitivo*. In: ___. **Leituras literárias**: discursos transitivos, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2010.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Considerações intempestivas sobre o ensino de literatura*. In: ___. **Inútil poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Descomplicando o Ensino de Literatura*. In: ___; ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. São Paulo: Global, 2008.

ERA AQUELA BAGACEIRA: MÔNADAS, MEMÓRIAS E IMAGENS DA ESCOLA INDÍGENA

Beatriz Sales da Silva[1]

Resumo

O presente texto apresenta o relato sobre uma pesquisa que visa contribuir no sentido de ir além da discussão teórica, abordando as narrativas dos sujeitos atores praticantes da Educação Escolar indígena, em especial, lideranças, professores e alunos, permitindo uma compreensão do que eles pensam e entendem por uma escola indígena diferenciada. O estudo foi realizado na E. E. Indígena Xucuru Kariri Warcanã de Aruanã, no município de Caldas, MG. Possibilita repensar e se definir as escolas indígenas, como espaço de fronteira entendido como espaços de trânsito, de hibridismo, de troca e articulação de conhecimentos. Espaço ressignificado pelos indígenas com suas identidades cambiantes, espaço das diferenças. Serão apresentadas as mônadas tecidas pela liderança indígena Dona Josefa como um grito de resistência, para que a leitura que ela faz da escola seja ouvida e traga novos ares num mundo turbulento e surdo ao grito das diferenças.

Palavras-chave

Educação Escolar indígena; mônadas; narrativas, identidade; diferença; cotidiano.

[1] Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, MG.

O mundo grita. Escuta? Esta provocação do 18º COLE me remete ao grito da Dona Josefa, liderança indígena Xucuru Kariri, MG, e ao grito do poeta João Cabral de Melo Neto,

> *Um galo sozinho não tece uma manhã:*
> *ele precisará sempre de outros galos.*
> *De um que apanhe esse grito que ele*
> *e o lance a outro; de um outro galo*
> *que apanhe o grito de um galo antes*
> *e o lance a outro; e de outros galos*
> *que com muitos outros galos se cruzem*
> *os fios de sol de seus gritos de galo,*
> *para que a manhã, desde uma teia tênue,*
> *se vá tecendo, entre todos os galos. (...)*

Ouvindo o seus gritos, penso o que, exatamente, é o grito? Não tenho dúvidas de que neste mundo surdo ao grito das diferenças, é necessário gritar. Mesmo que o grito não possa "libertar" a tudo e a todos. Como nos recomenda Costa, 1998, é preciso encher o mundo de histórias; "histórias" de sujeitos não nomeados, histórias de pessoas e lugares que só passam a existir depois de instituídos por uma câmera de televisão, registrados por fotografias ou narrados em filmes, revistas, jornais, novelas, livros. O mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídos, reinventados, instituídos a cada nova história que circula.

Muito provavelmente você deve estar se perguntando: qual é grito de Dona Josefa? O exposto evidencia que tenho um grito a compartilhar com o leitor. Este grito tem como base a minha experiência com a Educação Escolar indígena e os seus praticantes. Durante o desenvolvimento da minha pesquisa[2] de mestrado, fiz a escuta das mônadas tecidas pela liderança indígena Xucuru Kariri, MG. É o seu o grito que quero compartilhar neste artigo.

Lanço o grito de Dona Josefa na tentativa de que ele se junte a outros e amplie o nosso universo ao pensarmos o conceito de educação diferenciada. As suas mônadas expressam o conceito de *educação diferenciada*; o lugar e o papel ocupado pela escola na sua comunidade.

Julgamos importante salientar as razões que tive para a escolha das mônadas tecidas pela Dona Josefa e lançar o seu grito, a sua singularidade. Compreendi que muito do que ela diz é suficiente para pensar com mais clareza e reconhecer os caminhos que me conduziam às noções fundamentais, deixando de lado todo o resto que sobrecarrega a mente desviando-se do essencial, mas o que é mesmo uma escola diferenciada?

Nessa perspectiva, serão apresentados os fragmentos das histórias narradas pela Liderança Xucuru Kariri, que serão chamadas de monâdas. Para esclarecer o significado do conceito de mônadas, recorro a Benjamim (1994) que nos fala que elas habitam a linguagem. Estão carregadas de narração, de memória, de rememoração, não de sentidos únicos, mas de sentidos livres, múltiplos, historicamente construídos e reconstruídos pelos diferentes sujeitos. Nas palavras de Benjamim:

> Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra, como demonstraram todos os outros narradores, principalmente os orientais. Em cada um deles vive uma Scherazade, que

[2] A pesquisa resultou na dissertação de Mestrado da autora, defendida em novembro de 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, com o título: Educação Escolar Indígena. Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada. Trajetória, Equívocos e possibilidades no contexto da E.E Indígena Xucuru Kariri Warcanã de Aruanã, Caldas, MG. Para maior aprofundamento do conceito de mônadas a referida pesquisa está disponível em: http://www.bibli.fae.unicamp.br/.

> imagina uma nova história em cada passagem da história que está contando. (1994, p.211)

Para o autor, o narrador retira da experiência o que ele conta de sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. Nesse sentido as mônadas podem ser consideradas o discurso vivo e ao mesmo tempo dão uma nova beleza ao que está desaparecendo, a arte de narrar que está definhando porque a sabedoria, o lado épico da verdade está em extinção. Com isso desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade de ouvintes. Benjamim nos ensina o que é a verdadeira narrativa, as mônadas:

> A narrativa, que tanto tempo floresceu num meio artesão no campo, no mar e na cidade, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (1994,p.205)

Assumindo tais pressupostos, a pesquisa foi elaborada envolvendo as fotografias no processo de coleta de dados, e assim foi se delineando o método para o roteiro das entrevistas. Procurando ser o mais imparcial possível, não selecionando as fotografias que seriam utilizadas, mantive-as em pastas para que os entrevistados pudessem fazer suas escolhas sem nenhum direcionamento. Também fiz uso de uma câmera filmadora, que foi utilizada no nosso encontro, no intuito de gravar os depoimentos e as imagens em movimento. O nosso propósito foi demonstrar a importância da imagem em movimento para não congelar as palavras, os sons, os ritmos, os gestos, as expressões, enfim, a aura do momento. Como manter na escrita o rico momento da oralidade? É possível traduzir o que se revela/desvela com a marca da oralidade? Nas palavras de Niane: "Há povos que se servem da linguagem escrita para fixar o passado; mas acontece que essa invenção matou a memória entre os homens; eles já não sentem mais o passado, visto que a língua escrita não pode ter o calor da voz humana" (NIANE, 1982 apud JESUS, 2003, p. 154).

O desejo foi o de registrar em imagens efêmeras o calor da voz humana capaz de lançar-nos em outra dimensão da realidade, de permitir uma aproximação mais íntima e detalhada dos sujeitos pesquisados que se enraízam num determinado tempo-espaço, desenhando não mais a diversidade, mas suas múltiplas identidades. O vídeo acompanha os resultados da pesquisa com o compromisso de devolver aos sujeitos as suas imagens e narrativas.

O roteiro foi assim apresentado: Falar sobre a escola que tiveram. Porque existe uma escola na aldeia? O que você entende por uma educação diferenciada? Escolha uma fotografia e fale sobre a escola que vocês estão fazendo? É a escola que desejam, que querem fazer?

Desse modo, chego ao interesse central deste trabalho, que é buscar uma resposta sobre a escola diferenciada. Assim, o desenho do bordado ganha forma, o traçado de seu desenho é formado por linhas sinuosas e imprevisíveis, e não se tem a mínima ideia de onde levarão. As mônadas compõem os fios e as cores desta pesquisa, sentimentos que falam da escola diferenciada.

Foto 1- Dona Josefa Ferreira da Silva, liderança Xucuru Kariri MG e o seu filho vice-cacique Jânio Ferreira do Nascimento no momento em que teciam suas mônadas. 2010.
Acervo: Beatriz Sales da Silva.

Conjunto de Mônadas tecidas pela Liderança Dona Josefa Ferreira da Silva

ERA AQUELA BAGACEIRA!

(...) Sou esposa do cacique, sou uma liderança do Conselho, mãe do Jal professor de cultura, mãe de um bocado, sou mãe de quase todo mundo.
A escola que eu frequentei para mim não prestou. Não existia o que existe hoje. Estudei na aldeia, as professoras eram de fora, brancas, não era índio, não existia professora de cultura. A diferença é que não era na cidade, era dentro da aldeia. Se fosse que nem hoje, hoje eu sabia de muitas coisas. Então aprendi quase nada porque ninguém passou. Era a cultura do branco o que ensinavam. Os pais da gente era quem ensinava dentro de casa a cultura deles, mas professor não passava. Ensinavam o abc, aeiou, "cartilhinha", eu vi o ovo do urubu, o vovô viu o ovo do urubu, era aquela bagaceira!
Então vinham aquelas professoras que eu nem sei de onde eram, elas não eram brasileiras.
Veio uma professora pelo nome de Miss Peggy, era holandesa. Ela ensinava muitas coisas, não ensinava a gente ler e escrever ensinava brincar de roda, pular que nem sapo, jogar chimbra, umas cantigas dos piolhentos, dos catarrentos, eu aprendi era isso o que ela ensinou para nós, o que ela dizia me lembro até hoje.
Ela pegava a gente e fazia a roda, para o que ela vinha eu não sei, só sei que ela inventava tudo quanto era brincadeira para fazer com a gente. Ela fazia aquela roda ficava no meio e os índios tudo arrodeado, os alunos pegavam um na mão do outro, ela dizia: "vocês todos têm que olhar pra mim." Ela ficava no meio e então começava:
"A cordinha da viola todo mundo faz,
A cordinha da viola todo mundo faz,
Os piolhentos, o que ela fazia nós fazia também,

Os piolhentos faz é assim e todo mundo se coçando na cabeça.
Emendava as mãos de novo.
A cordinha da viola todo mundo faz,
A cordinha da viola todo mundo faz.
Os sarnentos faz é assim. E ia longe falando, em tudo falava.
Então essa escola para mim não teve futuro. Não tenho boas
lembranças, nem lembro mesmo.

Pedimos a dona Josefa para cantar algum canto que ela aprendeu com os seus pais. E ela canta o canto que os seus pais ensinaram. Canta na língua Xucuru e diz:

Esse canto eu não posso explicar como é. Só vai assim. Essas muitas coisas eu aprendi, mas não foi com os professores, foi pelo meu pai, minha mãe, pelos meus tios, pelos meus avós que nunca deixou a gente perder nossa cultura.

Não temos como transcrever o canto e as palavras proferidas na língua Xucuru. Esse é um momento marcado pela oralidade. E Dona Josefa continua tecendo suas mônadas.

A ACORDAÇÃO DA LÍNGUA

Através do cacique. Por que o meu tempo foi o dele. Acho que ele não falou, mas eu falei. Então hoje ele achou por bem, não só ele, mas os outros caciques das outras aldeias. Por que o mesmo sufoco que nós passamos eles passaram também. Nas escolas do branco. O pai de família que é índio não tem condição. Ele não tem condição de comprar uma farda, se tem três, quatro filhos na escola ele não condição de comprar um sapato, uma meia. Aí os filhos dos brancos vão para a escola tudo fardadinho. Lá vai o filho do índio maltrapilho. O filho de papai vai mangar, fazer mangação, que já mangaram bastante. Criar problemas para os índios que estão em casa. As crianças chegam dizendo: "Amanhã não vou mais para a escola". Por que você não vai?
"Eu não vou porque o filho de fulano estava mangando de mim, olhando para os meus pés, olhando para minha roupa." Então por causa disso os caciques começaram a lutar para ter uma escola dentro da sua própria aldeia. E outra, não é porque os professores lá da cidade não vão ensinar o que os professores ensinam dentro da própria aldeia. Elas ensinam a mesma coisa que o branco ensina lá fora, mas a parte deles eles também ensinam, que lá na cidade não existe nada de cultura.
Agora eu estou muito contente por causa da acordação da língua nossa, que está se recuperando, vai se recuperar e vai ter uma hora que você vai chegar aqui, nós vamos lhe receber e você não vai saber o que nós estamos falando. Para depois nós explicar para você.
Então, por isso que eu estou bem contente. (...)

Dona Josefa também entende a educação diferenciada como uma possibilidade de romper com o preconceito vivenciado por eles:

AQUI NÍNGUEM MANGA DO OUTRO

O que dá pra eu entender nessa palavra de uma escola diferente, uma diferença é aquilo que eu falei. Se aqui na aldeia se a gente pode comprar calçado para um ele estuda, se não puder ele estuda do mesmo jeito. Aqui ninguém manga do outro, por que todos são iguais, o que um tem uma diferença já é essa.

A outra diferença que eu acho é por que na rua não tem como o índio sair de sua aldeia e ir lá para a rua e receber aula de cultura, receber palestra dos costumes, não existe nada disso e na aldeia existe.

Preparo-me para escrever algo que é a interpretação do grito de Dona Josefa. Após alguma reflexão, conclui que essa tentativa provavelmente será imperfeita. Porém, devo dizer que o seu grito me incomoda, que a sua leitura da escola diferenciada é capaz de me satisfazer à fome de conhecimento mais profundo. Percebo novamente que o seu grito se entrelaça ao poema João Cabral de Melo Neto, desta vez ao poema Educação pela Pedra,

Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, freqüentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de poética, sua carnadura concreta;
a de economia, seu adensar-se compacta:
lições da pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.

Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
e se lecionasse, não ensinaria nada;
lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
uma pedra de nascença, entranha a alma.

Dona Josefa com sua pouca ou quase nada escolaridade, retrata em suas mônadas a sua leitura da escola, a sua observação da vida, a sua didática. A escola diferenciada conceituada pelo sujeito do cotidiano. Lições da pedra (de fora para dentro, cartilha muda), para quem soletrá-la. Dona Josefa não sabe lecionar e se lecionasse, não ensinaria nada; lá não se aprende a pedra: lá a pedra, uma pedra de nascença, entranha a alma.

Independe da escolaridade, a verdade mesmo é que o seu grito desvela a escola. Sua bagagem de leitura é pequena, praticamente desconhece referenciais como Paulo Freire, mas é enfática ao gritar: *Ensinavam o abc, aeiou, "cartilhinha", eu vi o ovo do urubu, o vovô viu o ovo do urubu, era aquela bagaceira!*

Apanho outro grito, Frei Betto, 2000, nos ensina que, "Ivo viu a uva e não viu a ave que, de cima, enxerga a parreira e não vê a uva. O que Ivo vê é diferente do que a ave vê. Assim, Paulo Freire ensinou a Ivo um principio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa de onde os pés pisam. O mundo desigual pode ser lido pela ótica do opressor ou pela lógica do oprimido. Resulta uma leitura tão diferente uma da outra como entre a visão de Ptolomeu, ao observar o sistema solar com os pés na terra, e a de Copérnico, ao imaginar-se com os pés no sol.

Nesta perspectiva propomos algumas reflexões que julgamos importantes, à medida que acreditamos poderão contribuir para a necessidade de abrir espaços para as vozes do cotidiano nas pesquisas acadêmicas que falem do cotidiano como uma possibilidade de vida para um "sujeito encarnado", como diz Najmanovich, (2001), que narra suas histórias, que ganha cientificidade sem perder o sentimento.

Para interpretar a questão da escola, na maioria das vezes recorremos a sujeitos que se acercam da escola munidos de teorias para com elas explicarem o que acontece no seu

interior. As teorias falam da escola, de fora dela, sobre ela, como nos esclarece Maria Isabel Sousa:

> É prática comum de se falar da escola pelo que se diz dela, e a prática incomum de se falar da escola a partir do que ela diz de si mesma, ou por aquilo que os sujeitos, nela envolvidos e em relação, estão dizendo e dizendo de sua experiência no cotidiano da escola. De certa forma, este procedimento tende a separar, de um lado a repetição (a abordagem tradicional de uma escola concebida como olhar de fora, e não vivida na sua cotidianidade), e de, outro, a essencialização da diferença (a abordagem de uma nova escola descontextualizada e idealizada) sem que se dê a devida atenção à escola que se constrói no cotidiano, que não é nem aquilo que se diz que ela é como diferença absoluta (totalização de significação, mas de outro lugar e outra coisa, algo novo – criação cultural feita do hibridismo das culturas que nelas emergem. (2003, p. 248)

Nesse sentido, Ferraço (2003) nos mostra também a importância de dialogarmos com os sujeitos do cotidiano, cientes de que não se trata de usar fragmentos, trechos das falas desses sujeitos como ilustrações do nosso discurso, como fazemos com os discursos dos teóricos legitimados pela academia. Trata-se de entender que também aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos, são os legítimos autores/ autoras do cotidiano.

Permitir a emergência da escola diferenciada baseada nas relações de reciprocidade, nas relações de práticas transformadoras, parafraseando Jorge Larrosa: “teremos que aprender viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo”.

Para Souza (2003), talvez tenhamos que aprender a beber em outras fontes, tais como: a revitalização da pertença cultural e das culturas de sobrevivência; o respeito ao conhecimento de pessoas que não tiveram educação formal, mas que têm conhecimentos práticos; experiência e sabedoria. O poder auto e heterolegitimador do aprender a ouvir o discurso que dá testemunho (quem narra e é ouvido, autolegitima o seu saber; quem ouve a narrativa, heterolegitima o narrador e, ao mesmo tempo, autolegitima para si o saber que lhe é narrado). E para que o testemunho seja eficaz, é preciso que haja ouvidos para escutar e ler nessas vozes o que vai além da resposta ao questionário de pesquisa formal e necessário para o trabalho de campo.

As mônadas aqui retratadas são fios entrecruzados, o fio que une o direito e o avesso do bordado mostrará que a escola indígena diferenciada está impregnada de uma complexidade de conflitos provenientes das diferentes identidades cambiantes construídas pelos sujeitos que convivem nesse espaço, índios e não-índios.

Discutir, compreender e pesquisar a relação entre cultura, escola, identidade e diferença possibilitará um olhar mais aguçado sobre a escola indígena. Apreender a escola como uma construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, em que os sujeitos não são agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

In conclusões

Eu falo, falo — diz Marco —, mas quem me ouve retém somente as palavras que deseja. (...) Quem comanda a narração não é a voz: é o ouvido.

(Italo Calvino, Cidades invisíveis, 1990, p.123*)*

Era aquela bagaceira! O grito de Dona Josefa é lançado, escuta? Temos que pensar até que ponto estamos dispostos a ouvi-lo antes de dar a nossa interpretação. E, ainda cabe mais uma reflexão, para Valla, 1996, a crise de interpretação é nossa, e talvez isso seja a coisa mais difícil de admitir: A atenção prestada ao que a população pobre está falando não pode ser mais apenas feita com "educação", mas sim porque é necessário completar uma equação capenga que frequentemente inclui apenas uma das partes do conhecimento, o do mediador.

Como nos ensina Calvino (1990), de uma cidade não aproveitamos as suas sete ou 77 maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas. A experiência vivida me permite dizer que a metodologia assumida neste trabalho, utilizando imagens e as respostas recolhidas como mônadas dos indígenas permite a expressão de uma rica oportunidade de narrar a vida cotidiana em suas múltiplas linguagens, cheias de riscos, incertezas, e encantos. O indígena, cada um a seu modo, traz contribuições para o debate sobre a escola diferenciada e para a tessitura de uma nova compreensão sobre a identidade e a diferença, a todo o momento um novo sentido se acrescenta.

Sendo assim caro leitor convido você a escutar, escutar o que Dona Josefa está dizendo. E neste sentido são perenes as palavras do Eclesiastes quando alerta que há tempo para falar e tempo para calar, tempo para falar e tempo para ouvir. Em nossas pesquisas acadêmicas cheias de ruídos e gritos, cada um deveria se fazer a pergunta: há quanto tempo eu não escuto ninguém?

Como nos ensina Dona Josefa, que a tão cantada escola diferenciada não seja aquela bagaceira! Que o seu grito lançado possa ecoar pelo amanhecer e fazer coro, uma vez mais nas palavras de João Cabral de Melo Netto:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

Referências

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas v.1)

CALVINO, Italo. As cidades invisíveis. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. 1 Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. “Pesquisa – ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade”. In Costa, Marisa Vorraber. (Org.) Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. “Eu, caçador de mim”. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.) Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREI BETTO. O escritor por ele mesmo. Instituto Moreira Salles, 2000.

JESUS, Regina de Fátima. “História oral – da prática da pesquisa à prática docente: uma opção epistemológica”. In GARCIA, Regina Leite. (Org.) Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado. Questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETO, João Cabral de Melo. A educação pela pedra. Disponível em http://www.passeiweb.com/na_ponta_lingua/livros/resumos_comentarios/a/a_educacao_pela_pedra. Último acesso em janeiro 2012.
_____Tecendo a manhã. Disponível em http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html. Último acesso, janeiro de 2012.

SILVA, Beatriz Sales da. Educação Escolar Indígena. Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetória, Equívocos e possibilidades no contexto da E.E Indígena Xucuru Kariri Warcanã de Aruanã, Caldas, MG. Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, SP, 2010.

SOUZA. Maria Isabel Porto de. “Fronteiras do Cotidiano”. In GARCIA, Regina Leite. (Org.) Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A,2003.

VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. Educação & Sociedade, Porto Alegre: Faced/UFRG, v.21. nª 2, jul/dez, 1996.

ENSINO DE LEITURA: UMA AVALIAÇÃO E ANÁLISE DOS ERROS COM AUXÍLIO DA TECNOLOGIA

Damares Souza Silva[1]

Resumo

Ensino de leitura: Uma avaliação e análise dos erros com auxílio da tecnologia O presente estudo teve como objetivo avaliar o repertório de leitura de 40 alunos que frequentam a 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual e que, segundo seus professores, apresentam desempenho insatisfatório, identificando-se os tipos de dificuldades existentes. Adicionalmente, avaliaram-se dois repertórios relativos à escrita: o de cópia e o de construção de palavras ditadas. Os dados foram coletados com a aplicação do Instrumento de Avaliação de Leitura – Repertório Inicial (IAL-I), com o auxílio do Software Mestre®. Apoiando-se no paradigma de equivalência estímulos, o IAL-I avalia o desempenho dos alunos, a partir de relações entre três modalidades de estímulos: Som(A), Imagem/figura(B). Um nível de baixo desempenho foi apresentado quando os alunos foram submetidos às tarefas da relação (BC) (figura-palavra escrita), (CB) (palavra escrita-figura), (AC) (palavra ditada- palavra escrita); foi constatado um índice de maior dificuldade quando os itens de tais relações apresentavam palavras com sílabas complexas. O pior desempenho ocorreu na relação (CD) (palavra escrita- palavra falada), correspondente à leitura expressiva: A avaliação detalhada do repertório de leitura dos alunos possibilitada pelo IAL-I e análise dos erros de leitura e de escrita decorrentes das complexidades da língua portuguesa pode servir como subsídio para que o professor planeje atividades de ensino visando à superação das dificuldades existentes.

Palavras-chave

Leitura; ensino; avaliação.

Abstract

The present study aimed to evaluate the repertoire of reading 40 students attending the 3rd grade of elementary school to a state school and, according to their teachers, have poor performance, identifying the types of difficulties. Additionally, two repertoires were evaluated relative to the writing: the copy and the construction of words dictated. Data were collected with the implementation of Reading Assessment Instrument - Home Directory (IAL-I), with the help of Master ® Software. Relying on stimulus equivalence paradigm, the IAL-I assesses the performance of students, from relationships between three types of stimuli: Sound (A), image / picture (B). A low level of performance was obtained when the students were submitted to the tasks of the relationship (BC) (picture-word), (CB) (word-picture), (AC) (dictated word-word), was found a index greater difficulty when items such relations had words with complex syllables. The worst performance occurred in the relationship (CD) (written word, spoken word), corresponding to expressive reading: A detailed evaluation of students' reading repertoire made possible by IAL-I and analysis of errors in reading and writing arising from the complexities of language Portuguese can serve as support for the teacher to plan teaching activities aimed at overcoming the existing difficulties.

Keywords

Reading; teaching; assessmen.

---

[1] PUC-SP – Damares.s@bol.com.br.

Introdução

Sou professora de língua portuguesa, e no meu cotidiano profissional tenho me deparado com muitas questões que envolvem tanto a minha prática educativa quanto o resultado dela em relação ao aprendizado do aluno, porém neste trabalho, assinalei apenas um destes questionamentos que incorre sobre a avaliação como base para o ensino e o aprendizado da leitura e escrita.

Leciono para alunos do Ensino Básico e na vivência de sala de aula percebo em um grande número de alunos, de todas as séries, uma considerável dificuldade no desenvolvimento da leitura e escrita com compreensão.

Atuo no Magistério Público Estadual, e costumeiramente as salas têm cerca de 40 a 45 alunos. Cabe dizer que é uma tarefa bastante complexa, avaliar de modo próximo ao preciso, o rendimento de cada um destes alunos. E ao concluir a etapa da avaliação do desempenho surge mais um questionamento: o que fazer com os resultados?

Ter os resultados das avaliações de desempenho dos alunos é importante, pois eles (sendo resultados comprováveis de que o aluno aprendeu aquilo que seria a proposta de ensino) podem direcionar o educador à elaboração de uma etapa mais adiantada de programação de ensino.

Por outro lado, os resultados não sendo favoráveis, ou seja, mostrando que o aluno não aprendeu com a proposta de ensino à qual foi submetido, exigem por parte do educador uma outra atitude, ou seja, observar o que o, onde e como o aluno está errando. De acordo com De Rose (2005).

> O objetivo da educação pode ser expresso em termos comportamentais: um professor planeja contingências nas quais o aluno adquirirá comportamento que lhe será útil mais tarde, em outras contingências. As contingências instrutivas deverão ser planejadas. Não há outra solução. (p.158)

Skinner (1972) enfatiza que o planejamento tem a função de nortear o professor a uma prática consistente e coesa, mas é sempre maleável, respeitando e acompanhando o desenvolvimento dos alunos, jamais tendo como característica a rigidez e a inflexibilidade. De acordo com todas estas observações, é possível salientar que o ensino não pode ser feito para todos os alunos de forma homogênea com base nas tarefas a ser trabalhadas, mas deve atender à suas necessidades específicas, respeitando especialmente seu ritmo de aprendizagem e seu repertório particular.

Se o planejamento do ensino deve se apoiar no diagnóstico do desempenho dos alunos, então são relevantes os estudos que propõem a avaliar o repertório dos alunos em relação aos diferentes conhecimentos e habilidades a ser por eles aprendidos. Sobre o papel do professor Skinner (1972) destaca:

> Cabe ao professor, com base em análise dos resultados a ser ensinados, identificar as habilidades dos estudantes e também os comportamentos que eles não dominam, avaliando constantemente os resultados de seus procedimentos de ensino. (p.31)

O estudo teve como referencial a Análise do Comportamento. A referida teoria considera que a história individual de cada organismo é fator importante a ser considerado. Cada indivíduo tem uma história de vida e é no curso desta história que ele se modifica. A mudança pode ser também devido aos processos biológicos, mas são principalmente decorrentes das interações com o meio.

O ensino da leitura por meio da Equivalência de Estímulos

As pesquisas focalizando a leitura, no referencial da Análise do Comportamento, têm se apoiado, nos últimos anos, no Paradigma da Equivalência de Estímulos, que tem sido considerado importante tanto por seu potencial de compreensão do comportamento humano complexo, principalmente a compreensão do simbolismo e linguagem, quanto por sua aplicabilidade prática.

Sidman (1982), em seu estudo pioneiro realizado em 1971, mostrou que relações equivalentes entre estímulos auditivos e visuais são pré-requisitos suficientes para a emergência de leitura com compreensão. Neste estudo, o autor descobriu que, a partir do ensino de algumas relações condicionais entre estímulos, o aprendiz apresentava aprendizagem não apenas das relações que lhe foram ensinadas, mas também de novas relações que não foram alvo de ensino – estas denominadas relações emergentes.

As propriedades que determinam se uma relação condicional é uma relação de equivalência são as de reflexividade, simetria e transitividade.

Rossit e Zuliani(2003) destacam que a propriedade de reflexividade se constata através da relação de identidade generalizada, ou seja, da relação que cada estímulo mantém consigo mesmo. Simetria é a bidirecionalidade das relações condicionais, isto é , se o estímulo A se relaciona com B (AB), invertendo-se as posições , o estímulo B deverá se relacionar com o estímulo A (BA). Por exemplo, se a palavra escrita *banana* se relaciona com a figura da *banana* , então dada a figura da *banana,* esta deve ser relacionada à palavra escrita *banana.* Para avaliar a terceira propriedade, de transitividade, é necessário o ensino de duas relações condicionais, de tal forma que cada relação tenha um estímulo comum, isto é, se (AB) e (BC), então testes de transitividade devem evidenciar que o estímulo A relaciona-se com o estímulo C (AC), sem qualquer ensino explicito. Por exemplo, se a palavra falada /banana/ se relaciona com a figura da banana (AB) e se esta figura se relaciona com a palavra escrita *banana,* então a transitividade entre estímulos é demonstrada se ocorrer à relação (AC), isto é, se a palavra falada /banana/ se relaciona à palavra escrita *banana.* Transitividade e simetria podem ser testadas simultaneamente em testes combinados. Se o Teste da simetria da transitividade positivo, isto é, se ocorrer não apenas (AC) (transitividade), mas também (CA), diz-se que há relações de equivalência. Neste Caso, as classes de estímulos A, B, C são equivalentes, isto é são conjuntos de estímulos em que todos mantêm as mesmas relações entre si.

Há muitas relações possíveis. Dentre elas, interessa-nos particularmente as relações (AC) (som/texto) que corresponde à leitura receptiva, as relações (CB) (texto/imagem) e (BC) (imagem/texto) , que correspondem à leitura compreensiva, a relação (CD) (texto-som), que corresponde à leitura compreensiva, a relação (CE) (texto-letras), que corresponde à reprodução de palavras (ou cópia) e a relação (AE) (som-letras), que corresponde à construção de palavras ditadas.

Discussão

Considerando as relações de equivalência de estímulos, o estudo em questão objetivou avaliar por meio das relações de equivalência de estímulos, com o auxílio de um programa informatizado denominado Software Mestre® Goyos(1996), o repertório de leitura de 40 alunos da 3ª série do ensino fundamental I e analisar suas possíveis dificuldades no que se refere ao desempenho desta habilidade. Para tal avaliação, utilizou-se o IAL-I Moroz e Rubano (2007), do qual consta além dos itens de avaliação de leitura, também itens relativos à escrita, os quais permitiam analisar alguns aspectos desta outra habilidade.

Os resultados obtidos mostram que os alunos identificam corretamente as letras do alfabeto, porém tal domínio não garante que os alunos possam lê-las num contexto maior

como o de uma palavra; prova disso é que a maioria dos participantes identificou corretamente entre 80% a 100% das letras do alfabeto, porém nos testes de leitura de palavras não alcançou desempenho satisfatório.

Outro item que comprova o exposto no parágrafo anterior, é o da relação (CC) (Texto-Texto), atividade de identidade, praticamente todos os participantes tiveram desempenho satisfatório. O índice de nível de desempenho insatisfatório começou a aparecer quando os participantes fizeram às tarefas (BC) (Imagem-texto), (CB) (Texto-Imagem), (AC) (Som-Texto), no entanto o mais baixo desempenho ocorreu na relação (CD) (Texto-Som), nesta atividade os alunos deveriam ler as palavras escritas, apenas um participante alcançou desempenho satisfatório e somente nas relações que continham palavras simples, estas informações permitem afirmar que a cópia é a habilidade de escrita mais exposta aos alunos.

Nas relações (CC) (Texto-Texto), (BC) (Imagem-Texto), (CB) (Texto-Imagem), (AC (Som-Texto), os participantes tiveram maior dificuldade nas palavras com sílabas complexas; em outras palavras , verifica-se que eles não identificam palavras complexas por sílabas complexas. Já na relação (CD) (Texto-Som), que apresentou o maior nível de dificuldade, os dados mostraram que os participantes não sabiam ler sequer palavras compostas por sílabas simples, quanto mais as palavras compostas por sílabas complexas..

Quanto as dificuldades de leitura, destacam-se os dados relativos à relação (CD) (leitura expressiva); quando analisados, os dados apontam para alguns aspectos, a seguir apresentados.

Alguns participantes fizeram a leitura de uma parte das palavras, sem lê-las por inteiro; comumente apareceu um sílaba, ora sozinha ora acompanhada de outra vogal. Exemplificando, no primeiro caso, a palavra *faca* lida como /Ca/, e a palavra *rato* lida como /to/; no segundo, a palavra *fada* foi lida como /faa/ e a palavra *sino* como /ino/. Resultado semelhante aparece na pesquisa conduzida por Medeiros e Silva (2002): alguns participantes leram incorretamente a palavra *saia*, que apresenta o ditongo ia no final da palavra; a tendência foi ler /saa/, omitindo a vogal i intermediária. Segundo este autor isto, possívelmente, se deu pelo fato do participante dominar somente a vogal a. Observou-se, ainda, a leitura da palavra Saia como /Sabia/, por outro participante, havendo neste caso, o acréscimo da consoante b. O desconhecimento das vogais (no caso, a vogal u) pode, também ter provocado leitura incorreta da palavra *Miau* por outro participante lida como /Mia/ ou ainda /Mi/.

Os dados mostram que as sílabas formadas por *b, p, d* que aparecem nas palavras *sapo, cubo, banana* e *sapato* foram confundidas pelos participantes; a sílaba *pó* foi lida como /bo/, a *bo* foi lida como /do/, a *ba* foi lida como /da/, a *pa* foi lida como /ba/ . Erros semelhantes foram apontados no estudo de Nibu (2006): a palavra *apito* lida como /abito/, evidenciando não discriminação das letras *b* e *p*; também a palavra cubo foi lida como /cudo/ e a palavra *besouro* foi lida como /desouro/, trocando o *b* por *d;* a palavra quepe foi lida como *quepe foi* lida como ;quebe/ , trocando *p* por *b.* No referido estudo, ainda se verificou que a palavra besouro foi como /tesouro/ sendo confundido o *b* com *t.*

As sílabas formadas por *n* foram confundidas no caso com *m,* observou-se ainda que palavra *besouro* foi lida como /beçouro/ : apresentando som de /s/ e não de /z/. Focalizando o desempenho do único participante, que vocalizou a grande maioria das palavras compostas por sílabas complexas, verificou-se a omissão sonora do *r* final, como na palavra *abajur* lida como /abajú/; do *n* ou *m* intercalado, existentes nas palavras *enxada, elefante, ambulância* e *andorinha;* do h, existente nas palavras *bochecha* e *galinha* a confusão entre a sonorização do rr com o r brando, além da sonorização inadequada das palavras *breque*, *quepe*, *explicação* e *besouro.* Essa última especificidade de erro vai, segundo Zorzi (2008), de encontro com o aspecto da língua cuja característica contém mais de uma representação tanto gráfica quanto fonológica, estes dados comprovam que o participante desconhece tais características, e por

essa razão sonoriza tais palavras de forma incorreta. Este autor destaca que pode haver mais de um tipo de sonorização para uma única palavra a depender dos aspectos fonológicos da fala de cada região do país, e chama a atenção para o fator de que mesmo os aspectos fonológicos regionais sendo distintos não se pode afirmar que se decorra em erros da escrita, a partir desta constatação é possível afirmar que um programação de ensino de escrita, que leve em consideração as diversas variações da fala de uma determinada comunidade verbal pode proporcionar um aprendizado de escrita sem erros.

Zorzi & Ciasca(2008), cujo estudo diz respeito aos tipos de erro ortográfico, chamam a atenção para o fato de que, se os sujeitos não fazem uma diferenciação precisa do aspecto da nasalidade, é muito provável que não tenham informações ou conhecimentos precisos a respeito de como grafar tais fonemas(as vogais nasais). Sobre isso, o resultado da avaliação dos 40 alunos mostra que na leitura não se respeitou a nasalidade, portanto não é de surpreender que na escrita também não tenha ocorrido.

O exposto em todo o estudo mostrou que o IAL-I, aplicado com o uso do software Mestre ® contribuiu para identificar o repertório dos 40 alunos, mostrando em que tipo de relações e de palavras encontram maior dificuldade. Entender a leitura como rede de relações entre modalidades diversas de estímulos (Som-Imagem-Texto). Conforme estudos sobre leitura apoiados na equivalência de estímulos, estes podem não apenas afirmar que o aluno não sabe ler, mas pode apontar as relações que ele já domina e aquelas que ainda precisam ser alvo de atividades de ensino. O professor pode com este diagnóstico planejar atividades que promovam a superação das dificuldades do aluno. Por sua vez, a análise dos tipos de erros produzidos na leitura destacou com maior detalhamento, a natureza do erro cometido, o que pode ajudar o professor a identificar as palavras que são mais adequadas para compor uma proposta de ensino.

Referências

GOYOS, C & ALMEIDA, J.C.B (1996). *Mestre*® (versão 1.0), Mestre Software: São Carlos, SP, Brasil: Mestre Software.

MEDEIROS, J. G; SILVA, R. M. F. (2002). Efeitos de testes de leitura sobre a generalização em crianças em processo de alfabetização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n.3, p.587-608.

MOROZ, M. & RUBANO, D. R. (2007) Una propuesta de Instrumento de Evalución-Repertório Inicial (IAL-I). In: *PEDAGOGIA 2007*- Encuentro por La Unidad de los Educadores, 10, La Habana. Memorias... La Habana: Desoft, 1CD-ROM.

NIBU, M. Y. (2006). *Identificação do Repertório de Leitura de alunos da 2ª série do Ensino Fundamental de uma Escola Pública através de um programa computadorizado.* Dissertação (Mestrado em Educação:Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós Graduados em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROSSIT, R. A. S. & ZULIANI, G. (20030 Repertórios acadêmicos básicos para pessoas com necessidades especiais. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 11, nº 22, 114-123.

SIDMAN, M. E TAILBY, W. (1982). Conditional discrimination VS. Matching to sample: in expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, V. 37, p.5-22.

SILVA, D. S. *Avaliação do repertório de leitura de alunos de 3ª série do ensino fundamental – uma análise das dificuldades apresentadas.* São Paulo: PUC-SP, 2009. (Dissertação de mestrado).

SKINNER, B. F. (1972). *Tecnologia de Ensino.* São Paulo: EPU.

ZORZI, J. L. & CIASCA, S. M. (2008). Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. *Cefac*, V. 10, nº 3, p. 321-331.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ENQUANTO POSSIBILIDADES DE ENTRELAÇAMENTO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS: ORALIDADE, LINGUAGEM CORPORAL E TEXTUAL

Edjane de Melo Rodrigues da Silva[1]
Natália Konatu Pessotti[2]
Lucileine Sanches Rampasso[3]
Elaine Cristina Seraphim dos Santos[4]

Resumo

O presente relato representa uma experiência advinda do Projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), no qual vem sendo desenvolvido em uma parceria entre a Universidade São Francisco (USF), com os licenciandos do curso de Pedagogia e com os professores do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Itatiba/SP. É necessário destacar que esse relato concerne a um dos subprojetos, nomeado de "Contação de histórias". Tal subprojeto tem como objetivo principal envolver os alunos em atividades lúdicas que proporcionem a expressão por meio de diferentes linguagens e a possibilidade de que os alunos se sintam produtores de memória, a partir de suas próprias histórias. Depreendemos que a "contação de histórias" é uma ponte para o jogo simbólico, uma vez que proporciona uma sensação prazerosa a quem conta e/ou a quem ouve e participa de uma história, propiciando um espaço para o faz de conta ou a narrativa (história pessoal). Entretanto, não é somente o ato de contar uma história, mas todo o contexto envolvido nesse momento que faz com que as crianças se interessem por ouvir e, subsequentemente, contar as suas próprias histórias (memórias, impressões pessoais). As experiências apresentadas com a contação de histórias, independente da idade, tem se mostrado propícias à criação de espaços lúdicos de aprendizagem sobre conceitos e valores presentes nas relações sociais, como o respeito mútuo, a responsabilidade social e a ética.

Palavras-chave

Histórias infantis; ludicidade; anos iniciais.

[1] USF.
[2] USF.
[3] Secretaria Municipal de Itatiba, SP.
[4] Secretaria Municipal de Itatiba, SP.

Introdução

O presente relato representa uma experiência advinda do Projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), no qual vem sendo desenvolvido em uma parceria entre a Universidade São Francisco (USF), com os licenciandos do curso de Pedagogia e com os professores do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Itatiba/SP. É necessário destacar que esse relato concerne a um dos subprojetos, nomeado de "Contação de histórias", no qual que vem sendo trabalhado no interior do projeto intitulado: "Parceria universidade-escola: a construção de uma relação efetiva entre teoria e prática".

Existem trabalhos que tem estudado as contribuições que a contação de histórias trazem para o desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, destacam-se os trabalhos clássicos de Vygotsky, Piaget e Wallon, que abordam o tema "ludicidade" no processo de desenvolvimento da imaginação e das potencialidades que envolvem colocar os alunos em movimento de pensamento e de experiências em múltiplas linguagens. O termo ludicidade advém de lúdico, entendido aqui como "liberdade para se expressar" (SCAGLIA, 2011) e, para além disso, espaço para a satisfação e o sentimento de prazer durante a realização de uma atividade que tem um fim em si mesmo (HUIZINGA, 2008).

Conforme Vygotsky (1998) quando uma criança é incentivada a brincar ou a se envolver em determinadas situações de faz de conta (jogo simbólico), como as histórias ou algum tipo de jogo de imitação, por exemplo, elas trazem determinadas situações do mundo real para o imaginário, transformando a realidade em uma fantasia, ou mesmo, levam suas fantasias para a realidade. Nesse sentido, a ludicidade engloba os desejos das crianças que tomam forma em suas fantasias.

Depreendemos que a "contação de histórias" é uma ponte para o jogo simbólico, uma vez que proporciona uma sensação prazerosa a quem conta e/ou a quem ouve e participa de uma história, propiciando um espaço para o faz de conta ou a narrativa (história pessoal). Entretanto, não é somente o ato de contar uma história, mas todo o contexto envolvido nesse momento que faz com que as crianças se interessem por ouvir e, subsequentemente, contar as suas próprias histórias (memórias, impressões pessoais).

Barcellos e Neves (1995) afirmam que: "a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar, nos livros, novas histórias para o seu entretenimento" (p.18). Compreendemos que, por meio da história é possível trabalhar a imaginação, o lúdico, a oralidade, a escrita e a linguagem corporal. Nas histórias as crianças ampliam seu repertório linguístico, desenvolvem suas capacidades leitoras e escritas, podendo se tornar produtoras de memória, visto que a história possibilita para as crianças a organização de suas lembranças, em uma sequência que faça sentido para elas. As histórias, quando contadas, favorecem um ambiente de respeito à diversidade em sala de aula (raça, cor, opinião, religião, gênero, culturas e outras).

Quando nos reportamos ao gênero "contos de fadas", Bettelheim (2002) reconhece que esse gênero fornece contribuições significativas para as crianças, ajudando-as a lidar com os seus próprios problemas. Trata-se de uma forma possível de interpretação pelos próprios alunos, de suas experiências vividas e representadas na história ou conto de fadas. O trabalho com fábulas proporciona abordar e enfatizar um leque de questões relacionadas a valores como: o amor, a caridade, a prudência, a justiça, a honestidade, a paciência, o respeito, a responsabilidade, a fortaleza e a temperança.

Podemos inferir que o livro infantil pode ser assumido, enquanto fonte para a produção de uma contação de histórias, como um importante instrumento de recreação e entretenimento para a criança. O livro torna-se para a criança uma espécie de brinquedo. Compreendemos que "somos introduzidos nos mistérios do mundo lúdico pelos brinquedos e jogos"

(BENJAMIN, 1984, p. 84) e, tomando o livro como um brinquedo, por exemplo, estamos, a partir dele, sendo inseridos em um mundo lúdico, fantasioso, prazeroso e de liberdade para se expressar. Com o livro, as crianças vão encantando-se com as surpresas que lhe são reservadas ao virar de cada página. O ato da leitura se reveste de uma acentuada importância, pois, por meio da leitura de obras literárias, dá-se o aprimoramento da construção do mundo presente, possibilitando ao leitor a incorporação de um espírito crítico como ser social, sendo necessária a junção de dois elos, o sujeito que lê e o objeto livro.

Partindo de tais pressupostos vislumbramos a possibilidade de trabalhar com questões relacionadas à oralidade, leitura e produção de memórias pelas crianças em um subprojeto denominado: "Contação de Histórias". As professoras parceiras auxiliaram na escolha das histórias, bem como, na forma como se dá a encenação (linguagem corporal), o figurino, o texto e o registro de tais atividades. Tal subprojeto tem como objetivo principal envolver os alunos em atividades lúdicas que proporcionem a expressão por meio de diferentes linguagens e a possibilidade de que os alunos se sintam produtores de memória, a partir de suas próprias histórias.

Narrando uma experiência.

Optamos por apresentar a experiência em forma de narrativa, uma vez que podemos expressar nossos sentimentos, emoções e significações para o subprojeto em questão.

Ao iniciarmos o projeto contação de histórias, a única coisa que sabíamos é que teria que ser envolvente, para nós e para as crianças. Não podia ser só um simples ato de contar uma história, mas o grande desafio era fazer destes momentos, momentos singulares e significativos para as crianças. Tínhamos como objetivo que as crianças se sentissem parte das histórias, que fosse algo que prendesse a sua atenção, que propiciasse entretenimento, mas também aprendizado.

O primeiro passo foi nomear a atividade. Por se tratar de crianças menores, pela ideia da magia fazer parte deste contexto, decidimos que o projeto se chamaria **CAIXA MÁGICA**. O segundo passo foi confeccionar uma caixa em que seriam "guardadas" as "fantasias" / histórias.

Decidimos iniciar com a Fábula "A queixa do Pavão", por se tratar de uma narrativa curta e nos propiciar um leque de possibilidades de atividades e encenações. Como a nossa ideia ia além de simplesmente contar uma história, resolvemos confeccionar o leão e o pavão da fábula. Demos corpo aos nossos personagens, assumimos a cena.

Com tudo confeccionado, resolvemos que apesar de serem duas salas de 2° ano, contaríamos separadamente para cada sala. Finalmente chegou o dia, chegamos à escola com antecedência, vestimos nossas fantasias, assumimos o papel dos personagens, arrumamos o espaço da sala e começou nossa transformação. Antes que as crianças pudessem entrar, nos escondemos atrás de um painel que havia nesta sala, e ficamos esperando. No diário de bordo da aluna Edjane está escrito:

> *Quando as crianças estavam acomodadas, toquei uma gaita para chamar a atenção delas, houve silêncio absoluto, depois toquei novamente, todos queriam saber de onde vinha aquele som! Entramos em cena com a Caixa Mágica nas mãos, eu rodopiando tocando gaita, com roupas e lenços coloridos na cintura e cabeça. Confesso que tremi, por um momento achei que não fosse dar certo, apesar de serem crianças ainda tão pequenas, sabíamos da responsabilidade que nos fora dada*

.

As crianças ficaram enlouquecidas, como se não acreditassem no que estavam vendo, perguntadas se sabiam o que estavam fazendo ali, a resposta foi unanime, escutar história!

Acreditamos que muitas das crianças pensaram que somente iam ouvir mais uma história, mas quando mostramos e abrimos nossa "caixa mágica" e começamos a tirar de dentro dela os personagens, os olhos se arregalaram e as crianças se envolveram em um ambiente lúdico, pouco presente nas situações escolares dos anos iniciais do ensino fundamental.

Acreditamos que para muitas destas crianças este tenha sido o primeiro e, quem sabe, um único momento em que puderam acompanhar o enredo da história e interagir com ela

Apesar de ter contado a mesma história para duas turmas distintas do 2º ano, observamos que o retorno foi diferente, já que cada turma assume sua singularidade. A única coisa que semelhante para as duas turmas foi a nossa emoção em propiciar um momento lúdico, interativo e de alegria a estas crianças.

A cada semana que passava, as histórias, os cenários, as fantasias e maquiagens, se renovavam e o retorno era imediato: - Prô, hoje tem história? Isto foram coisas que não mudaram ao longo do ano, muito pelo contrario se intensificaram.

As nossas experiências com a contação de histórias, independente da idade tem se mostrado propícias à criação de espaços lúdicos de aprendizagem sobre conceitos e valores presentes nas relações sociais, como o respeito mútuo, a responsabilidade social e a ética.

Referências

BARCELLOS, G. M. F.; NEVES, I. C. *A hora do conto:* da fantasia ao prazer de ler. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1995.

BENJAMIN, W. *Reflexões:* a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens:* o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SCAGLIA, A. J. *O futebol e as brincadeiras de bola:* a família dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Phorte Editora, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. 4. ed. Tradução José Cipolla Neto e outros. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OUTRA FORMA DE TOMAR POSSE DO MUNDO LETRADO: O *RAPPER* COMO AGENTE DE LETRAMENTO

Elizabete Bastos da Silva[1]
Cosme Batista dos Santos[2]

Resumo

O Movimento *Hip Hop* é um fenômeno social que chama atenção pela forma como organiza as suas práticas e eventos. Através dele são acionados elementos que conduzem a formação do sujeito ativista na sua identidade, na vida e nas suas "atitudes e consciência". O presente trabalho é um recorte da pesquisa desenvolvida do Mestrado de Crítica Cultural que tem como questão norteadora buscar compreender o que representam as práticas e eventos de letramento do para os sujeitos que participam ativamente do Movimento *Hip Hop* de Alagoinhas/Bahia. Para tanto, o sujeito de pesquisa é o MC Osmar que tem uma atuação que dialoga com a comunidade e as escolas. Assim, discussões sobre histórias de letramentos, valorização do letramento escolar e atuação do *Rapper* como agente de letramento serão apresentadas considerando as discussões atuais de letramento como BARTON E HAMILTON (2000), KLEIMAN (2005) e SOUZA (2009; 2011).

Palavras-chave

Letramentos; Agente de Letramento; Hip Hop.

Abstract

The Hip Hop Movement is a social phenomenon that calls attention to the way you organize your practices and events. Through it are driven elements that lead to formation of the activist in his identity, in life and in their "attitudes and consciousness." This work is part of a research developed the Master of Cultural Criticism guiding question that has to try to understand what they represent practices and literacy events for the individuals who actively participate in the Hip Hop Movement Alagoinhas / Bahia. Thus, the research subject is the MC Osmar has a role in dialogue with the community and schools. Thus, discussions about stories of literacies, school literacy and appreciation of the role of agent Rapper literacy are presented considering the current discussions of literacy as BARTON AND HAMILTON (2000), KLEIMAN(2005) and SOUZA (2009, 2011).

Keywords

Literacies; Agent of Literacy; Hip Hop.

---

[1] Aluna regular do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural/Universidade do Estado da Bahia - UNEB – Mestrado - Linha 2: Letramento, identidade e formação de professores. Bolsista Capes.
[2] Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural/Universidade do Estado da Bahia-UNEB – Orientador.

1. História de letramentos: o *Hip Hop* como agência

O Movimento *Hip Hop* é uma agência de letramento e seus ativistas são agentes de letramento (SOUZA, 2009; 2011), pois o letramento praticado e socializado pelo *Hip Hop* se aproxima muito do que a professora Elisabete Nascimento (2010) chama de Afroletramento e do que Ana Lúcia Silva Souza (2009) define como Letramento de reexistência. Nascimento (2010) compreende que o "afroletramento é um lugar de agenciamento de poder capaz de, além de promover a diversidade, promover o letramento numa perspectiva afrocentrada" e Souza (2009) afirma que "os letramentos são de reexistência porque responsivamente contestam, criam, propõem alterações nos espaços já ratificados e legitimados em relação aos usos da linguagem.", além de se reportarem às" matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada"- a história dos negros. Os letramentos promovidos pelo *Hip Hop* estão fundamentados nas proposições citadas, visto que ao longo da história o Movimento tornou-se um espaço para formação da identidade negra, envolvendo a experiência de jovens que são "marginalizados" e vivem nas periferias das cidades.

Quando se fala nas histórias de letramento dos sujeitos é necessário considerar suas interações com textos (falados, escritos e hipertextos) e os usos que se fazem, considerando as práticas sociais de linguagem. Para Souza (2009, p. 79),

> Desde as letras de *rap* até as vivências idealizadas e proporcionadas por eles, os ativistas mostram-se como sujeitos que resistem à linguagem dogmática, aquela que estabelece apenas um modo "certo" de utilizar a linguagem, o padrão, e buscam legitimar e tomar posse de outros modos de inserção no mundo letrado.

O Rap para MC Osmar foi uma oportunidade de contato com o *Hip Hop*. Foi através do Rap que ele conseguiu ter acesso ao "outro lado" das coisas.

> O rap me falava coisas que eu não ouvia na rua que a gente não conversava nos nossos papos. Não era a nossa realidade as coisas que a gente ouvia no rap. Não os contos, a ideia da violência, essa coisa toda a gente sabia, se identificava e tal, mas o rap já mostrava o outro lado. (MC OSMAR)

Dessa forma, foi oportunizado, através das letras, saberes diferentes dos agenciados por instituições legitimadas como a escola. Tal observação reforça o que Souza (2009) diz que é outra forma de tomar posse do mundo letrado.

Segundo o MC Osmar, o contato com leituras e textos diversificados, especificamente sobre temáticas de revolução foram oportunizadas através do *Hip Hop*. As leituras e os textos agenciados pela escola eram "difícieis", mas com o *Hip Hop* ele se viu instigado e motivado a buscar outras leituras diferentes do que a escola proporcionava.

> E a leituras que eu faço não são geralmente, assim, leituras voltadas para a questão escolar. Desde sempre. Tudo que eu acompanhei, o que eu li durante a minha vida não foram as coisas que me foram apontadas pela escola, não. O que a escola direcionava geralmente tinha mais dificuldade e tal. Mas ai eu percebia outras formas. Por exemplo, ler filosofia pra mim era uma coisa que eu dizia (...) na escola não tinha isso. (MC OSMAR)

Observa-se aqui uma resistência ao que a escola direcionava de acesso a leitura e textos.Segundo Souza (2009) no *Hip Hop* a leitura é uma atividade que permite agir em diversas e complexas situações, além de considerar algumas indagações sobre o ato de ler: ler

para quê e ler por quê, ou seja, não são atividades aleatórias ou para fins apenas didáticos como a escola faz.

A agência de letramento *Hip Hop* conduziu o perfil leitor do MC Osmar. Segundo ele, a leitura faz parte da sua vida e de forma constante. Temáticas como a filosofia e teóricos como Platão fazem parte das suas leituras. No seu discurso, ainda, é reforçada a proposição de que a música é um texto e que deve ser lida, pois ao ler uma música é possível compreender seu sentido, mensagem e significado. E foi através do Movimento que Osmar aprendeu a ler as músicas.

> Leio bastante. Muita coisa. Leio muito sobre anarquismo. Anarquia foi uma coisa que formou muito meu pensamento. Passei uns dois anos lendo muito filosofia, Platão... essas coisas também abriram muito a concepção. O mito da caverna de Platão, né? E música é uma leitura muito forte, eu defendo muito com meus alunos, nas minhas aulas, que a música ela deve ser lida. Quando você para para ouvir uma musica você tem que ler silaba por silaba do que esta sendo dito, caso contrario você vai passar batido em alguma coisa. E eu aprendi a ler música. (MC OSMAR)

MC Osmar atua como professor de *Hip Hop*, desenvolvendo oficinas com crianças e adolescentes em Alagoinhas/Bahia e em outras cidades da região. Atualmente faz parte do Programa Mais Educação, como professor-monitor, desenvolvendo oficinas de *Hip Hop* em escolas públicas da cidade.

Observa-se que MC Osmar busca formar seus alunos, conforme a formação que teve através do *Hip Hop* – ler músicas, ler o Rap e o compreender para além do que está escrito. Aqui se observa um certo agenciamento da prática social da leitura, oportunizado através de leituras de textos não socializados pela/na escola.

O letramento social é aqui evidenciado nas falas de MC Osmar, seja na sua formação através o *Hip Hop* ou na sua ação como agente formador e agente de letramento. O Rap não é um gênero textual usualmente trabalhado pela escola, ainda existem resistências no que tange a inserção desse gênero no universo escolar. Tal resistência é evidenciada quando o próprio MC afirma que as leituras ao longo da vida não foram conduzidas pela escola, o papel de outra agência de letramento foi aqui demarcado e reafirmado.

2. Valorização do letramento escolar

O letramento social foi responsável pela formação leitora do MC Osmar, mas é possível notar na sua fala que a escola e seu agenciamento exercem um papel fundamental na vida do sujeito. Ao assumir essa postura, o MC nos aponta que o letramento escolar ainda é forte e legitimado pela sociedade, ele afirma que "*se você não tem orientação, não tem a base, não tem educação adequada tudo é mais difícil (...)"* (MC OSMAR).

A principal e mais antiga agência de letramento é a escola (KLEIMAN, 2005), na contramão desse movimento de agenciamento, outras agências emergem nesse contexto como as igrejas, os sindicatos e aqui mais especificamente o Movimento *Hip Hop*. Porém, no contexto de relações de poder e da legitimidade social da escola que se absorve a responsabilidade de garantir certo nível de letramento.Para MC Osmar a escola tem um papel importante. O *Hip Hop* em sua vida foi fundamental para o sua formação e letramentos, porém o mesmo reforça que através da escola também fosse possível outras formações. O nível de escolaridade do MC é Ensino Fundamental incompleto e o mesmo ampliou sua formação e sua educação através de outra agência – o *Hip Hop*.

> (...)Se eu tivesse tido uma boa educação eu não teria passado por boas coisas do que eu passei na minha adolescência e que foram traumatizantes. (MC OSMAR)

Para MC Osmar tal legitimidade o *Hip Hop* não confere, apesar de promover formações e agenciamentos. Em tempo, que o *Hip Hop* tem esse reconhecimento social, político e identitário, não possui a luz das instituições e agências formadoras o respaldo para legitimar e valorizar suas formações. Observa-se que na sua constituição o *Hip Hop* é uma agência de letramento, que promove um letramento social, mas para as instâncias de poder, especificamente, educacional e hegemônica, o letramento promovido pelo *Hip Hop* é um letramento não-valorizado.

> (...)Nós temos entendimento, apesar de ser subjugado o tempo todo por ser arte de periferia , por ser um discurso de periferia, por não ter esse respaldo de intelectual reconhecido(...) (MC OSMAR)

A agência de letramento *Hip Hop* cobra de seus militantes a formação. Na fala de MC Osmar é afirmado que existe um nível de exigência dessa formação, porém não foi apresentada de que forma ocorre ou como deve acontecer.

> (...)Poucos mestres de cerimônia como eu chamado MC vão ter formação. Hoje eles tem esse pensamento. Na Bahia principalmente tem esse pensamento. Acho que nos lugares onde eles mais enfatizam que o rap é um movimento mobilizador, que o cara tem que ter uma formação é na Bahia. Na verdade o movimento hip hop chega a cobrar dos MCs e tal. Eu já participei de discussões sérias não só sobre a questão dos estudos, que o MC tem que ter a formação, que o MC tem que ter também diploma. (...) (MC OSMAR)

No que foi dito acima, nota-se que os militantes chegam a debater e problematizar a questão, porém tal legitimação não é garantida pelo *Hip Hop*, seria por outra agência que a formação seria reconhecida e valorizada. Tal postura, remonta a relação de poder de agenciamento das instituições ligadas à escola e a valorização do letramento escolar ou ainda uma forma de controle do impacto social e de letramentos da agência *Hip Hop*.

3. O *rapper* como agente de letramento na escola

A legitimação da escola e do seu letramento foi apontada no tópico anterior. Aqui temos a inserção do MC Osmar em escolas atuando com a voz do *Hip Hop*.

MC Osmar não utiliza o termo letramento, mas reconhece que com o *Hip Hop* se promove uma nova educação dentro de um educação. Sua ferramenta de trabalho é o Rap enquanto texto, enquanto música e o *Hip Hop* como metodologia. Desenvolve oficinas de *Hip Hop* em Alagoinhas/Bahia e região com adolescentes e jovens da escola pública. Atualmente trabalha como professor comunitário[3] no Programa Mais Educação[4], programa do governo federal para subsidiar a educação integral nas escolas públicas municipais e estaduais.

[3] Nome atribuído ao professor pelo Programa Mais Educação.

[4] Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acessado em: 10/11/2011.

A educação integral está pautada no aumento do tempo de permanência dos alunos na escola para melhorar o desempenho escolar. As atividades são indicadas dentro de cada macrocampo como sugestão o *Hip Hop* e o *Grafitti* aparecem como atividades distintas e dentro do macrocampo Cultura e Artes.

> As atividades fomentadas foram organizadas nos seguintes **macrocampos**: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica (BRASIL, 2007).

A educação proposta pelo programa se fundamenta em uma educação para além do espaço escolar, considerando outras instâncias educativas. Atende prioritariamente escolas com baixo IDEB - Ìndice de Desenvolvimento da Educação Básica [5].Considera-se o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais por meio da jornada escolar. Recomenda-se adotar como alguns dos critérios para definição do público estudante: estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes em defasagem série/idade; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono; estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência (BRASIL, 2007).

Para MC Osmar, atuar como agente formador e de letramento é acionar uma metodologia diferenciada, que envolve música, Rap e a cultura:

> Então eu trabalho com as minhas referências de cultura como eu tava falando, a literatura de cordel, essa cultura de base, da oralidade nordestina e além das oficinas que essa ligação do hip hop com a metodologia educacional, pedagógica que tem dado certo, funcionado nas escolas já faz um bom tempo.(...)

O MC vê sua inserção na escola como algo positivo, porém não ingênuo e neutro. Com uma postura crítica e politizada, ele afirma que:

> (...)E hoje se existem programas como o Mais Educação, por exemplo, que o governo federal tá atraindo gente como eu pra tá dentro da escola (...) eu não vejo que o governo tá sendo bonzinho, comigo nem com ninguém não. Muito pelo contrário, porque se a minha música já tava funcionando nas escolas da forma como eu tava fazendo antes é sinal que ela realmente funciona. (MC OSMAR)

Na contramão do que o governo propõe como novidade e interação nas escolas e outras agências de letramento, o MC alerta que o *Hip Hop* já estava dentro das escolas, mesmo sem o Programa. Apenas o governo legitimou, porém uma legitimização sem valorização financeira, pois o professor-comunitário recebe um valor chamado de ajuda de custo que varia de acordo a quantidade de turmas e alunos. Para MC Osmar *"são processos. E eu me dou, eu não me limito pelo dinheiro. A questão do Mais educação mesmo, eu não tô pelo salário."*

[5] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Disponível em: http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=5

Para MC Osmar, o Programa Mais Educação contribui de alguma forma para a valorização do Hip Hop nas escolas, porém adverte que o programa não é uma iniciativa local.

> (...)Tiveram professores aqui em Alagoinhas que lutaram pra conseguir ter esse tipo de oficina [de hip hop] nas escolas. É a primeira vez que as escolas de Alagoinhas tão recebendo esse tipo de oficina, é agora com o Mais Educação porque veio do governo federal. Não é uma visão local do que tem aqui, do potencial daqui. Na verdade a gente tem uma outra tendência, a tendência é contrária. A gente admira o que vem de fora e renega o que é nosso.(...) (MC OSMAR)

O reconhecimento nas escolas públicas advém de uma exigência governamental da federação brasileira e não de um intento local em valorizar a produção cultural e artística da cidade.

O agente de letramento, MC Osmar, aciona na sua prática e atuação a formação social das práticas de linguagem, através do *Hip Hop*. Seu elemento específico é o Rap, mas dialoga com os outros elementos, quando oportuniza o conhecimento e o histórico sobre cada um. Ao articular o discurso, a militância e ação, o *rapper* consegue com sua prática fazer com que os saberes construídos nas oficinas sirvam para a escola, para vida social e para a convivência no contexto da diferença. Ao atuar dessa maneira, o papel do agente, MC Osmar, dialoga com que Kleiman (2007, p.21) diz sobre o agente de letramento:

> O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de ecisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo.

O *rapper* gosta de atuar nas escolas e afirma que não está com esse trabalho pelo dinheiro e sim pela missão e compromisso de formar novos agentes e utilizar a metodologia *Hip Hop* como forma de transformação e aqui especificamente, como letramento – letramento social.

4. O *rapper* como agente de letramento na comunidade

O *rapper*, MC Osmar, tem uma atuação também social na comunidade onde mora. Realizada anualmente um evento intitulado de Petrolatividade e foi através também desse evento que seu nome ecoou na cidade como liderança do *Hip Hop* e também do bairro Jardim Petrolar.

O Petrolatividade é um evento organizado por MC Osmar e o seu grupo de mesmo nome Petrolatividade. O evento foi fundado em 02 de julho de 2006, na comunidade da baixada, bairro Jardim Petrolar de Alagoinhas/Bahia. O bairro tem cerca de 24.000 mil habitantes e o Petrolatividade surgiu nesse contexto, para suprir a necessidade de atividades culturais na comunidade. O evento costuma ocorrer uma vez ao ano, mas às vezes ocorre em duas versões anuais, dependendo da necessidade e do interesse/envolvimento da comunidade.

O Petrolatividade comemora anualmente o seu aniversário e foi numa divulgação dessas que se efetivou o segundo contato com o trabalho do *rapper* , enquanto liderança do Movimento *Hip Hop* de Alagoinhas.

> Petrolatividade completa 4 Anos de Música, Atitude e Resistência Cultural. Movimento Petrolatividade é uma iniciativa,do *rapper* e produtor cultural MC Osmar,que a mais de Dez anos milita pela causa do Rap.Semeando a cultura do Hip Hop em Alagoinhas. (informações da Comunidade ORKUT[6])

Dentre as atividades desenvolvidas pelo grupo encontram-se oficinas, palestras, ação social e exercício de cidadania. Demonstrando que o grupo faz das suas atividades práticas sociais com o uso das diversas linguagens – música, dança, quadrinhos, palestras e etc.

O grupo Petrolatividade dispõe de uma Comunidade no site de relacionamento Orkut que é possível encontrar o perfil do MC Osmar, líder do grupo, e ainda um perfil do evento do Petrolatividade, com o nome de Comunidade. É possível encontrar informações que nos apresentam as diversas atividades desenvolvidas no Petrolatividade:

> "O coletivo do Movimento Hip Hop Petrolatividade é música de intervenção social, protesto e oportunidade de arte e transformação, ação e cidadania. Hip Hop é uma cultura rumo a uma cultural rumo a uma nova civilização". (informações da Comunidade ORKUT).

Segundo MC Osmar, que tem no Movimento uma missão, " *o Petrolatividade visa através dos elementos do Hip Hop a intervenção social*". Essa intervenção social parte do local, comunidade do bairro Petrolar, para o global. Dentre os temas abordados pelo Movimento *Hip Hop* destacam-se: africanidades, violência, discriminação, drogas, questões sociais, promovendo uma consciência social, cultural e política através das ações.

Pode-se observar que o evento Petrolatividade é um evento de letramento, pois nos eventos de letramento, segundo Barton e Hamilton (2000), a linguagem escrita é utilizada de forma integrada a outros elementos semióticos, como textos não-verbais, imagens, mapas, músicas e etc. Dessa forma, é possível observar que elementos semióticos fazem parte do *Hip Hop*, pois não basta apenas escrever ou produzir Rap, é necessário acionar outros elementos que fazem parte da produção: a música, os gestos e as imagens.

As vozes da minoria no Movimento *Hip Hop* são exemplos de práticas e eventos de letramentos: sejam pelas letras *dos rappers* ou pelo próprio Movimento *Hip Hop*, afinal fazer *Hip Hop* é muito mais que uma prática musical ou de escrita, é também uma prática de luta, de resistência e uma prática social de letramentos, fora do ambiente escolar e em um contexto cultural específico.

Referências

ANDRADE, Eliane Nunes de. **Rap e educação. Rap é educação**. São Paulo: Selo Negro (Summus), 1999.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Práticas de letramento. In: BARTON, D.; HAMILTON M; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. Tradução livre: Glícia Azevedo Tinoco.

BRASIL. Ministério da Educação.Secretaria de Educação Continuada,Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral,Direitos Humanos e Cidadania. **Programa Mais Educação passo a passo**.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf

[6] Perfil MC Osmar - http://www.orkut.com.br/Main#Profile?uid=17914874015159592563
Perfil Comunidade Petrolatividade - http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=59876569

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: ttp://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/maiseducacao/documento_de_referencia.pdf. Acessado em 11/11/2011.

BURACO, Marcelo. Vamos ver quem é quem. In: TONI C.(org). **Hip Hop a lápis: o livro**. São Paulo: CEMJ, 2005.p.59-61.

CAVALCANTI, Marilda C. O evento de Letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, Maria Inês Pagliarini. ASSIS-PERTERSON, Ana Antonia. (orgs). **Cenas de sala de aula**.Campinas, SP: Mercado das letras, 2001.

HERSCHMANN, M. **O Funk e o hip hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2000.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola In:_____. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 1995.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

MACA, Nelson. Algumas reflexões sobre Hip Hop e baianidades. In: **Revista Palmares Ano 1 – Número 2 -** Dezembro 2005 – Cultura Afro – brasileira. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/revista02.pdf. Acessado em 10/11/2011.

_____. Em torno do Hip Hop. Entrevista sobre o Movimento Hip Hop. In: **Revista eletrônica Overmundo** - 26/05/2006. Disponível em: http://www.overmundo.com.br/banco/em-torno-do-hip-hop-uma-entrevista-com-o-professor-nelson-maca#-banco-415. Acessado em 15/09/2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Oralidade e escrita. In: **Conferência apresentada no II Colóquio Franco-Brasileiro sobre Linguagem e educação na UFRN**, junho de 1995.

_____. Cognição, explicitude e autonomia no texto falado e escrito.In: MOURA, Denilda (org). **Os múltiplos usos da língua**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOREIRA, Osmar. OLIVEIRA, Wilton (orgs). **Letras de Rap de Alagoinhas: como literatura marginal**. Alagoinhas, BA: Fábrica das letras – Usina de produção do Crítica Cultural, 2010.

NASCIMENTO, Elisabete. Afroletramento docente. In:FERREIRA, Norma Sandra de Almeida(et al.).**Anais do 5º Seminário Nacional "O Professor e a Leitura do Jornal"**. Associação de Leitura do Brasil.Campinas, SP: UNICAMP/FE ; ALB, 2010.

RICHARD, Big. **Hip Hop: Consciência e Atitude**. São Paulo: LivroPronto, 2005.

ROCHA, Janaína. DOMENICH, Mirella.CASSEANO, Patrícia. **Hip Hop: a periferia grita**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Párabola Editorial, 2009.

SIGNORINI, Inês. A letra dá vida mas também pode matá: os 'sem leitura' diante da escrita. In: **Leitura: teoria &prática**, 13(24):20-27, 1994.

SILVA, Márcia. O Hip Hop como Registro do Sentir e do Desejar. In: ANDRADE, Eliane Nunes de. **Rap e educação. Rap é educação**. São Paulo: Selo Negro (Summus), 1999.p.137-151

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop**. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem-IEL. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, SP, 2009.

_____. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip Hop**. São Paulo:Parábola Editorial, 2011.

Sites consultados

Blog do NH2A hiphop - movimento de HIP HOP que luta pela periferia para poder ajudar a juventude negra da periferia através do rap, graffiti,breack e doas nossas ações socio-educativas asim a juventude periferica tem atividades extra curriculares em sua comunidade.
http://nh2ahiphop.blogspot.com/2008_07_01_archive.html?zx=176ec33c7989944

ORKUT-Perfil Comunidade - Petrolatividade
http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=59876569

ORKUT- Perfil MC Osmar
http://www.orkut.com.br/Main#Profile?uid=17914874015159592563

Blog MC OSMAR
http://mc-osmar.blogspot.com/

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Givanilda de Souza e Silva[1]
Luciana Alves de Oliveira e Silva[2]
Mônica Fernandes Agapito Ribeiro[3]
Lívia Carvalho dos Santos[4]

Resumo

Esse estudo tem como objetivo apresentar resultados parciais da pesquisa realizada pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID numa escola pública de ensino municipal de Pirapora/MG. Pretende discutir e analisar as concepções dos professores alfabetizadores tentando entender como ela se materializa no exercício do processo de alfabetização. A abordagem metodológica adotada é a qualitativa e utilizou-se como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevista semiestruturada. Para uma melhor compreensão das entrevistas as respostas foram organizadas em categorias. Os estratos dos depoimentos dos professores são identificados no texto como [E] seguido da sequência numérica 1,2, (...) até10. Os resultados desse estudo assinalam que as participantes da pesquisa possuem vários conceitos de alfabetização apesar de trabalharem na mesma escola. Apontam também que essas distintas formas de conceituar a alfabetização poderá redundar em práticas diferenciadas com destaque para os sucessos ou fracassos no processo de ensino aprendizagem. Conclui-se que o processo de alfabetização ainda tem sido interpretado de diferentes maneiras pelos alfabetizadores.

Palavras-chave

Alfabetização; concepções dos autores; concepções de professores.

Abstract

This study aims to present partial results of the research conducted by Fellows of the Institutional Program of Teaching Starter kit Scholarship – a public school teaching PIBID municipal de Pirapora/MG. To discuss and analyze the concepts of teachers ' homes trying to understand how it materializes in the exercise of the literacy process. The methodological approach adopted is the qualitative and used as a data collection instrument interview script semiestruturada. For a better understanding of the interviews were organized into categories responses. The strata of the testimonials of teachers are identified in the text as [and] followed by the numeric sequence, 1.2 (...) to ten. The results of this study indicate that the survey participants have various concepts of literacy despite work in the same school. Pointed out that these different forms of literacy can lead to conceptualize the practice teachers ' Homes.

Keywords

Literacy, authors' conceptions, concepts of teachers.

---

[1] Graduando em Pedagogia pela UNIMONTES/PIBID bolsista da CAPES – givanildasouzasilva@yahoo.com.br.
[2] Graduando em Pedagogia pela UNIMONTES/PIBID bolsista da CAPES – lulitasilva17@yahoo.com.br.
[3] Graduando em Pedagogia pela UNIMONTES/PIBID bolsista da CAPES – monica.fernandes@ymail.com.
[4] Graduanda em Pedagogia pela UNIMONTES/PIBID bolsista da CAPES – livia.carvalho2009@hotmail.com.

Introdução

Ao longo dos anos, a alfabetização tem sido tema de amplas discussões e ainda permanece recorrente nos dias atuais. Muitos são os conceitos sobre alfabetização, entre eles, alguns autores consideram que seja um processo permanente que se estende por toda a vida, não se esgotando na aprendizagem da leitura e da escrita, dependendo de características culturais, econômicas e tecnológicas. No entanto, convém salientar que a alfabetização não é apenas um processo individual, mas está voltado para o aspecto social. E como esse aspecto abrange uma série de outros fatores, alfabetizar tornar-se uma tarefa que exige muito empenho do professor, pois é nesta fase que a criança começa a interagir com a escrita e leitura. Para Freire (2006, p.77) "o ato de aprender a ler e a escrever começa a partir de uma compreensão abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler a palavra." Nessa perspectiva, cabe ao professor realizar atividades que estimule na criança o desejo de aprender a ler e escrever. Entretanto, ainda encontramos alguns professores que encontram dificuldades no processo de alfabetização, pois alfabetizar requer tempo, paciência, criatividade, dedicação, compromisso e acima de tudo prazer. Assim as autoras deste trabalho, sendo bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – Subprojeto Pedagogia, realizaram esta pesquisa buscando o aprimoramento dos futuros professores da educação básica, possibilitando uma análise sobre as concepções dos professores que atuam nas séries iniciais quanto aos seus conceitos de alfabetização. Nesse sentido, revisamos as concepções de alguns autores sobre alfabetização no sentido de uma melhor compreensão, e posteriormente, analisá-las a luz das definições conceituais dos professores alfabetizadores de uma escola pública no município de Pirapora - MG, tentando responder a questão: Podemos afirmar que os conceitos de alfabetização dos professores interferem na sua metodologia no processo inicial de leitura e escrita?

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo, foi realizado por meio de pesquisa qualitativa e bibliográfica. A técnica de coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada com dez professoras que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental. As perguntas que selecionamos das entrevistas para essa discussão foram: Qual o significado de alfabetizar? O que é ser um bom professor alfabetizador? A partir desses questionamentos criamos as três categorias de análise que envolve a concepção dos professores alfabetizadores.

Os principais autores que fundamentaram esse artigo foram: Freire (1996, 2004, 2006), Soares (2003), Ferreiro (2001), entre outros. Os autores apresentados auxiliaram teoricamente este estudo com suas concepções sobre alfabetização.

Esta pesquisa apresenta grande relevância para professores e futuros professores na medida em que permite conhecer, discutir, divulgar os resultados obtidos além de possibilitar uma reflexão dos profissionais que atuam em classes de alfabetização sobre a qualidade do trabalho realizado no ato de alfabetizar.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: Primeiramente apresentamos uma breve revisão bibliográfica a respeito das concepções de diversos autores sobre alfabetização. Em seguida, analisamos e discutimos os dados das entrevistas com as professoras com base nas concepções dos autores já citados. Por fim, apresentamos as considerações provisórias indicando possibilidades de novas investigações sobre as concepções dos professores alfabetizadores.

Concepções sobre alfabetização

O termo alfabetização é definido por Freire apud Barreto (2004), como um reconhecimento de que o indivíduo já possui conhecimentos prévios, e a partir deles o

educador pode criar possibilidades de aprimorá-los. Além desta primeira definição Freire destaca que:

> Alfabetizar, num sentido bem direto, é possibilitar que as pessoas a quem falta o domínio desta operação criem este domínio. Por mais importante- e é muito importante – o papel da educadora ou do educador na montagem deste domínio, o educador não pode fazer isto em lugar do alfabetizando. A alfabetização é um ato de criação de que fazem parte o alfabetizando e o educador. O educador é fundamental. Ele tem mesmo que ensinar desde, porém que jamais anule o esforço criador do alfabetizando. (apud BARRETO, 2004, p.76-77).

O professor assume um papel importante no processo de alfabetização como mediador do ensino aprendizagem tendo a função de estimular o desenvolvimento das habilidades do educando, no entanto, é fundamental que o professor considere o nível de aprendizagem e a autonomia dos alunos. O professor não pode esperar que o educando aprenda ao mesmo tempo tudo que lhe é falado, pois cada indivíduo tem ritmos e formas distintas de adquirir o conhecimento. Assim, é necessário que o professor aborde as mesmas questões de variadas maneiras e em diferentes momentos com diversos recursos. De acordo com Freire (apud BARRETO, 2004, p.81) "(...) a alfabetização é um processo de buscas e tentativas de revolução, portanto nunca uma recepção passiva". Nessa perspectiva o aluno é um sujeito ativo construtor dos seus conhecimentos sendo direcionado pelo professor ocasionando assim uma troca de experiências. Freire (1996) nos adverte que o professor não deve utilizar um método na linha do discurso "bancário". É preciso transformar de forma dinâmica e integradora o método para que permita o desenvolvimento e autonomia do aluno, se alongando a produção das condições em que aprender criticamente é possível. Aliada a essas condições, professores e alunos precisam ser instigadores, humildes, curiosos, inquietos, criadores e rigorosamente persistentes. O educando deve pressupor que o professor teve e continua tendo experiências de produção de certos saberes que a eles não podem ser simplesmente transferidos. O aluno absorve o conhecimento transmitido pelo professor tentando reconstruir o que lhe foi ensinado e/ou transmitido.

Discutindo o conceito de alfabetização, mas em outra perspectiva, Soares (2003) esclarece-nos que o conceito de alfabetização é um processo permanente de desenvolvimento da língua oral e escrita, sendo jamais interrompido. Contudo, é preciso diferenciá-lo do processo de aquisição da língua oral e escrita. Assim, o termo alfabetização se distingue etimológica e pedagogicamente. Etimologicamente alfabetizar é levar ao alfabetizando a aquisição do alfabeto que se traduz em ensinar o código da língua escrita e as habilidades de ler e escrever. No entanto, do ponto de vista pedagógico atribui um significado equivocado e muito amplo ao processo de alfabetização, negando-lhe especificidades que produzem reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, ou seja, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita e no estabelecimento da competência em alfabetizar.

Em suma, para a autora, a alfabetização é em seu sentido próprio um específico processo de aquisição do código escrito das habilidades de leitura e escrita. Ainda nessa direção, Soares (2003) classificou o conceito de alfabetização em três tipos: O primeiro consiste num processo de representação de fonemas em grafemas e vice e versa, onde a pessoa alfabetizada é aquela que consegue reconhecer o alfabeto, ler as sílabas ou palavras isoladas. Com relação ao segundo, profere a alfabetização como o processo de expressão/compreensão de significados. Neste caso, o alfabetizado seria o indivíduo que tivesse a capacidade de compreender e interpretar o que escrevia. Já em sua terceira concepção, ao contrário dos dois anteriores que consideram a alfabetização como um processo individual, esse volta para o seu aspecto social onde a alfabetização não é a mesma em todas

as sociedades. Acreditando que a alfabetização dependia de características culturais, econômicas e tecnológicas.

Alfabetizar é oferecer condições para que o indivíduo, adulto ou criança tenha acesso ao mundo da escrita, com a capacidade não só de ler e escrever, mas, sobretudo fazer o uso real da escrita com as funções que ela tem em nossa sociedade e como instrumento na luta pela cidadania plena. Analfabeto é aquele que não usufrui da escrita, por não ter as habilidades ou tê-las, mas não saber usá-las por não poder ou não querer. Portanto o conceito de alfabetização não é uma habilidade e sim um conjunto de habilidades.

> Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo. FERREIRO E TEBEROSKY (1999, p.32):

De acordo com Ferreiro (2001), a alfabetização fundamenta - se numa lógica individual, ainda que aberta à interação social dentro ou fora da escola. Nesse processo a criança passa por algumas etapas até compreender o domínio do código linguístico. O tempo para que o aluno se familiarize com o código linguístico varia de acordo com os níveis de aprendizagem de cada um, pois o aprendizado distingue de criança para criança. É importante enfatizar que os meios mais utilizados pela criança para entender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, ou seja, a partir do momento que ela começa a fazer “rabiscos” e “garatujas”. Nesse sentido, inicia-se o desenvolvimento da escrita, e, é relevante que o docente respeite e considere esses conhecimentos prévios e assuma a função de mediador no processo de ensino aprendizagem para auxiliá-la na construção de um conhecimento sistematizado. Seguindo a linha de pensamento de Ferreiro, Cócco & Hailer (1996) afirmam que o ato de ensinar requer organização, de modo que a leitura e escrita se desenvolvam pelo intermédio de uma linguagem real, natural, significativa e vivenciada. É indispensável que a criança sinta a necessidade da linguagem no seu uso cotidiano para que a assimilação do código linguístico não seja uma atividade de pensamento, ou seja, uma forma complexa de construção de relações. É conveniente que exista essa preocupação em desenvolver a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras.

É nesse sentido que selecionamos três categorias a respeito do conceito de alfabetização na concepção dos professores: alfabetizar é preparação para a vida; assumir vários papéis e considerar o aspecto humano e as inovações tecnológicas e sua aplicabilidade no contexto escolar.

Alfabetizar: Preparação para a vida e o mundo letrado

Como o processo de alfabetização é muito complexo, é nessa fase que o aluno necessita de uma maior exclusividade por parte do professor. Sendo assim, compete ao professor o aperfeiçoamento de sua didática com o propósito de unido ao educando, alcançar os objetivos planejados ao longo de sua formação, visto que existem professores que ficam indecisos em relação ao conceito sobre alfabetização. Com o propósito de conhecer as concepções dos professores que doravante passamos a apresentar e discutir alguns estratos da entrevista realizada com os mesmos.

> Acho que alfabetização é mostrar para os alunos, mostrar ou preparar os alunos pra o mundo que é letrado, está orientando eles a ter conhecimento

> desse mundo letrado. Porque em tudo quanto é lugar que a gente vai, tem coisas que a gente observa, que a gente pode lê, que agente tem oportunidade de lê.[sic] Então é levar esse aluno a ter conhecimento desse mundo letrado que agente vive que agente está inserido. [E6]

Alfabetizar é um percurso que por intermédio do professor o aluno será capaz de desenvolver a criticidade e a autonomia para superar as dificuldades impostas pela sociedade. "Alfabetizar é preparar o indivíduo para enfrentar os desafios do mundo. Porque sem a alfabetização não tem como o indivíduo desenvolver, enfrentar o mundo". [E1] O trabalho de um alfabetizador é difícil e muitas vezes demorado, e "a ação docente ocorre numa situação situada (sic), manifestada em situações reais, imprevisíveis e inusitadas, ou seja, requer do profissional, para ação imediata, várias competências". (Campos, 2009: p.27). Ainda nessa direção de pensamentos, Kaufman, (2009: p.10) acrescenta que "A única forma de alfabetizar é ver a leitura e a escrita como práticas sociais." Nessa perspectiva uma entrevistada reforça a ideia da alfabetização como forma de "(...) abrir fronteiras para o mundo através da leitura". [E9]. É interessante que o professor durante sua prática pedagógica possibilite ao aluno os procedimentos da escrita em formas sociais como bilhetes, cartas, receitas, lista de compras entre outros, assim possibilitará ao aluno a mobilização das práticas sociais, pois a alfabetização "é tudo para a vida de um cidadão. Quem não é alfabetizado e letrado é surdo, cego e mudo". [E10]. O indivíduo necessita das habilidades da escrita e leitura para viver em sociedade, sendo assim é conveniente que o aluno desenvolva tais capacidades.

Na visão de uma das entrevistadas, a ideia do conceito de alfabetização como instrumento de decodificação e escrita é superado por um conceito mais amplo, onde destaca que "(...) antes alfabetização era ensinar o aluno a decodificar letras palavras, hoje não, a alfabetização tem um conceito mais amplo, pois além de ensinar o aluno a ler e escrever você acaba sendo manipulada a reeducação da criança". [E8]. Podemos identificar nesse estrato que o conceito de alfabetizar da entrevistada vai de encontro ao conceito de Freire que também argumenta que alfabetizar é preparar para a vida. Assim, o sujeito assume-se como um ser pensante, transformador, criador, realizador de sonhos, "o conhecimento não é uma cópia, uma fotografia da realidade, mas uma construção a partir de saberes que o aluno já possui e que constituem a sua bagagem pessoal e cultural". (SEE/MG, 1997, p.36). Por isso alfabetizar, "(...) é também dar a base que o aluno vai necessitar para o resto da vida". [E5]. No depoimento supracitado, a entrevistada destaca que é importante também, que o professor tenha uma participação ativa no processo de ensino aprendizagem, no sentido de colaborar para compreensão do ato de ler e escrever de modo a mobilizar os conhecimentos nas práticas sociais. Para que isso aconteça ele assume vários papéis no processo de alfabetização.

O bom professor: assumindo vários papéis e o aspecto humano

Bom professor é aquele que exerce o domínio no seu campo de trabalho utilizando os seus conhecimentos e os meios materiais e instrumentais de que se apodera na capacidade de elaborá-los ou de reconstruí-los segundo os requerimentos de sua proposta pedagógica. (Marques, 2006).

> Eu acho que bom professor é aquele que tem momento que é mãe, tem momento que é médico, tem momento que é conselheiro. Professor é aquele que é amigo. O bom alfabetizador é aquele que transforma seus alunos como se fosse realmente um amigo, aliás, já é um amigo. Não olha só o lado de professor, mas o lado humano, olhando as necessidades de cada um porque cada um é diferente. Estudando as diferenças para que possa estar atendendo o que o aluno mais precisa que é chegar à alfabetização. [E1].

Na visão dos professores o bom professor não deve excluir da sua prática pedagógica o fato de ter que assumir vários papéis sociais, pois "(...) precisa ter conhecimento e além de tudo, ser muito humano, pois as crianças são muito carentes". [E10]. A esse respeito Campos (2009) salienta que a interação do professor com os alunos se processa através de trocas de afetividade, manifestações de carinho, além da dedicação para que a criança desenvolva o aprendizado. No entanto, esses papéis sociais, assumidos pelo professor não devem relegar em segundo plano a função do ensino aprendizagem.

Além das ponderações citadas, Campos (2009) ainda destaca que a didática do professor não se resume apenas a teorias e técnicas, mas é essencial que o professor possua certas características como a criatividade, paciência. "Pra mim o bom professor é aquele que tem muita paciência". [E4]. É significativo compreender que o docente necessita sim da paciência, mas não basta apenas esse quesito para ministrar uma boa aula. É indispensável também ser dinâmico, conhecer os conteúdos, ter autonomia profissional. O professor se constitui durante sua prática em sala de aula. É através dos conhecimentos pedagógicos e da vivência com a classe que ele planejará suas metodologias de acordo com as necessidades dos alunos. Assim, o aprendizado não se consolida, pois "o professor é um permanente aprendiz". E é na sala de aula que vai ocorrer à valorização do professor, por isso é indispensável que o mesmo apresente aptidões que possam levar os alunos a uma constante mobilização a aprenderem coisas novas. (Campos, 2009). O depoimento da entrevistada tece considerações a respeito das dificuldades no processo de alfabetizar, quando assume determinadas turmas. "É muito fácil você pegar uma turma boa, isso facilita o trabalho. A minha turma esse ano não foi boa, trabalhar com alunos problemáticos é complicado, muitos tendo laudo médico, alunos agressivos". [E7]. O trabalho de um alfabetizador é difícil e muitas vezes demorado, mas isso não quer dizer que a turma definirá o bom professor e sim ele mesmo com seu interesse em buscar novos caminhos. Esses novos caminhos podem ser encontrados nas novas tecnologias que permitam aos professores a melhoria na qualidade do processo de alfabetização.

A s inovações tecnológicas e sua aplicabilidade no contexto escolar

A partir da década de 90 o país sofreu diversas reformas educacionais. Foram instaladas uma série de programas que buscou equipar as instituições de educação básica com Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), Proformação, Um salto para o futuro e TV na Escola.(TOSCHI, 2004). A introdução desses programas no sistema escolar corrobora para a atualização da formação dos professores, no sentido de adequar a tecnologia em sua metodologia.

Mendes & Machado (2011) assinalam que o uso das tecnologias no âmbito escolar está vinculado aos avanços da ciência, portanto é importante inseri-las no contexto escolar, uma vez que fazem parte do cotidiano das pessoas. Assim sendo, os recursos tecnológicos se constituem como instrumentos e não apenas como entretenimento, mas também para oferecer subsídios no processo educativo. Desse modo, o professor deve procurar atualizar a sua prática por meio de atividades coletivas e individuais, para trazer o que está fora do ambiente escolar para dentro dele, dando sentido ao que o aluno aprende numa relação de aplicabilidade à sua vida. (GULTIER & MARTINS, 2011). Diante das considerações acima expostas, é significativa a inserção desses recursos durante a ação pedagógica de forma a facilitar o trabalho docente e o aprendizado. Para isso, é necessário que o profissional esteja "aberto às novas metodologias, respeitando a individualidade de cada criança." [E9].

Quando se discute sobre a utilização dos recursos tecnológicos na educação, seria de fundamental importância à inclusão desses processos na formação continuada do profissional. Nesta abordagem Marques (2006) afirma que é relevante compreender que a qualidade da

formação cientifica está pautada na ação humana e a partir desse aspecto o profissional é capaz de orientar-se desenvolvendo conhecimentos científicos na ação docente. Nesse sentido, o depoimento da E2 aponta ser relevante que o professor "(...) tenha experiência que (...) conta muito uma bagagem ao longo do tempo e também é preparado pra pegar a turma, além de (...) fazer cursos para ser mais preparado pra pegar turma de alfabetização". Esse depoimento sinaliza certa semelhança com a fala do autor Marques, pois destaca também a formação profissional como elemento fundamental para uma atuação de qualidade. Nota-se também que a participante da pesquisa está ciente da importância de aprimorar os conhecimentos de maneira que possa contribuir no desenvolvimento das capacidades do aluno a fim de que o mesmo seja capaz de mobilizar os conhecimentos em sociedade.

Quando se fala em introduzir os recursos tecnológicos no âmbito educacional, não se trata de reduzir a importância das fontes tradicionais de informação como o texto impresso ou a comunicação verbal. O importante é reconhecer que esses novos recursos além de proporcionarem mais acesso as informações, também ampliam a aprendizagem, ou seja, se multiplicará os potenciais da educação escolar. (Pais, 2010). Diante disso Rosa & Khidir (2004) afirmam que o professor como qualquer profissional também necessita de conhecimentos e de novos saberes, para que este saiba lidar com um conhecimento em construção e não mais com um conhecimento pronto e acabado. Esclarecendo ainda mais Rosa & Khidir (2004) vem dizer que a formação dos professores é um processo contínuo, visto que perpassa para a vida toda. Frente a este questionamento seria relevante que o professor buscasse se ater desses novos recursos e da formação continuada para uma prática mais inovadora. Reforçando tal argumento Pais (2010, p.21-22) nos coloca que:

> Nesta direção se encontra a dinâmica de virtualização das práticas educativas, sinalizando para o desafio do desenvolvimento de propostas metodológicas, envolvendo conteúdos e objetivos mais contextualizados e articulados entre si através das multimídias. O advento dessa prática traz, em paralelo, a exigência de competências próprias e mais adequadas ao uso dos instrumentos informatizados, tanto para o professor como para o aluno.

A temática das novas competências exigidas nas instituições escolares é um dos assuntos que mais provoca debate na área pedagógica porque se trata de uma referência na conjuntura da ação docente. A competência está intrinsecamente relacionada ao fenômeno educacional. Assim sendo, a extensão das fontes de informações contribuem para criar novas condições de aprendizagem, negando a prática da repetição.

Os resultados desse estudo apontam que os professores alfabetizadores possuem vários conceitos de alfabetização apesar de trabalharem na mesma escola. Indica também que essas diferentes formas de conceituar a alfabetização poderá redundar em práticas diferenciadas com destaque para os sucessos ou fracassos na aprendizagem das crianças.

Considerações provisórias

Esse estudo indica que o processo de alfabetização ainda tem sido interpretado de diferentes maneiras pelos alfabetizadores. Com base nas entrevistas podemos sinalizar que a concepção de alfabetizar dos professores pode traduzir em práticas pedagógicas no espaço de sala de aula. E que essas práticas podem revestir de melhorias ou não na qualidade da alfabetização das crianças. A pesquisa aponta aos professores quanto as bolsistas do PIBID, a necessidade de buscar novos estudos que tenham como objetivo, alternativas para as dificuldades encontradas pelos professores com relação ao conceito de alfabetização. Esta pesquisa tem como propósito contribuir para que os professores alfabetizadores reflitam sobre seus conceitos e prática pedagógica no processo de alfabetização.

Referências

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2007.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros**. Saberes docentes e autonomia dos professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marcos Antônio. **Decifrar o mundo**: alfabetização e socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARQUES, Mario Osório. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** V4. 3ed. Ijuí: 2006.

MACHADO, Luzimara Silveira; MENDES, Erica Araújo. Jogos pedagógicos digitais no ensino de ciências - uma experiência vivenciada na interface da formação inicial com a educação básica. In: SILVA, Marcio Antônio; SILVA, Rosângela Ramos; FRANÇA, Silvana Diamantino. **Programa Institucional de Incentivo e Apoio a Docência: Reflexões e Contribuições da Unimontes na Formação de Professores para Educação Básica.** Montes Claros: Editora Unimontes, 2011, p. 141-145.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação.** 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. 1. ed., 3. reimpr. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: **Grandes Pensadores**, v.1e2, n.25, julho/2009.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: **Alfabetização**, n.22, março/2006.

GUTIER, Ana Lúcia Zambão; MARTINS, Márcia. A criança, a música e a alfabetização. In: ROSA, Adriana (Org.). **Lúdico e alfabetização.** 1. ed.(ano 2003), 7. reimpr. Curitiba: Juruá, 2011, p. 68.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Reflexões sobre a prática pedagógica**. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997, p.36.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

ROSA, Dalva E. Gonçalves; KHIDIR, Kaled Sulaiman. O PDE e a Formação Continuada de Professores. In: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). **Escolas gerenciadas:** planos de desenvolvimento e projetos-pedagógicos em debate. Goiânia: Editora UCG, 2004, p.153-162.

TOSCHI, Mirza Seabra. Inovações tecnológicas e gestão da Escola. In: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). **Escolas gerenciadas:** planos de desenvolvimento e projetos-pedagógicos em debate. Goiânia: Editora UCG, 2004, p.143-152.

O TRADICIONALISMO E A VIOLÊNCIA DO SISTEMA EDUCACIONAL NA PROSA, NA POESIA E NA MÚSICA

Haidê Silva[1]

Resumo

O objetivo do presente trabalho é refletir a respeito das possíveis formas pelas quais o discurso literário e musical "gritam", ou seja, se posicionam de forma contrária ao tradicionalismo e a violência imposta pelo sistema educacional, uma vez que os alunos são condicionados a formas excessivamente rígidas de disciplina, a uma rotina estafante de exames, trabalhos e outras coisas mais. E, além disso, são praticamente obrigados a decidir qual a profissão que deverão exercer pelos restos de sua vida apenas com 17 anos de idade, ou seja, quando a maioria conclui a terceira série do Ensino Médio. Para o desenvolvimento de nosso trabalho, serão analisados fragmentos de obras de autores que de certa forma discutiram o assunto através do discurso literário ou da música. São eles: Monteiro Lobato, Raul Pompéia, Carlos Drummond de Andrade e a banda Legião Urbana.

Palavras-chave

Prosa; poesia; música; educação.

Abstract

The aim of this work is to discuss about the many ways that the literary and musical discuss "shout", that is, how they explains their contrary position about the tradition and violence of our educational system once that our students are conditioned by a rigid discipline and a lot of exams and a lot of other thing that make they education life bored and limited. Besides this, our students have to decide about their professions so early, that is, when they are only seventeen years old and finishing high school. To develop our work we are going to talk about some books by Monteiro Lobato, Raul Pompéia, Carlos Drummond de Andrade and a lyric from the band Legião Urbana, because in their works they used to talk about education in their life.

Keywords

Novel; poems; music; education.

[1] haidesilva1@terra.com.br – EE João Martins – EMEF Zulmira Cavalheiro Faustino – Instituto Superior de Educação Alvorada Plus.

Introdução

A escola esteve sempre presente no discurso literário e também no musical. Infelizmente, a presença da instituição escola nesses discursos não é positiva, ou seja, queremos dizer com isso que quando a escola aparece na literatura ou na música, os autores costumam registrar as suas experiências negativas no âmbito da instituição escolar. É justamente essa impressão subjetiva que pretendemos analisar neste nosso trabalho. E para tanto, pretendemos apresentar alguns fragmentos de obras de alguns autores que tiveram o cuidado de registrar as suas impressões sobre a instituição escola, revelando assim o tradicionalismo e a violência presente nesta instituição. Neste trabalho nos deteremos na análise de alguns fragmentos de Monteiro Lobato, Raul Pompéia, Graciliano Ramos, Carlos Drummond de Andrade e na letra da música Química, da banda Legião Urbana.

Monteiro Lobato

O escritor Monteiro Lobato notabilizou-se como o escritor que revolucionou a língua literária no que diz respeito à produção de Literatura Infantil, pois uma das preocupações de Lobato era justamente a necessidade de escrever histórias para crianças numa linguagem que as interessasse. E isso só foi possível através da sua própria intervenção na escrita literária produzida para crianças.

Lobato, que além de escritor era também o editor de seus próprios livros, dedicou-se a produção literária para crianças entre 1920 e 1945. Em sua obra *Reinações de Narizinho*, cuja primeira edição é de 1931, Lobato já criticava a linguagem utilizada na escola e consequentemente nos livros didáticos ou paradidáticos, ou seja, uma linguagem inadequada a compreensão das crianças brasileiras:

> ***A moda de Dona Benta ler era boa. Lia "diferente" dos livros. Como quase todos os livros para crianças que há no Brasil são muito sem graça, cheios de termos do tempo do Onça ou só usados em Portugal, a boa velha lia traduzindo aquele português de defunto em língua do Brasil de hoje. Onde estava, por exemplo, "lume", lia "fogo"; onde estava "lareira" lia "varanda". E sempre que dava com um "botou-o" ou "comeu-o", lia "botou-ele", "comeu ele" – e ficava o dobro mais interessante.*** **(Lobato, 1956, p. 199)**

Nesta obra de Monteiro Lobato, cabe a pessoa que faz a intermediação entre o texto e o leitor, resolver os problemas de inadequação da linguagem. Dessa forma, Dona Benta lia a história em voz alta para os netos e substituía as palavras que poderiam dificultar a compreensão dos leitores por outras mais fáceis de entender. Assim, não existe na obra de Lobato uma preocupação relacionada ao aprendizado da norma culta da Língua Portuguesa, ou seja, da variedade padrão, uma vez que as substituições de Dona Benta desrespeitam, por exemplo, as regras de colocação dos pronomes, em prol da compreensão dos leitores.

Mas se a preocupação de Dona Benta era facilitar o uso da linguagem para consequentemente facilitar a compreensão das histórias que lia pelos leitores, o mesmo não acontece na escola, já não acontecia naquele momento histórico no qual Lobato se dedicou a escrita literária para crianças e continua sendo um problema dentro da instituição escola, pois a linguagem, tanto a utilizada pelos professores, livros didáticos e paradidáticos continua afastando os nossos alunos da escola antes que estes possam desenvolver o gosto pela leitura literária ou não.

Lobato é o idealizador de um espaço equivalente ao escolar, mas que consegue ser capaz de ser mais eficiente que a escola. E esse lugar idealizado por Lobato se localiza mais uma vez no Sítio do Picapau Amarelo.

Nesse contexto, as terras de Dona Benta desempenham a função de uma escola, cuja proprietária é a professora ideal, e os alunos são os moradores do sítio, que ouvem atentos e interessados que polemizam os temas e muitas vezes decidem vivenciá-los nos locais adequados e por isso abandonam temporariamente o lugar improvisado das aulas.

Em uma dessas aulas ministradas por Dona Benta, na obra *Hans Staden*, cuja primeira edição é de 1927, o tema são os primeiros episódios da história brasileira. No entanto, a forma como este conteúdo é ensinado aos alunos é questionada pelos ouvintes e pela própria professora:

> ***_ Quer isso dizer que se os portugueses houvessem tratado com justiça os selvagens do Brasil eles seriam amigos - observou Pedrinho.***
>
> ***_ Certamente – respondeu Dona Benta. _ Mas os conquistadores do novo mundo, tanto portugueses como espanhóis, eram mais ferozes que os próprios selvagens. Um sentimento só os guiava: a cobiça, a ganância, a se de enriquecer, e para o conseguirem, não vacilaram em destruir nações inteiras, como os astecas do México e os incas do Peru, povos cuja civilização já era bem adiantada.***
>
> ***_ mas como é então, vovó, que esses homens são gloriosos e a história fala deles como grandes figurões?***
>
> ***_ por uma razão muito simples: porque a história é escrita por eles. Um pirata quando escreve a sua vida está claro que se embeleza de maneira a dar impressão de que é um magnânimo herói.*** **(Lobato, 1956, p. 43)**

Como podemos verificar no fragmento acima, a professora Dona Benta, além de apresentar os fatos históricos favoráveis aos selvagens brasileiros em contraposição à história oficial que coloca os descobridores na posição de heróis, ainda observa que se a história fosse contada de outro ponto de vista, ela provavelmente seria outra. A esse propósito podemos concluir que o raciocínio seguido por Dona Benta para ensinar história já estava naquele época muito avançado e continua hoje extremamente avançado, porque na realidade, na instituição escolar, os professores ainda não aderiram a este tipo de reflexão a respeito dos acontecimentos históricos e dessa forma, em muitas de nossas aulas, os fatos históricos ainda continuam a ser apresentados sob a perspectiva de um único ponto de vista, ou seja, o daqueles que escrevem a História.

Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2009), Monteiro Lobato suscitou o recrudescimento na Literatura Infantil de uma polemica que incendiava a teoria do ensino brasileiro, colocando de um lado, os partidários da Escola Nova, adeptos de uma pedagogia laica, fundida nas conquistas da ciência moderna, e, de outro, os seguidores da educação religiosa tradicional, apoiada nos conhecimentos e valores aprovados pela Igreja.

Apesar da polêmica, após publicação da *História do mundo para crianças* (1933), Lobato organiza o seu projeto pedagógico, ampliando o currículo escolar de acordo com suas convicções e convertendo o sítio no local deste ensino renovador. Dessa forma, a cada disciplina corresponde uma obra: *Emília no país da gramática* (1934); *Aritmética da Emília*

(1935); *Geografia de Dona Benta* (1935); *Serões de Dona Benta* (1937); *História das invenções* (1935); *O poço do Visconde* (1937) e *A reforma da natureza* (1941).

Raul Pompéia

Em *O Ateneu*, romance de Raul Pompéia, publicado em 1888, a ineficiência do sistema de ensino se transforma em tema, aprofundando a idéia de que a escola serve de metáfora da sociedade. Nessa obra, Pompéia conta os dois anos que o menino Sergio, protagonista e narrador dos eventos, passou no Colégio Ateneu, réplica provável do na época prestigiado Colégio Abílio, de propriedade do pedagogo Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, representado na obra por Aristarco Argolo de Ramos.

A entrada de Sergio na escola corresponde a um ritual de passagem, e sua trajetória lá, a uma iniciação. Após ter cruzado os portões do colégio dá-se o primeiro confronto entre o diretor e a criança, até então "educada exoticamente na estufa do carinho", a quem Aristarco recomenda o corte imediato dos cabelos. O menino, a quem agradavam os cachos, é defendido pela esposa do diretor, D. Ema, desde então espécie de protetora de Sérgio. Fica, assim, completo o ritual de introdução do protagonista, que, na nova condição, de estudante, conta com pais simbólicos, o Aristarco e a delicada Ema, cujo nome traz em si o anagrama de mãe.

O Ateneu não retrata um caso isolado; pelo contrário, é exemplar. Enquanto critica ao sistema educacional, esse romance bem pode constituir a imagem de qualquer internato brasileiro da época, do Pedro II, no Rio de Janeiro, ao Instituto Brasileiro, em Porto Alegre. Sugestivo da circunstancia de que Raul Pompéia reproduziu a contento o sistema pedagógico brasileiro do final do século XIX é o fato de seu livro ser citado no interior de outras obras de ficção de temática similar, como *O professor Jeremias*, que Léo Vaz publicou em 1921.

Pompéia narra também o cotidiano da escola, destacando as práticas esportivas, os castigos, a cola e os exames finais. Embora, ao discorrer sobre sua filosofia educacional, Aristarco destaque "a abolição dos castigos corporais", bem como "a supressão absoluta dos vexames", o livro revela a violência de um sistema disciplinar que chega a provocar a morte de um aluno.

O mundo representado na obra caracteriza-se pela competição e o castigo. Embora Aristarco proclame que "o meu colégio é apenas maior que o lar doméstico", o protagonista descobre a crueldade, a dominação dos fortes sobre os fracos, a repressão e o oportunismo. O professor Cláudio, alter ego adulto do narrador, expõe, numa conferencia, a teoria de que a verdadeira educação é a oferecida pelos internatos, uma vez que, neles, os alunos aprendem como funciona a sociedade.

Carlos Drummond de Andrade

A voz contemporânea de Carlos Drummond de Andrade também registra a experiência do internato, traduzindo-a nos versos do poema "Fim da casa paterna":

> ***I***
>
> ***E chega a hora negra de estudar.***
>
> ***Hora de viajar***
>
> ***Rumo à sabedoria do colégio.***

Além, muito além de mato e serra,

Fica o internato sem doçura.

Risos perguntando, maliciosos

No pátio de recreio, imprevisível.

O colchão diferente.

O despertar em série (nunca mais

acordo individualmente, soberano).

A fisionomia indecifrável

Dos padres professores.

Até o céu diferente: céu de exílio.

Eu sei, que nunca vi, e tenho medo.

Vou dobrar-me

À regra nova de viver.

Ser outro que não eu, até agora

Musicalmente agasalhado

Na voz de minha mãe, que cura doenças,

Escorado

No bronze de meu pai, que afasta os raios.

Ou vou ser – talvez isso – apenas eu

Unicamente eu, a revelar-me

Na sozinha aventura em terra estranha?

Agora me retalha

O canivete desta descoberta:

Eu não quero ser eu, prefiro continuar

Objeto de família. (Poesia completa, 2007, p. 1086)

No fragmento acima, retirado do poema “Fim da Casa Paterna”, podemos perceber que a experiência do internato, em Carlos Drummond de Andrade não é muito diferente da que já tivemos a oportunidade de analisar em Raul Pompéia no romance *O Ateneu*. Da mesma forma que Pompéia, Drummond nos apresenta o momento de estudar como algo extremamente difícil de ser compreendido pela criança que acabara de ser arrancada dos cuidados maternos. Além disso, o internato era longe, era preciso viajar, o que deixava a criança ainda mais insegura.

Dessa forma, o menino Drummond é inserido em uma rotina disciplinar na qual todos os alunos deveriam acordar na mesma hora, adaptarem-se as fisionomias nada familiares, ou seja, a dos professores, impossível de compreender para uma criança que já estava assustada com a nova rotina escolar. E, além disso, com a exposição, no horário reservado para o intervalo ou recreio, ao olhar dos demais estudantes, por um lado curiosos e por outro, já acostumados a semelhante rotina e invasão de suas privacidades.

Nesse contexto, a hora de estudar, ou seja, o momento destinado ao conhecimento, que deveria ser algo prazeroso e motivo de alegria, torna-se uma **hora negra**, da qual o menino sente medo, principalmente quando este momento é contrastado com a liberdade que o envolvia na casa paterna.

Outro problema é a questão da proteção que a criança perdia, uma vez que deixando a casa paterna, não poderia mais ser protegida por seus familiares, e ficaria portanto, na dependência de outros adultos no colégio interno. Há ainda a questão da descoberta de que é preciso adaptar-se às novas regras e que é preciso descobrir-se enquanto ser único e independente, o que certamente não pode deixar de causar desconforto e receio para a criança.

Legião Urbana

A banda Legião Urbana dispensa apresentações, uma vez que é do conhecimento de todos que tal bando fez muito sucesso entre o público durante os anos de 1980, influenciou aquela geração e continua influenciado as gerações contemporâneas que por sua vez são filhos e netos da geração que vibrou com os sucessos da banda nos anos 80.

Entre uma variedade de letras disponíveis, escolhemos a música *Química*, pois acreditamos que está mais adequada para a análise a que nos dispusemos fazer em nosso trabalho.

Estou trancado em casa e não posso sair
Papai já disse, tenho que passar
Nem música eu não posso mais ouvir
E assim não posso nem me concentrar

Não saco nada de Física
Literatura ou Gramática
Só gosto de Educação Sexual
E eu odeio Química

Não posso nem tentar me divertir
O tempo inteiro eu tenho que estudar
Fico só pensando se vou conseguir
Passar na porra do vestibular

Não saco nada de Física
Literatura ou Gramática

Só gosto de Educação Sexual
E eu odeio Química
Química
Química

Chegou a nova leva de aprendizes
Chegou a vez do nosso ritual
E se você quiser entrar na tribo
Aqui no nosso Belsen tropical

Ter carro do ano, TV a cores, pagar imposto, ter pistolão
Ter filho na escola, férias na Europa, conta bancária, comprar feijão
Ser responsável, cristão convicto, cidadão modelo, burguês padrão
Você tem que passar no vestibular
Você tem que passar no vestibular
Você tem que passar no vestibular
Você tem que passar no vestibular

Não saco nada de Física
Literatura ou Gramática
Só gosto de Educação Sexual
E eu odeio Química
Química
Química (2x)

Disponível em ***http://letras.terra.com.br/legiao-urbana/46974/***

A letra da música *Química* reforça tudo o que vimos discutindo até agora, ou seja, o tradicionalismo e a violência do sistema educacional que impõem ao aluno, principalmente aqueles que devem concluir a última etapa da Educação Básica, ou seja, o Ensino Médio, uma rotina estafante, que precede aos preparos que coincidem com a aprovação no vestibular. O "eu" que fala nesta música deixa bem claro que não pode descansar, e nem pensar em se divertir porque "tem que passar no vestibular" justamente para que possa garantir a sua permanência na sociedade burguesa, ou seja, ser responsável, pagar as contas, comprar um carro e etc.

Além da reprodução da sociedade burguesa, devemos também nos atentar para a pressão que o sistema escolar exerce sobre os alunos, justamente no momento em que estes devem fazer a escola da profissão que de certa forma exercerão pela vida inteira. Queremos aqui questionar a necessidade de os alunos terem que decidir tão cedo, ou seja, exatamente no momento que ainda não têm maturidade para tomar uma decisão de tal porte.

Considerações Finais

Esperamos ter conseguido demonstrar, através da nossa modesta análise dos fragmentos de obras mencionados acima, de que forma o discurso literário e também o musical "gritam" contra o tradicionalismo e a violência do sistema educacional que desde sempre impõem aos nossos alunos uma metodologia de ensino baseada numa linguagem que não é acessível à maioria dos estudantes, que apresentam os conteúdos da forma mais tradicional e equivocada possível, sem abertura pra reflexão, principalmente no que diz respeito aos acontecimentos

históricos e as pesquisas no campo da ciência, que submetem os alunos a regimes extremamente rígidos de disciplina e que os conduzem, ainda sem a maturidade necessária a procedimentos que escolhas que parecem tão somente existir para a reprodução da sociedade tal qual ela se apresenta, sem nenhuma possibilidade de mudança social que de fato atenda às necessidades da maioria de nossos alunos.

Talvez possamos aproveitar esse "grito" da prosa, da poesia e da música para iniciarmos uma reflexão a respeito de como poderíamos nós também gritar contra o tradicionalismo e a violência que impera em nosso sistema educacional desde o inicio dele até os nossos dias, em nossas instituições de ensino.

Não sugerimos com isso que os nossos alunos não devam receber uma educação sistematizada e livre de disciplina. Apenas acreditamos que é necessário rever o nosso atual sistema de ensino, para que os nossos alunos possam concluir a educação básica e atual na sociedade de forma reflexiva e não apenas como meros reprodutores da sociedade burguesa.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias*. São Paulo: Editora Ática, 2009.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1956.

_____. *Hans Staden*. São Paulo: Brasiliense, 1956.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. Tradução: Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2009.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. http://www.superdownloads.com.br/download/64/ateneu-raul-pompeia/redir.html. Acesso 11/02/2012

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global, 2003.

HAICAI: ENTRELAÇANDO DIFERENTES CULTURAS NO ESTUDO DE GÊNEROS

Jéssica Kellen da Silva[1]
Lívia de Souza[2]
Mauriceia Silva de Paula Vieira[3]

Resumo

Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa cujo objetivo é analisar o modo como alunos do ensino fundamental se apropriam de elementos caracterizadores do gênero: temática, estilo de linguagem, forma composicional e função sociocomunicativa. Escolheu-se o haicai, gênero originalmente de cultura japonesa, por entrelaçar diferentes linguagens e por ter desenvolvido no Brasil uma característica marcante do trabalho intelectual japonês: a qualidade estética. A metodologia consistiu em uma pesquisa bibliográfica sobre o gênero haicai, a partir de Bakhtin (2000), Franchetti (1996), Nunes (2011), Leminsk (1990) e Goga (1986, 1988), e análise de dados coletados a partir da realização de uma oficina realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência – PIBID/CAPES. Foram produzidos e analisados 46 haicais. Constatou-se que, mesmo sem o conhecimento teórico aprofundado dos elementos básicos para constituição de poemas de um modo geral, os alunos demonstraram que uma abordagem sistematizada, a partir das noções estruturantes sobre a teoria dos gêneros, pode contribuir significativamente para o processo de apropriação da leitura e da escrita de textos cuja linguagem é, por excelência, plurissignificativa. Assim, espera-se que este trabalho contribua para a divulgação de experiências necessárias à formação docente no campo da leitura e de linguagens que se entrelaçam a outras vozes e culturas.

Palavras-chave

Gêneros; haicai; leitura e escrita.

Abstract:

This work shows the partial results of the research which aims at analyzing the way the students from the elementary school understand the characteristics of the genres, such as their themes, language style, compositional structures and social communicative functions. The genre “haikai”, originally from Japanese culture, was chosen for not only intermingling different languages but also developing a strong feature of the Japanese intellectual work: the aesthetic quality. The methodology has consisted of bibliographic research about the genre “haikai”, from the knowledgeable researchers such as Bakhtin (2000), Franchetti (1996), Nunes (2011), Leminsk (1990) and Goga (1986, 1988), and the analysis of the data collected based on a workshop done in the PIBID/CAPES. Forty-six “haikai” texts were produced and analyzed and as results we could noticed that even without a deep theoretical knowledge of the basic components that constitute the poems in general, the students showed a systematic approach, from structural notions of the genre theory. These results can highly contribute to the process of acquiring the reading and writing skills from texts whose language is multi-

[1] Universidade Federal de Lavras – UFLA.
[2] Universidade Federal de Lavras – UFLA.
[3] Universidade Federal de Lavras – UFLA.

meaningful. Therefore, we envision that this study may contribute to the exposition of the necessary experiences to the pre-teachers' formation in the field of both reading and languages that merge into other voices and cultures.

Keywords

Genres; haikai; reading and writing.

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados de uma oficina de leitura e produção textual acontecida em decorrência das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e propõe uma reflexão sobre ler e escrevera partir da perspectiva teórica dos gêneros textuais, na concepção bakhtiniana. As atividades aconteceram na Escola Estadual Azarias Ribeiro, com alunos do 6º. ano do ensino fundamental, e optou-se pelo gênero haicai. Tal escolha ocorreu alicerçada nas seguintes questões: a s múltiplas possibilidades de se explorar a linguagem, o objetivo de que os alunos se sentissem capazes de produzir um texto que circulasse no ambiente escolar e fizesse parte de um jornal da escola, e, sobretudo, o de permitir o desenvolvimento da sensibilidade poética dos alunos.

Na construção do quadro teórico, foi feita uma investigação sobre o gênero haicai e sua origem. Tal pesquisa baseou-se nos autores Franchetti (1996), Nunes (2011) e Leminsk (1990) e é abordada na primeira seção. A seguir, são analisados sete textos, selecionados dentre os 46 produzidos com o objetivo de se entender como os aprendizes se apropriaram desse gênero milenar, a partir das características estruturantes do gênero: temática, estilo de linguagem, função sócio comunicativa e forma composicional.

1. Haicai: um gênero milenar

Os gêneros textuais podem ser entendidos como textos materializados que circulam socialmente. Ligados à vida cultural e social de um povo configuram-se como fenômenos históricos, construídos coletivamente e que atendem à demanda do contexto em que se inserem. Um exemplo dessa relação entre gênero e cultura é o haicai.

O haicai consiste em uma forma poética típica e tradicional da cultura japonesa e que ainda sobrevive nos dias de hoje. Como texto literário pode-se entender que ele “constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (PCN, 1998, p. 26).

Trata-se de um texto lírico, nos moldes orientais, breve e constituído por dezessete sílabas poéticas, organizadas em três versos. O primeiro verso é composto de cinco sílabas poéticas, o segundo de sete e o terceiro de cinco e que formam uma única estrofe. O haicai pode conter rima ou não e não apresenta título. Em sua origem, seus versos fazem referência a momentos que foram captados através de um acontecimento, a uma impressão ou a uma paisagem.

Como todo texto do domínio literário, o haicai é caracterizado por sua complexidade, pois é ao mesmo tempo um objeto linguístico e um objeto estético. A linguagem é marcada pela plurissignificação e a conotação é uma estratégia para provocar determinados efeitos de sentido. Nele, além da possibilidade de várias interpretações, há um poder de persuasão e de encantamento através das palavras, conforme se depreende de Martins sobre o texto literário:

> “[...] o texto literário é plural, marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, estilísticos etc.)”. Assim, o caráter expressivo do texto literário se realiza na necessidade do homem de vivenciar algo novo. (2006, p.87)

Enquanto gênero do domínio literário pode-se depreender que o haicai permite ainda uma reflexão pessoal e o desenvolvimento de um olhar critico sobre o mundo, uma vez que, através do valor estético da literatura, o ser humano consegue, por sua sensibilidade, evadir-se a um universo fictício, saciando assim sua aspiração por novas experiências ou diferentes de sua realidade. Em outros termos

> "A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e reflexão pessoal, fonte de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e , pois, mais críticos diante do mundo." (HELD, 1980, p.234)

O haicai pode ser considerado como um retrato que expressa uma situação vivenciada no presente e é marcado pela transitoriedade que fixa o aqui e o agora. Trata-se de uma experiência poética recriada. A essência temática de um haicai remete ao kigo. Os kigos podem ser identificados às "palavras de estação" tais como: "vento de outono", "manhã de primavera", "lua cheia de outono"!", chuva de início de verão" (NUNES, 2011, p.36). Assim, a temática desse gênero, em sua origem, está ligada às estações do ano e à apreciação da natureza através da arte.

Geralmente, um haicai é acompanhado de uma imagem (haiga) - desenhos ou pinturas simples, mas com toques singelos - imagem que transmite a emoção do haicaísta no ato da leitura de um haicai.

Seixas (2002) assim o define:

> "uma composição poética fixa que procura em seus versos registrar um acontecimento particular, uma impressão, um drama, uma paisagem, referindo-se ao "agora" na vida do haijin (=cultivador de haicai), sugerindo uma estação do ano, de forma simples e com sentido completo".(2002, p.01)

Fundamentado na observação e na contemplação da natureza, o haicai valoriza a concisão e a simplicidade. Embora pequeno e conciso, seus versos permitem uma riqueza de significação. Esta poesia tradicional sobrevive há mais de mil anos e sua origem pode ser encontrada no Waca, modalidade poética que "cantava" trechos históricos e legendários da vida do povo nipônico, cultivado desde a mais remota antiguidade no Japão. Suas origens longínquas podem ser compreendidas conforme a afirmação:

> "Não é fácil saber onde começar a história do *haikai*, a poesia das estações. Talvez devesse ser com a criação do mundo, quando as estrelas da manhã cantaram juntas, e todos os filhos de Deus gritaram com alegria." BLYTH.1963, p.39.

Outros autores, como Nunes, postulam que a origem desse gênero está ligada ao *tanka*, "um tipo de poema curto que predominava na arte poética do Japão no século XVI" (NUNES, 2011, p.16). Franchetti (1996) ressalta que o *tanka* foi "uma das principais atividades de salão da aristocracia medieval japonesa" (1996, p. 13). O tanka era escrito por pessoas da corte, inclusive pelo imperador, como uma forma de exercício literário, o que fez com que esse gênero se tornasse um passatempo favorito da nobreza e se mantivesse durante séculos apenas dentro dos ambientes palacianos. O gênero foi praticado durante muito tempo, entretanto, o *tanka* evoluiu para outra forma literária denominada r*enga.* Na elaboração desse gênero, a primeira estrofe era escrita por pessoas da corte como uma mera diversão, a segunda estrofe era produzida por diversas pessoas de status e posições sociais diferentes e assim sucessivamente. Era necessário que cada estrofe mantivesse uma relação com as demais.

Franchetti ressalta:

> "A partir do século XIV se estabeleceram inúmeras regras para a elaboração da renga longo (Kusari renga), das estrofes – o hokku –, pois elas continuam vigendo no que hoje conhecemos como haikai ou haiku.'" (FRANCHETTI 1996, p.13)

O renga obteve seu esplendor e predominou por muito tempo, mas devido a rigidez formal e a quantidade excessiva de regras atribuídas a sua escrita tornou-se extremamente complicada. O primeiro verso que o compunha transformou-se no haicai-renga ou estrofe encadeada livre. Sua estrutura era composta por três versos e dezessete sílabas, com características menos formais e rígidas e com certo humor. Tornou-se uma arte ainda coletiva, porém praticada por camponeses e outras pessoas de classes mais populares. Dessa forma, esse tipo de haicai ultrapassou os limites do palácio e com o objetivo de desenvolver o espírito de colaboração, modéstia e delicadeza. Nestes termos, Kenne ressalta:

> "Em contraste com a estrofe encadeada tradicional, que havia estado cheia de flores de cerejeira, de salgueiros e da pálida luz do luar, a estrofe encadeada 'livre' se deleitou com a menção a coisas tão humildes como as pequenas ervas, os narizes que escorrem e até os estercos. [...] Era natural que a poesia japonesa, que até então havia se distinguido, principalmente, por sua sobriedade e refreada expressão, tornasse-se mais animada e pródiga, e que, em seu tom, fosse refletido, também, o deslocamento do centro da atividade criadora, que passou da corte aos lugares frequentados pelos comerciantes." KENNE,1956, p. 53-54 apud NUNES 2011,p.31

O mais imponente destes mestres foi Matsuo Bashô (1644-1694), que se tornou o maior representante do haicai. Bashô construiu seu próprio caminho entrelaçando a tradição e a inovação e transformou esse gênero em um exercício espiritual com sentido na busca do instante poético, "valorizando a observação da natureza, dos detalhes, da existência das coisas, animais, objetos. No haicai, pequenas representações constituem um tipo de poesia que integra seres e formas, a partir da consideração de que tudo o que existe tem "alma" e está vivo, no momento presente." Quanto à métrica, Bashô não atribui regras formais a seus poemas, mas sua estrutura obedecia à tradição e o estilo de composição que consistia três seções; Kireji que refere à emoção, ou a suspensão de pensamento, dúvidas, ação ou sensação relevante; kigo referencia as estações do ano que são a essência fundamental da teorização de todos os mestres e a terceira mencionava um local.

Bashô elaborou sua poesia a partir da experiência de vida e a união de dois extremos: filosofia de vida e arte, adotando o haicai como uma maneira de enxergar o mundo, um estilo de vida. Bashô define o haicai ideal: "um bom poema é aquele em que tanto a forma do verso quanto a junção de suas partes parecem tão leves como um rio raso fluindo sobre um leito arenoso."

Esse poema curto expandiu-se para além da terra do sol nascente, constituindo de tal forma uma ponte entre os extremos Oriente e o Ocidente e chegou no Brasil.

Há controvérsia sobre qual teria sido o primeiro haicai escrito no Brasil. É provável que muitos poetas tenham o experimentado desde o início do século XX, mas a primeira publicação significativa foi de Afrânio Peixoto, em 1928 (LURA, 2000).

A fórmula inicial do haicai apresentou problemas aos poetas da época, pois eles sentiam falta de ritmo e musicalidade. Foi Guilherme de Almeida (1890-1969) que desenvolveu uma nova maneira de escrever haicais, que influencia poetas até hoje. Ele conservou a métrica de 5-7-5 sílabas, mas rimando o primeiro e o terceiro versos. Acrescentou, ainda, uma rima interna no segundo verso, entre a segunda e a sétima sílaba, como em.

Velhice
Uma folha morta
Um galho, no céu grisalho:
Fecho a minha porta.

A forma original do haicai chegou ao país com os primeiros imigrantes em 1908. Entretanto, o ano de 1919 (Trovas Populares Brasileiras, Afrânio Peixoto) e o de 1926 (Relance da Alma Japonesa, Wenceslau de Moraes) devem ser considerados como marcos iniciais de sua difusão em português (SAITO,1997).

Conforme os estudos de Goga (1988), pode-se resumir cronologicamente as rotas do haicai no Brasil da seguinte forma:

- Em 1879, através do livro *Da França ao Japão*, de Francisco Antônio Almeida.
- Em 1908, através da chegada dos imigrantes japoneses no porto de Santos.
- Em 1908, através do livro *Trovas Populares Brasileiras* de Afrânio Peixoto.
- Em 1926, através do cultivo e difusão do haiku dentro da colônia por Keiseki e Nenpuku.
- Na década de 30, através do intercâmbio entre haicaístas japoneses e brasileiros, principalmente pelo próprio H. Masuda Goga.

Segundo Goga (1986), a semente de haicai plantada há anos no Brasil brotou vigorosamente, cresceu sob os cuidados de intelectuais, mas ainda não se constitui em poesia popular. Jorge Fonseca Júnior, Afrânio Peixoto, Millôr Fernandes, Guilherme de Almeida, Waldomiro Siqueira Júnior, José Maurício Mazzucco, Wenceslau de Moraes, Oldegar Vieira, Osman Matos, Abel Pereira e Fanny Luíza Dupré são exemplos de autores brasileiros.

Devido ao aumento de escritores de haicai e visando o ensino de gêneros textuais, a oficina realizada contemplou esse gênero milenar da cultura japonesa.

2. Lendo e produzindo o haicai

A oficina desenvolvida em duas turmas do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Azaria Ribeiro, Lavras- MG objetivou a realização de um trabalho que ajudasse os alunos a contemplar o meio em que vivem e expressar, através de versos simples, o contexto observado. Aprender mais sobre o gênero textual haicai, passando pela cultura japonesa e incentivando uma observação de mundo e interpretações de poemas foi também objetivo da mesma. Partiu-se do pressuposto que para aprender a produzir um gênero, primeiro é preciso conhecê-lo.

Para aplicação da oficina as alunas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Letras/UFLA, realizaram um trabalho de coleta de material e pesquisa do gênero haicai. Através de sites foi possível adquirir vários exemplos de haicais, em blogs, foi possível analisar várias oficinas desenvolvidas em outras escolas. Foi analisada assim a melhor forma de aplicação da oficina e o que era essencial transmitir aos alunos. Com a oficina montada, foi hora de desenvolvê-la.

Para realizar a oficina, primeiro foi apresentado aos alunos o gênero haicai. Através de recursos audiovisuais, foram explorados vários aspectos importantes, tais como: a história do haicai, tal como sua origem e seu significado. Foi explicada a estrutura do poema, fator fundamental para produção dos mesmos pelos alunos. Também se explorou a temática, através da comparação entre haicais japoneses e brasileiros. A exploração da temática, da forma e do estilo, deve-se à concepção de gêneros que embasa o presente trabalho.

Depois de todas essas etapas realizadas, foi decidido que os alunos já estavam aptos para produzirem os poemas. Para a produção dos textos pelos alunos duas estratégias foram empregadas: (i) a apresentação do primeiro verso: quinze versos foram apresentados e foi explicado que uma daquelas frases poderia ser empregada para que produzissem o poema, ou seja, introduzir os haicais, ser o primeiro verso do poema. (ii) a apresentação de imagens: algumas imagens, previamente selecionadas, serviram como estratégia para que os alunos pudessem efetuar a produção.

Em sala, os haicais foram produzidos individualmente pelos alunos, acompanhados pelas bolsistas. Partiu-se do embasamento de que produzir um texto é uma tarefa complexa que decorre de um processo que envolve planejamento, escrita e reescrita.

A etapa do planejamento permitiu que bolsistas e alunos conhecessem o gênero a ser produzido, que levantassem as ideias e refletissem sobre os temas, sobre os recursos linguísticos a serem usados e que caracterizam os gêneros do domínio literário, levando em consideração que os textos produzidos seriam publicados no jornal da escola (um jornal desenvolvido para apresentar as oficinas do PIBID/Letras/UFLA na escola).

Em outro momento, com todos os haicais produzidos em mãos, foi o momento de contemplá-los e também analisá-los para que fosse feito um trabalho de intervenção com as turmas objetivando a etapa da reescrita. Nessa etapa, para os erros mais frequentes observados nos poemas, foram sugeridas alterações.

Para finalizar os haicais produzidos pelos alunos, os textos foram editados pelas bolsistas e depois foi concluído o processo da reescrita. Posteriormente, foi realizada uma busca por imagens que se assemelhassem aos poemas produzidos pelos alunos.

Com todos os haicais impressos em mãos, foi hora de apresentar aos alunos, os próprios autores, o haicai final. Em meio a uma culminância do PBID/Letras/UFLA na Escola Estadual Azarias Ribeiro ao final do ano letivo, foi realizada uma exposição na escola com os textos produzidos. Os alunos ficaram admirados com seus poemas expostos para toda a escola e diante da beleza dos haicais, muitos professores da escola se impressionaram com o resultado da oficina.

Assim, houve a confecção do jornal, jornal este que apresentou oficinas desenvolvidas pelo PIBID/Letras/UFLA na escola. Tais oficinas permitiram que fosse feita uma análise a fim de verificar como os aprendizes se apropriaram de elementos como temática, forma composicional e estilo de linguagem do gênero haicai.

3. Haicai: sensibilidade e expressão poética no cotidiano escolar

Na perspectiva dos gêneros textuais a temática pode ser considerada como um elemento caracterizador do gênero. Amor, contos de fada, passagem do tempo e etapas da vida, como velhice e adolescência, foram temas explorados pelos aprendizes. Os textos a seguir evidenciam essa exploração e demonstram a universalidade desses temas ligados à existencialidade humana.

Texto 01

O tema explorado pelo aluno encontra eco nos contos de fada: o mundo imaginário no qual os papeis de príncipe e de sapo se mesclam num encantamento mágico. Neste texto, destaca-se a imagem de um “príncipe sapo”, que rompe com os encantamentos e se mostra

como um sapo qualquer que provoca “um estrago” no mato. Encantamento e realidade se fundem num texto que permite ao leitor desconstruir, através do humor, a imagem idealizada do sapo que se transforma em príncipe.

É possível, ainda, perceber o emprego de recursos fônicos como a aliteração e a assonância, aliados ao ritmo e à sonoridade.

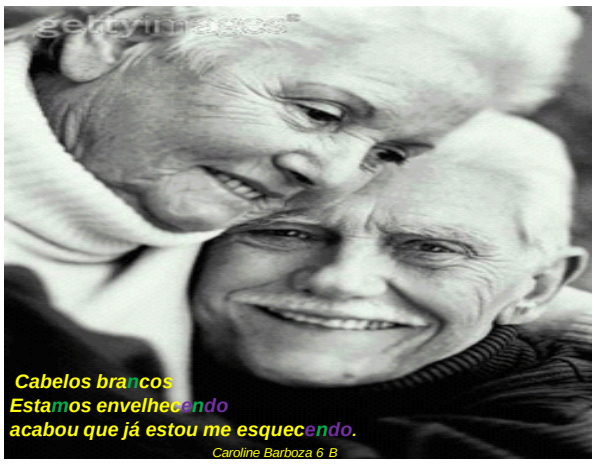
Outro tema sempre presente no universo juvenil é exemplificado no texto a seguir:

Texto 02 – Amor

Neste haicai o aluno escolheu o tema amor. O texto remete a sentimentos que afloram na adolescência: o encontro, a paixão e o despertar para a presença do outro. O texto não se utiliza de recursos fônicos específicos, mas possibilita e criação de imagens de grande beleza poética devido ao uso do verbo balançar e do recurso das reticências.

A passagem do tempo e a brevidade da vida, temas presentes em vários autores, também foram verificados nas produções dos alunos Os haicais, a seguir, exemplificam a exploração dessa temática que pode ser considerada universal.

Texto 03



Texto 04

O haicai *Cabelos brancos/ estamos envelhecendo/ acabou que já estou me esquecendo* explora recursos fônicos como rima e assonância e aliterações. Entretanto, percebe-se que o ritmo não foi observado pelo produtor. O texto 04 também explora a rima, mas vai além ao atribuir ao sol a característica de enjaulado, num jogo de imagens entre sol X lua, noite X dia. Essa oposição faz com que o produtor perceba a transitoriedade da vida ao concluir que *o tempo passa rápido.*

Os textos 05 e 06 exemplificam a recorrência dessa temática:

Texto 05

Texto 06

Em ambos, a utilização da rima se faz presente, evidenciando que se trata de um recurso muito empregado por alunos nessa faixa de escolaridade. Ao lado dessa exploração da rima vale destacar a comparação, estabelecida pelo "como".

Texto 07

Neste haicai estão presentes a exploração do ritmo e da sonoridade e também a aliteração que provoca um efeito de sentido relacionado ao barulho provocado pela chuva. O tema abordado está relacionado a fatos simples do cotidiano, mas que, no conjunto remetem a um texto cuja simplicidade evidencia linguagens que se entrelaçam.

Conclusão

A análise empreendida permite afirmar que, ao produzirem o gênero haicai, os alunos do ensino fundamental se apropriaram de elementos constitutivos do gênero, como a temática, o estilo de linguagem, a forma composicional e função sócio comunicativa, e que entrelaçaram e articularam os conhecimentos que possuíam sobre textos poéticos de um modo geral à produção de um gênero específico. Evidenciaram, ainda, a articulação de elementos constitutivos nos níveis fônicos, sintáticos-semântico e gráfico espacial na construção do haicai.

Exemplifica, por fim, a validade de se adotar concepções sobre os gêneros para auxiliar o desenvolvimento de leitores e produtores de textos proficientes.

Referências

BLYTH, R.H. A History of Haiku. Oiso: Hokuseido, 1963 apud Nunes.

BRASIL. Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/ SEF, 1998.

COSTA, Maria Josiane da. **Ensino de Literatura: A importância da literatura e suas funções**. Disponível em: < http://www.webartigos.com/artigos/ ensino-de-literatura-a-importancia-da-literatura-e-suas-funcoes /29018/. Acesso em 26 de janeiro de 2012.

FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko; DANTAS, Luiz. Haikai**: Antologia e História**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996

FRANCHETTI, Paulo. **Notas sobre a história do haikai no Brasil.** Revista de Letras da UNESP, 34, 1994.

GOGA, H. Masuda. O haicai no Brasil. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1988.

ISHIKAWA, Takuboku. Tradução de Yamaki Masuo; Colina Paulo. Tanka. São Paulo, Roswitha Kempf, 1986. Disponível em: <http://www.fjsp.org.br/guia/cap09_j.htm>. Acesso em: 17/01/2012

LURA, E. K. O haicai brasileiro: Palestra proferida em 21/10/2000, em louvor da instalação do Grêmio Sumaúma de Haicai. Disponível em: < http://www.sumauma.net/gremio/palestra-edson.html>. Acesso em: 28/01/2012

NIPOCULTURA - A Cultural japonesa ao seu alcance. Disponível em: <http://www.nippobrasil.com.br/zashi/2.haicai.petalas/409.shtml> Acesso em 20/01/2012

NUNES, S.R. **Haikai e Performace Imagens Poéticas**. Tese. 2011. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ECAP-8HCP4D/1/tese_rob_definitiva.pdf> Acesso em: 06/01/2012

SAITO, Roberto. O haicai no Brasil. Prefácio de Roberto Saito. Disponível em: < http://www.kakinet.com/caqui/brasil.htm>. Acesso em: 30/01/2012

SEIXAS, Antonio. "**ABC do Haicai**". Artigo reproduzido na Internet. Disponível em: <http://universodohaicai.vilabol.uol.com.br//ABC.html>. Acesso em: 16/01/2012

SOUSA, A.T. **Haikais de Bashô: O Oriente traduzido no Ocidente.** Dissertação 2007. Disponível em:< http://www.uece.br/cmla/disserta/tatianedeaguiarsousa.pdf> Acesso em: 06/01/2012

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola** – pesquisas e propostas. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.). **Leitura – perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2004.

Crédito das imagens

http://fulltilidade.com/mais-um-dia-normal-de-trabalho-gifs-e-fotos.html

http://asmspindler.blogspot.com/2012/02/adaptacoes-o-sol-e-lua-ra-e-kysa.html

http://brunojpteixeira.blogspot.com/2011/03/imagens-da-natureza-por-do-sol.html

http://www.photoshoptotal.com.br/papel-de-parede/8725/homem_pensante_arvore_e_lua

http://calcinhadeseda.blogspot.com/

http://joanasalvador.wordpress.com/2009/06/10/gato-das-botas/

http://dicas.gospelmais.com.br/musicas-gospel-ou-evangelicas-para-o-dia-dos-namorados.html

PROPOSTA METODOLÓGICA NORTE-AMERICANA PARA O ENSINO DA LEITURA: POSSIBILIDADES

Joice Ribeiro Machado da Silva[1]
Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza[2]

Resumo

É função da escola de ensino básico ensinar a criança a ler. No entanto, tomando-se como referência níveis adequados de letramento e a persistência de analfabetos funcionais, verifica-se que essa função não tem sido efetivada no Brasil. Esse problema, no âmbito interno à escola, tem como causas concepções e práticas equivocadas de ensino da leitura. Partimos do pressuposto que a leitura é um processo que envolve a compreensão do texto e não se restringe à sua decodificação. Dentro desse contexto, a pesquisa consistirá no estudo dos fundamentos e práticas da proposta norte-americana denominada estratégias de leitura e na construção de um processo de ensino da leitura, centrado na literatura infantil, que possibilite a sua aplicação no Brasil e, por conseguinte, a avaliação dos seus resultados. Estas estratégias se caracterizam por fornecer ao estudante ferramentas adequadas para lidar com o texto e compreender o que lê, evocando conhecimento prévio, conexões, questões ao texto, inferência, visualização, sumarização e síntese. O objetivo da pesquisa é verificar como as estratégias de leitura podem contribuir, no contexto brasileiro, para o aprendizado da leitura. A hipótese é a de que a proposta é viável para aprimorar a formação de leitores competentes. A metodologia consistirá em pesquisa teórica, seguida de uma pesquisa qualitativa com o estudo de caso de tipo etnográfico, a ser realizada numa escola pública municipal na cidade de Marília/SP, na qual atuamos.

Palavras-chave

Leitura; estratégias de leitura; literatura de crianças.

Abstract

It is the job of elementary school to teach children to read. Nevertheless, taking as reference the appropriate levels of literacy and the persistence of functional illiterates, it appears that this job has not been effective in Brazil. This problem, in the domestic sphere to school, has its causes placed in erroneous ideas and practices of teaching of reading. We assume that reading is a process that involves understanding the text and not restricted to its decoding. Inside this context, the research will consist in study of the fundamentals and practices of the U.S. proposal called reading strategies, and in the construction of a process of teaching reading, focused on children's literature, that makes possible its application in Brazil and therefore, the evaluation of its results. These strategies are characterized by providing the student with tools to deal with the text and comprehend what they read, referring to prior knowledge, connections, questions about the text, inference, visualization, summarization and synthesis. The objective of this

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – Universidade Estadual Paulista – UNESP.
[2] Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – Universidade Estadual Paulista – UNESP.

research is to examine how reading strategies can help for learning to read in the Brazilian context. The hypothesis is that the proposal is capable of improving the formation of competent readers. The methodology will consist of theoretical research, followed by qualitative research with an ethnographic case study, to be held in a public school in the city of Marília / SP, in which we operate.

Keywords

Reading; reading strategies; literature of children.

Introdução

Desde que iniciamos nossa atuação como professora da rede pública municipal, tanto na educação infantil, como no ensino fundamental do 1º ao 5º ano, nos inquietamos com a questão do ensino da leitura.

Os estudos decorrentes dessa inquietação nos aproximaram de vários teóricos como Foucambert (1994), Solé (1998) e Smith (1999) para que, ao longo dos aprofundamentos teóricos pudéssemos compreender os processos de leitura que envolve a compreensão daquilo que está no texto, envolve a busca de significados e envolve ainda a atribuição de sentido ao texto. Para tanto, é necessário que esse elemento da nossa cultura seja ensinado cumprindo seu papel humanizador (COSSON, 2007).

Contudo, percebemos no ambiente escolar que há uma falta de clareza sobre a concepção de literatura e a necessidade da sua escolarização, que acabam por gerar atividades baseadas na interpretação de textos do livro didático realizada com fragmentos de textos, debates, fichas de leitura e resumos, com o intuito de recontar o texto lido esperando que os estudantes aprendam com essas atividades a compreendê-lo. No entanto, Cosson (2007) afirma que tais práticas são equivocadas e que estão distantes de um trabalho realmente voltado para a leitura via literatura.

Da mesma forma, Chiappini (1997, p. 10) acredita que os educadores têm uma concepção de linguagem equivocada, considerando-a puramente instrumental. A escola acabou por burocratizá-la, realizando tradicionais rituais:

> [...] a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar.

A decodificação, cujo processo é identificar a grafia da letra e seu respectivo som, tem sido ensinada há muito tempo e é fruto de um ensino tradicional, no qual o professor é o centro do processo educativo, determinando tudo o que deve ser feito e desenvolvido pelo estudante em sala de aula. Apesar de a decodificação ter sido comum nas escolas tradicionais, infelizmente ainda é uma prática presente nas escolas que temos observado e atuado: o ensino de leitura fica reduzido à identificação de letras e som, como se essa prática garantisse a apropriação de sentido daquilo que se lê.

A leitura é um processo que, segundo Bajard (2002), deve ser silencioso, mas que pode também ser compartilhado. As práticas apontadas por Silva e Carbonari (1997), porém, evidenciam que na escola estão presentes atividades, nas quais, o ato de ler fica reduzido à decodificação do código a fim de que se retire do texto elementos de sua camada superficial, informativa. São comuns atividades de leitura de textos didáticos, paradidáticos e questionários na expectativa de que o estudante aprenda, mas a pesquisa da autora mostra que essas práticas nada contribuem para o ensino efetivo da leitura. A cópia, por exemplo, chega ao extremo de substituir o "precário trabalho de leitura, incluindo aquele caracterizado pela emissão de voz [...] e o ato de ler acaba, muitas vezes, restringindo-se ao bom desempenho na emissão sonora dos signos escritos" (SILVA; CARBONARI, 1997, p. 109). Dentro deste parâmetro, o estudante alfabetizado é aquele que consegue realizar bem a habilidade de sonorizar os signos, e consequentemente ao realizar essa habilidade já estará pronto para compreender e interpretar os textos.

Assim, e com base nesse contexto, é que nosso problema de pesquisa se fundamenta nas seguintes questões: como introduzir uma metodologia alternativa, denominada estratégias de leitura norte-americana, que aborde a questão da leitura de uma maneira específica a fim de

contribuir para o avanço do ensino da leitura? Sua aplicação é possível na realizadade brasileira?

Dentro deste contexto, um grupo de pesquisadores norte-americanos defende que bons leitores utilizam certas estratégias para compreender o texto. Entendem que leitores proficientes interagem com o texto utilizando o seu conhecimento prévio, fazendo inferências, previsões e conectando-se com outros textos. Para isso, é preciso estabelecer nas escolas novos itinerários de leitura.

Muitos programas de leitura em países como os Estados Unidos, são embasados na literatura infantil, a exemplo do Programa Based Reading – ao utilizar os livros de literatura infantil, os professores organizam de forma estruturada o ensino da leitura. Já, no Brasil, evidencia-se um crescimento da distribuição de livros literários na escola, principalmente com os avanços alcançados pelo PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola. No entanto, não está atrelado a essa política, um suporte pedagógico. Os livros estão na escola e muitos educadores não sabem o que fazer com eles.

Nossa pesquisa tem como objetivo constatar como o trabalho com as estratégias de leitura utilizando a literatura infantil poderá provocar mudanças significativas nos leitores iniciantes e em suas aprendizagens. Acreditamos que ao ensinarmos as crianças a lerem, a partir as estratégias de leitura como ferramenta para compreensão, as crianças terão melhores condições de se apropriarem da leitura e de se tornarem leitoras proficientes.

Para Solé (1998, p.34), há pouco espaço na sala de aula para se "ensinar estratégias adequadas para compreensão de textos". Ademais essas práticas têm sido "categorizada pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora" (SOLÉ, 1998, p. 35).

Acreditamos que ao ensinarmos as estratégias de leitura norte-americana, adaptada à realidade brasileira, as crianças possam incorporar as ferramentas necessárias utilizadas por um leitor competente durante a leitura, a fim de que se tornem leitoras competentes.

Nesta perspectiva, utilizaremos o processo de metacognição que é o conhecimento sobre o processo do pensar (ISRAEL, 2007), pois ao trabalhar tais estratégias, o professor realiza esse exercício com a criança.

> O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. *É um processo interno, mas deve ser ensinado* (SOLÉ, 1998, p. 32, grifos nossos).

Estratégias de leitura

O interesse por essa temática surgiu após termos participado de um projeto financiado pela FAPESP intulado "A Literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa" e realizado por professores da UNESP - Campus de Marília/SP, Presidente Prudente/SP e Assis/SP, em conjunto com escolas de ensino fundamental, sendo a escola que atuamos uma delas. Tratava de uma nova metodologia trazida dos EUA que tem como autores Harvey e Goudivs (2008), Hampton e Resnick (2008), Owocki (2003), Athamp e Deveni (2008), Coehn (2008), Black e Stave (2007), Zambo (2008), Wood (2007) e Israel (2007) entre outros e nunca fora desenvolvida e aplicada na realidade brasileira.

Nossa pesquisa pretende dar continuidade a esses estudos, a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa e priorizando o estudo de caso do tipo etnográfico. Nossa intenção é

de acompanhar a sala de aula de 5º ano do ensino fundamental na qual atuamos, por um ano letivo e aplicar essas estratégias de leitura, a fim de constatar como o trabalho com as estratégias de leitura utilizando a literatura infantil, poderá provocar mudanças significativas nos leitores iniciantes e em suas aprendizagens.

É importante salientar, porém, conforme mostra Silva e Carbonari (1997, p. 103), que as atividades de leitura na escola partem de uma "leitura silenciosa do texto, seguida de uma leitura oral, estudo do vocábulo e entendimento (geralmente) concluída com uma produção de texto do aluno", não se ensinando, portanto, nenhuma estratégia de leitura para eles. Além disso, a oralização do texto é vista pelos professores como garantia de compreensão, ou seja, basta o estudante ouvir (em geral o professor) para compreender. A preocupação volta-se para o dizer e o bom leitor será aquele que diz adequadamente o texto, como abordamos acima. Realizando essa prática em sua sala, o "professor se exime da sua responsabilidade de mediador no processo de aprendizagem, ficando este exclusivamente por conta da capacidade do aluno" (SILVA; CARBONARI, 1997, p. 107).

Nesse sentido, esperamos com essa pesquisa evidenciar outra maneira de se lidar com o ensino da leitura, ajudando o estudante a compreender o texto, nem antes ou depois, mas durante a leitura, evitando a banalização do ato de ler, tão frequente nas escolas através de suas práticas enviesadas, rompendo, portanto, com uma visão mecanicista e com a sequência baseada em atividades de leitura/perguntas/exercícios.

Para nossa pesquisa, interessa-nos o letramento literário já que esse processo de letramento se faz via textos literários, que abrange não apenas o uso social da escrita, mas uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Assim, uma contribuição importante da pesquisa será a de aplicar uma metodologia específica que possibilite a didatização ou escolarização da literatura, mais especificamente a literatura infantil, já que atuamos com o 5º ano do ensino fundamental.

A literatura infantil somente ganha destaque a partir da década de 1980, pois a partir desse período, e em razão da difusão dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), estreitou-se uma relação entre literatura infantil e processo de alfabetização e letramento. Nesse contexto, substituíram-se as antigas cartilhas vistas até então como material impresso para se ensinar a ler e escrever, pelos contos infantis e a incorporação do livro de literatura infantil passa a ganhar espaço nos meios editoriais de qualidade. Essa mudança gerou uma nova maneira de pensar a alfabetização e os processos de ensino da leitura e da literatura infantil que até então eram vistas com um caráter moralizante e pedagogizante para se definir como gênero próprio (ARENA, 2010).

Apesar de a literatura infantil continuar buscando seu espaço, ela é vista por vários especialistas como Coelho (2000), Zilberman e Magalhães (1984), Zilberman (2005) com a mesma função essencial da literatura.

> Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: *atuar sobre as mentes*, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida*, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (COELHO, 2000, p. 29, grifos no original).

Quando a literatura infantil "provoca emoções, dá prazer ou diverte, ela é vista como arte, porém, ao assumir seu caráter transformador e direcionador, ela torna-se necessariamente formadora" (ZILBERMAN, 1984, p. 134). Isto não significa dizer que sua função seja apenas educativa no sentido do termo escolar, no entanto, quando a produções é literária, este equívoco deixa de ocorrer.

Sendo assim, a escolha do livro de literatura infantil é fundamental. Há certos cuidados que devemos ter e para isso o professor deve saber o que de fato define a literatura infantil dos demais livros. Há vários critérios que podemos levar em consideração e destacaremos alguns: o primeiro é saber que a literatura não precisa se atualizar para cumprir sua função, além disso, o texto literário faz uso da arte e foge de uma sequência linear da obra do qual o leitor pouco esforço precisa fazer para que ela seja compreendida; o segundo é que toda obra literária possui uma mensagem que deve estar implícita e, quanto mais implícita, mais literário é o texto; o terceiro aspecto é diferenciar a literatura infantil de livros paradidáticos. Estes, por sua vez, precisam sempre de atualizações, não contêm mensagem implícita e abordam conteúdos das diversas áreas do conhecimento como ciências, meio ambiente, matemática, etc, precisando sempre de atualizações, além de não emocionar; o quarto critério que podemos lançar mão é a obra literária brasileira, que apesar de acompanhar mudanças socioeconômicas ao longo de cem anos, possui contribuições importantes com autores que se tornaram cânones como Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, entre tantos outros que se consolidaram como escritores de literatura infantil, principalmente nas últimas décadas (ZILBERMAN, 2005).

Esses e outros critérios definidos por vários especialistas como Zilberman e Magalhães (1984), Coelho (2000) e Colomer (2003), podem nos auxiliar neste processo de escolha para que optemos essencialmente por obras consideradas criação literária.

Apesar de o tema estratégias de leitura ser conhecido e estudado por vários pesquisadores e autores, as estratégias que utilizaremos são novas na realidade brasileira e foram trazidas dos EUA, como enunciamos anteriormente. A intenção é tentar ensinar as crianças sobre como a leitura se processa em um leitor fluente e como este utiliza essas estratégias. Ensinar a estratégia pela estratégia e comparar a metodologia e sua eficácia em dois países diferentes não é o propósito dessa pesquisa, mas sim, oferecer atividades para que a criança compreenda além das palavras.

Entendemos por estratégia tudo aquilo que colocamos em jogo antes, durante e depois da leitura. Dessa forma, precisamos ensinar ao estudante como ativar as estratégias que estão ao seu alcance quando este for ler. Elas são denominadas por esta metodologia norte-americana de: conhecimento prévio, conexões, questões ao texto, inferência, visualização, sumarização e síntese. As estratégias de compreensão leitora são flexíveis e podem ser encontradas com outras designações, mesmo que tratem do mesmo assunto. Utilizamos para esse artigo a listagem feita por Harvey e Goudvins (2007) do seu livro *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*.

Quando um adulto com um elevado nível de letramento lê, ele utiliza estas estratégias, porém as faz inconscientemente. Assim, esperamos compreender o que se processa em nossa mente no momento em que atuamos com um livro. O que pensamos, o que imaginamos, o que sentimos, o que enxergamos, e tudo isso precisa ser ensinado para a criança. É um processo de fazer a criança tomar consciência daquilo que nós, leitores fluentes, fazemos inconscientemente conforme lemos alguma coisa. Para desenvolvê-las com os estudantes, precisaremos em primeiro lugar, planejá-las e defini-las, tornando-as cada vez mais complexas.

O ensino das estratégias de compreensão leitora favorece a organização, em nossas mentes, desses recursos que vão do mais simples ao mais complexo. Quando iniciamos uma leitura, deixamos vir à tona em nossa mente uma série de informações e conhecimentos que temos acerca do mundo em relação àquilo que estamos lendo, assim, o conhecimento prévio é definido pelos "norte-americanos *de estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva*, pois agrega todas as demais" (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 66, grifos no original).

A estratégia de conexão, por exemplo, permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com novos conhecimentos. Assim, relembrar fatos importantes de sua vida,

de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade durante a leitura, ajudam a compreender melhor o texto.

A inferência ocorre frequentemente em nosso cotidiano e é fundamental para nos ajudar a ler nas entrelinhas, pois precisamos compreender aquilo que não foi escrito explicitamente. Os leitores inferem ativando seus conhecimentos prévios e os relacionando com pistas deixadas no texto. Nesse processo, é de fundamental importância que o professor ajude a criança a aprender a relacionar o que sabe com o que está lendo, "com a intenção de que os alunos infiram, os professores devem ensiná-los a como agir durante a leitura. Devem mostrar a eles as dicas que cada texto possui e ensiná-los a como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas" (GIROTTO; SOUZA 2010, p. 76).

Quase de maneira espontânea, realizamos a estratégia de visualização, pois ao nos depararmos com uma leitura, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, que permitem que as palavras do texto se tornem imagens em nossa mente. Ao visualizarmos quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção permitindo que a leitura se torne prazerosa.

A estratégia de questões ao texto permite um constante diálogo com o texto. Ao ler vamos elaborando questões relativas ao texto que tentaremos responder ao longo da leitura ativando inclusive nosso conhecimento prévio. Podemos ainda analisar os tipos de questões formuladas e quanto mais densas forem as perguntas maior é o entendimento do texto.

A sumarização parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos e para que isso seja possível é necessário aprender o que é essencial em um texto, separando-o de que é detalhe. Ao elencarmos o que é essencial teremos mais condições de garantir as ideias principais. Além disso, essa estratégia está ligada à finalidade e aos objetivos da nossa leitura. Quanto mais claro estiver esse objetivo, melhor as chances de elencar o que é essencial, para que dessa maneira possamos atingir o objetivo da nossa leitura.

Por fim, temos a estratégia de síntese que significa muito mais que resumir. Ao resumir anotamos as ideias principais de um parágrafo ou de um texto. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes do texto, mas adicionamos novas informações ao nosso conhecimento prévio alcançando uma compreensão maior do texto.

Para desenvolver essas estratégias com os alunos, precisamos em primeiro lugar, planejá-las e defini-las, realizando leituras não tão complexas para depois oferecer leituras mais profundas, que requer um maior nível de compreensão leitora. Também, para que se torne um trabalho significativo, optamos pelo trabalho colaborativo apontado por Vygotskii (2001), no qual os alunos aprendem a cooperarem em busca de um objetivo de aprendizagem comum.

Para desenvolvermos este trabalho de leitura com crianças, se faz necessário uma organização metodológica do trabalho pedagógico de uma forma que primeiro a criança observe o que o professor irá fazer, dizer e pensar ao ler, no sentido de "moldar" aquilo que ele espera que a criança faça depois ao realizar as atividades propostas. Assim, para ensinar a estratégia de conexão utilizamos um livro de literatura infantil que é lido e falamos o que se refere a esta estratégia aos alunos, "moldando" o que eles podem pensar naquele momento para conseguirem realizar está estratégia.

Na sequência ocorre a "prática guiada". Neste momento, com a utilização de outro livro de literatura infantil, repetiremos com a sala toda a estratégia de conexão, permitindo que eles façam em conjunto (alunos e professor). Por fim, espera-se que a criança realize esta estratégia individualmente, utilizando outro livro de literatura infantil. Essa sequência didática deve levar em média de 50 a 60 minutos, sendo: 5 a 10 para moldar; em torno de 40 a 50 para a prática guiada; 5 a 10 para avaliar os novos conhecimentos adquiridos.

Considerações finais

Os resultados que temos alcançado com esse estudo, nos permite vislumbrar uma nova maneira de ensinar a criança a ler.

Até o presente momento, realizamos toda a coleta de dados que está sendo analisada. Parcialmente podemos afirmar que os alunos conseguiram compreender e incorporar o trabalho com as estratégias de leitura, ampliando suas leituras literárias e demonstrando compreender o que leem. É interessante ressaltar que os estudantes expandiram o uso das estratégias para outras áreas do conhecimento e preocupam-se se estão realizando uma leitura compreensiva ou não.

A questão da compreensão tornou-se visível durante as aulas, já que no início do ano letivo ao serem indagadas sobre os processos de leitura os alunos afirmavam que ler era fácil, mas compreender não. Ou seja, eles consideravam, assim como outros professores que tiveram anteriormente, que para compreender um texto basta decodificá-lo. Notar essa mudança de foco sobre a leitura ao longo do ano foi importante tanto para os alunos como para nossa atuação.

Destacamos por fim, que ainda que sejam resultados preliminares, podemos considerar significativas as estratégias de leitura norte-americana sendo possível sua aplicação como uma metodologia alternativa do ensino da leitura na realidade brasileira.

Referências

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de.[et al.]. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2010.

ATHANS, S. K.; DEVINE, D. A. **Quality Comprehension**: a strategic of reading instruction using read-along guides, Grades 3-6. USA: IRA, 2008.

BAJARD, É. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

BLACK, A.; STAVE, A. M. **A comprehensive guide to readers theatre**: enhancing fluency and comprehension in middle school and beyond. USA: IRA, 2007.

CHIAPPINI, L. A circulação de textos na escola: um projeto de formação – pesquisa. In: CHIAPPINI, L. (org.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 7.ed. rev. atua. São Paulo: Moderna, 2000.

COHEN, R. **Developing Essential Literacy Skills**: a continuum of lessons for grades k-3. USA: IRA, 2008.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIROTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de.[et al.]. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2010.

HAMPTON, S.; RESNICK, L. B. **Reading and writing with understanding**: comprehension in fourth and fifth grades. USA, IRA, 2008.

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

ISRAEL, S. E. **Using metacognitivo assessments to create individualized reading instruction**. International Reading Association, 2007.

OWOCKI, F. Comprehension – **Strategic Instruction for K-3 Students**. USA: IRA, 2003.

SILVA, A. C.; CARBONARI, R. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar. In: CHIAPPINI, L. (org.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKII, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001

WOOD, K. D. [et al.]. **Guinding Readers Trough Text**: strategy guides for new times. USA: IRA, 2007.

ZAMBO, D.; BROZO, W. G. **Bright Beginnings for boys**: engaging young boys in active literacy. USA, IRA, 2008.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984.

BRADOS VIRTUAIS: MEMÓRIAS EM COMUNIDADES ESCOLARES DO ORKUT

Robson Fonseca Simões[1]

Resumo

Se era possível andar pelo passado através das escritas deixadas nos papéis, cadernos, agendas, documentos, saídos de sótãos, baús, caixas, gavetas, para tentar compreender as histórias dos sujeitos, hoje, quando se navega na internet, encontram-se testemunhos, relatos nas páginas da web, aguardando a atenção dos pesquisadores num repertório de textos que traduzem o vivido pelos ex-alunos nas histórias das escolas através das escritas do Orkut. Este trabalho é fruto de uma incursão na minha pesquisa de doutoramento, trazendo para o debate as memórias encontradas nas comunidades do Orkut do Colégio Militar do Rio de Janeiro assim como as do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro, considerando-as fontes historiográficas "éxtimas" nas redes sociais virtuais. O conjunto dessas escritas dos ex-alunos pode oferecer pistas do período escolar e permite encontrar descrições variadas sobre a vida cotidiana da escola, as representações de uma época. Será que essas fontes podem ser observadas como experiências narradas? Talvez possa oferecer inspiração para se procurar entender outros possíveis sentidos apreendidos com essas vozes na web. Destaco como referencial teórico os estudos de Zahidé Muzart, Roger Chartier, Castillo Gómez e Philippe Lejeune para nos ajudar a refletir sobre essas escritas de si digitais como fontes para a história da educação.

Palavras-chave

Memória; escritas de si; internet; história da educação.

[1] UERJ / Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação.

O q acharam do dia da Infa?[2]
E vcs o que acharam?[3]

O que podemos ver em comum nos dois scraps[4] presentes na epígrafe deste texto? Observam-se vozes dos ex-alunos nas comunidades de escolas do Orkut, instigando-nos a pensar que, se antes era possível andar pelo passado através das escritas deixadas nos papéis, diários, saídos dos baús, gavetas, para tentar compreender as histórias dos sujeitos, hoje, quando se navega na internet, encontram-se relatos nas páginas da web aguardando a atenção dos pesquisadores num repertório de textos que traduzem o vivido pelos ex-alunos nas histórias das escolas através das escritas do Orkut. Esta inquietação inspira a incursão que faço na minha pesquisa de doutoramento, na qual procuro trazer para o debate essas memórias das comunidades do Orkut, considerando-as fontes historiográficas para a história da educação.

Quando se defronta com os relatos dos usuários dessas redes sociais virtuais, percebem-se as histórias e experiências narradas pelos ex-alunos sobre o tempo da escola. Nesse sentido, é possível entender que novas emoções se tornaram presentes junto à tela do computador, ressignificando as funções e as relações do leitor com os textos no ciberespaço. Essas escritas digitais podem oferecer pistas do período escolar e permitem ao pesquisador encontrar descrições variadas sobre as representações de uma época, o que nos remete a Bloch (2001, p.48) quando afirma: "(...) a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca, pode e deve informar-nos sobre ele". Assim, talvez possa oferecer inspiração para se procurar entender outros possíveis sentidos dessas escritas na web.

A história da educação também entra em cena nessa discussão, propondo tornar mais visíveis os caminhos da construção das memórias que nos constituem como sujeitos históricos. Os princípios teóricos que podem balizar a compreensão das memórias dos sujeitos podem servir de guia na viagem entre a polissemia e a polifonia dessas diferentes vozes; a polissemia na medida em que permitem múltiplas leituras, e a polifonia (Bakhtin, 2000) se inscreve, portanto, nesse ambiente da multiplicidade de vozes, que se impõe por sua autenticidade, utilizando-se da cena enunciativa, na qual argumenta, indaga, brada, constrói, desconstrói e busca novos sentidos no processo de reinvenção das escritas.

Uma ampliação, em termos históricos, dos trabalhos da memória é proposta por Lejeune (2008) ao considerar que, atualmente, graças à tecnologia, as escritas e testemunhos de si apresentam-se em novas formas na internet.

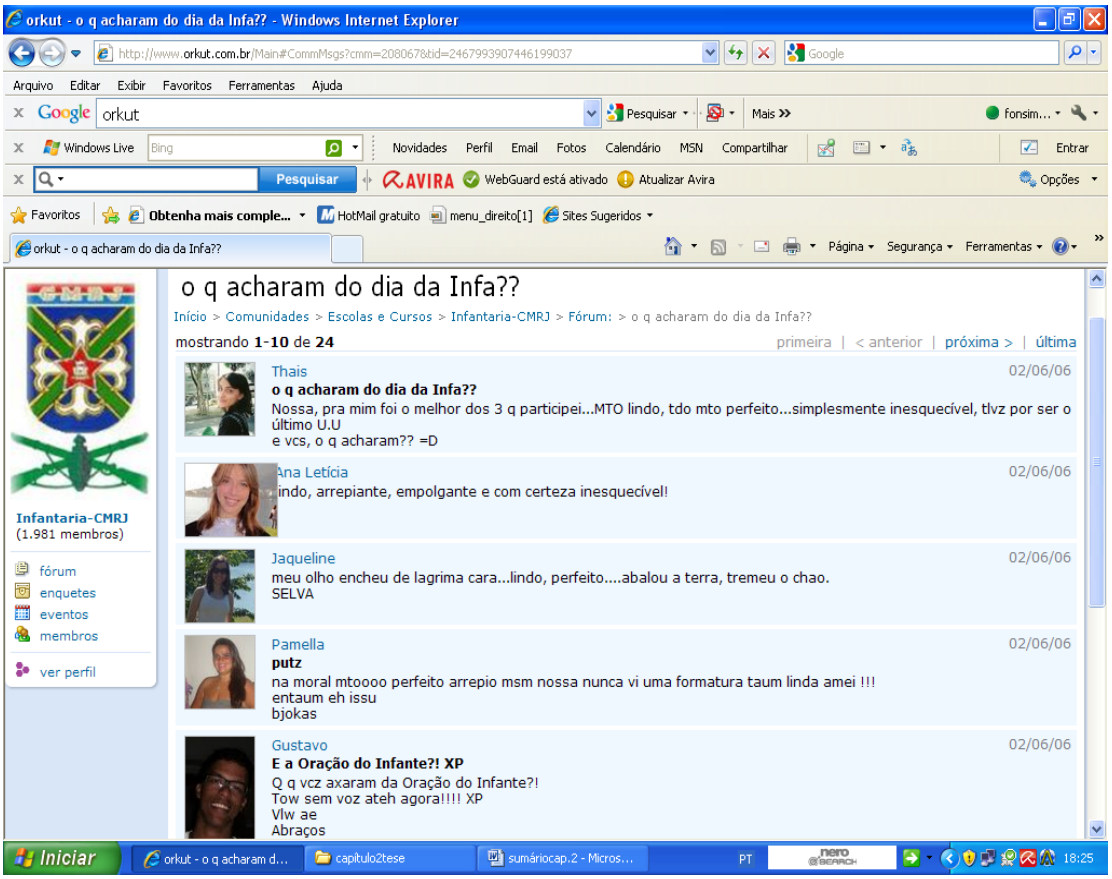
Nos circuitos das memórias digitais: extimidade dos ex-alunos

Se as escritas íntimas e confessionais dos diários exigiam a solidão do autor no momento da sua criação, além de uma distância espacial com relação ao destinatário desses textos, nas versões digitais, sobretudo nas novas redes sociais virtuais, essas escritas éxtimas[5], que também costumam ser práticas solitárias, sugerem implicações nas experiências cotidianas, nas suas elaborações e nas suas leituras. É o que Castillo Gómez (2005, p.344)

[2] Escrita retirada do Fórum *O q acharam do dia da Infa??* da página da comunidade do Colégio Militar do Rio de Janeiro: http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=208067 (acesso em 24/08/2011).
[3] Escrita retirada do Fórum *Qual era o seu ônibus?* da página da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=348463 (acesso em 27/08/2011).
[4] Recados, mensagens, depoimentos, relatos deixados nos fóruns das comunidades das escolas do Orkut.
[5] BAUMAN, Zygmunt. Entrevista cedida à jornalista Laura Greenhalgh, em 30/04/2011, no jornal *O Estado de São Paulo* online. In: http://www.estadao.com.br/noticias/impresso, a-face-humana-da-sociologia. (acesso em 28/08/2011)

destaca: “El nuevo soporte induce una modalidad lectora fragmentada y discontinua efectuada conforme ‘bajamos’ el texto; [...] en la pantalla los textos son porciones que se suceden, de ahí que nuestra manera de efectuar la lectura no pueda ser igual.” As postagens dos ex-alunos nas comunidades de escolas no Orkut pedem passagem para uma discussão de uma história de um tempo de redes sociais na internet.

Figura 1- Comunidade do Colégio Militar do RJ



Fonte: www.orkut.com.br/ comunidade/cmm208067 (acesso em 24/08/2011)

Ao se ler os *scraps* no fórum *O q acharam do dia da Infa??* dos usuários Thaís, Ana Letícia e Gustavo, observam-se variações linguísticas do universo virtual, assim como em “arrepio *msm* nossa nunca vi uma formatura *taum* linda”; estas novas formas de narrar expõem a extimidade[6] dos ex-alunos, acompanhando a construção da história desses sujeitos na escola.

Será que essas fontes podem ser observadas como experiências narradas? Sarlo (2007, p.10) adverte: “Propor-se não lembrar é como se propor não perceber um cheiro, porque a lembrança, assim como o cheiro, acomete, até mesmo quando não é convocada. Vinda não se sabe de onde, a lembrança não permite ser deslocada; pelo contrário, obriga a uma perseguição, pois nunca está completa”. Se diante de uma memória repentina, pararmos para refletir, verificaremos um estímulo do presente que se dirige ao passado na busca de um registro já existente, contudo adormecido, acabando presentificado. O romancista Proust[7] em

[6] In: http://www.estadao.com.br/busca/extimidade.com.Bauman. Entrevista com Bauman. Estadão de São Paulo em 30/04/2011.
[7] PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido – No caminho de Swan* (vol. 1). Porto Alegre: Globo, 1981.

sua obra *Em busca do tempo perdido* nos oferece um exemplo da memória involuntária. Um gole de chá misturado ao de um pequeno bolo, as *madeleines*, traz uma memória fugaz da sua infância. Logo, no exemplo citado, vemos que a motivação para iniciar a narrativa se apresenta involuntariamente[8], mas têm a mesma origem: a sensação subjetiva, o paladar. Nessa acepção, percebem-se estímulos nas comunidades das escolas no Orkut que partem do presente em busca de algo no passado, conferindo-lhe vida. Talvez seja possível dizer que a hegemonia do presente sobre o passado no discurso é da ordem da experiência e se apoia, no caso do testemunho, na memória e na subjetividade[9]. Assim, é possível pensar que o sujeito da memória se apropria da palavra, da cultura e dos meios para relatar a sua vida.

Definindo o ciberespaço como o universo de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores, Lévy afirma (1999, p.92): "trata-se do conjunto de sistemas de comunicação eletrônicos − aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas −, na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo, e resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço". Nesta interação fluida da comunidade das escolas do Orkut, cabe ao pesquisador analisar estas escritas como parte de uma dada cultura, o que significa tentar compreender também as estratégias linguísticas utilizadas pelos usuários das comunidades.

O fórum intitulado *Qual era o seu ônibus?* da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro trata do transporte escolar oferecido pela instituição de ensino para os ex-alunos. Nas postagens com as suas histórias sobre as utilizações dos ônibus, o usuário Joker questiona sobre o depoimento da ex-aluna Mônica dessa rede social: "Três crianças por banco???? Só se fosse no seu ônibus... fui de vários ônibus e NUNCA vi ISSO!!!". Um olhar mais atencioso para o trecho destacado permite observar pontos de interrogação, pontos de exclamação combinados às palavras grafadas com letras maiúsculas; brados linguísticos são os possíveis significados dessa combinação nas escritas desses usuários da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro.

Considerações finais

Os estudos de Muzart (1998) sugerem que a internet retoma o gosto de ler e de escrever, ligando o sujeito à sua escrita no branco do vídeo, num ato de liberdade, escrevendo para partilhar os momentos da sua vida. É possível nos surpreendermos nesses fóruns virtuais da mesma forma que possamos nos admirar com as escritas nos cadernos, nos diários dos sujeitos com as suas histórias escolares. Talvez, se abrirmos as páginas da internet com a mesma disposição para o encontro de um universo do outro; se a cada dia, em cada nova abordagem nos colocarmos diante de um caleidoscópio de signos, distintos, mas repletos de representações, quiçá, possamos também ouvir brados nas comunidades das escolas do Orkut.

Ali mesmo, na fluidez do espaço virtual, também é possível observar histórias, construídas em trânsito e, quem sabe, os relatos das memórias que não puderam ser registrados em outras materialidades. Talvez, assim, resta o desafio de salvaguardar essas escritas digitais, não permitindo o desmoronamento, assim como acontece com os castelos de areia, contudo deixar as memórias se fortalecerem, mesmo no universo efêmero da web.

---

[8] BRANDÃO, Vera M.A.T. *Labirintos da memórias: quem sou?* São Paulo: Paulus, 2008.
[9] RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1997.

Referências

AUSTIN, J.L. *Quando dizer é fazer.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador.* Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

CASTILLO GÓMEZ; BLAS, Verônica Sierra (orgs.). *Letras bajo sospecha: Escritura y lectura em centros de internamiento.* Madrid: Trea, 2005.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura.* Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
MUZART, Zahidé Lupinacci. *Do navegar e de navegantes*. In: Congresso Nacional da Abralic. Florianópolis, 1998.

SARLO, Beatriz. *O tempo passado: cultura de memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Compainha das Letras, Belo Horizonte, UFMG, 2007.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

O GÊNERO TEATRO PELO VIÉS DO LIVRO DIDÁTICO

Denise Dias de Carvalho Sousa[1]

Resumo

Este artigo tem o objetivo de apresentar uma análise sobre o espaço do gênero teatro no livro didático da 1ª série do ensino médio e como este é abordado pelos seus autores, a partir de quatro livros: 1- *Português linguagens: literatura, produção de texto e gramática*, de Willian Cereja & Thereza Magalhães, 2010a; 2- *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza Abaurre et al., 2008a e 3- *Português: literatura, gramática e produção de texto*, de Leila Sarmento & Douglas Tufano, 2010a. As coleções foram investigadas tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino médio e o *Guia de livros didáticos: PNLD 2012 – Língua Portuguesa* do ensino médio, o qual segue as orientações curriculares para o ensino médio, publicadas pela Secretaria de Educação Básica do MEC, em 2006. Tanto vale a pena questionar por que o estudo do gênero teatro no livro didático da 1ª série se dá a partir dos mesmos autores e obras, como Gil Vicente, em *Auto da barca do inferno* (1517), *Auto da alma* (1518) e *Auto da Lusitânia* (1532), e José de Anchieta, em *O auto de São Lourenço* (1586), como por que esse gênero é tão pouco trabalhado, mesmo quando os textos teatrais apresentam qualidade estética.

Palavras-chave

Gênero teatro; livro didático; ensino médio.

Abstract

This article aims to present an analysis on the area of gender theater in the textbook of a grade school and how it is approached by their authors, from four books: 1 – *Português linguagens: literatura, produção de texto e gramática*, of William Cereja & Thereza Magalhães, 2010a; 2 - *Português: contexto, diálogo e sentido*, of Maria Luiza Abaurre et al., 2008a and 3 - *Português: literatura, gramática e produção de texto*, de Leila Sarmento & Douglas Tufano, 2010a. The collections were investigated based on the *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) and the *Guia de livros didáticos: PNLD 2012 – Língua Portuguesa* language school, which follows the curriculum guidelines for high school, published by the Department of Basic Education MEC in 2006. Both worth questioningwhy the study of gender theater in the textbook of the 1st series starts from the same authors and works, as Gil Vicente in *Auto da barca do inferno* (1517), *Auto da alma* (1518) and *Auto da Lusitânia* (1532), and José de Anchieta, in the *Auto de São Lourenço* (1586), forthe genre theater is so little worked, for which this genre is so little worked, even when the dramas have aesthetic quality.

Keywords

Gender theater; textbooks; school.

[1] Doutoranda em Letras – PUC/RS-UNEB – dediscar@yahoo.com.br.

Talvez pelo olhar de alguns críticos literários brasileiros, que relegaram o gênero teatro a segundo plano - estes influenciados pela tradição literária, a qual reservou um papel secundário à produção teatral - ou por conta dos autores de livros didáticos de língua portuguesa, os quais limitaram o espaço desse gênero textual na composição de textos didáticos - a compreensão e o gosto dos estudantes brasileiros do ensino médio sobre/pelas peças teatrais tenham sido limitados.

Por ser professora de literatura brasileira no ensino médio, chama minha atenção a forma como o assunto é tratado nos livros didáticos[2]. Há uma incidência por parte dos autores desses livros em selecionar os mesmos fragmentos de textos, obras ou autores considerados importantes, por conta da influência de críticos literários; como também, pelo fato de tal gênero não ser exigido nos vestibulares.

Assim, quando o professor não tem uma formação acadêmica que lhe possibilite um olhar crítico sobre a literatura e o teatro, há uma tendência generalizada em considerar a presença da qualidade estética em apenas alguns textos ou gêneros textuais, seja pela importância ou representatividade de seus autores, numa determinada época, seja pelo parecer de uma crítica literária acerca desses textos/gêneros. É válido ressaltar que o auge do teatro se deu na Grécia do século V a.C. e que, desde o século XIX - período considerado como precursor do teatro brasileiro no Romantismo - a dramaturgia vem se apresentando inferior a outros gêneros textuais, como o romance e a poesia[3].

Dessa forma, proponho-me a analisar qual é o espaço do gênero peça teatral no livro didático da 1ª série do ensino médio e como este é abordado pelos seus autores, a partir de três livros: 1- *Português linguagens: literatura, produção de texto e gramática*, de Willian Cereja & Thereza Magalhães, 2010a; 2- *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza Abaurre et al., 2008a e 3- *Português: literatura, gramática e produção de texto*, de Leila Sarmento & Douglas Tufano, 2010a. As coleções foram investigadas tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino médio e o *Guia de livros didáticos: PNLD 2012 – Língua Portuguesa* do ensino médio[4], o qual segue as orientações curriculares para o ensino médio, publicadas pela Secretaria de Educação Básica do MEC, em 2006.

Por lidar com práticas sociais de comunicação e interação na produção e recepção de sentidos (textos), sendo inclusive uma das propostas dos PCN de língua portuguesa, o trabalho com gêneros textuais ganha cada vez mais espaço no âmbito escolar: "O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem (...)" (PCN, 1998, p.8). Entretanto, sendo a preocupação do *Guia de livros didáticos: PNLD 2012- Língua Portuguesa* o desenvolvimento da proficiência dos estudantes do ensino médio no que diz respeito à leitura e à produção de "gêneros textuais relevantes para a formação escolar, para o ingresso no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania" (2011, p.6), é lamentável a orientação dada ao professor sobre gêneros, no momento da escolha do livro didático de Língua Portuguesa:

> No trabalho com o texto, recomenda-se: (...) uma abordagem mais intensa e sistemática dos gêneros em circulação nas esferas públicas, tais como a técnico-científica, a política, a do jornalismo de opinião e os mais frequentes no mundo do trabalho, privilegiando-se textos opinativos, argumentativos, expositivos e injuntivos (PNLD, 2011, p. 11).

[2] Atualmente, o livro didático se constitui num dos meios de leitura mais acessível para grande parte dos estudantes brasileiros no processo educacional, o que torna esse suporte um referencial para a construção do saber.

[3] Toma-se neste ensaio o conceito de gênero discursivo do pensador russo Mikhail Bakhtin.

[4] Das 18 coleções que participaram do processo de avaliação do PNLD 2012, apenas 11 foram aprovadas e resenhadas nesse guia.

É como se os gêneros literários só existissem dentro de um contexto meramente escolar e que para o alcance do pleno exercício da cidadania, que inclui o acesso às diversas práticas culturais, esses gêneros não contemplassem tal propósito. Daí, talvez, surja uma hipótese para os autores de livros didáticos restringirem tanto o espaço de alguns gêneros textuais.

É válido ressaltar que o próprio Guia esclarece que as coleções de Língua Portuguesa do ensino fundamental, desde 1995, tratam os objetos leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos como eixos, e que, considerando as particularidades do ensino médio, um quinto eixo é acrescentado: o da literatura. Deixa claro, ainda, que esse componente foi analisado pelos resenhistas do guia, sob a ótica da apresentação de textos de diversos gêneros, os quais teriam que ser representativos da literatura de língua portuguesa. Postura que, a meu ver, não garante uma abordagem pautada numa apresentação de autores e obras representativas de correntes estético-literárias e culturas distintas, bem como a inclusão de gêneros considerados menores , como as peças teatrais, os cordéis e as letras de músicas populares.

A escolha da 1ª série do ensino médio para análise, neste ensaio, justifica-se, então, porque o gênero teatro ocupa um espaço mais abrangente nesse ciclo, por conta da introdução aos gêneros literários e aos estudos referentes ao Humanismo - que surge com o declínio das novelas de cavalaria e a culminância do teatro - e às origens da literatura brasileira. Em relação à seleção dos supracitados livros, dentre os 8 (oito) oportunizados aos professores do ensino médio do Colégio Estadual Profª. Felicidade de Jesus Magalhães[5] para adoção no ano de 2012, esses três são os que mais dedicam partes de capítulos com abordagem significativa sobre o gênero teatral.

Mesmo tomando as ideias de Antonio Cândido, no que diz respeito às relações entre literatura e sociedade, as de Bakhtin quanto à polifonia, e as de Jauss quanto às relações sincrônicas e diacrônicas, a abordagem de *Português linguagens*, que chamarei de coleção 1, limita-se à intertextualidade de autores de diferentes línguas e culturas ou autores brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, com ênfase na poesia e no romance. A aproximação de linguagens diferentes, por exemplo, é direcionada à literatura e ao cinema, bem como à música popular brasileira. O gênero teatral escrito aparece nessa coleção como objeto do eixo produção textual. Poderia ser apontado como um tipo de livro didático denominado pelo PNLD de manual, mas com resquícios no que se denomina compêndio, ou seja, "o que é" e "como se faz".

A coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, a qual intitularei de coleção 2, também, baseia-se nas ideias do crítico literário Antonio Cândido, quanto ao estudo de literatura pautado na humanização. O propósito de desafiar os alunos a estabelecer relações entre outras manifestações artísticas, alargando seu repertório cultural, restringe-se, basicamente, à indicação de livros, músicas, filmes e *sites* na seção intitulada *Conexões*. O gênero teatral é focalizado apenas nos capítulos ou parte de capítulos previstos no programa de literatura do ensino médio.

Também, baseando-se no conceito do estudioso Antonio Cândido, acerca do que é literatura, a coleção *Português: literatura, gramática e produção de texto*, que nomearei de coleção 3, tenta se aproximar de um ensino de literatura baseado em atividades didáticas que possibilitem aos alunos contato com diversas formas textuais literárias e sua construção, não restringindo a significação do texto às caracterizações dos chamados movimentos literários. Além disso, procura didatizar as contribuições da estética da recepção e do efeito, quando traz questões que exploram diversas estratégias leitoras para compreensão textual, oportunizando ao aluno relacionar o texto ao seu contexto de leitor. Contudo, ao promover a participação crítica dos estudantes no tópico intitulado *Atividade Complementar*, restringe-se a relacionar o

[5] Colégio onde leciono língua portuguesa, há treze anos, e literatura no ensino médio, há oito anos.

cânone da literatura brasileira à literatura estrangeira, limitando, também, o entrecruzamento da literatura com outras manifestações artísticas. Por conta disso, geralmente em um capítulo à parte, o gênero teatro é apresentado pelo viés dos estudos literários considerados mais pertinentes para a crítica literária. É válido ressaltar que, mesmo trabalhando de maneira restrita e superficial o gênero teatral, essa coleção destaca de maneira mais relevante os autores de peças teatrais e suas produções do que as coleções anteriores.

Em geral, o destaque maior nesses livros didáticos incide para os mesmos autores: Gil Vicente, considerado por grande parte dos críticos literários como o maior teatrólogo de seu tempo, e José de Anchieta, considerado o primeiro autor de peças de teatro no Brasil.

Como o espaço destinado às peças de José de Anchieta é delimitado, detenho-me inicialmente nesse enfoque. Nas coleções 1 e 2, não há apresentação de peças de teatro do supracitado autor para leitura e análise pelos estudantes do ensino médio, apenas informações de que foi Anchieta o primeiro autor de peças teatrais no Brasil e que seus autos apresentavam cunho religioso e pedagógico, os quais receberam influência dos textos de Gil Vicente, como atestam os trechos abaixo:

> Foi também autor de peças teatrais [José de Anchieta], escritas com a finalidade de ajudar na educação espiritual dos colonos e catequese dos índios, nas quais revela influência dos modelos formais da poesia palaciana e do teatro de Gil Vicente. O auto *Na festa de São Lourenço* foi encenado pela primeira vez no Brasil em 1583 (Coleção 1, p. 151).

> Anchieta foi o autor das primeiras peças de teatro encenadas no Brasil. Seus autos têm função claramente religiosa e pedagógica. O mais conhecido deles é *Na festa de São Lourenço*, com versos em três línguas diferentes: tupi, português e espanhol (Coleção 2, p. 148).

A coleção 3, além das mesmas informações fornecidas pelas outras duas coleções, traz um trecho de *O auto de São Lourenço* (também conhecido como *Na festa de São Lourenço*), seguido de três questões, as quais nada instigam sobre a qualidade estética do gênero teatral, em particular o auto, nem tampouco sugere a perspectiva de uma relação intertextual com os autos de Gil Vicente - ora trabalhados em capítulos anteriores - ou com textos de outros autores da contemporaneidade, que escreveram/escrevem com características similares[6].

Talvez por ser considerado por muitos críticos literários como a obra-prima de José de Anchieta, o único texto destacado nos três livros didáticos desse autor foi *O auto de São Lourenço*. Perde-se uma grande oportunidade, porém, de apresentar aos alunos do ensino médio a leitura e a análise de outros autos, como o *Auto das Onze Mil Virgens*, que poderia ser estudado, recuperando O *auto da alma*, de Gil Vicente[7], na perspectiva de retomada de fatos, da linha do tempo, os quais pudessem ser relacionados ao teocentrismo medieval, como também, o enfoque de crítica aos costumes de cada autor, a partir do contexto social e histórico no qual estavam inseridos; bem como, as diferenças e as semelhanças quanto à estética dos autos, à estrutura de sua composição teatral e ao plurilinguismo de alguns textos. Em outras palavras, a análise da origem de um gênero, num dado tempo, permite entender a criação das estéticas (as quais retratam no texto o contexto de produção) e as escolhas de

[6] Confira as três questões propostas: *1 Qual a estratégia de Anchieta para fazer os índios se reconhecerem na figura de Guaixará, o diabo? 2 A intervenção do anjo afasta o perigo dos demônios. Mas, em troca dessa proteção, o que pede o anjo aos espectadores? 3 Além da função religiosa, pode-se dizer que essa fala do anjo traz uma mensagem política aos espectadores?Por quê?*(p. 155).

[7] A coleção 2 traz um fragmento desse auto (p. 108).

estilo de cada autor (as quais são profundamente marcadas pelas lutas discursivas numa determinada época e local), isto é, seu caráter inter e intratextual (PCN,1998).

Em Gil Vicente, observa-se a denúncia dos comportamentos condenáveis e como alcançar a salvação dos pecados ; já em Anchieta, o uso de passagens da vida de santos para garantir que os índios seguissem os preceitos religiosos e morais da Igreja; em Gil Vicente, há incidência em grande parte dos autos, não só do português , mas também do espanhol, por conta do privilégio do castelhano pela corte, em detrimento do vernáculo usado pelo povo; já em Anchieta, por meio do recurso do entrelaçamento das línguas: português , tupi e espanhol, a missão de catequisar foi efetivada com mais facilidade. As falas em tupi, por exemplo, eram mais usadas para representação de forças demoníacas indígenas, demonstrando, dessa forma, a superioridade da cultura colonizadora e a permanência nos autos jesuíticos da dicotomia Bem e Mal, protagonista da era medieval. Para Sábato Magaldi (1997), o uso do espanhol nos autos jesuíticos se justifica pelo reconhecimento da supremacia religiosa de Filipe II da Espanha. Ainda para este crítico, a alternância das três línguas nas cenas dos autos de Anchieta supõe que colonizadores e colonizados já estavam se familiarizando com o pluriliguismo, o que contribuiu ,de certa forma, para a fusão das raças[8].

Na coleção 1, o teatro de Gil Vicente aparece no Capítulo 1, o qual faz uma abordagem sobre a literatura portuguesa: da Idade Média ao Classicismo. Em duas páginas e meia (p. 100-103), os autores citam as principais obras desse teatrólogo, caracterizando-o como precursor do teatro leigo, e apresentam um pequeno trecho do *Auto da barca do inferno*, seguido de algumas questões. Das 5 (cinco) questões, 4 (quatro) são perguntas ascendentes, isto é, de localização, e 1 (uma) enfatiza a estrutura do texto em verso. Não há questões intertextuais, ou seja, que busquem o diálogo com outros autores, outras obras, outros contextos e/ou outras linguagens. Há, apenas, a alusão de que as peças de Gil Vicente influenciaram outros autores na Europa e no Brasil.

Seria bastante oportuno, até para fazer jus à proposta metodológica indicada no manual do professor da referida coleção, não apenas citar a influência dos autos vicentinos, mas realizar um estudo comparativo com trechos dos autos de José de Anchieta (*O auto de São Lourenço* ou *Na festa de Natal*), *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, e/ou *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto.

Retomando *O Auto da Compadecida*, de Suassuna, por exemplo, quando João Grilo e outros personagens morrem, sendo submetidos ao julgamento, seria uma forma dos alunos conhecerem mais a obra escrita desse autor, visto que esta é mais conhecida pela adaptação feita pela Rede Globo de televisão. Faz-se necessário, também, que os alunos leiam a obra *O Auto da Compadecida* ou tenham acesso a partes desse auto para perceber nas entrelinhas a essência de uma peça teatral e como, de fato, o autor organizou seu pensamento. Na adaptação para a televisão, por exemplo, o personagem Palhaço, chamado no teatro moderno de "personagem de coro", não aparece. No entanto, é ele quem faz o entrelaçamento entre os atos e traz informações importantes sobre como o autor pensou as cenas no texto escrito. Inclusive, a peça se destaca por sua estrutura técnica, caracterizada por uma representação dentro de outra, isto é, o auto dentro do circo:

> PALHAÇO, grande voz
> Auto da Compadecida! O julgamento de alguns canalhas, entre os quais um sacristão, um padre e um bispo, para exercício da moralidade.
> *Toque de clarim*

[8] Talvez por terem sido as produções de José de Anchieta as únicas dessa época a chegar aos nossos dias, por conta de seu processo de beatificação iniciado em 1617, haja apenas estudo de textos desse autor nos capítulos dos livros didáticos destinados ao tratamento das origens da literatura brasileira.

> PALHAÇO
> A intervenção de Nossa Senhora no momento propício, para triunfo da misericórdia. Auto da Compadecida!
>
> *Toque de clarim*
>
> (...)
> PALHAÇO
> O distinto público imagine à sua direita uma igreja, da qual o centro do palco será o pátio. A saída para a rua é à sua esquerda. (*Essa fala dará ideia da cena, se se adotar uma encenação mais simplificada e pode ser conservada mesmo que se monte um cenário mais rico.*) O resto é com os atores (p.22-25).

Ressaltando-se a "intertextualidade inter-gêneros" [9], da qual os gêneros apresentam caráter popular distinto (o auto é destinado ao povo e o circo é feito pelo povo), torna-se perceptível que o moralizante (auto) se une ao lúdico (circo) por meio do humor satírico de Suassuna, o qual busca retratar uma realidade nordestina marcada pelo desejo de superação.

Ao realizar a compreensão e interpretação de uma peça de teatro, o estilo do autor deve ser estudado dentro de uma perspectiva distinta de outros gêneros textuais, como romance, conto, crônica, poema, etc., bem como de outras linguagens, como o cinema e a televisão. O texto teatral apresenta como finalidade a representação dos atores e o texto literário é posto para análise direta do leitor, assumindo, assim, outro propósito. Mesmo sendo escrito com fins de encenação, o gênero dramático, ao ser adaptado para o audiovisual, passa por um processo de recriação, tanto em relação ao visual (cenário, vestimentas, escolha dos atores que darão vida aos personagens), quanto ao oral (diálogos, voz, entonação).

Ao ler *O Auto da Compadecida*, os alunos, também, observariam que há uma ligação desse texto com a cultura popular, como assinala o próprio Suassuna no início da peça: "O Auto da Compadecida foi escrito com base em romances e histórias populares do Nordeste. Sua encenação deve, portanto, seguir a maior linha de simplicidade, dentro do espírito em que foi concebido e realizado" (2004, p.21). Os três folhetos de cordel nos quais essa obra se baseou poderiam ser retomados em sua essência: *O enterro do cachorro, História do cavalo que defecava dinheiro* e *O castigo da soberba.*

Com a leitura e a análise de *Faustino: o Fausto do Nordeste*, de Eliane Ganem, peça teatral baseada no conto popular *Jesus, São Pedro e o Ferreiro da Maldição*, de Francisco Sales Arêda, teria sido possível, também, realizar uma abordagem entre o oral, o impresso e o teatro. Tanto esse conto popular quanto a peça *Faustino* são textos escritos em versos rimados. Seguem abaixo as últimas estrofes do conto:

> Minha vida foi novela
> de uma ponta a outra ponta
> depois de morto inda querem
> comigo fazer afronta
> e já que todos me odeiam
> vou viver por minha conta
> Enfim, conclui o poeta:
> Assim ficou o ferreiro
> sem achar colocação
> nem no céu nem no inferno
> não encontrou proteção
> ficou vagando se chama
> Ferreiro da Maldição

[9] Termo trazido por Marcuschi (2002) para caracterizar um gênero com função de outro gênero.

Seguem abaixo alguns trechos da peça:

São Pedro abre a porta e desaparece
atrás dela. Faustino sai. Uma luz lilás
incide sobre a porta. Faustino entra
com uma bandeja de pedras.
FAUSTINO
Essa porta do inferno
Eu quero agora cruzar
Truce enxofre pro patrão
Ele tem de me aceitar
Senão eu quebro isso tudo
Nem a porta vai ficar
VOZ DO DIABO
Pode desaparecer, seu Faustino
Da porta tirar o pé
E leve a tua bandeja
O Satanás não o quer
Saia ligeiro, danado
E vá pra onde quiser
(...)
FAUSTINO
Bota a bandeja no chão.
Ora bola, que besteira
Nunca vi tanta suspeita
Lá no céu São Pedro expulsa
No inferno se enjeita
Eu já vi que esses dois
Comigo estão com desfeita
(...)
E que nunca mais se esqueça
De que não fui libertino
Sou livre, nem santo ou diabo
Sou homem, meu nome é Faustino (1998, p. 115-117).

Embora apresentem a mesma forma de escrita (em versos) e tenha sido recuperado o mesmo enredo, o fáustico[10], com uma carga dramática peculiar da literatura de cordel, a estrutura e a essência dos dois textos são diferentes. *Jesus, São Pedro e o Ferreiro da Maldição* pode ser lido a partir da perspectiva da narrativa de um conto, e *Faustino* pode ser compreendido à luz da composição teatral: representação pautada em atos, com a presença de rubricas. Os vários textos se trasversalizam e a cada nova versão surgem linguagens próprias de cada gênero, espaço e tempo. Da literatura de cordel ao conto e destes ao teatro, os elementos regionais dialogam com os universais através da "intertextualidade inter-gêneros" que, por sua vez, aparece como uma mesclagem de funções e formas de gêneros distintos, a partir de um dado gênero.

Ademais, analisar como Suassuna, representante do teatro moderno, retoma a tradição medieval dos autos religiosos através de alegorias - como também faz Gil Vicente - possibilitaria ao aluno do ensino médio compreender que o passado continua vivo e favorece o andar futuro, o que caracterizaria a arte de criar como um processo sem interrupções e que dialoga entre manifestações artísticas diferentes e de períodos distintos. Abaixo, seguem

[10] Da obra-prima *Fausto*, de Goethe.

trechos do *Auto da barca do inferno* e de *O Auto da Compadecida*, nos quais se percebe o uso de personagens míticos pelos dois autores para a representação do Bem e do Mal.

Trecho referente ao *Auto da barca do inferno*, momento em que os quatro Cavaleiros, que morreram em poder dos mouros, ao lutarem em prol da Igreja Católica, passam cantando pelo batel do Diabo, seguindo, posteriormente, para a barca da glória:

Diabo Cavaleiros, vós passais
e não perguntais onde is?
Cavaleiro Vós, Satanás, presumis?
Atentai com quem falais!
Outro Cavaleiro Vós que nos demandais?
Siquer conheceis-nos bem:
morremos nas partes d'além;
e não quereis saber mais.
Diabo Entrai cá! Que coisa é essa?
Eu não posso entender isto!
Cavaleiro Quem morre por Jesus Cristo
Não vai em tal barca como essa!
(...)
Anjo Ó Cavaleiros de Deus,
a vós estou esperando
que morrestes pelejando
por Cristo, Senhor dos céus!
Sois livres de todo mal,
mártires da madre Igreja,
que quem morre em tal peleja
merece paz eternal (p.53-54).

Trecho referente ao *O Auto da Compadecida*, momento em que João Grilo presta contas a Jesus Cristo (Manuel) sobre suas atitudes na vida terrena, com interferências do Encourado, ou seja, o Diabo:

ENCOURADO
Agora você me paga, amarelo. O sacristão, o padre e o bispo fizeram o enterro do cachorro, mas a história foi toda tramada por ele. E vendeu um gato à mulher do padeiro, dizendo que ele botava dinheiro.
JOÃO GRILO
Mentira, Nosso Senhor.
MANUEL
Verdade, João Grilo.
JOÃO GRILO
É, é verdade, mas do jeito que eles me pagavam, o jeito era eu me virar. Além disso, eu estava com pena do gato, tão abandonado, e queria que ele passasse bem.
MULHER
É, e nessa pena levou meus quinhentos mil réis.
ENCOURADO
Depois, foi ele quem matou Severino e o cabra dele, com uma história de gaita, Padre Cícero e não sei que mais.
JOÃO GRILO
Legítima defesa, Nosso Senhor!
ENCOURADO
Mentira, Manuel!
MANUEL
Verdade, demônio! (p.162-163).

Para estabelecer outra dialogicidade com o teatro moderno, a coleção poderia ter trazido uma das obras do dramaturgo francês Molière, em especial, *O Tartufo*, que traz a narrativa de um falso religioso, e que estabeleceria um diálogo com o frade devasso, do *Auto da barca do inferno* (p. 101), e com o sacristão, o padre e o bispo gananciosos, de *O Auto da Compadecida*. O significado de enganar ou ludibriar com atos de tartufice seria visto pelos alunos em três contextos de produção distintos, mas que apresentam traços em comum por conta dos tipos sociais que compõem o quadro das fraquezas do ser humano em qualquer época: o poder abusivo da autoridade, a corrupção, ocupação de cargos, com propósitos pessoais:

> **DORINE**
> De modo algum: Tartufo é o que lhe convém e você terá de suportá-lo!
> **MARIANE**
> Você sabe que sempre me confiei a você: faz-me...
> **DORINE**
> Não, você há de ser mesmo tartuficada (p.23, grifo nosso).

Além disso, comparar a estrutura dos autos de Gil Vicente - peças breves escritas em verso e de tom moralizante, comuns, principalmente, na Idade Média - com a comédia *O Tartufo*, encenada um século depois, em 1664, e *O Auto da Compadecida*, encenada, pela primeira vez, quatro séculos mais tarde, em 1956, seria uma oportunidade para os alunos perceberem a diferença quanto aos dois gêneros textuais (auto e comédia) e a revitalização dada por Molière e Suassuna às formas tradicionais da comédia:

> **TARTUFO**
> Mas se a senhora vê com simpatia minhas homenagens, por que recusar-me testemunhos seguros?
> **ELMIRE**
> Se é somente o Céu que se opõe aos meus anseios, pouco representa para mim obviar a essa dificuldade, e isso não deve deter seu coração.
> **ELMIRE**
> Mas dão-nos tanto medo as sentenças do Céu!
> **TARTUFO**
> Posso dissipar-lhe esses temores ridículos, minha senhora, pois conheço a arte de afastar os escrúpulos. De fato, o Céu proíbe certos contentamentos; *(é um celerado que fala)* mas sempre se acha uma maneira de acomodar; conforme necessidades diversas, existe uma ciência destinada a estender os liames de nossa consciência e retificar o mal da ação com a pureza da intenção. (56) Saberemos revelar-lhe esses segredos, minha senhora; tem somente que se deixar levar. Satisfaça-me o desejo e não tenha receio: respondo-lhe por tudo, e assumo todo mal. A senhora está tossindo muito (p. 48).

Na coleção 2, mesmo destinando um espaço maior à abordagem das peças teatrais de Gil Vicente, uma vez que traz um trecho da farsa *O velho da horta*, o qual ridiculariza o amor de um velho casado por uma moça virgem, e fragmentos da peça *Auto da alma*, que trata da possibilidade de escolha pelo ser humano entre o bem e o mal, não há uma perspectiva dialógica que ultrapasse os limites de uma concepção nacionalista de ensino. Inicia o Capítulo 7, *Humanismo*, com a apresentação do quadro de Domenico di Michelino, *Monumento a Dante e à Divina Comédia*, mas perde a oportunidade de inserir a *Divina Comédia*, de Dante Alighieri, conhecida, também, pela visão da existência do bem e do mal, como obra poética, com características de teatro:

> Da nossa vida, em meio da jornada,
> Achei-me numa selva tenebrosa,
> 3 Tendo perdido a verdadeira estrada.
>
> Dizer qual era é cousa tão penosa,
> Desta brava espessura a asperidade,
> 6 Que a memória a relembra inda cuidosa.
>
> Na morte há pouco mais de acerbidade;
> Mas para o bem narrar lá deparado
> 9 De outras cousas que vi, direi verdade (2011, p.17).

A coleção 3 é a que mais se aprofunda no gênero dramático. De 10 (dez) capítulos de literatura, destina 5 (cinco) para abordagem do gênero teatral. Começa a discussão sobre o gênero dramático no Capítulo 2: *Gêneros literários. Estilos literários*[11], com um trecho da peça *Eles não usam Black tie*, de autoria de Gianfrancesco Guarnieri. Em 2 (duas) das 3 (três) questões propostas, explora características de peças de teatro, como a ausência de narrador e os trechos que aparecem em parênteses, as chamadas rubricas. Porém, perde a oportunidade de retomar os dois gêneros literários anteriormente trabalhados: o épico[12], numa perspectiva de forma narrativa em prosa distinta, mas que possui características do gênero dramático; como também o lírico[13], numa perspectiva de produção textual em verso, a qual apresenta similaridade, não à forma de uma peça teatral, mas ao teor de dramaticidade, que pode focalizar tanto um conflito pessoal quanto social.

Em relação ao alargamento do espaço da literatura dramática nos estudos dos alunos do ensino médio, a coleção 2 contribui, de maneira significativa, quando traz um capítulo inteiro destinado ao gênero teatro, preocupando-se em mostrar tal gênero à luz do importante papel do leitor no processo histórico do texto plurissignificativo e na atualização de obras do passado, bem como a mesclagem dos gêneros literários. Logo no início do capítulo 4, dessa coleção, apresentam-se cenas da peça *Gota d'água*, de Chico Buarque e Paulo Fontes, autores da literatura contemporânea brasileira, enfatizando não só a linguagem cênica e outros recursos que exigem o gênero dramático - como a participação mais direta da plateia, que seria um dos componentes do discurso - como a inserção de outros gêneros literários, como o lírico, evidenciado quando a personagem Joana canta a música *Gota d'água*:

> Quando meu bem-querer me vir
> Estou certa que há de vir atrás
> Há de me seguir por todos
> Todos, todos, todos os umbrais (p. 47).

Dessa forma, será possível o aluno reconhecer que não há gêneros "puros", melhores ou piores. Por exemplo: algumas peças pertencentes à dramaticidade têm fortes características líricas e/ou épicas, como muitas narrativas, também, são classificadas como épicas, mas apresentam acentuado caráter lírico: as da era romântica, por exemplo; e/ou as de essência dramática, como as novelas de cavalaria clássicas, que tratam de temas extraídos da antiguidade grega e romana.

---

[11] Desde a Antiguidade, os gêneros literários são divididos em épico ou narrativo, lírico e dramático.
[12] *Ulisses e as sereias*, tela de Hebert Draper, 2010a, p. 28, *Odisseia*, de Homero, 2010a, p. 30, e *Os gestos*, de Osman Lins, 2010a, p.31-33.
[13] *Soneto de separação*, de Vinícius de Moraes, e *Vaidade*, de Florbela Espanca, 2010a, p. 36.

Além disso, a coleção traz trechos da tragédia grega *Medeia*, de Eurípedes, possibilitando, posteriormente, através de questionamentos, uma associação dessa tragédia com *Gota d'água.* Seguem algumas das questões propostas:

> 2. A condição social das personagens centrais em *Medeia* e *Gota d'agua é* a mesma?Justifique.
> 3. b) Em *Gota d'água*, um subúrbio carioca foi o espaço escolhido para a adaptação do drama grego. Explique por que essa mudança de espaço desencadeia a necessidade de adequar a forma como a ambição de Jasão se manifesta.
> 5. O elemento trágico na ação dramática é a paixão.
> a) Tanto Medeia quanto Joana podem ser definidas, nesse sentido, como personagens trágicas? Explique (p. 54).

Ainda se tratando da mesma modalidade do gênero dramático (a tragédia), a época, o espaço e o uso de linguagens distintas das duas peças exigiram organizações textuais diferentes. Comparar os recursos intrínsecos de cada manifestação artística e as razões de suas escolhas permite aos alunos saber diferenciá-los e inter-relacioná-los.

A coleção 3, ao tratar de gênero dramático, ainda no Capítulo 2, traz no tópico *Encontro com a literatura estrangeira* um pouco da tragédia grega, com base em trechos de *Antígona*, de Sófocles. Embora não tenha conseguido apresentar os gêneros literários como organizações não "puras", abordagem priorizada pela coleção anterior, evidencia características do teatro grego, como o surgimento do coro, a criação do desfecho trágico, com finalidade de provocar a catarse na plateia , assim como a articulação da produção teatral ao contexto histórico em que floresceu , procedimento que leva ao entendimento de que o gênero teatral está vinculado a movimentos políticos, culturais e sociais. Seguem algumas questões propostas que permitem comprovar esse enfoque:

> 2 Quando foi escrita essa peça, as mulheres não tinham poder político. A postura de Antígona foge aos padrões de comportamento das mulheres da época. É possível identificar no texto alguma fala que faça referência a esse fato?Justifique sua resposta.
> 3 O momento histórico em que Sófocles escreveu *Antígona* é marcado pelo conflito entre a crença nos deuses e em um destino predeterminado e a crença na razão, no homem político, racional, responsável por seus atos. De que maneira esse conflito está representado no trecho que você leu?(p. 47).

Retomando o teatro de Gil Vicente, este ganha mais espaço na coleção 3, que busca estabelecer um diálogo mais aprofundado entre os autos vicentinos e as obras de autores de épocas e nacionalidades distintas. Para apresentar o conceito de auto, traz um trecho extraído do *Auto da Lusitânia*, no qual os personagens Todo Mundo e Ninguém conversam, sem ter conhecimento, entretanto, que estão sendo ouvidos por Berzebu, isto é, pela representação do Diabo, e seu assistente Dinato:

> Ninguém para Todo o Mundo
> **Ninguém** E agora que busca lá?
> **Todo o Mundo** Busco honra muito grande
> **Ninguém** E eu virtude que Deus mande
> que tope co ela já
>
> Berzebu para Dinato
> **Berzebu** Outra adição nos açude:
> Escreve aí, a fundo,

que *busca honra Todo o Mundo*
e *Ninguém busca virtude* (p.98-99).

Contudo, a supracitada coleção peca na apresentação de questões sobre o *Auto*, quando enfatiza somente o papel de cada personagem na narrativa. Autores brasileiros contemporâneos retomam em seus textos temas que discutem a busca incessante pelos bens materiais a qualquer custo, o que poderia ter sido sinalizado. Carlos Drummond de Andrade foi um dos que publicou, quatro séculos depois, sua versão sobre a conversa entre Todo Mundo e Ninguém, atualizando sua linguagem. Os dois textos poderiam ter sido analisados à luz da estética do teatro popular, síntese do teatro vicentino:

Ninguém E que mais procuras, hem?
Todo Mundo Procuro poder e glória.
Ninguém Eu cá não vou nessa história.
Só quero virtude... Amém.

Belzebu Mas o papai não se ilude
e traça: Livro Segundo.
Busca o poder Todo Mundo
E Ninguém busca virtude
(DRUMMOND, 1988, p.944).

Assim como na coleção 1, a coleção 3 traz um trecho do *Auto da barca do inferno*, só que dessa vez são apresentados trechos do diálogo entre o Fidalgo, o Anjo e o Diabo (p.104-105). Os autores dessa coleção retomam a arte de Suassuna, em um trecho de *O castigo da soberba*, com o intuito de os alunos identificarem aspectos em comum entre essa obra e o *Auto da barca do inferno*. Sendo *O castigo da soberba*, um entremez religioso, adaptado à realidade do sertão nordestino, e *Auto da barca do inferno*, um auto de conteúdo religioso, adaptado ao pensamento medieval, por sua moral religiosa (caminho do bem pela redenção eterna), além de trabalhar a estrutura do texto, caberia um estudo comparativo sobre os dois gêneros textuais (auto e entremez), e, principalmente, a análise sobre o teatro de tipos de Gil Vicente e Suassuna. Tanto numa peça quanto na outra, os personagens não representam indivíduos singulares, nem possuem características psicológicas densas; pelo contrário, englobam caracteres gerais de sua classe social. Em *Auto da barca do inferno*, o fidalgo veste um manto longo e é acompanhado pelo pajem; em *O castigo da soberba*, aparece a alma, que representa o espírito de um barão muito rico, o qual possuía honras, título de fidalguia, engenhos, criados, metais e muitas outras riquezas.

A coleção 3 traz um pouco mais sobre a história do teatro medieval, apontando o vínculo das representações teatrais nessa época, com as festas religiosas; como eram montados os espetáculos e os parcos recursos existentes; os tipos de peças representadas, as quais tinham como maior objetivo alertar os espectadores sobre as consequências geradas para quem não zelasse pela moral e os bons costumes; o surgimento da farsa, tipo de teatro mais visual, originado fora dos preceitos da igreja e, por isso, considerado profano.

Em relação às informações acima, chama atenção a ausência de sinalização quanto ao teatro medieval recuperado por Suassuna. Através de algumas características de personagens desse autor, evidencia-se um teatro de caráter medieval ao estilo nordestino. A presença de manifestações de romances de cavalaria é perceptível na peça *Pedra do reino*, com o personagem Quaderna. Em sua tese de doutorado, Idellete Muzart compara os sonhos

utópicos de Quaderna aos devaneios de Dom Quixote, preferindo analisar aquele personagem não na perspectiva de uma figura picárdia, mas como um cavaleiro medieval nordestino[14].

É válido ressaltar que, em todos os volumes dos livros didáticos, destinados ao ensino médio, a ideia de cavaleiro medieval só é retomada na abordagem sobre a manifestação literária do Romantismo (conteúdo do volume 2), a partir dos gêneros poesia e romance. Nenhum dos livros didáticos, direcionados aos alunos da 1º série do ensino médio, retoma esse viés na obra de Suassuna ou outro autor, mesmo tratando de forma panorâmica as novelas de cavalaria do Trovadorismo - primeira época medieval - e as do Renascimento - época conhecida como Classicismo - que tanto influenciaram os escritores brasileiros do período colonial[15].

Na coleção 3, há uma excelente abordagem sobre as novelas de cavalaria e a literatura de cordel, com ênfase na expressiva influência dessas novelas na formação da cultura brasileira, principalmente, na região Nordeste, onde essas narrativas encontraram expressão criadora nos folhetos de cordel. Todavia, o exemplo de cordel inspirado nesse tipo de narrativa fornecido pelo livro didático fica restrito à própria literatura de cordel, deixando o aluno, dessa forma, sem a vivência do teatro em cordel.

Observa-se que nenhuma das coleções explorou os esquetes existentes antes das peças de Gil Vicente, como os coletados no *Cancioneiro geral*, e como as manifestações teatrais, antes desse autor, limitavam-se a encenações por gestos, movimentos e expressões fisionômicas. Com essas omissões, sugere-se aos estudantes que o teatro português só passou a existir a partir de Gil Vicente, o que não é verdade.

Como era característica relevante na arte medieval a inclusão das alegorias, não é perceptível, também, nas questões que aparecem após os fragmentos de textos teatrais, a exploração do uso dos personagens e/ou objetos na representação de ideias abstratas, nem tampouco a relação de seus nomes e características às rubricas. Em *Auto da barca do inferno*, o julgamento e a morte são representados por um braço de mar, o qual as almas terão de atravessar; já as duas barcas aludem, alegoricamente, a condenação e a redenção. Como no texto teatral não há presença de um narrador, pouco se explorou quais personagens ou recursos preenchiam no gênero dramático essa função. Poderia ter sido mais explorada, também, a função do coro de personagens do teatro grego, cuja função era interpretar as cenas da peça.

Os textos teatrais selecionados pelos autores dos livros didáticos são relevantes para a formação do aluno do ensino médio como leitor de literatura, tanto quanto ao tratamento didático numa perspectiva de compreensão, organização e funcionamento dos gêneros, no que diz respeito ao tratamento do caráter histórico-cultural da literatura. Porém, há uma tendência muito grande em trabalhar com as mesmas produções e apresentar mais informações em detrimento de análises textuais. A presença de autores representativos de correntes estético-literárias e regiões distintas contemplaria, sem sombra de dúvida, autores e gêneros menos estudados, como as peças de teatro. Propiciar experiências significativas com o gênero dramático é também uma forma de procurar ampliar a competência do estudante para os diversos usos da linguagem, sendo uma forma deste atuar sobre sua realidade e de seu grupo, intervindo no permanente exercício de criar e recriar o mundo.

---

[14] Ver também em *Permanência do medieval no teatro de Ariano Suassuna*, tese de doutorado de Lígia Vassalo, o Nordeste representado por Suassuna como medieval ou renascentista.

[15] Em Cereja e Magalhães, Capítulo 1 *A literatura portuguesa: da Idade Média ao Classicismo*, p. 92-108; em Abaurre et al, Capítulo 6 *Literatura na Idade Média*, p. 76-95; e em Sarmento e Tufano, Capítulo 4 *A primeira época medieval: as novelas de cavalaria*, p. 73-81.

Referências

ABAURRE, Maria Luiza et al. **Português**: contexto, interlocução e sentido, v. 1. São Paulo: Moderna, 2008 a.

_____. **Português**: contexto, interlocução e sentido, v. 2. São Paulo: Moderna, 2008b.

_____. **Português**: contexto, interlocução e sentido, v. 3. São Paulo: Moderna, 2008c.

ALIGHIÉRI, Dante. **A divina comédia**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb00002a.pdf. Acesso em: 20 abr. de 2011.

AREDA, Francisco Sales. **Jesus, São Pedro e o ferreiro da maldição**. Disponível em: http://www.jangadabrasil.com.br/revista/junho67/cn67006b.asp. Acesso em: 10 abr. de 2011.

BAHIA. Secretaria de Secretaria de Cultura e Turismo. **Antologia baiana de literatura de cordel**. Salvador: SCT, 1997. p. 62-66.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In:_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens***:* v. 1. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010a.

_____. **Português linguagens***:* v. 2. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010b.

_____. **Português linguagens***:* v. 3. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010c.

DRUMMOND, Carlos. Todo Mundo e Ninguém. In:_____. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Fausto no horizonte**: razões míticas, texto oral, edições populares. São Paulo: EDUC; HUCITEC, 1995.

FERREIRA, Maria Eva Tarracha (Org.). **Antologia do cancioneiro geral**. Lisboa: Instituto Camões/Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 1994.

GANEM, Eliane. **Faustino**: um fausto nordestino. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.
GOETHE, Johann Wolfgang Von. **Fausto**. Tradução de Agostinho D'ornellas. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MAGALDI, Sábato**. Panorama do teatro brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Global, 1997.

MARCUSCHI, Luis Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al**. Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNDL 2012: língua portuguesa, ensino médio. Brasília, 2011.

MOLIÈRE. **O tartufo**. Abril Cultural: São Paulo, 1976.

MUZART, Idellete. **Em demanda da poética popular**: Ariano Suassuna e o movimento Armorial. Campinas: UNICAMP, 1999.

SARMENTO, Leila Lauar. TUFANO, Douglas. **Português**: literatura, gramática e produção de texto, v. 1. São Paulo: Moderna, 2010 a.

_____. **Português**: literatura, gramática e produção de texto, v. 2. São Paulo: Moderna, 2010b.

_____. **Português**: literatura, gramática e produção de texto, v. 3. São Paulo: Moderna, 2010c.

SUASSUNA, Ariano. **O Auto da Compadecida**. 34. Ed. Rio de Janeiro: Agir, 2004.

VASSALO, Lígia**. Permanência do medieval no teatro de Suassuna**. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado, Faculdade de Letras da UFRJ, 1998.

VICENTE, Gil. **Auto da barca do inferno, farsa de Inês Pereira, auto da Índia.** São Paulo: Ática, 2001.

CRÍTICA SOCIAL E IDEALIZAÇÃO AMOROSA EM *A ESCRAVA ISAURA* DE BERNARDO GUIMARÃES

Georgiana Oliveira Maia Sousa[1]

Resumo

Este trabalho apresenta uma contextualização da obra *A escrava Isaura* com as questões político-sociais da época através das críticas presentes. Lançada em 1875, época em que o Brasil ainda mantinha o regime escravocrata, mesmo que os ideais abolicionistas já estivessem surgindo lentamente e até algumas leis como a que proibia o tráfico negreiro e, possivelmente, a Lei do Ventre Livre, já existissem, escolher uma escrava para protagonizar um folhetim gerou certa polêmica, mas não estranhamento. O fato de a escrava ser descendente de africanos, mas ser branca, serviu para apiedar, principalmente as mulheres, principais leitoras desses folhetins, dos abusos sofridos pelos escravos sem que nada fosse feito. Além de branca, Isaura é sempre descrita com ares de nobreza e beleza inestimáveis, o que também ajuda na aceitação da mesma pela leitora. O amor entre Isaura e Leôncio tratado de forma idealizada na trama foi outro recurso do autor para chamar a atenção dos leitores, já que romances aventureiros, nessa época, despertavam um grande interesse do público. Esse amor entre os heróis, também faz parte dessa análise.

Palavras-chave:

Contextualização; críticas; amor; idealizada.

Abstract

This paper presents an overview of the book *A Escrava Isaura* with the political and social issues through the criticism of the time. Released in 1875, by which time Brazil still kept the slave regime, even if the abolitionists ideals were emerging slowly, even as some laws prohibiting the slave trade and, possibly, of the Lei do Ventre Livre existed yet, choose a slave to star in a serial has generated some controversy, but not strangely. The fact that a descendant of African slaves, but being white, served to pity, especially women, the main readers of these serials, the abuses suffered by slaves which nothing was done about it. Apart from Isaura been white, she is always described with an air of nobility and beauty priceless, which also helps in her acceptance by reader. The love between Isaura and Leoncio, treated on a conceived way in the plot, was another feature of the author to attract the readers' attention, since adventure and romance novels aroused great public interest at this time. This love between them, also part of this analysis.

Keywords

Background; critcism; love; idealized.

---

[1] Ggraduanda em Letras habilitação Português/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão.

Introdução

A obra *A Escrava Isaura de* Bernardo Guimarães lançada em 1875 foi um grande sucesso, transformando seu autor em um dos mais populares romancistas da época no Brasil. Uma das obras literárias mais conhecidas no país, teve adaptações para televisão em 1976, na Rede Globo e em 2004 na Rede Record. E também as pouco conhecidas adaptações para o cinema em 1929 e 1949.

Em 1985, a primeira versão da telenovela já tinha sido exibida em 27 países, superando expectativas em muitos deles, inclusive na China, onde, segundo dados da Rede Globo[2] após a novela, foram vendidos 500 mil exemplares da tradução do romance para o chinês.

Tanto sucesso através dos tempos é justificado pelo caráter social da obra, que trata a questão da escravidão defendendo uma perspectiva abolicionista, trazendo ao leitor as angústias sofridas por Isaura, a escrava branca de origem africana, mas sem nenhum traço que assim a caracterizasse. Um tema muito polêmico para a sociedade do séc.XIX.

Também podemos justificar tal popularidade ao forte apelo amoroso e romântico presente nesse romance que, primeiramente, foi lançado como folhetim, lido principalmente por mulheres da sociedade que apreciavam histórias de amor, com personagens superficiais e idealizados.

A escrava branca e a leitora

Durante o séc. XIX, o Brasil ainda vivia sob o sistema escravocrata que só extinguiu-se em 1888, com o decreto da Lei Áurea que abolia de vez a escravidão no país.

Para contextualizar a obra de Bernardo Guimarães que, como foi mencionado anteriormente, foi publicada em folhetins diários em 1875, precisamos entender o contexto histórico social retratado. O Brasil encontrava-se no reinado de D. Pedro II como é citado logo no início da narrativa[3].

A data é marcada de uma forma vaga, no entanto, mais adiante na obra, quando o narrador está falando sobre a ida de Leôncio em busca de Isaura no Recife, ele faz uma inferência denotando uma época anterior a qual se encontrava:

> "... sendo muito mais morosas e espaçadas do que hoje as viagens dos paquetes naquela época, em que apenas se havia inaugurado a navegação a vapor pelas costas do Brasil." (GUIMARÃES, 1988 pág.83).

Se formos tomar por base esse acontecimento citado pelo autor, podemos dizer que o ano em que se encontrava era 1868 ou algo próximo, pois foi este o ano de inauguração da navegação a vapor pela costa e pelos rios brasileiros, começando pelo Araguaia (MORAES, 1868).

Podemos afirmar então que datava de uma época posterior à lei que proibia o tráfico negreiro, criada em 1850. Essa lei foi uma medida do governo tomada por conta da pressão exercida pela Inglaterra pós-Revolução Industrial, além do desejo de surgimento de indústrias no Brasil. Talvez seja até concomitante ao decreto da Lei do Ventre Livre, de 1870, ano marcado também pelo trabalho assalariado de brasileiros e imigrantes estrangeiros na região Sul do país. Tal acontecimento encontra semelhança em outra passagem do narrador ao descrever a relação de Álvaro, herói do romance e abolicionista declarado, com seus escravos alforriados:

---

[2] Em http://memoriaglobo.globo.com/Memoriaglobo/

[3] "Era nos primeiros anos do reinado do Sr. D. Pedro II". (GUIMARÃES, 1988 pg.2)

> "Desta medida podiam resultar grandes vantagens para os libertos, para a sociedade, e para o próprio Álvaro. A fazenda lhes era dada para cultivar, a título de arrendamento, e eles sujeitando-se a uma espécie de disciplina comum, não só preservavam-se de entregar-se à ociosidade, ao vício e ao crime, tinham segurado a subsistência e podiam adquirir algum pecúlio..." (GUIMARÃES, 1988 PÁG. 48)

Em *A escrava Isaura* certamente há uma tentativa de captar o leitor no sentido de fazê-lo envolver-se e apiedar-se dos infortúnios da doce Isaura, mostrando a que ponto chegava as mazelas da escravidão. Colocando na figura de Isaura a mais bela, educada e nobre das moças, que nada deixava a desejar para os padrões de beleza da época e até aos atuais. Contudo, não há uma descrição profunda dos sofrimentos advindos do regime escravocrata como no clássico inglês *A Cabana do Pai Tomás* (1851), segundo BARBOSA E BELETTI:

> "Bernardo Guimarães, ao contrário da romancista americana Harriet Beecher Stowe, detém-se muito pouco na descrição dos sofrimentos provocados pelo regime escravocrata. Ele coloca, na boca de alguns personagens, como Álvaro e seus amigos, estudantes no Recife, algumas frases abolicionistas, mas parece tomar bastante cuidado em não provocar a fúria dos seus leitores conservadores."

Além da figura de Isaura servir para apiedar os leitores, em sua maioria mulheres da sociedade, também suas feições nada próximas de marcas africanas, fez com que ela fosse aceita como uma moça com ares de "sinhá" que nascera entre os escravos. Assim, com maestria, o autor fazia-se perceber o valor individual em detrimento do valor social do ser. Tanto que ao fim da narrativa, Bernardo Guimarães pela fala de Álvaro, faz uma inversão de *status*, colocando-a como senhora e Leôncio como escravo.

Mostrando ainda o quanto "é vã e ridícula toda a distinção que provém do nascimento e da riqueza". Uma ideia imprescindível a qualquer sociedade livre não só do regime escravocrata, mas também do monárquico. Não deixando de citar, por conta disso, o tímido surgimento do Partido Republicano no Brasil em fins de 1870 e a própria descrição de Álvaro como "liberal, republicano e quase socialista" (GUIMARÃES, 1988 pág. 48).

Sendo presente na narrativa as figuras da heroína, herói e vilão. Todos cumpriam seus "papéis", a heroína era quem despertava simpatia e compaixão, o vilão, Leôncio, algoz de Isaura, seu senhor e que por ela nutria um violento e disforme amor, era a caricatura dos senhores escravocratas e todos os abusos permitidos a eles; a quem era direcionada toda a repugnância e aversão do leitor.

Retratado como um homem frio, cínico e fútil, Leôncio encarava seus escravos como propriedades, simples objetos sem sentimentos e assim o fazia também com Isaura. O próprio narrador nos mostra que era o comum, o aceitável para a sociedade os assédios dos senhores com suas escravas e tantos outros, pois, dialogando com o leitor, coloca o raciocínio contemporâneo a ele:

> "Dir-me-ão que, sendo Isaura uma escrava, Leôncio, para achar-se a sós com ela não precisava de semelhantes subterfúgios, e nada mais tinha a fazer do que mandá-la trazer à sua presença por bem ou por mal." (GUIMARÃES, 1988 pág. 38)

Por último o herói, Álvaro, grande amor de Isaura, salvador da mesma, homem de alma nobre, justo por efeito, a quem era direcionada a admiração e inspiração da causa social e

abolicionista. Ao apresentar Álvaro ao leitor, o narrador retrata bem seus ideais político-sociais:

> "Alma original, cheia de grandes e generosas aspirações, aprazia-se mais na indagação das altas questões políticas e sociais, em sonhar brilhantes utopias, do que em estudar e interpretar leis e instituições, que pela maior parte, em sua opinião, só tinham por base erros e preconceitos os mais absurdos (...). Tinha ódio a todos os privilégios e distinções sociais (...)" (GUIMARÃES, 1988 PÁG. 48).

Isaura e Álvaro

Segundo BARBOSA e BELETTI[4] o folhetim já era muito popular no Brasil desde a década de 1830, em sua maioria com traduções de romances ingleses. Publicado diariamente em jornais, eram muito populares, saíam diariamente ao "pé do jornal" e vinham com vários tipos de textos, mas não figurando entre gêneros de prestígio.

> "Mesmo assim o romance-folhetim foi uma febre nacional que impulsionou muitos dos nossos grandes autores a utilizarem esse espaço como forma de publicação das suas obras e projeção dos seus nomes entre o público e a crítica. Sendo o jornal o veículo de comunicação mais acessível na sociedade dos oitocentos, talvez este fosse o caminho mais rápido e fácil para o escritor alcançar notoriedade." (SALES, 2007).

Além de toda a crítica social e política presente na obra, outro tema tão presente é o amor entre Isaura e Álvaro, sentimento esse mais forte e profundo que qualquer condição é capaz de superar.

Após o grande sucesso de *O Guarani* (1857) de José de Alencar, histórias de amor aventureiras tinham um grande interesse do público, somando a isso uma valorização do cenário nacional, temos o contexto em que foi lançada a obra de Bernardo Guimarães.

Juntamente ao apelo dos folhetins, temos o movimento literário ao qual a obra *A escrava Isaura* faz parte: o Romantismo. Surgido na Inglaterra e na Alemanha do séc. XVIII, só ganhou popularidade através da França. No Brasil, surgiu em 1836 com o livro de poemas "Suspiros poéticos e saudades" de Gonçalves de Magalhães.

> "Em literatura, quando se fala em amor, a referência é indubitavelmente o Romantismo. A motivação é óbvia: o amor é matéria importantíssima no romance romântico, visto que este é essencialmente lírico. No processo de afirmação e negação do sentimento amoroso na narrativa brasileira, o Romantismo constitui o momento por excelência da sua exaltação." (REBELLO, 2006).

Tendo REBELLO assim dito, o arrebatamento amoroso entre os heróis da narrativa está fundamentado. Na narrativa, Álvaro depois de trocar poucas palavras com Isaura, já declara que a ama e, ao narrá-la aos seus amigos, não descreve uma mulher, mas um ser perfeito, não é uma "mulher; é uma fada, é um anjo, é uma deusa!..." assim o diz.

O ceticismo amoroso, tomado por muitos como atual, em que seus amigos respondem, também se faz importante para expor o caráter real em que a sociedade dos anos 1875 encarava as relações afetivas como rodeadas de interesses e arranjos:

[4] Em http://fredb.sites.uol.com.br/eisaura.html.

> "- Deus queira que não andes embaído por alguma Circe de bordel, por alguma dessas aventureiras, de que há tantas pelo mundo, e que, sabendo que és rico, arma laços ao teu dinheiro! (GUIMARÃES, 1988 pág.45)

E não só da parte de Álvaro há esse amor instantâneo e perpétuo, mas também da parte de Isaura que "pela primeira vez viu Álvaro. Amou-o com esse amor exaltado das almas elevadas, que amam pela primeira e única vez(...)". A valorização do sentimento também é posta como sendo mais importante que a vida e que por ele tudo valia a pena.

Conclusão

A obra *A escrava Isaura* de Bernardo Guimarães foi uma leitura muito popular e continua sendo por tratar um tema que gerava tensões entre a sociedade de forma sentimental, principalmente entre o público feminino.

A idealização do amor e também da mulher acaba fazendo com que o leitor se distancie e, segundo CHARTIER[5], isso multiplica as estratégias "para convencer o leitor de sua liberdade e de fazê-lo sentir como espontâneo aquilo que a obra o sujeita". A própria simpatia que o leitor toma pelos heróis é ponto muito importante para despertá-lo às causas político-econômicas a que está sendo exposto.

> "A identificação do leitor com o texto não é, aliás, restrita ao momento da leitura: ela é "ilimitada". A ação e os heróis da ficção, poque são mais intensamente reais que a própria realidade, permitem um conhecimento pragmático e crítico das coisas e dos seres. Desse modo, o romance incorpora para seus leitores o mundo tal como ele é em sua verdade mais profunda, provocando sua interiorização por esses que podem perceber, na evidência dos sentimentos, a divisão entre o bem e o mal." (CHARTIER, 2007).

Referências

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio.** São Paulo: Moderna, 2005.

CHARTIER, Roger. **Inscrever e Apagar: cultura escrita e literatura.** São Paulo: UNESP, 2007.

www.algosobre.com.br/literatura/Romantismo.html em 08/12/2011.

http://www.aliteratura.kit.net (e-book A Escrava Isaura) digitalizado por Virtual Bookstore de GUIMARÃES, Bernardo. **A Escrava Isaura**. Chile: América do Sul LDA, 1988.

http://books.google.com.br/books?id=AgkoLWq4TbsC&pg=PA180&lpg=PA180&dq=inaugura%C3%A7%C3%A3o+da+navega%C3%A7%C3%A3o+a+vapo+pela+costa+do+Brasil&source=bl&ots=IFcTn2c1lH&sig=iMWmIQx_kNGfG9hbtgIjmEPX8To&hl=pt-zzBR&ei=9BbmTp61DsO1gwehwsDwBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDQQ6AEwAg#v=onepage&q=inaugura%C3%A7%C3%A3o%20da%20navega%C3%A7%C3%A3o%20a%20vapo%20pela%20costa%20do%20Brasil&f=false em 09/12/2011.

[5] CHARTIER, 2007.

www.bu.ufsc.br/ArtigoCientifico.pdf em 08/12/2011.

www.entrelaces.ufc.br/germana.pdf em 09/12/2011.

http://fredb.sites.uol.com.br/eisaura.html em 08/12/2011.

http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/RebelloJF.pdf em 10/12/2011.

http://memoriaglobo.globo.com/Memoriaglobo/0,27723,GYN0-5273-224258,00.html em 08/12/2011.

http://www.passeiweb.com/saiba_mais/fatos_historicos/brasil_america/segundo_reinado em 09/12/2011.

http://www.urutagua.uem.br/007/07carneiro.pdf em 10/12/2011.

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Karen Dias de Sousa

Resumo

A proposta deste texto é relatar e refletir sobre minha experiência como docente de alunos do Ensino Fundamental II que não conseguiam ler e escrever convencionalmente. No ano de 2011, ingressei no magistério público ministrando aulas de Recuperação Paralela para alunos do 7º ao 9º ano. A escola pública estadual em que lecionava passava por grandes alterações em sua estrutura, pois recebeu, naquele ano, alunos vindos de uma realidade completamente diferente daquela que a escola estava habituada: alunos vindos de um bairro distante, que precisaram ser deslocados da escola que frequentavam perto de sua casa para estudarem em outra localizada mais próxima do centro da cidade. O recebimento desses novos alunos causou alvoroço entre todos os professores da escola. O motivo: a grande quantidade de alunos que chegou ao 7º ano sem estar alfabetizado. Como professora da Recuperação Paralela, tive oportunidade de ter contato com todos esses alunos e com seus professores e, consequentemente, de refletir sobre as diferentes concepções de alfabetização e letramento que permeavam o trabalho pedagógico na escola.

Palavras-chave

Concepções de alfabetização; letramento; Ensino Fundamental II.

Iniciei minha carreira docente no ano de 2011. Havia acabado o curso de licenciatura e bacharelado em letras e estava muito empolgada para começar a trabalhar. Em meus relatórios de estágio, havia pensado muito sobre a profissão, pensando em como realizar práticas coerentes com a formação que tive e que levassem ao aprendizado da escrita de maneira não preconceituosa e relacionada aos usos que fazemos dela em nosso dia a dia; uma aprendizagem da leitura de maneira não traumática e impositiva, mas que levasse os alunos a gostarem de ler textos literários.

Mas a realidade que encontrei na primeira escola em que atuei como professora foi totalmente diferente da esperada. Ministrei aulas de Recuperação Paralela, um Projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para alunos recuperarem conteúdos não assimilados nas séries anteriores. O aluno deveria frequentar essas aulas em período oposto ao das aulas regulares. Minha grande surpresa nessa experiência foi encontrar alunos no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) ainda não alfabetizados. Alunos que produziam textos, para mim, incompreensíveis, completamente sem sentido e, sobretudo, alunos que diziam abertamente para os professores e colegas de sala que não sabiam ler.

Como professora de língua portuguesa da Recuperação Paralela eu tinha, como função, organizar as turmas dos alunos de acordo com o conhecimento e da série de cada um. Haviam sido dadas a mim dez aulas de recuperação, que eu deveria dividir entre todos os alunos indicados pelos professores. Para minha surpresa, foram indicados cem alunos, apenas na 6ª série (7ºano) do ensino fundamental, sem contar os alunos das outras séries, o que deixaria minhas turmas de recuperação lotadas e, consequentemente, tornaria inviável qualquer trabalho que realmente se propusesse a suprir as defasagens de aprendizado dos alunos.

Durante as reuniões com os professores nos HTPCs (horas de trabalho pedagógico coletivo) não era fácil chegar a uma conclusão do que deveria ser feito na recuperação. Principalmente no que diz respeito à 6ª série. Esta escola, localizada na região central de Campinas e acostumada a receber alunos em sua maioria de classe média recebeu, naquele ano, cerca de 400 alunos, todos da sexta série, de uma escola da periferia de Campinas, localizada em um bairro considerado como “área de ocupação”. Desse modo, os alunos que vieram para aquela escola viam de uma realidade sócio-econômica totalmente diferente daquela que a escola estava habituada.

A presença desses novos alunos, que ocupavam todo o período da tarde e vinham para a escola de ônibus preparado especialmente para levá-los e trazê-los, provocou mudanças profundas na estrutura da escola e nas práticas escolares, principalmente pela constatação feita por vários professores logo no início do ano de que muitos desses alunos não sabiam ler e escrever.

As aulas de Recuperação Paralela tiveram de ser alteradas e ocorrer no mesmo período em que o aluno tinha suas aulas regulares, pois não havia possibilidade do ônibus escolar buscá-los mais cedo para a realização das atividades de recuperação. Desse modo, fui instruída a tirar os alunos da sala de aula e a trabalhar com eles conteúdos de língua portuguesa. Neste trabalho, não analisarei o quanto essa escolha por parte da escola atrapalhou ou ajudou os alunos envolvidos no Projeto de Recuperação, apenas informo que a maioria dos professores concordou com essa postura da escola, pois julgavam que não tinham, por serem professores especialistas, condição nenhuma de ensinar alunos, segundo eles, analfabetos. Melhor era que ficassem na recuperação, pois não atrapalhariam os outros colegas e teriam alguma chance de aprender.

Como o número de alunos da 6ª série indicados para recuperação era muito grande e as reclamações do fato de não saberem ler e escrever também, a escola optou por dar prioridade a esses alunos na Recuperação Paralela e, assim, a partir do segundo semestre, comecei a ministrar aulas somente para esses alunos.

Meu desafio inicial foi agrupar as salas. Percebi logo que havia alunos com dificuldades muito diferentes e tinha dúvidas se todos realmente tinham sérios problemas de leitura e escrita. Na mesma época, iniciei um curso oferecido pela Diretoria de Ensino voltado para professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio da rede pública estadual. O curso pretendia explicitar as teorias desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky sobre a aquisição da escrita. Segundo essas autoras (1985) as pessoas, quando começam a aprender a escrever, formulam hipóteses sobre o funcionamento da escrita. As autoras identificaram quatro hipóteses fundamentais: a pré-silábica, a silábica, a silábica-alfabética e a alfabética.

O conhecimento sobre os estudos de Ferreiro e Teberosky foram fundamentais para meu trabalho na recuperação paralela. A partir desses estudos, fiz uma avaliação diagnóstica para compreender quais conhecimentos meus alunos tinham sobre a escrita e quais suas hipóteses sobre seu funcionamento. Essa avaliação se constituiu de um ditado de algumas palavras e uma frase. Os alunos deveriam escrever as frases e em seguida lê-las, para que eu pudesse identificar quais alunos apresentavam hipótese de escrita ainda não alfabética.

O resultado dessa avaliação mostrou que muitos alunos indicados para a recuperação e considerados pelos professores analfabetos, na verdade não apresentavam hipótese de escrita não alfabética, mas tinham apenas problemas de ortografia, de caligrafia e dificuldades na organização do texto (considero aqui como problema de organização do texto desde conhecimentos relacionados ao uso adequado do espaço no caderno, até conhecimentos sobre paragrafação etc.).

Este resultado mostrou que, para os professores do ensino fundamental II daquela escola, com muitos conhecimentos em sua área de atuação, mas, muitas vezes, pouco sobre aquisição da escrita (mesmo para aqueles com licenciatura em letras), a noção de alfabetização não é clara. Muito pelo contrário, trata-se de um conceito polêmico, que funde várias concepções de alfabetização e de letramento. De fato, a principal hipótese que formulo para que haja essa diferença entre concepções de alfabetização é a que para muitos professores do Ensino Fundamental II a noção de letramento e alfabetização se misturam. Soares (2010) demonstrou que na década de 1980, quando ainda não se usava o termo letramento, o termo alfabetização era utilizado com uma acepção demasiado abrangente. A autora, já nessa época, apontava para a necessidade de uma revisão desse conceito:

> "Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o de seu *desenvolvimento*: etimologiacamtente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de "levar a aquisição do alfabeto", ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar". (SOARES, 2010, p.15)

A autora (2010, p.15) também explica que "essa diferenciação entre *aquisição* e *desenvolvimento* da língua oral e escrita foi-se tornando cada vez mais clara, concretizando-se, hoje, na distinção entre *alfabetização* e *letramento*". Ao que parece, para muitos professores daquela escola, o termo alfabetização estava sendo usado, ora com o significado de letramento, ora de alfabetização.

Este fato pode ser um dos motivos que explicam a razão de tantos alunos alfabetizados serem considerados pelos professores como analfabetos. Muitos docentes reclamavam do fato dos alunos não conseguirem ler, interpretar e produzir textos. Mas seria necessário verificar o que é, para eles, ler e escrever. Ler significa apenas saber juntar letras ou significa poder ler

um enunciado de uma questão sozinho e conseguir entender o que se pede? E quanto à escrita? Escrever significa produzir textos com finalidades e características próprias do gênero e do contexto de produção ou significa produzir textos perfeitamente legíveis, sem problemas de caligrafia, de ortografia, de pontuação ou qualquer outro recurso da escrita que prejudique seu entendimento?

Minha experiência mostrou que os alunos tidos como não alfabetizados eram enviados para recuperação pelas razões mais diversas possíveis, o que dificultava o agrupamento correto desses alunos e minha própria prática pedagógica. Recebi alunos de fato com hipótese de escrita não alfabética (cerca de 20), alunos que se expressavam razoavelmente bem, mas tinham graves problemas de ortografia, pontuação, organização textual e até mesmo alunos sem grandes dificuldades na escrita, mas apenas com problemas de caligrafia.

Minha hipótese sobre a diversidade de concepções de alfabetização se confirmou ao analisar as diferentes sugestões dadas pelos professores para o trabalho de recuperação: muitos sugeriram que se trabalhasse, durante essas aulas, a antiga cartilha Caminho Suave, cartilha utilizada durante muito tempo nas escolas públicas e que foi gradualmente abolida com o avanço de estudos na área de alfabetização. Foi muito sugerido também o trabalho com cadernos de caligrafia, uma professora chegou mesmo a utilizar esse material com um grupo de alunos. Finalmente, pediu-se que houvesse um trabalho com leitura e interpretação de textos diversos como maneira para preparar os alunos para o Saresp, (avaliação feita pelo governo do estado de São Paulo formado por questões de múltipla escolha e uma redação, na área de língua portuguesa).

Apesar da maior crítica ao desempenho dos alunos ser com relação à escrita, poucos sugeriram que se trabalhasse com produção de textos, embora a prática da escrita seja essencial para seu aprendizado, conforme afirma Possenti (2005), ao explicar que para escrever adequadamente é necessário muita prática, consequentemente, muita produção de textos e (re)escritas. Acredito que essa questão possa indicar que os professores não viam esses alunos como capazes de produzir textos escritos, pois, para eles, deveriam antes adquirir certos conhecimentos indispensáveis para a produção, conhecimentos que vão desde a aprender o uso correto da ortografia, até a aprender a escrever com letra legível.

Desse modo, pode-se concluir que o conceito de alfabetização não é uniforme e nem mesmo claro para professores do Ensino Fundamental II. Afinal, a noção de alfabetização sempre foi polêmica e, para professores que não têm conhecimentos sobre os processos de aquisição da escrita e da leitura, o conceito se torna ainda mais vago, por se confundir com a noção de letramento.

É, portanto, de extrema importância que professores do Ensino Fundamental II que trabalham com uma comunidade que possui número significativo de alunos não alfabetizados, principalmente o professor de língua portuguesa, que lida com questões envolvendo a escrita, tenham oportunidades de participar de cursos de formação que envolvam as teorias sobre aquisição da linguagem e da escrita, como eu tive. Foi graças ao curso oferecido pela Diretoria de Ensino que pude identificar quais alunos realmente não sabiam ler e escrever e, desse modo, pude dar prioridade a eles nas aulas de Recuperação Paralela, contribuindo com seu aprendizado da escrita e da leitura.

Referências

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

POSSENTI, Sírio. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. Fascículo IEL/CEFIEL, 2005.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento.* São Paulo : Contexto, 2010.

NO PERCURSO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: O ENCONTRO COM OS TEXTOS DAS CRIANÇAS

Fátima Terezinha Spala[1]
Maria Cristina de Lima[2]

Resumo

Este texto apresenta reflexões sobre o percurso do trabalho de formação desenvolvido com um grupo de professores/formadores (itinerantes), responsáveis pelo acompanhamento de professores regentes do 1º ano do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. Com base nos estudos de Bakhtin (2006) compreendemos os sujeitos na e pela linguagem e defendemos uma concepção discursiva de formação (Andrade, 2011), na qual a linguagem se constituiu em elemento fundamental do trabalho, pois a constituição dos professores se dá pela linguagem. Propomos um espaço de trocas e interlocuções que viabilizaram a própria ação de formação. Com o objetivo de acompanhar o processo de alfabetização dos alunos em sala de aula/na escola e aproximar cada vez mais, o espaço entre intenções, formação e prática pedagógica, foi construído um projeto de trabalho e investigação que buscou revelar os textos dos alunos como principal foco de análise para compreender possibilidades de construir práticas pedagógicas articuladas com os contextos das crianças.

Palavras-chave

Formação de professores; linguagem; alfabetização.

Abstract

This paper presents reflections on the course of work carried out training with a group of teachers / trainers (itinerant), responsible for monitoring school teachers of the 1st year of elementary school, municipal public education in the city of Rio de Janeiro. Based on studies of Bakhtin (2006) understand the subject in and through language design and defend a discursive formation (Andrade, 2011), in which language constituted a fundamental element in the work, as the constitution of language teachers is given by. We propose a space for exchanges and dialogues that made possible the very action of training. In order to monitor the process of literacy of students in the classroom / school and get closer, the gap between intentions, training and teaching practice, we built a project work and research that sought to reveal the texts of students as main focus of analysis to understand the possibilities of constructing pedagogical practices articulated in the contexts of children.

Keywords

Teacher; language; literacy.

---

[1] Doutoranda da UERJ/PROPED, vinculada a Pesquisa Fundamentos Gerais da Linguística Aplicada ao Letramento e à Alfabetização, coordenada pelo professor Dr. Luiz Antônio Senna. Professora da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

[2] Doutoranda da UFRJ/PPGE, vinculada à Pesquisa "As (im) possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública", coordenada pela professora Drª Ludmila Thomé de Andrade. Professora da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Refletindo sobre a história da Formação dos Professores

A discussão e preocupação com o processo de alfabetização não é recente na história das políticas governamentais do país. Desde o início da República a alfabetização passou a constar da agenda política educacional do país, como nos apresenta Mortatti (2000, p.42)

> "o ensino inicial da leitura é tomado como problema estratégico, tornando-se um importante índice para medir a eficácia da escola em relação ao cumprimento da promessa com que acena às novas gerações e que a caracteriza e justifica: o acesso ao mundo público da cultura letrada."

Ao longo dos anos, em diferentes políticas de governo, verificou-se a necessidade e a importância de investimentos voltados para os processos de formação dos professores, responsáveis pelo ensino da linguagem que se escreve. Nas últimas décadas, houve um investimento significativo em projetos de formação de professores na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, mas com um quadro que gira em torno de 5.000 professores atuando nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os investimentos não têm sido suficientes para impactar na aprendizagem dos alunos. Por outro lado, os modelos e os formatos dos diferentes projetos de formação destinados a um grande número de professores não têm possibilitado alcançar a natureza singular dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita vivido pelos diferentes alunos da rede carioca.

Na tentativa de construir um projeto de formação continuada centrado nos saberes dos professores e comprometido com o percurso escolar dos alunos, iniciamos em 2010 O Projeto "Alfabetizando e Letrando (o) que faz a diferença? Este projeto consiste num trabalho de acompanhamento às unidades escolares, investindo na formação dos professores visando atender às demandas pertinentes ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 1°, 2° e 3° anos das escolas. Esta ação objetiva contribuir com a prática docente, no sentido de aprofundar a reflexão sobre a apropriação de leitura e escrita, ampliando as possibilidades do fazer docente.

No ano de 2010 o projeto atuou junto a 10 unidades escolares, atendendo 120 professores dos 1°, 2° e 3° anos, 10 Coordenadores Pedagógicos das escolas envolvidas, e 10 professores das Gerências de Educação das Coordenadorias Regionais de Educação3. No ano de 2011, o projeto sofreu alterações e ganhou uma nova configuração, passando a atender a 44 unidades escolares, totalizando 104 professores regentes do 1º ano, 40 Coordenadores Pedagógicos, 10 professores das Gerências de Educação, tendo sido incorporado ao projeto 10 professores para um trabalho de itinerância. A proposta da itinerância surge a partir da necessidade de um acompanhamento regular aos professores em sala de aula, que foi realizado por um grupo de 10 professores, denominados professores itinerantes. A finalidade da itinerância é acompanhar os professores regentes junto às turmas no desenvolvimento do trabalho com os seus alunos.

As reflexões que trazemos para este texto são fruto do trabalho de formação desenvolvido com o grupo dos dez professores itinerantes e os dez representantes das Gerências de Educação através de encontros quinzenais no ano de 2011, realizados de fevereiro a dezembro. Visando constituir no grupo uma rotina de acompanhamento do trabalho dos professores regentes das turmas de 1º ano, os encontros seguiram o mesmo formato - estudo e reflexão da prática. No decorrer dos encontros, percebeu-se também, a

[3] A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro está organizada administrativamente em 10 Coordenadorias Regionais de Educação, que tem por atribuição implementar, no âmbito regional, as políticas emanadas da Secretaria Municipal de Educação.

necessidade de conceituar a função de itinerante, para tanto, foram organizados momentos de debates e reflexões sobre os limites e as possibilidades encontradas no percurso do trabalho, objetivando dar contornos, vida e identidade a essa nova função. Desde o início houve um investimento sistemático no tripé que sustentou e embasou todo o trabalho de itinerância: planejamento/avaliação/acompanhamento.

A Linguagem como metodologia de formação

O Itinerante, segundo o dicionário Aurélio (2000), "é que ou quem viaja, percorre itinerários" e segundo o dicionário da Academia Brasileira de Letras (2008) "é aquele que se desloca constantemente, em função de trabalho ou missão que é exercida com deslocamentos sucessivos de lugar". A itinerância como deslocamento pelas diferentes escolas, pelas diferentes turmas, indo ao encontro dos professores, foi se constituindo como uma trajetória de busca dos sentidos do fazer docente regente e posterior retorno do itinerante ao espaço de formação para, num movimento de trocas com o grupo, encontrar o sentido do seu próprio deslocamento.

Assumir uma concepção discursiva de formação (Andrade,2011), implicou admitir que a formação é um processo de interlocução e interações, de todos para todos, nós formadores estamos implicados, tanto quanto os itinerantes no processo de estudo e investigação sobre as práticas docentes com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Foi a construção de um caminho que garantiu o espaço para a discussão, a troca, o dizer-se, cada um do lugar em que estava suas compreensões e posições sobre as diferentes práticas pedagógicas em questão. Na condição de professores desta rede de ensino, que transitoriamente ocupamos o lugar de formadores, fomos encontrando as evidências e a história de cada um (formadores e itinerantes) nos diferentes projetos de formação da rede pública municipal. Esta condição nos possibilitou assumir a alternância de responsabilidades, considerando que todos que estão envolvidos no processo de formação são responsáveis pelo seu percurso. Conforme afirma Andrade (2011, p. 90).

> "As mudanças de posição se dão: professores passam à posição de alunos; professores se tornam tutores (que serão formadores de professores); pesquisadores universitários se alçam a formadores de formadores(tutores, por exemplo) ou ainda, dentre outras possibilidades, vemos professores de professores na formação inicial (graduação, licenciaturas) que se tornam professores de professores em formação continuada."

Procurando um formato adequado às circunstâncias presentes, experimentamos junto aos itinerantes analisar o discurso do professor. Cada itinerante trazia na sua fala elementos da fala dos professores nas escolas. O vivido na escola era narrado nos encontros como uma metodologia de formação, na qual buscava encontrar as concepções pedagógicas presentes nos processos de ensino. Ao narrar as falas dos professores, os itinerantes ressignificavam a experiência vivida na sala de aula e buscavam compreender as práticas pedagógicas encontradas. No estudo com o grupo as práticas ganhavam novos sentidos.

Não sendo possível encontrar respostas únicas e definitivas para a história de cada professor, tendo em vista as singularidades dos sujeitos, apostamos em um estudo centrado na relação entre concepções e práticas de alfabetização. Trabalhando numa perspectiva dialógica, fomos, formadores e itinerantes, investigar quais os pontos de vista (Smolka, 2001) que embasam as práticas de alfabetização dos professores regentes do 1º ano do Ensino Fundamental. Considerando a formação numa dimensão discursiva, foi fundamental, trazer a escrita das crianças para os encontros de formação. Conforme assegura Smolka (2001: p.61).

> "Pedagogicamente, então, é fundamental observar e considerar, no processo de alfabetização, as situações e as condições em que se processa e se produz o conhecimento escolar sobre a escrita. (Quem usa a escrita na sala de aula? Para quê? Como? Por quê?)"

Ao indicar os caminhos metodológicos percorridos pelos professores nos processos de ensino sobre a linguagem escrita, fomos compreendendo os modos pelos quais a escrita das crianças aparece na sala de aula. Pelas propostas pedagógicas, materiais didáticos seguimos, formadores e itinerantes, analisando o sentido da escrita para as crianças nas diferentes escolas. O encontro com os textos infantis representou a criação de um elo na cadeia discursiva da formação, onde na própria dinâmica do grupo foi produzi do um movimento que evidenciou que o sentido do ensino da leitura e da escrita, pelo professor, deve estar implicado com o sentido da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças.

Segundo afirma Andrade (2011, p.93).

> "Nos modos de compreender o aluno de escola pública e suas aprendizagens, decorrentes de suas formas de socialização inscritas na cultura, as identidades estão em jogo dinâmico, relacionam-se cotidianamente e produzem possibilidades históricas de alteração das ações escolares."

Com os textos e pelos textos das crianças, fomos reescrevendo nossa trajetória de formadores de sujeitos plurais, que se projeta para o outro e que se altera na relação com o outro. Permeados pela linguagem, realizamos um processo de deslocamento de adultos leitores e escritores em direção às crianças, iniciantes na aprendizagem da linguagem em seu modo escrito. Exercício de coragem e compromisso, diante de uma formação marcada por um processo de alfabetização centrado nas compreensões dos adultos sobre o que é escrever que desconsidera os sentidos que a escrita tem para as crianças.

Considerações

A escolha deste percurso de formação se deu a partir das demandas dos itinerantes, professores e alunos. Fomos criando modos de todos, formadores – itinerantes - professores - crianças, se dizerem no oral e no escrito por acreditarmos que é pela linguagem que os sujeitos podem compreender e organizar suas ações. Os processos de constituição de identidades não se dão isoladamente, mas é na relação com o outro que me afasto e me identifico, o outro é o meu espelho e meu guia.

A realização desta proposta de formação aponta a necessidade de implementar políticas públicas educacionais capazes de atender às diversidades e singularidades dos cidadãos.

Referências

ANDRADE, Ludmila Thomé. Uma proposta discursiva de formação docente. Revista Prática de Linguagem. V. 1, n.2, jul/dez. 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. Mini Aurélio Escolar Século XXI. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2000.

DICIONÁRIO ESCOLAR LÍNGUA PORTUGUESA. Academia Brasileira de Letras. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

SMOLKA, Ana Luíza. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Ed. Cortez, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo - Cadernos Cedes, ano XX, nº. 52, novembro/2000.

NÃO HÁ PAZ NA ESCRITA DE CLARICE LISPECTOR – RETRATOS DE CRIANÇAS

Mona Lisa Bezerra Teixeira[1]

Resumo

Nas crônicas que Clarice Lispector publicou no Jornal do Brasil, de 1967 a 1973, muitas vezes a temática da infância esteve presente. Recordações do período em que viveu no Recife, sua relação com os filhos, com outras crianças, e uma sensibilidade muito arguta para comentar aspectos mais autênticos da representação do homem nas artes, relacionando-os com a percepção ainda não amestrada da criança, resultaram em textos tão expressivos como seus contos e romances. A narração desses episódios explora a linguagem infantil de maneira que não pareça artificializada, assim como revela a essência perceptiva do homem em processo de formação, com o despertar dos questionamentos, reflexões e angústias. Em sua maioria são relatos curtos, mas de extrema complexidade pois nunca se manifestam com uma intenção meramente reprodutora de episódios vividos. O passado quando é lembrado sempre está em movimento constante com as experiências da autora no presente. O caráter intimista tão aclamado como eixo principal de sua escrita se mostra bastante vívido ao expor a indiferença dos homens diante do sofrimento e do desamparo das crianças, personagens muito frequentes em seu universo de criação.

Palavras-chave

Clarice Lispector; literatura e memória; infância.

[1] Doutora em Letras pela USP – FFLCH-DTLLC.

Em Clarice Lispector, a natureza infantil, que se expressa irrefletidamente, aparece em crônicas de *A descoberta do mundo*, como "As crianças chatas". A fragilidade absoluta da criança é minadouro para o ódio incapaz de se transformar em alguma resolução por parte de quem escreve. Chama a atenção a capacidade de reproduzir uma atmosfera de tensão massacrante, em que a miséria parece ser condenação perpétua.

Em outra perspectiva de estado de dependência e fragilidade da vida, nos deparamos com um texto muito curto, mas pungente: "Reconhecendo o amor". Diante da presença inocente do filho, temos a fala de um mãe anônima, onde, num misto de simplicidade e rudeza de poucas palavras, surge uma complexa síntese da vida: somente bastava "não querer", mas já era tarde, e, no sorriso do pequeno, estava à espera toda uma vida que não saberemos, jamais, no que resultou.

No caminho contrário a essa banalização da vida, "Dia da mães" revela a luta incansável de uma mulher para se tornar mãe. A história da bailarina pertinaz e delicada é vista por Clarice como a de uma mãe em estado latente. A pequena mulher, que tanto deseja ter uma criança em seus braços, tem a vontade limitada devido a condições físicas porque, ironicamente, possui o sistema reprodutor feminino infantilizado.

Em "O arranjo" temos a história de uma moça maltratada desde criança por uma família que "por princípio não usava violência", mas a chamavam constantemente de "débil mental" e não suportavam mais distribuir os filhos que a miserável criatura colocava no mundo como gatos. É muito impressionante a atmosfera sinistra e desumana da casa, na qual as crianças assimilam através dos adultos e participam da judiação incessante à empregada que "não era escrava", e que, à espera do próximo filho, "de um negro sujo", vai seguindo seu calvário domiciliar.

Esse ambiente pernicioso, em que crianças reproduzem o comportamento hostil dos adultos, descrito em "O arranjo", pode ser relacionando ao conto "A casa de bonecas" de Katherine Mansfield, a escritora de uma dos primeiras leituras da vida de Clarice. Nele, as irmãs Kelveys, Lil e Else, filhas de uma lavadeira, sofrem na pele humilhações e constrangimentos em todas as esferas de convivência na pequena cidade. É impressionante a maneira realista com que Mansfield elabora os diálogos e o comportamento das meninas que agridem as duas irmãs, assim como a passividade das duas crianças diante de tantas ofensas, revelando um círculo vicioso de "linha traçada", como diz a narrativa, sobre classes sociais, intolerância e preconceitos.

"As caridades odiosas" (Lispector, 1999) trata das contradições de sentimentos e ações de uma maneira aflitiva. A personagem, provavelmente a própria Clarice, é pega de surpresa tendo seu vestido tocado pela mão de um menino, que pede um doce. Essa situação, que seria trivial no cotidiano dos grandes centros, adquire um caráter punitivo e de reflexão. E, mal tendo tempo de se recuperar da reação antagônica que tal pedido provocara, já se vê inserida em outra situação de adversidade com mais um pedido de ajuda, dessa vez para pagar um aluguel atrasado.

Sua incapacidade de ser alheia às duas situações de miséria não provoca regojizo à alma. Não há o sentimento de caridade a ser recompensado por Deus. O que existe é a perplexidade diante da vida destituída de sentido, onde os que estão ao redor seguem adiante, fingindo que nada acontece. O pedido da criança carrega em si a violência da desventura daquele que se inicia diante do futuro incerto, e o da mulher revela, pela tensão do diálogo no ônibus, um meio de vida, um rogo "ciente dos caminhos da desconfiança".

Depois do episódio vai embora atordoada, e esquecendo de pegar um táxi, acaba tomando um ônibus, onde conhece a mãe de um menino que estava vestido com uma roupa doada de menina. Contando suas agruras, essa mãe a faz dar-lhe o dinheiro que faltava para o aluguel. E depois de agradecer de modo mecânico, não lhe dirige mais a palavra e nem deixa mais a criança brincar com ela. Vale ressaltar que em vários momentos do texto a narradora se

apresenta de modo áspero e com atitudes e sentimentos contraditórios que não a glorificam como exemplo a ser seguido.

"Dia da mãe inventada" é outra dura crônica que trata do desamparo de crianças. Em visita a um orfanato, tudo nos lembra uma espécie de relatório/fichamento e vamos tendo o histórico da casa que cuida dos menores abandonados. A maneira esquemática como é escrito revela o que essas crianças representam para o estado: apenas mais números. O que há de mais suave nele é a figura da irmã Isabel, sempre em estado de tensão por ter que inventar nomes e inúmeros motivos para justificar a ausência das mães que nunca vêm visitar ou buscar os filhos.

Essa crônica é baseada em uma reportagem feita por Clarice para a revista *Vamos Lêr,* publicada em 8 de julho de 1941, intitulada "Uma visita à casa dos expostos". O lugar era a Fundação Romão de Matos Duarte, que abrigava crianças abandonadas. A matéria é dividida em nove partes e em cada uma delas relata como as crianças são recebidas e educadas nesse espaço.

As crianças são descritas como tímidas e recolhidas, assistem às aulas nesse espaço, uma parte mímina recebe visitas, ou são adotadas. Poucas conseguem sair de lá para se casar e terem suas próprias famílias. E um dos aspectos que chama bastante atenção é quando Clarice observa que alguns deles bordam enxovais para noivas e bebês. Por ironia, eles que foram abandonados, tecem a matéria que representa a felicidade futura para outros.

No mesmo caminho dessas infâncias tão mal acolhidas está a da protagonista de *A hora da estrela*. O relato de Rodrigo S.M. a respeito de Macabéa descreve os maltratos constantes que ela sofreu nesse período, e que parecem ser o vaticínio de toda sua vida.

Órfã de pai e mãe desde os dois anos de idade vai para Maceió morar com um tia que lhe castigava e agredia fisicamente. Nesse ambiente hostil, se inicia sua anulação como ser humano. A tia beata e sádica, "que não casara por nojo", já começava a tomar precauções, através de cascudos incessantes na menina, para que esta não se tornasse uma "daquelas moças das ruas de Maceió".

Da infância de Macabéa só vai lhe restar a expressão irrefletida de seus pensamentos em partes significativas do enredo, assim como a intensa imaginação, a capacidade imensurável do sonho, que, ao invés de proporcionar alegrias, tragicamente, a levará para a morte. Não há paz na escrita de Clarice Lispector. Essa escrita hiperativa, de questionamento, como uma criança em estado de observação ininterrupta, está presente na essência de sua literatura. A nossa percepção é desviada do caminho mais óbvio. Tudo é motivo para ser falado.

Em textos como "Profissões anti-heróicas" e "Mensagem de amor não é lugar comum", que estão no volume *Visão do esplendor,* é possível constatar essa natureza em moto-contínuo, sempre estabelecendo comparações, e enfatizando palavras que se repetem para provocar sonoridade ao texto. No primeiro, ela descreve os trabalhos que não gostaria de fazer, no segundo, relata os motivos que a fazem detestar o dia de segunda-feira, mas aí acontece o inesperado apaziguador.

Expor as suas fragilidades e a aprendizagem de ser mãe, não parece ter sido problema para a autora, como se vê em "Lição de filho", de *A descoberta do mundo*. É o ser humano vulnerável às condições incertas da existência que encontraremos nos textos que narram fatos tão particulares, e que ao mesmo tempo revelam uma complexa manifestação desses movimentos internos do ambiente familiar em sua escrita.

Em continuidade a esse aspecto "Lembrança de filho pequeno" revela uma apreensão dos sentidos e das contrações involuntárias na face da criança, de maneira divertida e ao mesmo tempo comovente. A mãe que vive a situação, à primeira vista corriqueira, também a enxerga como espectadora, para torná-la ainda mais intensa. Diante do filho em formação, e de sua essência que não é facilmente acessível, o texto se caracteriza pela linguagem objetiva,

sem diminutivos para falar sobre o menino. Subverte, desse modo, um modelo de expressão baseado em tenuidades. É com certa rudeza que expressa a beleza da maternidade.

Referências

LISPECTOR, Clarice. *Visão do esplendor.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

——. *A descoberta do mundo.* Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MANSFIELD, Katherine. *Contos.* São Paulo: Cosac Naify, 2006.

POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA EM ATIVIDADES DE REESCRITA EM UMA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO

Profª Dra. Maria Elena Roman de Oliveira Toledo[1]

Resumo

O presente trabalho propõe-se a discutir a importância da atividade de reescrita de contos infantis, proposta na rotina para as classes de alfabetização, no material do “Ler e Escrever”, Programa de Alfabetização adotado pelas escolas Municipais e Estaduais na cidade de São Paulo. Para isso, relata e analisa uma experiência realizada em uma escola Municipal, conduzida por um aluno pesquisador. O planejamento e a aplicação da atividade realizada, tendo por sujeitos duas crianças com hipóteses de escritas distintas, na qual a criança que se encontra na hipótese alfabética assume o papel de escriba, parte do pressuposto que reescrever histórias conhecidas, permite às crianças uma importante oportunidade de reflexão sobre a Língua e sobre o sistema de escrita, trazendo. A análise das interações entre as crianças e, das intervenções pedagógicas que vão sendo realizadas, na medida em que o texto vai sendo construído, nos permite perceber o quanto os conhecimentos já adquiridos sobre a escrita vão sendo mobilizados e resignificados na construção do texto.

Palavras-chave

Alfabetização; reescrita; reflexão sobre o sistema de escrita.

Abstract

This article aims to discuss the importance of the activity of rewriting children tales, proposed by the "Ler e Escrever," (“Reading and Wrinting”), a program developed at municipal and state schools in São Paulo. To this goal, the paper reports and analyzes an experience in a municipal school, conducted by a student researcher. The planning and implementation of activities, performed by two children with different hypotheses of writings, pressuposses that the rewriting of known stories, allows children an important opportunity to reflection on the language and the writing system. Meanwhile the text is being built, the interactions between children and the interventions that are being performed by the researcher, allows us to realize how much knowledge already acquired about writing are being mobilized and reinterpreted in the construction of the text.

Keywords

Literacy; rewriting; reflection on the writing system.

[1] Faculdade Sumaré.

A produção de textos nas classes de alfabetização.

As descobertas de Emília Ferreira e seus colaboradores (Ferreiro, 1987, 1988; Ferreiro & Teberosky, 1999; Smolka, 1988; Teberosky & Colomer, 2003; entre outros), sobre a psicogênese da língua escrita, trouxeram novos paradigmas para as questões da didática da alfabetização.

A leitura desses trabalhos nos possibilitou perceber que a alfabetização mecânica e cartilhesca não era suficiente para a inserção da criança na cultura escrita e que a aquisição de habilidades de codificação e decodificação não era capaz de tornar um indivíduo um usuário das habilidades da leitura e da escrita. Dessas constatações decorreram as ideias de que aprende-se a ler, lendo; e aprende-se a escrever, escrevendo.

Sendo assim, a escola deveria deixar de ser um local onde crianças aprenderiam famílias silábicas devidamente organizadas e sequenciadas, para passar a ser um local no qual as crianças poderiam se tornar leitoras fluentes (de qualquer tipo de texto) e escritoras competentes (em atendimento a qualquer tipo de demanda que lhes fosse colocada).

Intensificaram-se, então, as discussões sobre como deveria ser o trabalho pedagógico para que essas "novas" funções da escola fossem cumpridas: formar leitores fluentes e escritores competentes.

Segundo Castedo (1995:02), a construção de uma alternativa de trabalho em sala de aula voltada para a formação de escritores deve considerar três pontos de vista: os sujeitos de aprendizagem, o objeto de conhecimento e o pedagógico.

Sob o ponto de vista dos sujeitos de aprendizagem, há a necessidade de se incluir fortemente as ideias das crianças e suas transformações sobre os objetos de conhecimento na direção de saberes socialmente válidos.

Sob o ponto de vista do objeto de conhecimento, há a necessidade de se respeitar a língua escrita como um objeto social e cultural que se desenvolve a propósito da necessidade de comunicação entre as pessoas.

Soma-se a esses dois aspectos o ponto de vista pedagógico, pelo o qual há a necessidade de se superar uma visão estática, acrítica e descontextualizada do ensino, tendo em vista a elaboração de uma alternativa que considere *" as construções que se gestam nas aulas, desde os sujeitos e suas práticas, na relação com o conhecimento, mediados pelos modos de ensinar e os modos de apropriação do conhecimento pelo aluno"* (Barco, 1989 apud Castedo, 1995).[2]

Um escritor competente, na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa (MEC/SEF,1997:48) é concebido como:

> *...alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. (...)... Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção."*

Nesse mesmo documento (MEC/SEF,1997) está posta a ideia de que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: a compreensão da natureza do sistema de escrita da língua, ou seja, os aspectos notacionais e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever, ou seja, os aspectos discursivos.

[2] Tradução da autora.

Para que isso se faça possível, os novos referenciais teóricos da alfabetização postulam a necessidade de que as crianças aprendam a escrever em contextos de produção muito semelhantes aos contextos de produção reais, ou seja, aqueles cuja existência se dá fora da escola.

Aprender a produzir bons textos está, também, diretamente ligado ao acesso a bons textos, que servirão de referências e modelos para a produção, além de fonte para a ampliação do repertório vocabular e de linguagem, para os pequenos escritores.

> *Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produz esses textos.* (MEC/SEF,1997:49)

Essa ideia é complementada pelos escritos de Castedo (1995:3), nos quais a autora afirma que *"...formar crianças que se relacionem de maneira prazerosa e eficazmente com a língua escrita é um desafio que a escola deve assumir com a intenção de que os sujeitos continuem seu processo de alfabetização ainda que concluído o ensino formal"*[3].

Partindo desses "novos" referenciais teóricos, muitas propostas tem surgido, buscando orientar a prática docente na implantação de ações pedagógicas capaz de, efetivamente, formar escritores competentes.

As atividades de reescrita no contexto de produção de texto.

A partir dessas novas perspectivas para as didáticas da alfabetização, vários materiais tem sido escritos como referenciais para o trabalho do professor alfabetizador. Um desses materiais é o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor Alfabetizador, destinado ao uso tanto de professores das escolas municipais, como estaduais, na cidade de São Paulo, como um dos materiais do Programa Ler e Escrever.[4]

Esse guia explicita as expectativas de aprendizagem para a 1ª série do Ciclo I. As expectativas propostas, no que se refere ao trabalho com a Língua Portuguesa, dizem respeito a três dimensões: à comunicação oral, às práticas de leitura e, à análise e reflexão sobre a língua e as práticas de produção de texto.

Deteremos nossa atenção, mais pormenorizadamente, à última dimensão, tendo em vista que nosso objetivo é o de analisar uma atividade de produção textual, realizada por crianças em fase de alfabetização.

As expectativas relacionadas à essa dimensão são (FDE,2008:19-20):

> *- Compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que escreva com erros ortográficos (...).*
> *- Escrever alfabeticamente*[5] *textos que conhece de memória (o texto falado e não sua forma escrita), tais como: parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, entre outros.*

[3] Idem.
[4] O Programa Ler e Escrever, da Prefeitura da Cidade de São Paulo, tem como objetivo, desenvolver as competências de leitura e escrita dos alunos. O Programa é desenvolvido intensamente durante os dois primeiros anos de escolaridade e segue por todas as disciplinas nos anos subsequentes. Está organizado em tem três etapas: Toda Força ao 1º Ano (TOF); Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC) e; Ler e Escrever em Todas as Áreas no Ciclo II.
[5] Ainda que com erros (nota do texto original)

> *- **Reescrever** [6] - ditando para você [7] ou para os colegas e, quando possível, de próprio punho – histórias conhecidas, considerando as ideias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita.*
> *- Produzir textos de autoria (bilhetes, cartas, instrucionais), ditando para você[8] ou para os colegas e, quando possível, de próprio punho.*
> *- Revisar textos coletivamente com sua ajuda.*

A reescrita, nesse contexto, aparece como uma das metas de aprendizagem que devem ser atingidas até o final da 1ª série e, para isso, o professor alfabetizador deve oportunizar situações de produção de texto, que tenham esse caráter.

O mesmo material[9] elenca situações que a rotina deve contemplar, para que as metas sejam atingidas, explicitando os objetivos da proposição de cada situação, exemplos de atividades, a frequência com que devem ocorrer e, o que é importante cuidar e observar.

No que se refere à produção de texto escrito, o Guia de Planejamento (2008:38), propõe que sejam feitas atividades com uma periodicidade semanal, tendo por objetivos a aprendizagem de comportamentos escritores, bem como, a produção de textos, buscando uma aproximação com as características discursivas do gênero e a consideração ao leitor e ao sentido do que se quer dizer. Nesse item, uma das atividades propostas, é justamente, a reescrita de textos conhecidos, realizada individualmente, em duplas ou coletivamente.

No que se refere à análise e reflexão sobre o sistema de escrita, a proposta é de que sejam realizadas diariamente atividades nas quais as crianças possam refletir sobre o sistema de escrita alfabético, buscando fazer a correspondência entre os segmentos da fala e da escrita; conhecer as letras do alfabeto e sua ordem; observar e analisar o valor e a posição das letras nas palavras visando à compreensão da natureza do sistema alfabético e compreender as regras de funcionamento do sistema de escrita.

Um outro aspecto relevante a ser considerado, na proposição de atividades de reescrita de textos conhecidos (no nosso caso, a reescrita de um conto), é a necessidade de que, seja realizada efetivamente uma outra atividade proposta para a rotina das salas de alfabetização: a leitura feita pelo professor.

> *Ao adotar em aula a posição de leitor, o professor cria uma situação de ficção: procede "como se" a situação não tivesse lugar na escola, "como se" a leitura estivesse orientada por um propósito não-didático – compartilhar com os outros um poema que o emocionou, ou uma notícia de jornal que o surpreendeu, por exemplo. Seu propósito é, no entanto, claramente didático: o que se propõe com essa representação é comunicar a seus alunos certos traços fundamentais do comportamento leitor. (...) Mostrar para que se lê, quais são os textos que atendem a certa necessidade ou interesse, e quais serão mais úteis para outros objetivos, mostrar qual é a modalidade de leitura mais adequada para uma determinada finalidade, ou como o que já se sabe acerca do autor ou do tema tratado pode contribuir para a compreensão de um texto… Ao ler para as crianças, o professor "ensina" como se faz para ler. A leitura do professor é particularmente*

[6] Grifo da autora.
[7] Em referência ao professor alfabetizador.
[8] Idem.
[9] Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos – São Paulo: FDE, 2008.

> *importante no início da escolaridade, quando as crianças ainda não lêem, por si próprias, de forma eficaz. (...)* (Lerner, 2002: 94-97)

Proposta como uma atividade diária na rotina das classes de alfabetização, a leitura feita pelo professor, além de contribuir para a formação de leitores fluentes, na medida em que possibilita um contato prazeroso das crianças com bons textos, contribui também para a formação de bons escritores, na medida em que oferece boas referencias de textos.

Acreditamos que a reescrita de textos conhecidos, tendo as próprias crianças como escribas, se situa como um ponto de convergência desses dois aspectos: a produção do texto (cujo roteiro não precisa ser pensado de maneira original, pois nesse caso já é conhecido) e a reflexão sobre a língua, na medida em que as crianças precisam mobilizar os conhecimentos que já tem, colocá-los em xeque e reorganizá-los na medida em que novos conflitos cognitivos são impostos pela situação de produção textual.

Além disso, sabemos que a escrita de um texto requer o controle de dois aspectos fundamentais e igualmente importantes: o que escrever e como escrever. Esse controle não é fácil, sobretudo para escritores iniciantes. Nesse sentido, a proposição de uma atividade de reescrita de um conto conhecido "liberta", de certa maneira, a criança da preocupação com "o que" escrever, pois embora o enredo admita algumas variações, ele já está pré-estabelecido.

Reescrita de texto e produção de conhecimentos.

Uma das etapas do Programa Ler e Escrever, desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação, da Cidade de São Paulo, como já foi dito anteriormente, é o Toda Força ao 1º Ano (TOF). Entre outras ações, o TOF prevê a atuação diária de um aluno dos Cursos de Pedagogia ou Letras nas classes de alfabetização, auxiliando o professor regente nas questões referentes à leitura e à escrita.

Em sua Faculdade de origem, esse aluno, chamado de aluno pesquisador, participa também de reuniões de orientação, com um professor orientador, nas quais são desenvolvidas pautas de formação voltadas para a sua crescente profissionalização.

A experiência que será relatada aqui, com o intuito de discutir a importância das atividades de reescrita, no contexto de formação de escritores competentes, nas classes de alfabetização, foi proposta por uma professora orientadora (Maria Elena, autora do artigo) e aplicada por um aluno pesquisador[10].

Um das pautas propostas pela Equipe Gestora da SME para o trabalho nas turmas de orientação foi, justamente, a reescrita nas classes de alfabetização.

Nossa turma já havia discutido o tema e buscado propostas de reescrita no material do Ler e Escrever. Temos por premissa que, para que a discussão seja enriquecida, é fundamental que os alunos pesquisadores tenham a oportunidade de planejar e aplicar uma atividade voltada ao tema que está sendo estudado.

A proposta foi, então, que os alunos pesquisadores planejassem, em conjunto com a professora regente da sala, uma sequência de atividades voltadas à realização de uma reescrita de conto conhecido, tendo as crianças como escribas.

Planejar e aplicar uma atividade de reescrita significou a possibilidade de mobilizar e ressignificar conteúdos que já haviam sido trabalhados anteriormente: a importância da leitura feita pelo professor, os critérios para a escolha de bons textos para leitura para as crianças e os critérios para a formação de agrupamentos produtivos.

[10] O aluno a quem nos referimos é Cleber Américo Cartuchi, que atuou como aluno pesquisador do TOF nos anos de 2010 e 2011, tendo sido responsável pela coleta e registro dos dados aqui analisados.

No que se refere a esse último aspecto, a sugestão era de que sempre fosse colocada em cada dupla uma criança com uma escrita alfabética[11], para que ela assumisse o papel de escriba.

O foco do olhar do aluno pesquisador, na observação da atividade, deveria estar sobre a manifestação e a produção de conhecimentos no momento da sua realização.

Na sala na qual a atividade foi desenvolvida, as crianças já possuíam um amplo repertório de histórias conhecidas, tendo em vista a prática de leituras feitas pela professora e pelo aluno pesquisador, diariamente.

Optou-se então por fazer um levantamento das histórias conhecidas para que se fizesse possível a escolha de uma história menos conhecida, com o intuito de ampliar o repertório infantil.

A história escolhida foi "João e Maria"[12]. Antes da proposta da reescrita, propriamente dita, foram lidas duas versões do conto[13] e as crianças assistiram uma versão, da mesma história, em DVD[14], para que pudessem conhecer diferentes visões, de diferentes autores. Seguiu-se à essas ações, uma conversa sobre o que foi compreendido dos textos lidos e, uma encenação, feita pelas próprias crianças.

Depois disso, foram formadas as duplas. A dupla escolhida para a observação foi formada pela Amábile, que se encontrava na hipótese alfabética de escrita e, a Natália, que se encontrava na hipótese silábica alfabética. Caberia à Amábile o registro do texto e, à Natália, prioritariamente, o reconto oral do mesmo. Ficou combinado que o ponto de partida da história seria o momento da trama em que João e Maria encontram a casa da bruxa.

A atividade foi filmada pelo aluno pesquisador que se colocou na posição de observador, fazendo intervenções apenas quando solicitado pelas crianças. A transcrição da gravação mostrou-se como um material riquíssimo de observação das possibilidades de reflexão sobre a Língua e sobre o sistema de escrita, que são geradas em uma atividade desse tipo. As perguntas realizadas pelas crianças manifestam suas hipóteses sobre a escrita e, as intervenções realizadas constituem-se como "interferências" positivas, que possibilitam a construção de novos patamares de conhecimentos.

Já no início da atividade, surgem as primeiras dúvidas sobre o "como" se escreve:

Natália: Era uma vez...
Amábile: É o "z" ou "s"?

E essas dúvidas continuam sendo manifestadas ao longo de toda a produção:

Natália: Eles encontraram uma casa de doces...
Amábile: É o "z" ou "s"?
Aluno pesquisador: Qual?
Amábile: Eles...

O conteúdo da escrita, ou seja, "o que" escrever, embora o enredo já fosse conhecido, também precisava ser pensado:

Natália: Encontraram uma casa de doces...
Amábile: Como é que é?
Natália: Encontraram... uma casa de doces...começaram a comer...

[11] Em referência às hipóteses de escrita estudadas e descritas por Emília Ferreiro.
[12] História escrita pela primeira vez pelos Irmãos Grimm.
[13] Uma da tradição oral, retirada do site http://www.educacional.com.br/projetos/ef1a4/contosdefadas/joaoemaria.html e outra: Grimm, Jacob e Wilhelm Grimm. Conto João e Maria IN: Borges, Maria Luiza X. de A. (trad.). **Contos de Fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.**
[14] Título original: Faerie Tale Theatre: Hansel and Gretel (Works Editora, 2008).

Amábile: Uma casa de doces?
Natalia balança a cabeça afirmando que sim e prossegue (...)
Natália: Começaram a comer...
Amábile: ... e começaram a comer? (na sequência ela faz mais algumas perguntas de cunho ortográfico)
Natália: Eles começaram a comer...
Amábile: De novo começaram a comer?
Natália: Não...começaram a comer a casa! Começaram a comer... e depois...
Amábile: - Espera... Fala de novo, aqui tem dois "comer"
Natália: Começaram a comer...
Amábile: E depois?
Natália: Para de escrever a casa.

Há momentos em que as duas preocupações se juntam e a reflexão sobre o que já se sabe sobre a escrita, permite um avanço na construção dos conhecimentos, na medida em que os conhecimentos já adquiridos se fazem necessários para a resolução de um problema que surge no momento do registro da história.

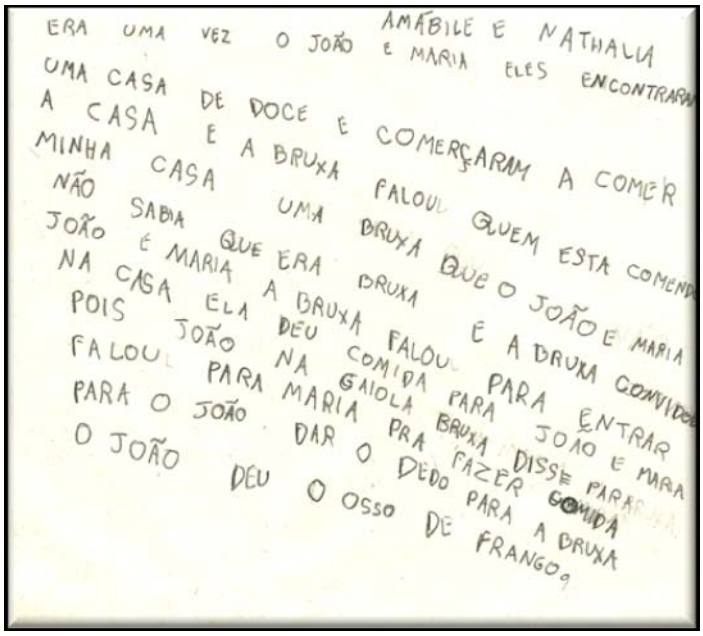
Natália: A bruxa falou "quem tá comendo minha casa?"
Amábile: É o "s"... es... tá?
Aluno pesquisador: É...
Amábile: A casa?
Natália: Não!
Amábile: Comendo a casa? Ó! Comendo a casa?
Natália: Não!
Amábile: Ó! De novo... (lendo e fazendo referência à repetição de uma mesma frase, duas vezes, no texto) (...) Falou, tem "S", "L" ou "U"? (...) Falou? É com "l" ou com "u"?
Aluno pesquisador (distraído com a filmagem e imaginando que a aluna estava perguntando do "l" antecedendo o "o" e o "u" final: Com os dois, é com "L" depois o "U" no final, "FALOU".
Amábile: Falou? (...) Assim ó... FALOUL...FALOUL...(A aluna adota uma expressão de profunda estranheza mas escreve a palavra dessa maneira).

O aluno pesquisador, percebendo o equívoco e sem saber de imediato como agir, resolve não interferir. A oportunidade para que isso ocorra não tarda a surgir quando, em outro momento, ocorre o seguinte diálogo, no registro de outro trecho da história:

Natália: A bruxa falou para Maria...
Amábile: Peraí..
Natália: A bruxa falou para Maria.
Amábile: A bruxa falou para Maria?
Natália: Tem duas Marias...
Aluno pesquisador: E você acha que pode repetir essas duas "Maria", aí?
Natália: Não, ao contrário! Depois bruxa e depois Maria... Tá errado... Apaga aqui.
Amábile: Ah, não! (apagando o local indicado na folha).
(...)
Amábile: Quê, que ela falou?
Natália: Falou para...
Amábile (com uma expressão bastante desconfiada): Falou, tem o "L" e tem o "U" também?
Aluno pesquisador: Só o "u" !

Nesse momento, Amábile grafa corretamente a palavra “falou” e relê, autonomamente, todo o texto produzido, até encontrar o local no qual havia escrito “faloul”. Apaga a grafia incorreta, escreve corretamente e parece aliviada, ao fazê-lo.

A produção da dupla continua até que o trecho da história solicitado para a escrita é dado por finalizado. A versão desenvolvida pela dupla foi a seguinte:



Considerações finais.

Formar leitores fluentes e escritores competentes tem sido, desde a publicação dos novos escritos sobre a psicogênese da língua escrita, um desafio para a escola. Enfrentar esse desafio significa, antes de mais nada abandonar os métodos tão arraigados, herdados da abordagem tradicional de ensino e repensar práticas, de maneira a atingir esses objetivos.

Sabe-se hoje que aprende-se a ler, lendo; e a escrever, escrevendo. Por isso, as classes de alfabetização tem que se tornar locais nos quais as crianças possam ler e escrever, cotidianamente.

Pode parecer estranho acreditar que é possível ler, mesmo sem saber ler e, escrever, mesmo sem saber escrever convencionalmente. Mas, a adoção dessas práticas tem se mostrado extremamente importantes, e válidas, na formação de sujeitos usuários das habilidades de leitura e escrita, adquiridas.

Se os referenciais sobre esses temas são vastos, infelizmente, nem sempre são capazes de implementar, efetivamente, mudanças nas práticas dos professores. Mas, aqueles que têm se disposto a experimentar, a replanejar suas aulas e pensar em possibilidades de concretizar o que está posto na teoria, têm se surpreendido com os resultados.

A reescrita de textos conhecidos, aqui entendida como um processo de autoria e não de simples reprodução dos textos lidos, mostra-se como uma das atividades que podem ser implementadas.

A simples observação da sequência de atividades relatada nesse artigo nos permite tecer considerações importantes sobre a importância das atividades de reescrita no processo de produção de texto e nas possibilidades de construção de conhecimentos, oportunizadas por elas.

Como já dissemos anteriormente, a proposição de uma sequência de atividades de reescrita se situa como um ponto de convergência de várias práticas que devem estar

presentes nas classes de alfabetização: a escolha de bons textos para serem lidos para os alunos, a leitura diária feita pelo professor e a produção de texto como uma possibilidade de reflexão sobre "o que" e "como" escrever.

Cabe à escola formar bons e fluentes leitores. Para isso, é fundamental que os aprendizes da leitura tenham contato com bons textos, de qualidade literária. Feita a escolha, o professor deve ler diariamente para as crianças. Lendo, ele está criando uma relação prazerosa com a leitura, ampliando o repertório infantil e ensinando os comportamentos leitores.

No que se refere à produção de texto, para o escritor iniciante, pensar sobre "o que" e "como" escrever, não é tarefa nada fácil. A reescrita tem como vantagem o fato de que traz a possibilidade de uma menor preocupação com o conteúdo da escrita, na medida em que o roteiro do texto já é conhecido pelo escritor, ainda que admita alterações, construídas no processo de autoria.

A observação do processo de construção do texto, pelas alunas Amabile e Natália, nos permite perceber que, o tempo todo há uma preocupação com os aspectos formais da escrita. Sobretudo para Amábile, que já se encontra na hipótese alfabética da escrita, mostra-se fundamental escrever corretamente. Sua preocupação é manifestada, o tempo todo, quando ela faz perguntas do tipo: *"É com s ou z? É com u ou l?"*. Suas perguntas, elaboradas dessa maneira, explicitam os conhecimentos já adquiridos pela aluna de que há uma forma correta de se escrever as palavras e, que nessa escrita, duas letras podem ter o mesmo som, sendo usadas em diferentes situações.

Se em algumas vezes usamos uma das letras e, em outras, a outra, cria-se um grande conflito cognitivo quando o aluno pesquisador responde: *"É com l e com u!"* Embora tenha seguido a orientação implícita na resposta do aluno pesquisador, fica evidente que o conflito fica latente e, que só é superado, quando em outro momento, ela obtem uma resposta capaz de atender aos critérios sobre escrita, anteriormente compreendidos por ela (ou usamos uma letra, ou a outra; jamais as duas juntas). Quando isso ocorre, é muito interessante que a aluna, embora leitora recente, faz da leitura do texto uma estratégia de verificação do que estava errado e, utilizando-a, corrige seu texto e resolve seu conflito.

Tanto Amabile, quanto Natalia, se mostram, também, preocupadas com a estrutura do texto, na medida em que evitam as repetições de palavras e de frases. Para que a repetição não ocorra, mais uma vez elas mostram que já compreenderam uma das funções da leitura: reler o que foi escrito, visando encontrar e eliminar os erros.

O processo de produção e o resultado final mostram que os objetivos da proposta foram atingidos. Isso se fez possível, entre outras coisas, graças ao planejamento prévio e à consideração aos aspectos que devem nortear o trabalho de alfabetização em uma abordagem construtivista de ensino, na qual o sujeito é visto como ativo, no processo de construção de seu próprio conhecimento. Conhecimento esse, que não é adquirido apenas na escola mas, que encontra na instituição escolar um lugar privilegiado para se refletir sobre a língua e para produzi-la.

Referências

Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos – São Paulo: FDE, 2008.

Ler e Escrever: guia de estudo para o horário coletivo de trabalho: subsídios para os Coordenadores Pedagógicos. Secretaria Municipal da Educação/ Diretoria de Orientação Técnica/ Círculo de Leitura e Escrita – São Paulo: SME, 2006.

CASTEDO, Mirta Luisa. Construcción de lectores y escritores. Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 16. N3. Setiembre, 1995.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KAUFMAN, Ana María (Coord.) Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires: Aique Educación, 2009.

JOLIBERT, Josette et all. Formando Crianças Produtoras de Textos. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LERNER, Délia. Ler e escrever na Escola: o Real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEC-SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa. Brasília: MEC-SEF ,1997.

SMOLKA, Ana Luiza B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Tereza. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA NA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES E LIMITES DO PROCESSO

Nájela Tavares Ujiie[1]

Resumo

A Geografia e seu ensino acompanham o movimento histórico e dialógico da sociedade. No Brasil, do início do século XXI, o ensino geográfico significativo e crítico permanecem um desafio para os formadores e professores de Geografia. Considerando o exposto, o desenvolvimento desta pesquisa visa identificar as concepções e os conhecimentos, que permeiam a formação inicial de professores, no Curso de Pedagogia, para o ensino de Geografia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por essa via, a pesquisa desenvolvida teve o enquadramento qualitativo, do tipo estudo de caso e contou com a distribuição de um questionário semi-estruturado, composto de seis questões discursivas e abertas, aos 58 alunos do quarto ano de Pedagogia, de uma instituição de ensino superior pública do interior paranaense, os quais responderam por adesão, retornando a pesquisadora 26 questionários, o que corresponde a 44,8% da totalidade, sobre os quais foram desdobradas as análises que se apresentaram ao longo deste texto. Assim, podemos concluir que embora o ensino de Geografia seja uma ciência dinâmica, bem como válvula molar na constituição da cidadania e transformação social, ainda a muito que ser feito pela alfabetização geográfica, para que esta concepção se delinei desde a formação inicial dos professores.

Palavras-chave

Educação; formação de professores; ensino de geografia; leiturização; espaço.

[1] UNESPAR/ FAFIUV.

Introdução

A ciência geográfica tem seu precurso com os gregos, enquanto estudo da terra, geo=Terra mais grafia=Estudo, isto passa a se dar, a partir de registro de viagem, diários de memória e de bordo; materiais que permanecem dispersos e fragmentados até o final do século XVIII.

Deste modo, com o desenvolvimento do capitalismo, na Europa, no início do século XIX, temos de acordo com Kozel e Filizola (1996) a sistematização dos estudos geográficos marcado pelo conhecimento da forma terrestre, compreensão da superfície e regiões, bem como o aprimoramento dos materiais e registros cartográficos.

Assim, a ciência geográfica se sistematiza e constitui um corpus científico, que segundo Bertazzo (2005) institui quatro correntes primordiais sendo elas:

- A geografia tradicional – pautada na descrição do quadro natural, com enfoque de referencia nos aspectos físicos e memorização;
- A geografia quantitativa – baseada na organização de fluxos, sistemas e equações numéricas demonstrativas da espacialidade e suas relações;
- A geografia da percepção ou humanista – com enfoque psicológico e subjetivo na relação espacial mobilizada por sentimento humano; e,
- A geografia crítica – que se fia na complexidade do espaço e sua interpretação compreensiva como determinante e determinado pela relação homem/meio, natureza/sociedade, produção espacial mediatizada por relações de trabalho.

Observamos desta forma que a concepção de Geografia e seu ensino acompanham o movimento histórico e dialógico da compreensão social. No Brasil do início do século XX, Kozel e Filizola (1996) pontuam que ainda existia a permanência de um ensino geográfico descritivo, enumerativo e enciclopédico, o que ainda permanece um desafio nesse século XXI, para os formadores e professores de Geografia.

Considerando o exposto é que julgamos oportuna a realização de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, junto a alunos do quarto ano do curso de Pedagogia, de uma instituição pública de ensino superior paranaense, a fim de capturar as compreensões e concepções acerca do ensino de geografia e alfabetização geográfica nos anos iniciais do ensino fundamental.

O ensino de geografia e as possibilidades de alfabetização geográfica

O movimento dos pioneiros escola novistas, a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na Universidade de São Paulo, em 1934, e a criação da AGB, Associação de Geógrafos Brasileiros, acenam para uma ruptura com os enfoques clássicos (tradicional e quantitativo) no ensino de Geografia e delineiam novos enfoques a pesquisa e ensino geográfico numa abordagem crítica e complexa, que possibilite a apreensão mundo e realidade.

Deste modo, podemos acreditar que em tese a Geografia e seu ensino no ambiente educacional escolar saem da passividade repetitiva e de memorização, de textos e questionários intermináveis a serem respondidos e reproduzidos em provas; para um cenário de experimentação, observação, interpretação e construção do conhecimento e pensamento geográfico.

Nesta nova perspectiva a alfabetização geográfica, ou seja, o conhecimento e a apropriação de conteúdos geográficos pelas crianças, para Almeida e Passini (2004), acompanham três pontos básicos:

- a constituição de noções biopsicossociais;
- a alfabetização espacial em interação com o contexto sócio-cultural;
- as pertinências e nuances do domínio espacial interdisciplinar, que congrega educação corporal, conhecimento científico, status de sujeito histórico, habilidades da linguagem escrita e pictórica.

Para as autoras supracitadas a alfabetização geográfica, ou melhor, a construção do conhecimento geográfico pelas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, inicia-se pelo corpo, passa aos olhos e sintetiza-se na mente. Isto se dá uma vez que a constituição do esquema corporal em sua dimensão psicomotora de espacialização corpórea e lateralização é pré-requisito essencial para compreensão do espaço do eu no mundo, bem como composição de noções topológicas elementares (espaço vivido e percebido) que evoluem para noções projetivas e euclidianas (espaço concebido e produzido).

Podemos considerar que a passagem do conhecimento geográfico aos olhos ocorre mediatizado por tarefas concretas de experimentação espacial, jogos e brincadeiras, aulas passeio, estudo do meio, que apuram o olhar, constituindo a observação analítica, a memória educativa, que sintetiza na mente se ressignifica e produz a apropriação da espacialidade, do pensamento geográfico.

Em coaduno com o exposto Castellar (1995) afirma que a psicogênese espacial acompanha a evolução espaço vivido, espaço percebido e espaço concebido. Sendo o espaço vivido o espaço físico de vivência imediata, o concreto. O espaço percebido o espaço experimentado de percepção e relações afetivas, sentimentais. E o espaço concebido o espaço interpretado, aprendido, produzido (abstração mental).

Tendo em vista, as Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2010), do Estado do Paraná, o ensino de geografia deve cumprir uma tríplice missão: formar o raciocínio espacial, constituir consciência espacial e construir referências concêntricas não-lineares, que permitam aos educandos um conhecimento espacial local e global e vice-versa.

A partir das orientações pedagógicas mencionadas e também dos PCNs história e geografia (BRASIL, 1997) temos apontados os conteúdos ou conceitos básicos essenciais a serem trabalhados nos anos iniciais que são: **paisagem** em sentido amplo como tudo aquilo que captam os olhos, primeira e segunda natureza de Milton Santos (2001), o natural e o transformado; **território** como lócus de relação de poder em diversas perspectivas e escalas; **lugar** como espaço subjetivo, afetivo envolto de relações humanas; e, o **espaço** como dinâmico, complexo, entremeado, síntese de múltiplas determinações.

Nessa direção, Almeida e Passini (2004), compreendem que a construção e a apropriação do conhecimento geográfico na criança ocorrem via experimentação, observação, reflexão e produção.

A Geografia é uma ciência dinâmica válvula molar na constituição da cidadania e transformação social, ao passo que congrega princípios éticos, políticos e estéticos. Sendo na formação da criança constructo de alfabetização, leiturização e ressignificação espacial salutar na sociedade vigente valorizadora do pensamento complexo, crítico, divergente.

Assim, o conhecimento e a apropriação de conteúdos geográficos pela criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de suma importância a sua formação global, como sujeito histórico e de direitos na contemporaneidade. Mas para que tais possibilidades no ensino de geografia sejam realmente levadas a cabo são necessários professores formados também em perspectiva global. Isto mobiliza a seguinte questão: Como estão sendo formados os alunos do curso de Pedagogia para a alfabetização geográfica nos anos iniciais?

Na sequência buscaremos responder a questão, respaldados por nossa coleta de dados, realizada no final do ano letivo de 2010, com alunos formandos do quarto ano do curso de Pedagogia.

Concepções da ciência geográfica e seu ensino de formandos do curso de pedagogia

Os dados que serão apresentados neste tópico foram captados a partir de um questionário semi-estruturado, composto por seis questões discursivas e abertas, aplicado aos alunos concluintes do curso de Pedagogia no ano de 2010, dos 58 alunos aderiram à pesquisa 26 sujeitos.

No que tange o conhecimento do objeto de estudo da ciência geográfica, dezesseis alunos (61,5%) declararam não ter o conhecimento absoluto acerca de qual é o objeto de estudo do ensino de Geografia, e, dos dez alunos que declararam saber, responderam com clareza apenas quatro alunos (15,4%), identificando como objeto de estudo da Geografia o espaço geográfico e suas nuances de composição e articulação homem-meio, natureza-sociedade, bem como apresentando lucidez quanto aos conceitos de território, paisagem, região e lugar, que deveriam ser definidos pelos conhecedores do objeto de estudo em questão subsequente. Estes dados evidenciam que vinte dois sujeitos (84,6%) não têm a apreensão dos conceitos básicos e dos conteúdos essenciais a alfabetização geográfica.

Callai (2005) é contundente ao afirmar que a Geografia é uma ciência voltada para a análise da realidade social, e deve ser apreendida nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da configuração espacial, que deflagra a produção e a organização do espaço mediatizados pelo processo de trabalho, a relação homem/meio, sociedade/natureza, entretanto isto não se cristalizou como conceito na formação da grande maioria dos alunos que foram sujeitos desta pesquisa.

Ao serem solicitados que recuperassem sua memória educativa e informassem como apreenderam geografia na escola, 100% dos sujeitos afirmaram, que aprenderam de maneira tradicional, pela leitura coletiva de textos, seguida por resposta a questionários, dos quais os professores selecionavam algumas questões para prova bimestral.

Nenhum dos respondentes dos questionários manifestou o desejo de ensinar geografia do mesmo modo que aprendeu na escola. No entanto, ao serem questionados acerca de seu preparo para ensinar geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, constituídos na faculdade, apenas sete alunos (26,9%) declaram ter um bom nível para atuação, dezesseis (61,5) consideram que tiveram uma formação regular relacionada ao ensino de geografia, pois a disciplina Princípios Teóricos e Metodológicos do Ensino de História e Geografia, que deveria ser a mais consistente para a formação, foi dividida o foco e a carga horária entre duas áreas história e geografia, sendo que o docente ministrante tinha formação voltada a primeira delas; três alunos (11,6%) declararam ter uma péssima formação para atuar no ensino de geografia, mas não pormenorizaram discursivamente o porquê.

Quando pedidos que apontassem possibilidades educacionais para o ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, apenas quatro sujeitos (15,4%) apontaram a interdisciplinaridade como recurso salutar a alfabetização geográfica; três (11,6%) apresentaram o estudo do meio ou aula a campo/passeio como maneira de ler o espaço de forma concreta para compreendê-lo e como forma de apropriação, leiturização do espaço; os demais dezenove (63%) sujeitos citaram leitura de textos, mapas, realização de atividades e exercícios de fixação. Os dados demonstram que embora a totalidade dos sujeitos rejeite o ensino tradicional para área de geografia, estes ao apontarem possibilidades para o ensino de geografia explicitam como instrumentos de aprendizagem atividades tradicionais, repetitivas e mecânicas, com pouca ou nenhuma reflexão.

Alguns autores tais como Santomé (1998), Pontuschka e Oliveira (2006) e Teixeira e Frederico (2009) são persuasivos ao apontarem a interdisciplinaridade como possibilismo no ensino de geografia e também em outras áreas e disciplinas escolares, uma vez que o mundo é contradição e movimento, fragmentado e globalizado, e que é necessário superar a compartimentação entre os saberes e promover a apreensão de conteúdos vinculados à realidade dos alunos, mas isto pouco compareceu enquanto perspectiva dentre os sujeitos que compuseram a pesquisa.

Considerações finais

Assim, podemos concluir mediante nossas convicções e os dados coletados e analisados que embora o ensino de Geografia seja uma ciência dinâmica, bem como válvula molar na constituição da cidadania e transformação social, enquanto possibilismo, há ainda muito que ser feito pela alfabetização geográfica, para que esta concepção se delinei, desde a formação inicial dos professores, dentro dos cursos de Pedagogia dispersos por todo território nacional, e, adentre realmente de forma crítica e relacional a esfera dos anos iniciais do ensino fundamental, como ação docente consistente e consciente.

Referências

ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico:** ensino e representação. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia.** Vol. 5. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BERTAZZO, Claudio José (org). **Traços Geográficos: escritos acadêmicos.** Porto Alegre: EST, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Caderno Cedes.** Campinas-SP, vol. 25, n. 66, maio/ago. 2005, p. 227-247.

CASTELLAR, Sônia M. Vanzella. A construção do conceito de espaço e o ensino de geografia. In: **Caderno Prudentino de Geografia: Dossiê geografia e ensino.** n º 17, jul. 1995, p. 94-114.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (et al) (orgs.). **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da Universidade / UFRS, 1999.

KOZEL, Salete; FILIZOLA, Roberto. **Didática de Geografia: memórias da terra, o espaço vivido.** São Paulo: FTD, 1996.

PARANÁ. Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2010

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs.) **Geografia em Perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2006.

SANTOMÉ, J. Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

TEIXEIRA, Ana Lúcia; FREDERICO, Iara da Conceição. Práticas interdisciplinares no ensino de Geografia. In: **10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia.** Porto Alegre, 30 de ago. a 2 de set. de 2009.

APROXIMAÇÕES ENTRE INFÂNCIA E O FILOSOFAR POR MEIO DA EXPERIÊNCIA

Ana Laura Jeremias Urel[1]

Resumo

A intenção deste artigo é propor uma discussão sobre o filosofar na infância tendo como base o conceito de infância de Walter Omar Kohan, o qual pensa o filosofar como possibilidade de uma educação de si que não esteja diretamente relacionada à formação de um sujeito político e moralizado, mas, sim, à constituição de um sujeito que não podemos prever. Pensar na infância, dessa maneira, nos faz concebê-la como um espaço em que há oportunidades para uma formação educativa permeada pela experiência, sentido, reflexão. Nesse sentido, o que interessa no momento é perceber algumas particularidades sobre concepções que abordem a possibilidade de experiência na infância como forma de compreender que a filosofia é um devir de pensamento, assim como a infância humana – pensando, nesse momento, na especificidade da criança – é passível de perplexidade, inquietude, questionamento e subsistência. Para tanto, discutiremos sobre a palavra "experiência" para Larrosa, o qual, sob nossa visão, dispõe de uma possibilidade para o filosofar na infância, assim como impulsiona a experiência da aprendizagem.

Palavras-chave

Infância; experiência; filosofar.

Abstract

The intent of this paper is to propose a discussion of the philosophy in childhood based on the concept of childhood Walter Omar Kohan, who thinks philosophy of education as a possibility of self that is not directly related to the formation of a political subject and moralized , but rather the establishment of a guy who can not predict. Thinking in childhood, thus, makes us think of it as a place where there are opportunities for an education permeated the educational experience, direction, reflection. In this sense, what matters right now is to realize some specific ideas about addressing the possibility of experience in childhood as a way to understand that philosophy is a becoming of thought, like human children - thinking at that time, the specificity of the child - is liable to confusion, restlessness, questioning and subsistence. To this end, we'll discuss the word "experience" for Larrosa, who, in our view, has a chance to philosophize in childhood, as well as boosts the learning experience.

Keywords

Childhood; experience; philosophizing.

[1] Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília – UNESP.

Infância

A preocupação, nesse item, não é discorrer as teorias do desenvolvimento humano, nem discutir o processo de desenvolvimento intelectual como base para um possível ensino de filosofia. O que interessa no momento é perceber algumas particularidades sobre concepções que abordem a possibilidade de experiência na infância e a infância do pensamento filosófico como formas de compreender que a filosofia é um devir de pensamento, assim como a infância humana – pensando, neste momento, na especificidade da criança – é passível de perplexidade, inquietude, questionamento e subsistência. Sendo assim, faremos uma breve apreciação sobre o conceito de infância para que cheguemos à concepção de infância na qual iremos basear as discussões do segundo capítulo.

Segundo Carvalho (2006),

> A palavra infância é utilizada, no uso corrente, como um substantivo que designa uma etapa do desenvolvimento humano que vai do nascimento à puberdade e à adolescência e, também, como um adjetivo que caracteriza um estado de ingenuidade ou de simplicidade que depende da idade cronológica. (p. 212)

Essa designação para o conceito de infância é comumente afirmada na educação em geral: a ideia de que a criança deve ser educada para que ela saia dessa ingenuidade ou da minoridade.[i2] Larrosa (2006b) traz à tona uma preocupação quando se refere ao que a tradição educacional diz sobre a infância:

> Não se trata, então, de que – como pedagogos, como pessoas que conhecemos as crianças e a educação – reduzamos a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer ou do que necessita. Por exemplo, um estado psicossomático que não seria senão o momento específico e cronologicamente o primeiro de um desenvolvimento que a psicologia infantil poderia descrever e a pedagogia, dirigir. Tampouco se trata de que – como adultos, como pessoas que temos um mundo – vejamos a infância como aquilo que temos de integrar no nosso mundo. Como se conhecêssemos, de antemão, o resultado desse processo de individualização e de socialização através do qual as crianças converter-se-ão em pessoas como nós mesmos. Por fim, não se trata de que – como adultos, como pessoas que já estamos no mundo, que já sabemos como é o mundo e até onde vai ou até onde deveria ir, que já temos certos projetos para o mundo – convertamos a infância na matéria-prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, nossos desejos e nossas expectativas sobre o futuro. Por exemplo, uma determinada ideia da vida humana, da convivência humana ou do progresso humano, que a educação, a partir da infância, deveria tratar de realizar. (p. 188)

Nesse sentido, não pensaremos a infância como idade cronológica ou como objeto sobre o qual é possível prever uma formação. Esses olhares sobre a infância são os que tratam da

[2] Segundo Kohan (2003), "a infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo". Pensando com Kant, Kohan vai citar que "a minoridade é uma figura da incapacidade, da falta de resolução e da preguiça no uso das próprias capacidades intelectuais". Ver mais em KOHAN, Walter Omar. Da maioridade à minoridade: filosofia, experiência e afirmação na infância. In _____. *Infância*: Entre Educação e Filosofia. 1. reimp. Belo Horizonte, Autêntica: 2005.

mesma como um objeto observável, ao qual são previstas etapas do desenvolvimento e ao qual se dedica uma educação que prevê um ideal social.

Por isso, a apresentação que aqui fazemos sobre a infância é baseada, primeiramente, no estudo etimológico da palavra "criança" exposto por Kohan (2005a). O autor se refere, primeiramente, a duas palavras gregas, a partir das quais Platão se referia às crianças de sua época: *païs* e *néos*. *Païs* significa "alimentar" ou "alimentar-se"; na mesma raiz temática estão *paideia* (cultura, educação), *paideúo* (formar, educar), *paidagogós* (o que conduz a criança, o pedagogo).[3] Segundo M. Golden (1985, p. 99), apud Kohan, há uma similaridade entre as palavras "criança" e "escravo", "na crença que escravos e crianças cumpriam papéis semelhantes na estrutura social ateniense" (2005a, p. 30). Já *néos* significa literalmente "jovem", "recente", "que causa uma mudança", "novo".

Em seguida, Kohan apresenta uma terceira referência encontrada nos gregos antigos para a palavra "criança": *téknon*, relacionada a "dar a luz" (KOHAN, 2005a, p. 29). Segundo Kohan (2007):

> A infância entra, assim, num dispositivo bastante particular. Ela é o material das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e dos educadores. Há um modelo de ser humano já posto, transcendente, imutável, eterno, e educar a infância com vistas a esse modelo é considerado o melhor para elas e para o mundo. A história tem muitos séculos. Platão é talvez quem mais claramente inaugure essa tradição no século IV a.C. Em certo sentido, o lugar outorgado à infância não carece de importância, na medida em que faz de sua formação a chave de todas as transformações; em outro sentido, é um lugar bastante incômodo já que o melhor que os infantes podem fazer é se deixar levar a um outro lugar que sequer são capazes de perceber ou imaginar. (p. 107)

Como visto, a criança na Grécia antiga era um adulto em potencial: seria educada para uma cidade já definida, de acordo com o ideal de Homem que se pretendia formar, conforme abordado acima. Entendemos que a infância para Platão era uma possibilidade de um cidadão futuro. Dessa perspectiva ainda restam resquícios na concepção contemporânea de infância e na educação dos nossos dias.

Em latim, encontramos uma designação para a palavra "criança": *infantia* – ausência de fala.[4] Segundo Carvalho (2006), citando Gagnebin (1987, p. 87), o infante é aquele que ainda não adquiriu "o meio de expressão próprio da sua espécie: a linguagem articulada". Agambem (2005) apud Kohan (2007) aponta uma infância em relação com a experiência, com a linguagem e com a história. Para Agambem, a disposição para a aprendizagem da linguagem é encontrada na infância, sendo que no adulto não se encontra essa possibilidade de se iniciar na linguagem pelo fato de o sujeito já se encontrar nela (KOHAN, 2007).

---

[3] Kohan, apud CASTELLO, A.; MÁRCICO, C. Glosario etimológico de términos usuales en la praxis docente. 1998.

[4] Em nota de rodapé, Kohan (2005, p. 32) explica que "infans está formado por um prefixo privativo in e fari, 'falar', dali seu sentido de 'que não fala', 'incapaz de falar'. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado infantia com o sentido de 'incapacidade de falar'. Mas logo infans – substantivado – e infantia são empregados no sentido de 'infante', 'criança' e 'infância', respectivamente". Assim, compreendemos que a criança é um infante – sem fala, o que significa que não poderia participar de atividades públicas. Convém explicar, segundo Kohan, que infante não se refere especificamente a crianças pequenas que ainda não falam. Refere-se a crianças e jovens que ainda não podem ser ouvidos em tribunais, por exemplo.

As discussões acerca do conceito de infância[5] são marcadas pela história, e os estudos filosóficos contemporâneos concebem-na como:

> [...] potencialidade do pensar, o silêncio precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso, que abrange tanto uma idade específica quanto uma condição do pensamento com a qual o ser humano se defronta constantemente em sua vida. Enquanto tal, ela não pode ser concebida como uma categoria dita natural, como muitas vezes o é no uso pedagógico corrente. (KOHAN, 2007, p. 212)

Nesse sentido, a infância apresenta significados históricos e abrange uma condição de ser que deveria seguir o sujeito por toda sua existência.

Já Larrosa (2006) perspectiva a infância como um "outro". Esse outro é caracterizado pela inquietude que nos proporciona por não o conhecermos exatamente da forma como acreditamos conhecer; que questiona nossas práticas e nos faz repensar sobre as instituições de ensino; que não é objeto ou o objetivo do saber, mas, sim, algo que escapa a qualquer objetivação; não é exatamente o que está presente nas instituições de ensino, mas também, o que está ausente, o que não é, por nós, captado. É um enigma.

> A infância entendida como um outro, não é o que *já* sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos. O que *ainda* é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança. O que *ainda* não sabemos não é outra coisa senão o que se deixa medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que o que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário pré-fixado. (LARROSA, 2006b, p. 184)

Diante das discussões apresentadas sobre a infância e pela nossa opção em compreendê-la como "ausência" desse outro que nos é desconhecido, discutiremos sobre o filosofar na infância.

O filosofar na infância

As discussões acerca da possibilidade do filosofar na infância são recentes em razão do rigor racional que é concedido ao pensamento filosófico, que afastaria, segundo muitos filósofos, quaisquer tentativas de aproximações[6] entre a infância e a filosofia. Assim, muitos acreditam que não seria impossível, na infância, um encontro com o filosofar em razão da imaturidade à qual as crianças são vinculadas, ora por teorias que as enquadram em etapas de desenvolvimento, ora pelos adultos que infantilizam os pensamentos, as falas e até criam o mito da incapacidade das mesmas em relação à elaboração de um pensamento expressivo e um discurso enunciador.

É possível ensinar filosofia para crianças? Ou, mais que isso, é possível suscitar atitudes filosóficas? Como parir, na infância, a uma educação filosófica? Qual a contribuição da filosofia à infância? Como "dar o que pensar" às crianças: com problemas falsos ou por meio de eventos e sem programação antecipada?

As discussões sobre a possibilidade de se aproximar filosofia e infância são objeto de análise de alguns pesquisadores que se preocupam com o que é feita dessa aproximação, assim como a maneira pela qual ela é realizada. Falar em aproximação, nesse caso, significa

---

[5] Ver mais em CARVALHO, Adalberto Dias de (Coord.). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora, 2006.

[6] O sentido de "aproximações" é entendido aqui como levar uma à outra, e não como similaridade.

pensar sobre como levar a filosofia às crianças, sendo que, muitas vezes, as discussões sobre essa possibilidade se pautam exatamente no rigor intelectual que se exige no pensamento filosófico. Teorias da psicologia do desenvolvimento propõem, por meio de análises das fases de desenvolvimento infantil, que, em determinadas etapas do desenvolvimento da criança, não é possível que ela contemple um pensamento abstrato sobre temas que não fazem parte de sua convivência concreta.

> É verossímil o encontro entre filosofia e infância? De que forma? Alguém poderia pensar que é um despropósito ensinar filosofia às crianças em um contexto como o nosso, em que o ensino da filosofia nem sequer está consolidado em seus últimos anos no ensino médio. É possível que o seja. Contudo, este despropósito pode ter um sentido educativo não formativo, não só para as crianças. O que é a infância afinal? Como a filosofia, uma forma de resistência. Afirma a possibilidade da novidade, um começo, irrompe no mundo com sua diferença. Luta por criar-se a si mesma. É um símbolo, temos dito, de um porvir, de uma educação que não é possível antecipar. É uma possibilidade, possibilita pensar. Parece uma impossibilidade, mas é sempre possível. É pura eventualidade, ocorrência, acontecimento. (KOHAN, 2003a, p. 43)

Quando Kohan, em 2003, escrevia sobre a relação e possível similaridade entre filosofia e infância e ainda dizia ser contraditório pensar sobre filosofia para crianças num contexto no qual ainda não se permitia a obrigatoriedade do ensino de filosofia no Ensino Médio, ainda não tínhamos, na rede estadual paulista, a tentativa de se trabalhar filosofia com criança.

Acreditamos que a infância se caracteriza por apresentar a impossibilidade do já programado. É imponderável, assim como a filosofia. Não ocupa um lugar próprio, do qual se espera e se alcança. Não tem um ponto de chegada específico, já que não pressupõe objetivo. Emerge das ocorrências, do acontecimento.[7] É a possibilidade dos encontros entre a experiência e o pensamento. Possibilitar os encontros não é tarefa fácil e planejada.

Lorieri[8] (2004) prefere chamar de "iniciação filosófica de crianças e jovens" todo o trabalho pensado sobre o ensino de filosofia para crianças. As primeiras experiências com o ensino de filosofia para crianças no Brasil se devem ao trabalho primeiro de Matthew Lipman nos Estados Unidos. No ano de 1984, houve a primeira conferência sobre o tema na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com a participação da conferencista Ann Margareth Sharp, a qual acabava de retornar do país norte-americano já mestre em filosofia para crianças, sob orientação de Lipman (LORIERI, 2004, p. 155).

Lorieri afirma ser tarefa da instituição escolar conceder a iniciação filosófica às crianças, assim como já fazem com a linguagem matemática, a língua materna, os conhecimentos científicos da natureza, por exemplo. Para ele, não é tarefa dessa iniciação se formar filósofos, ao contrário: pretende-se fazer com que as crianças pensem e reflitam sobre

---

[7] Segundo o *Dicionário de Filosofia da Educação*, "Para Foucault, na linha de Nietzsche, a história efectiva faz surgir o acontecimento naquilo que ele tem de único e singular, de agudo e surpreendente". Foucault (2000) apud Carvalho (2006) afirma entender a palavra "acontecimento" "por tal não uma decisão, um tratado, um reino ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte. [...] As forças que estão em jogo na história não obedecem nem a um destino nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta". Nesse sentido, para Carvalho, "procurar o acontecimento não é procurar a origem como fundamento, mas procurá-la na experiência do começo, na singularidade de uma experiência inédita".

[8] Partícipe do movimento que desencadeou, no Brasil, a divulgação do PFC – Programa de Filosofia para Crianças, do estadunidense Matthew Lipman. Membro do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças e professor da Uninove (SP).

os temas que são comuns a todas as pessoas. É uma tarefa eminentemente humana e, portanto, todos pensam sobre temas que também interessam à filosofia.

Em relação às experiências sobre filosofia para crianças no Brasil, temos o Centro Brasileiro de Filosofia para Criança, um instituto no qual as novelas, inicialmente elaboradas por Lipman, são traduzidas, adaptadas para a realidade brasileira e distribuídas, em seguida, a escolas e outras instituições interessadas. Essas novelas filosóficas foram criadas por Lipman para incitar reflexões acerca de temas que interessam as crianças. Foi a maneira encontrada por ele de levar reflexões filosóficas às crianças e possibilitar, portanto, um encontro entre filosofia e infância, possível naquele momento. De vertente pragmatista, Lipman recorre às "comunidades de investigação" como método de estudo compartilhado de diálogo, para que sejam possíveis discussões acerca dos temas narrados em suas novelas filosóficas. Estas, por sua vez, são narrativas literárias divididas por faixa etária e com temas escolhidos para cada uma delas.

Os motivos primeiros que levaram Lipman a elaborar o PFC estiveram relacionados à dificuldade encontrada pelos graduandos, já nas universidades, em compreender os conteúdos de filosofia, o que, para o autor, pressupunha o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Por perceber que seus alunos tinham essa dificuldade, acreditou que o problema poderia ser solucionado se, desde o Ensino Fundamental, os alunos tivessem em sua grade curricular o trabalho com filosofia.

No entanto, Kohan (2005b) afirma, por meio de um diálogo reflexivo de pensamento com Deleuze, que é improvável um método que afirme como ensinar a pensar.[9] Diante disso, há uma crítica instaurada no PFC no que tange à metodologia. Já Ghiraldelli, em um artigo de 2001,[10] traz uma discussão a respeito do ensino de filosofia para crianças. Na verdade, o autor trata da dificuldade que se tem em propor esse ensino, já que, para tanto, seria necessário o "domínio de técnicas que dependem de uma formação árdua, que não é possível de ser iniciada verdadeiramente na infância" (2001). Para Ghiraldelli, um adulto pode representar um educador que possibilite a elaboração de um pensamento e, consequentemente, reflexões sobre as evidências estabelecidas.

Esse autor destaca, portanto, que a postura educadora de um adulto razoavelmente culto seria capaz de incitar reflexões sobre banalidades e que, por meio desses questionamentos, seria, talvez, possível fazer dessa criança um adulto "sadio intelectualmente e moralmente correto" (2001). Ora, se aproximar crianças e filosofia significa transformá-las em pessoas moralmente corretas, não significa que, dessa maneira, elas tenham sido iniciadas na reflexão filosófica. Apresentar uma atitude filosófica significa muito mais que formar uma pessoa moralmente correta.

Após discorrer sobre os "espíritos da filosofia" ao longo dos séculos, Ghiraldelli diz que fazer filosofia para ou com crianças seria levá-las a questionamentos sobre as legitimidades de quaisquer atitudes consideradas racionais. A partir da crítica do ensino de filosofia para crianças, Ghiraldelli propõe que o adulto que tenha essa perspectiva em mente chame isso de uma "relação educacional entre um professor de filosofia e crianças" (2001), o que permitiria construir estratégias pedagógicas ou de vida capazes de suscitar questionamentos.

Diante das discussões acerca do filosofar na infância, o que temos em mente quando pensamos nessa temática não é tratar do e pelo rigor do conhecimento filosófico, nem pensar em filosofia para crianças por meio de métodos de ensino ou por meio da didatização de conceitos filosóficos, ou ainda, por meio da história da filosofia. O que defendemos é uma preocupação e disposição do educador às formas pelas quais o sujeito se constitui e, a partir

[9] Um método parecido é encontrado na proposta da oficina de filosofia para crianças da Escola de Tempo Integral. Veremos mais sobre isso no segundo capítulo.

[10] Disponível em <http://www.urutagua.uem.br//ru26_sofia.htm.>. Acesso em: 02 dez. 2009.

das inquietações que permeiam as crianças, estabelecer uma relação na qual seja possível potencializar suas experiências e fazê-las pensar sobre o que se passa com elas.

A experiência[11] como possibilidade para o filosofar na infância

Juntas, infância e experiência passam a ser, para filósofos-educadores que se preocupam com a formação do sujeito para com ele mesmo, numa espécie de educação preocupada consigo mesmo – não no sentido de um egoísmo, mas no de conceder um tempo para pensar em sua própria existência para que, consequentemente, consiga perceber o outro e (re)fazer suas relações –, um par que fomenta possibilidades para um novo olhar educativo. Segundo Kohan (2007a, p. 113), "experiência e infância são condições de possibilidade de uma existência humana que se preze como tal, não importa sua idade". Assim, uma existência sem infância ou sem experiência seria uma existência vazia de sentido.

Essas discussões conquistam espaço a partir do momento que a palavra experiência é ressiginificada. A experiência, desde Platão até a modernidade, não recebeu legitimidade por não garantir a construção de conceitos. Se a experiência é singular, própria de um sujeito, não poderia ser generalizada. Generalizar é uma capacidade racional humana e, portanto, deixa à margem quaisquer elaborações de pensamentos subjetivos criados a partir de desejos, sentimentos e experiências.

Segundo Larrosa (2004), a experiência, na filosofia clássica:

> ha sido entendida como un modo de conocimiento inferior, quizá necesario como punto de partida, pero inferior: la experiencia es solo o inicio del verdadero conocimiento o incluso, en algunos autores clásicos, la experiencia es un obstáculo para el verdadero conocimiento, para la verdadera ciencia. […] La experiencia es, para Platón, lo que se da en el mundo que cambia, en el mundo sensible, en el mundo das apariencias. (LARROSA, 2004, p. 21-22)

Assim, a palavra "experiência" era concebida como algo que não é legítimo, não é verdadeiro, resulta do mundo sensível, é singular e é um empecilho para o conhecimento verdadeiro. Deste modo, a experiência (*empeiria*) é inferior à arte e à ciência (LARROSA, 2004).

Na modernidade, segundo Larrosa (2004), a experiência é convertida em experimento. A ciência universaliza a experiência, tratando-a de forma objetiva.

---

[11] Larrosa propõe o estudo da etimologia da palavra "experiência", a seguir: "A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente "*ex*-iste" de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo".
Ver mais em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDÍA.pdf>. Último acesso em 02 dez. 2009.

Seguimos com Jorge Larrosa e sua interpretação acerca da palavra "experiência": "a experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre do aqui e do agora, contextual, provisória, finita, sensível, mortal, de carne e osso como a vida" (LARROSA, 2004, p. 22, tradução nossa). Para ele, a experiência é marcada pela subjetividade, é o que se passa no sujeito, transformando-o, constituindo-o. É essa maneira de ser do sujeito que é marcada pela experiência.

Uma das discussões que Jorge Larrosa faz a partir do escritor húngaro Imre Kertész (1999)[12] é que a experiência apresenta um aspecto formador. Percebe Larrosa (2004) que, para Kertész, o sujeito da formação é o sujeito de experiência. Nesse sentido, é a experiência que nos faz ser o que somos e que nos transforma. Dessa maneira, acreditamos que a experiência na infância pode render discussões de ordem filosófica, pensando que os eventos que se passam com as crianças indicam situações de aprendizagem quando permitem especulações e movimentações de pensamento. Ao que é próprio de cada sujeito, no caso, de cada criança, é conferido um sentido, a partir do qual são estabelecidas novas condições de aprendizado, novos interesses, novas procuras.

Quando as dimensões do humano são recuperadas no campo filosófico, surgem, também, novos olhares sobre o conhecimento estabelecido filosoficamente. Se o conhecimento filosófico ou o filosofar não contribuírem para um "viver melhor", considerando que questões universais podem ser (re)visitadas por todos nós, mas que, à nossa existência devem ser incorporadas novas maneiras de pensar, todo o conhecimento racional constituído não seria aproximado à nossa experiência, pois só os que conhecem racionalmente determinado conceito ou estabelecem categorias de universalização poderiam contribuir para a formação de saberes. Sem considerar que muitos conhecimentos filosóficos emergiram de problemas do seu próprio tempo ou, ainda, da experiência de quem os pensa, muitos filósofos deixam exatamente essas questões de lado.

Larrosa (2004) diz que temos de evitar transformar a palavra "experiência" em conceito. Para ele, a experiência não pode ser definida, ela escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação. Assim, sugere a palavra "experiência" como possibilidade no campo pedagógico.

O voltar a si por meio de sua própria experiência confere sentido a um ser que se constitui o tempo todo. Quando a experiência singular, pessoal se choca com eventos de ordem interna, há a possibilidade de uma criação de si.

As vivências na infância fazem com que percebamos mais explicitamente tal impacto: suas experiências se chocam o tempo todo com as regras e as ordens do adulto. Nesse sentido, o impacto causado entre o espontâneo e o determinado é motivador para a educação de um ser em construção.

> Desse modo, em tal experiência, o si mesmo constituir-se-ia em uma zona de impacto em que as forças e a vontade de poder que as movem são sentidas como intensidades, experimentadas como fluxos e vividas singularmente. Nela, também, os mecanismos de poder e de saber que incidem sobre o mundo podem ser percebidos como produtores de uma tensão constante, de um filtro que impede a percepção completa do exterior, desenvolvidos com o intuito de refrear aquelas forças e vontade de subordiná-las a uma ordem discursiva e de proscrevê-las da esfera da razão humana. (GELAMO; PAGNI, 2008, p. 187)

[12] Autor da trilogia sobre a falta de destino (Larrosa, 2004, p. 27).

Reconhecer na infância um lugar para se sentir experiências, faz com que adultos e educadores rememorem a sua infância e lembrem, a partir dela, situações em que foram tocados. Transformar eventos que nos ocorrem em experiência faz com que olhemos a educação por outro ângulo: não apenas a partir dos conhecimentos que as crianças já acumularam para os mais elaborados, mas também potencializar sua experiência no presente para que possam ser estabelecidas atitudes filosóficas.

> É a percepção desses afetos e sofrimentos, próprios aos infantes, por parte dos adultos e dos educadores, esse sofrimento próprio da infância é que reforçam a obediência da dívida para com a infância. Pois é por ela que os adultos e educadores não esquecem do aprendizado que um dia sofreram, tornando-se solidários ao sofrimento de seu outro, ainda que não se identifique com ele nem possa traduzir o seu. Assim, poderia salvar-se de ser mais um sobrevivente, para se tornar um vivente, que resiste à frieza da racionalidade do mundo e à inumanidade do sistema. Quem sabe, possa também partilhar esse acontecimento com o seu outro, mediante o reconhecimento dos rastros e os caminhos entreabertos, abandonados pela sua própria experiência formativa, pode fazer com que a do outro, se não for menos leve, ao menos seja nutrida pelo ato filosófico, que ainda parece vivo na sua. (PAGNI, 2006, p. 56)

Pensar numa educação pautada na atitude filosófica e na experiência não é tarefa fácil. Além de uma disposição para esse ato educativo, uma sensibilidade deve ser trabalhada, buscando nas relações o que há de mais humano para compreender como uma experiência pode ser sentida pelo outro, ou, ainda, como expressar uma experiência ao outro, seja por meio de discurso, seja por meio da literatura, da arte, o que configuraria um sentido mais estético[13] e, portanto, mais humano ao ato educativo. Nessa linha de raciocínio, o filosofar na infância se constituiria como forma de garantir novas experiências de pensamentos para seres em formação: crianças e adultos.

Conclusões

Neste artigo, estabelecemos tentativas de aproximação entre infância e o filosofar, expondo o que entendemos por infância e diferenciando-a da concepção de infância como uma etapa do desenvolvimento humano. Expusemos as tentativas e algumas discussões sobre infância e o filosofar na tentativa de deixarmos de lado a concepção de aproximação entre filosofia e infância no sentido de colocá-las lado a lado, de avizinhá-las ou, ainda, de pensar a filosofia apenas a partir dos "por quês" da infância. Entendemos a infância, a partir dessa discussão, como um outro ausente, como um outro que desconhecemos e que, portanto, não podemos afirmar como objeto de conhecimento ou como um objetivo da nossa educação.

Pensar em educação é pensar em situações de experiências. Assim, como provocar uma discussão que se reverta em formas de experiência e atitude filosófica ao sujeito da aprendizagem? É nesse sentido que se deve partir para uma educação formativa – uma busca pela compreensão das dimensões do sujeito da aprendizagem para que, a partir de discussões e de partilhas de experiências, seja possível pensar sobre aprendizagem como experiência.

[13] Discutiremos sobre a estética no terceiro capítulo.

Referências

CARVALHO, A. D. (Coord.). **Dicionário de Filosofia da Educação**. Porto: Porto, 2007.

GELAMO, R. P.; PAGNI, P. A. **Contribuições foucaultianas para se pensar o presente:** os restos, o cuidado e o ensino. Educação e Cultura Contemporânea. Rio de Janeiro, vol. 5, n.9, p. 179-192, 2008.

GHIRALDELLI, P. J. **O que é filosofia para crianças?** Ano I - nº 01, maio de 2001, Bimensal, Maringá. Disponível em <http://www.urutagua.uem.br//ru26_sofia.htm.>. Acesso em: 02 dez. 2009.

KOHAN, W. O. O. Infância e filosofia. In. _____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 99-134.

_____. **Infância.** Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. O ensino da filosofia frente à educação como formação. In. GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.) **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Vol. VII. Petrópolis: Vozes, 2003a. p. 33-49.

LARROSA, J. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia Profana***:* dança, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p. 183-198.

_____. Do espírito de criança à criança de espírito: a ideia de formação em Peter Handke. In: _____. **Pedagogia Profana:** dança, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 45-72

_____. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 19-34.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002. Disponível em: <http.www.anped.org.br/rbe/rdedigital/BBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf.html >. Acesso em 02 dez. 2009.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LORIERI, M. A. O trabalho de filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos. In: **Lugares da Infância**. Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAGNI, P. A. Infância, experiência formativa e filosofia. In. TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M.; **Cultura e Alteridade.** Confluências. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 39-60.

SILVEIRA, R. V. Ensino de filosofia e disciplinamento. In. KOHAN, W. O. (Org.). **Ensino de Filosofia***:* perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 39-52.

A VALORIZAÇÃO PESSOAL A FAVOR DA LEITURA E DA ESCRITA: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Jamily Charão Vargas[1]

Resumo

Este artigo relata o projeto "Identidade: a valorização pessoal a favor da leitura e da escrita" desenvolvido numa escola pública de ensino fundamental em Foz do Iguaçu/PR no ano de 2010, tendo culminância em 2011, por meio do levantamento dos resultados alcançados com a turma de alunos, professores e familiares participantes do projeto. Tem-se como objetivo mostrar a relevância de práticas de leitura e escrita significativas na infância, bem como a valorização do contexto e realidade dos alunos. Para tanto, são relatadas atividades que marcaram a vida escolar de crianças, entrelaçando o relato com estudos de autores que destacam a importância de atividades de leitura e escrita. A primeira ação do projeto foi a construção do "mascote" da turma, um boneco, que fez parte das atividades no ano letivo, promovendo a socialização, imaginação, valorização do contexto das crianças e da leitura e escrita, ações que se tornaram essenciais no cotidiano da sala de aula. O envolvimento e interesse das crianças pelas atividades e pelo "personagem" do projeto tornaram o trabalho satisfatório. Acredita-se que este trabalho também destaca a importância da ludicidade na aprendizagem infantil e no desenvolvimento integral das crianças. "As aventuras de Pedrinho", título do livro elaborado no final deste projeto, marcou a vida escolar de crianças, e o trabalho de professores que passaram a perceber a importância da leitura e da escrita com sentido em suas aulas.

Palavras chave

Prática docente; leitura; escrita; socialização; infância.

[1] Faculdade União das Américas – UNIAMERICA.

Introdução

A sociedade atual é rodeada pela leitura e escrita. São propagandas, notícias, histórias, placas, bilhetes, entre outros que trazem informações por meio da leitura de palavras e imagens. Adultos e crianças estão rodeados por diferentes portadores de textos, seja a internet, a televisão, os livros, os jornais, que fazem as informações do mundo chegar às suas casas. Essa sociedade letrada exige uma escola que se preocupe com o efetivo uso da leitura e da escrita, cujas práticas devem ir ao encontro da realidade dos educandos.

Neste trabalho acredita-se que escrever bem e ler com fluência não dependem apenas da dedicação de quem o faz, mas do sentido e do significado atribuído às produções escritas. Assim, é relevante perguntar: que escrita a escola está produzindo? Que leituras estão sendo realizadas?

É necessário conhecer o contexto dos alunos, o valor dado às produções escritas, as formas de comunicação e a utilização da leitura e escrita. Pela observação destes aspectos foi elaborado este projeto, cuja prática aconteceu no ano de 2010, na Escola Municipal Cândido Portinari, em Foz do Iguaçu/PR, envolvendo 32 alunos da 3ª série, bem como seus pais e familiares, demais turmas e professores, diretora e supervisora da instituição.

Leitura e escrita em ação

No clima da copa do mundo de 2010 iniciaram-se as atividades do projeto, com a criação de um "mascote" da turma. Assim como a copa do mundo tinha o mascote, a turma também criou o seu, e aos poucos o boneco Pedro Henrique, mais conhecido como "Pedrinho", passou a fazer parte da turma e até ser levado para as casas dos alunos, que contavam o que acontecia com ele.

Os relatos das experiências vivenciadas com Pedro Henrique ficaram cada vez mais interessantes. Assim, a turma foi questionada: o que pode ser feito para que essas histórias que acontecem com Pedrinho não sejam esquecidas? Como fazer com que outras pessoas também possam saber das aventuras vivenciadas por Pedrinho?

Iniciou-se assim o preenchimento do "Diário do Pedrinho". Pelas mãos dos alunos Pedrinho ganhou "vida" e uma identidade própria, criada no imaginário das crianças. Neste clima, em poucos dias o mascote estava fazendo parte do cotidiano da turma, sendo que a escrita no seu diário e a leitura dos relatos, passaram a ser cada vez mais interessantes, importantes e prazerosas.

As escritas do diário remetiam-se à memória de toda a turma, que ao narrar as aventuras do mascote, descobria um pouco de sua própria história. Ocorria também a leitura dos relatos em voz alta, o que permitiu o desenvolvimento da leitura como um processo necessário e significativo. Observou-se que, tanto os alunos que gostavam de ler, como os que tinham uma leitura menos fluente e que não gostavam de ler em voz alta, participaram de um processo de grande desenvolvimento na leitura.

Depois de despertar a vontade de escrever e eliminar algumas limitações para a escrita, como medo de errar, vergonha ou dificuldade de expressar opiniões e relatar acontecimentos, sentiu-se a necessidade de melhorar a escrita das crianças. Com o discurso de que era necessário que qualquer pessoa pudesse entender a escrita de Pedrinho, começou-se a trabalhar com a reescrita dos relatos.

Elementos como paragrafação, pontuação, repetição de expressões, coesão e coerência foram trabalhados, sob a mediação da professora, a partir da reescrita dos relatos feitos no diário do mascote, com a finalidade de transformá-lo em um livro.

As atividades de reescrita foram feitas da seguinte forma: apresentando os relatos em um projetor multimídia para reescrever; ou entregando uma cópia impressa dos relatos na

forma como as crianças tinham escrito para refletir e reescrever. Posteriormente era entregue uma cópia do relato já corrigido às crianças trabalhar a interpretação ou construir histórias em quadrinhos com o texto dos relatos.

No final do ano foi possível a publicação do livro intitulado "As aventuras de Pedrinho", com a escrita de todos os alunos da turma. E assim a grande descoberta: a escrita é essencial, ela pode dar vida, trazer alegria, interesse, motivação e prazer para quem escreve.

As teorias que auxiliam esta prática

Este trabalho transcendeu as práticas de uma pedagogia tradicional, realizando atividades refletidas frente às necessidades e a realidade da turma. Conforme Antunes (2010, p. 13): "Não mais deve existir espaço para a sala de aula em cuja a porta edifica-se o simbólico cabide, onde ao entrar, o aluno ali deixa penduradas as suas emoções e sentimentos, posto que lá dentro valerá apenas pela lição que faz, atenção com que ouve, nota que tira".

Assim, ao perceber que as crianças necessitavam de um trabalho de socialização, de valorização pessoal e, ao mesmo tempo, necessitavam avançar na produção da leitura e da escrita, esta proposta foi elaborada. No projeto buscou-se uma inserção mais real no cotidiano das crianças, bem como a realização de atividades de valorização cultural e de autoconhecimento, que foram realizadas através do ato de ler e escrever.

A leitura e a escrita devem acontecer de forma interessante nas experiências escolares. Para Mortatti (2004, p.64) "A leitura passou a ser entendida, não mais como 'processo ou habilidade de interpretar o pensamento escrito de ontrem', mas como meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais". Ler e escrever deve tomar um espaço imprescindível e essencial no cotidiano da sala de aula. Ler com mais vontade para narrar, descobrir fatos novos, demonstrar sentimentos, ser escutado e entendido pelos colegas. Assim, sem mesmo perceber, essas práticas tornam-se prazerosas.

Num primeiro momento ocorreu o estímulo para a escrita, instigando a produção textual a partir da coragem em colocar no papel suas ideias. Escrever com mais coerência e coesão, dando sentido aos textos e significado às expressões utilizadas, ampliando o vocabulário e diversificando a escrita. Para Marques (2006, p. 47) "O escrevente busca no escrever a superação de seus problemas, de suas dificuldades e crises, num esforço de transcender a si mesmo".

Assim, as crianças não escreviam por obrigação, mas porque gostavam de se expressar e se comunicar por meio deste instrumento. A escrita passou a ser entendida como Marques (2006, p. 93) a descreve: "Escrever é iniciar uma aventura que não se sabe onde nos vai levar; ou melhor, que, depois de algum tempo, se saiba não ser possível abandonar".

Também a leitura do que se escreve permite acrescentar conhecimento para o ato de escrever. Conforme Koch (2010, p. 09): "Frequentemente ouvimos falar – e também falamos – sobre a importância da leitura em nossa vida, sobre a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, sobre o papel da escola para a formação de leitores competentes".

Mas nem sempre se reflete sobre o que pode ser feito para que esta afirmativa acima seja vivenciada. O que fazer para que as crianças cultivem o ato de ler? Precisa-se instigar o desejo e o prazer pela leitura. Ao longo deste projeto percebeu-se que quando feito com sentido, desejo e prazer, ler se torna agradável e, sem nenhuma pressão da escola, a leitura se torna fluente.

Com o ato de leitura e escrita consolidado numa prática permanente na sala de aula, passaram a ser trabalhados elementos importantes da gramática e ortografia. Teve-se o cuidado para este trabalho não ser cansativo e não enfocar apenas os erros das crianças. Conforme Ruiz (2001), infelizmente "O trabalho de correção tem o objetivo de chamar a

atenção do aluno para os problemas do texto. A tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de "caça-erros" já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige a sua atenção para o que o texto tem de "ruim"".

Para não correr o risco de fazer correções que focalizassem os erros das crianças, não as dando suporte para melhorar a escrita, optou-se pela reescrita coletiva dos textos pelas próprias crianças. Na reescrita foi possível trabalhar os elementos gramaticais e ortográficos partindo da percepção das próprias crianças. Segundo os PCNs da língua Portuguesa (MEC, 1997, p. 47 – 48) "o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção textual, (...) o conteúdo a ser ensinado deverá ter procedimentos de revisão (...) ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor".

A reescrita dos textos foi fundamental aos olhos das crianças, o que proporcionou uma atividade com significado e sentido, visto que os próprios alunos organizaram a publicação do livro "As aventuras de Pedrinho", o que permitiu a circulação social e a valorização de suas escritas.

Resultados obtidos

O projeto permitiu um avanço na leitura, escrita e o desenvolvimento do afeto, envolvimento e interesse das crianças pelas atividades e pelo "personagem" principal destas atividades. O apoio e o envolvimento crescentes da escola permitiram o melhor desenvolvimento das atividades, que ganhou uma dimensão inesperada, gratificante e possibilitadora de muitas aprendizagens.

As aventuras de Pedrinho, certamente, marcaram a vida escolar destas crianças, visto que permitiram a evolução delas na forma como escrevem e lêem, bem como porque permitiu uma maior e mais significativa socialização e valorização pessoal dos alunos.

Referências

ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e auto-estima**: a sala de aula como um espaço do crescimento integral. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KOCH, Ingedore V. et all. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**. 5a Ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, SEF, 1997.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

A POÉTICA DO CIBERESPAÇO: ENTRELAÇAMENTO DE DIFERENTES LINGUAGENS

Elisangela Viana[1]
Taiza Mara Rauen Moraes[2]

Resumo

Este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville – Univille. O objetivo dessa investigação centrou-se em analisar composições publicadas para/no ciberespaço, percebendo a imbricagem de linguagens visuais, verbais e hipermediais na criação que faz uso de recursos tecnológicos disponíveis no ciberespaço. Partiu-se da premissa de que o ciberespaço é um ambiente de ser e estar do indivíduo contemporâneo em que alguns poetas, como Gabriela Cristina Carvalho, lançam mão de diferentes linguagens para criar composições que requerem a mediação tecnológica tanto para a criação quanto para a fruição. A composição *poesia fotografada*, publicada no blog *Fragmentos de Ser* de Gabriela Cristina Carvalho que busca através da linguagem fotográfica o motivo para a composição, exemplifica esse jogo de entrelaces nas criações poéticas contemporâneas, em que a linguagem fotográfica, verbal e hipermediam entram em cena entrelaçadas no intuito de criar novos modos de sentir.

Palavras-chave

Leitura em meio digital; ciberespaço; entrelaces de linguagens.

[1] Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville
[2] Doutora em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina

1. Admirável (ciber)mundo Novo

Se Huxley imaginou no "Admirável Mundo Novo", publicado em 1932, um futuro alternativo, não poderia imaginar que 80 anos depois haveria um outro (ciber) mundo ao alcance de um click. O ciberespaço é um sistema de sistemas, como o define Lévy (1999) que se apropria da imagem de um labirinto caótico para representar o ambiente virtual composto de computadores, protocolos de comunicação, linguagens e sistemas de programação criando as interfaces, os sites e outros (ciber)espaços que acessamos com os diversos navegadores que são como portas e janelas para este veloz, fluido e abrangente oceano de informações.

> Hoje, ciberespaço sedimentou-se como um nome genérico para se referir a um conjunto de tecnologias diferentes, algumas familiares, outras só recentemente disponíveis, algumas sendo desenvolvidas e outras ficcionais. Todas têm em comum a habilidade para simular ambientes dentro dos quais os humanos podem interarir. (SANTAELLA, 2003, p. 99)

Esse ciberespaço criado em nós e pontos, em espaços e pedaços, ora encanta pela facilidade na busca de informações, encanta por reduzir barreiras territoriais e criar diferentes experienciais temporais. Pelo contrário, também assusta com os casos de pedofilia, com crimes virtuais, de armadilhas prestes a explorar o próximo usuário, com a velocidade absurda com que novas tecnologias são criadas e superadas num curto espaço de tempo. Quando temos a sensação de finalmente aprender a usar um determinado recurso, no dia seguinte, há de haver outro em seu lugar. De qualquer forma e recuperando o pensamento de Santaella já citado, é um espaço de interação, um espaço em que o indivíduo contemporâneo busca por identificações, busca pela religação ao outro, mediado pelo recurso tecnológico que mantém seu conforto com uma sensação de anonimato 'frágil'.

Navegando por esses espaços, existem artistas que se apropriam das tecnologias e das ferramentas disponíveis para criar seus próprios (ciber)espaços, ambientes que, num movimento contrário ao fluxo desvairado de informações da cibercultura, buscam a subjetividade, o entrar em si. São blogs e sites que provocam a parada ou o movimento da leitura e da fruição num jogo entre usar e burlar os sistemas que usa, uma das principais características da poética pós-moderna como indica Hutcheon (1991).

Percebendo esse fenômeno, buscamos analisar uma composição publicada para/no ciberespaço que provoca a reflexão das condições humanas atuais e que busca o entrelace de linguagens nesse ambiente virtual, local de ser e estar do indivíduo contemporâneo.

2. A fragilidade e a fragmentação do ser

Gabriela Cristina Carvalho mantém, desde 2009, um blog (ciberespaço) intitulado "Fragmentos de ser e outros pedaços..." que usa para criar e publicar composições literárias que entrecruzam linguagens verbais e hipermediais para revelar as percepções do indivíduo contemporâneo feito em fragmentos.

Como um teatro de palavras, Gabriela arquiteta as frases que deflagram a fragilidade do ser, cada poema torna-se, dessa forma, uma cena deste teatro que a poeta constrói na medida do tempo, em doses medicinais como um enorme folhetim, um diário infindável.

São diversos poemas, imagens, fotos, arquivos de áudio e video que a escritora cola em seu espaço apropriando-se de múltiplas linguagens e múltiplas vozes. Embora tais diálogos sejam reveladores, buscamos aqui uma atividade em que a autora se faz fotografa de uma imagens cotidiana e simples para revestir-lhe de significados poéticos.

As composições que nasceram no blog de Gabriela deveriam residir nesse espaço tanto quanto a volatibilidade das tecnologias do ciberespaço a permitirem, afinal, a fruição dessa

composição requer a mediação. Entretanto, correndo o risco de problematizar a fruição do leitor deste artigo, anexamos as criação de que trataremos a seguir (figura 1).

Gabriela entrelaça a linguagem visual fotográfica a verbal nesta composição, ao atribuir-lhe um título do mundo literário. Como poema, a composição testa suas fronteiras, dialoga com outras vozes e outras linguagens, enquanto fotografia, a autora imbui-lhe de uma aura poética a revelia do olhar do fruidor que a contempla. A autora imbrica vozes de outros autores/artistas, mesclando múltiplas vozes e múltiplas linguagens em suas criações criando composições em que é difícil estabelecer regularidades e padrões comuns a um gênero ou outro. Como conceituar um poema que enseja na mesma postagem a imagem digital de uma ilustração ? É um poema-ilustração? As linguagens se cruzam, se atravessam na exploração da fruição. Aqui, o efeito é material de laboratório desses artistas que exploram as possibilidades.

O recurso da autora Gabriela é utilizar fotografias realizadas pela própria artista, como é exemplo, a postagem do dia 13 de dezembro de 2009 sob o título: *poesia fotografada*. Em outras postagens, a autora não cita a origem da imagem utilizada. A imagem que a autora atribui um gênero literário (a poesia), mostra duas sapatilhas usadas ao lado de uma porta, no canto de uma parede. O rasgo e o mau trato visíveis no seu entalhe revelam uma carga de vida pesada sob os traços delicados de sua feitura como a cor branca, a costura, o laço, o *design*. Quanto de vida e experiência possuem essas sapatilhas, a quantos lugares foram, a quantas terras diferentes pisaram? São velhas e gastas, mas guardam memórias. A posição da sandália, colocada de forma diagonal, diferente da habitual, na horizontal, é também significativa, pois corrobora com o título desta composição. Quando a autora atribui poética à fotografia, enseja-lhe um significado diferente de sua forma. Já não se trata apenas do que a foto retrata, é preciso ir além do significante, penetrando no universo poético, no universo cujos significados diferem do significante. São sapatilhas que perderam sua função inicial e passam agora a retratar os fragmentos de memória a que elas aludem.

Figura 1 - Poesia Fotografada
Fonte: CARVALHO, Gabriela Cristina. Fragmentos de ser e outros pedaços. Weblog. Disponível em: <http://fragmentosdeser.blogspot.com> Acesso em 16 mar 2012.

Os sapatos/calçados são símbolos recorrentes na história da arte, como é o caso da pintura de Van Gogh cujo título é “Um par de Sapatos” (Figura 14). Nessa pintura ficam evidentes as marcas de uma vida sofrida e dura no campo. Os sapatos representam uma caminhada. Dependendo do trato e do visual do sapato, é possível dizer como foi essa caminhada, ao mesmo tempo, são ícones sociais. O interessante da obra de Van Gogh e de Gabriela é a mudança do olhar do ser que calça os sapatos para o objeto que os representa. No caso da composição de Gabriela, sem que precise haver uma indicação, é possível imaginar uma mulher pelos traços femininos que a sapatilha carrega. O dono dos sapatos faz-se presente pela representação.

Aqui cabe um pequeno estudo a respeito de fotografia e imagem, para o qual utilizamos alguns conceitos de Santaella & North que fazem um compêndio a respeito de imagem, fotografia e representação intitulado Imagem: cognição, semiótica, mídia.

Um Par de Sapatos de Van Gogh
Fonte: Óleo sobre tela. 37,5 x 45 cm. 1885. Van Gogh Museum, Amesterdã, Vincent van Gogh Foundation.
Cópia digital disponível em < http://www.artesdoispontos.com/viu.php?tb=viu&id=2> Acesso em: 25 nov 2011.

Levando em consideração o signo triádico articulado por Peirce (signo, objeto e interpretante) e as suas categorias que classificam o objeto em ícone (uma relação sensorial entre o objeto e o signo), um índice (que representa em parte um todo de outro signo) ou em símbolo (que representa por convenção uma relação entre o signo e o objeto), Santaella & North (2001, p. 122) caracterizam a fotografia como um índice. Para exemplificar o que é um índice há o ditado "onde há fumaça, há fogo", no qual a fumaça é um índice que indica a presença do fogo, o todo representado.

A fotografia é mais do que a impressão das luzes de um determinado espaço-tempo retratado, ela se torna um indício de algo mais, um todo do qual faz parte. Pensando na fotografia de Gabriela, o objeto retratado, o conteúdo, o significado desta composição aludem a outro signo: a caminhada, a experiência de vida de quem calça ou calçou as sapatilhas. Percebendo essa lógica da indexicalidade da fotografia (Santaella & Nth, 2001, p. 122), Gabriela a nomeia como Poesia fotografada.

Quanto a recepção, Santaella & Noth (2001, p. 124) afirmam que

> (...) as modalidades de choque ou surpresa fotográficas (raridade, gesto decisivo, proeza, técnica, descoberta), que, do ponto de vista do fotógrafo, são performances, chegam ao receptor como rupturas de expectativas, surpresas perceptivas.

Trazendo novamente para o exemplo que dispomos, é possível perceber que a fotografia capturada por Gabriela parte da percepção de um significado diferente da forma retratada: as sapatilhas velhas e usadas são mais do que elas próprias. Essa surpresa pode ser percebida pelo receptor cuja expectativa se rompe. Para que tirar uma fotografia de sapatilhas? A máquina fotográfica tão amplamente usada para registrar momentos, objetos e lugares únicos é agora utilizada para retratar algo tão comum e cotidiano como sapatilhas usadas? A partir dos questionamentos, o receptor perceberá que as sapatilhas podem indicar algo além delas. Sapatos são marcas sociais, como a roupa e os acessórios, eles representam as condições financeiras e o status social de que os usa. Se podem significar a riqueza e a ostentação podem também significar a humildade e as agruras, como é o caso da pintura de Van Gogh. A fotografia de Gabriela fica num meio-termo: revela uma caminhada já vivenciada pelas marcas de uso, mas também imprimem leveza e a graça feminina pelos traços de feitura. Diferente do sapato da camponesa, a sapatilha da mulher contemporânea é leve, graciosa e

feminina, criando uma contradição. Atualmente, no mundo ocidental, a mulher possui a liberdade de não precisar ostentar signos femininos, ainda assim, as calças são femininas, os sapatos graciosos, as presilhas rococós. As sapatilhas da *poesia fotografada* é signo da mulher que não se abdica de ser mulher.

Considerações finais: o jogo de entrelaces

De acordo com Dubois (2004, p. 178), o gesto do fotografo consiste em preencher um espaço já pleno. "Para ele [o fotógrafo], a questão do espaço não é *colocar dentro*, mas *arrancar* tudo de uma vez" [grifo do autor]. A ideia de uma extração está presente neste ato de capturar uma imagem. É um corte, um olhar do artista sobre um determinado espaço e em determinado tempo.

Nesse olhar, a sapatilha é imbuída de uma aura poética, que a autora indica ao atribuir-lhe o título de *poesia fotografada*. O quanto de poesia a autora percebeu no objeto compeliu-a a realizar o ato fotográfico. Por isso, nessa composição, mais do que somente a linguagem fotográfica, o corte, o *punctum*, a técnica, enfim, todas as suas especificidades, a autora busca na intersecção, no diálogo, no encontro e confronto de linguagens o significado para a composição. O entrelace de linguagens é, para além de qualquer significação, o motivo da arte de Gabriela que brinca movendo-se entre uma e outra linguagem, entre um e outro gênero, tornando as fronteiras opacas, os limites matéria de experimentação.

Referências

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 8ª Ed. Campinas: Papirus, 2004.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção . Rio de Janeiro: Imago; 1991.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. **O que é virtual**?. São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. A Estética das linguagens líquidas. IN: SANTAELLA, Lúcia; ARANTES, Priscila (Org.). **Estéticas tecnológicas**: *novos modos de sentir*. São Paulo: Educ, 2008.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. 2. ed São Paulo: Iluminuras, 1999.

_____. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. 2. ed. São Paulo: Paulus; 2004.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE

Ana Cristina Coutinho Viegas

Resumo

Se as políticas de multiculturalismo buscam legitimar diferenças, pensar em alternativas para se colocar essas políticas em prática no campo educacional leva a questionamentos sobre a formação do professor e as estruturas curriculares nos cursos de Graduação. No caso específico das literaturas dos países africanos lusófonos, o trabalho em questão busca refletir sobre as relações diretas entre o espaço destinado a essas literaturas nos meios acadêmicos e a prática docente na Educação Básica. Este constitui um dos nós para a efetiva implementação da lei 10639, de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino da História e das Culturas africanas e afro-brasileiras em nosso país, tendo como um de seus objetivos, conscientizar as comunidades escolares acerca da relação cultural entre África, Brasil e Portugal em um processo de identificação com as nossas identidades. Cabe aos cursos de licenciatura estabelecer o vínculo entre suas disciplinas e a temática da pluralidade cultural. Certamente, esta deixará de ser tratada nas escolas apenas em datas comemorativa.

Palavras-chave

Multiculturalismo; literatura; ensino.

Constitui papel fundamental da escola, ampliar e aprofundar a convivência dos alunos com a variedade e a complexidade dos gêneros textuais, entre os quais se encontram os gêneros literários. A educação literária visa trabalhar a sensibilidade do leitor para o artefato verbal através do desenvolvimento dos sentidos, da emoção e da reflexão, contudo tem também como finalidade contribuir para a promoção de uma consciência dos valores políticos e ideológicos que permeiam o gosto e o cânone.

Faz-se necessário, nos dias atuais, discutir como a formação estética continua a contribuir de forma relevante para o desenvolvimento linguístico e crítico dos indivíduos, uma vez que a sala de aula deve se caracterizar como um espaço de convivência democrática com a diversidade.

O livro de Cyana Leahy-Dios *Educação literária como metáfora social*, publicado em 1990, traz uma importante contribuição para reflexões que se tornaram urgentes diante das dificuldades generalizadas e do desinteresse apresentado pelos alunos de nível médio. De acordo com a própria autora, sua pesquisa tenta determinar os objetivos de ensinar e estudar literatura, o papel social atual da educação literária nas escolas e ainda o meio de fortalecer sujeitos sociais através da disciplina.

De acordo com Cyana Leahy-Dios, a educação literária é o *locus* ideal dos discursos pós-estruturalistas, feministas, pós-colonialistas, entretanto esse aspecto ainda é muito pouco explorado em nossas salas de aula. O fortalecimento do corpo discente requer a interseção entre teoria literária e pedagogia crítica.

A promulgação da lei 10639/03, a qual regulamenta e torna obrigatória a abordagem de questões relativas às culturas afro-brasileira e africanas na Educação Básica, ao mesmo tempo em que representa uma vitória dos movimentos afro-brasileiros, traz embutidos em si alguns desafios. Um desses desafios diz respeito à reorganização dos currículos escolares, uma vez que aspectos referentes a essas culturas têm sido estudados quando o são como apêndices em diversas disciplinas.

A valorização da identidade, da história e da cultura afro-brasileira constitui um item fundamental na formação de cidadãos atuantes e conscientes numa sociedade multicultural. A prática efetiva do que propõe a lei 10639/03 requer, contudo, além da elaboração de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola, a reestruturação curricular.

Outro desafio que precisa ser enfrentado pela Educação brasileira se refere à formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações raciais e de gênero, para citar algumas.

No Documento Oficial Brasileiro para a III Conferência Mundial contra o Racismo, ocorrida em 2001, na África do Sul, é reconhecida a responsabilidade histórica do Estado pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes africanos em nosso país. Admitidas as responsabilidades históricas, o horizonte que se abriu foi o da construção de um plano de ação para operacionalizar as resoluções da Conferência. Entre essas ações, encontra-se a garantia de igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática, além da implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal (SECAD: 2006, 18).

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais já apontavam para essa questão ao apresentarem, por exemplo, a “pluralidade cultural” como um dos temas transversais.

No campo das Licenciaturas, a Resolução CNE / CP 1 / 2004 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a serem observadas pelas instituições de ensino voltadas para a formação de professores. Deve ser referendada, portanto, nos cursos de

formação dos profissionais da educação – Pedagogia, Licenciaturas em História, Geografia, Letras e Sociologia, entre outras – tanto nas atividades acadêmicas comuns a todos eles (disciplinas, módulos, seminários, estágios), quanto nas específicas (SECAD: 2006, 123).

As instituições de educação superior precisam ter, entre seus objetivos, capacitar profissionais para, em sua prática pedagógica, construir novas relações étnico-raciais e lidar positivamente com a diversidade étnico-racial; capacitar profissionais da educação a incluírem a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais; construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas aos objetivos anteriormente citados.

A escola que formou os profissionais de educação que atuam hoje se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica. Construímos nossa identidade profissional em meio ao mito da "democracia racial". Como nos indica Munanga, em seu artigo As facetas de um racismo silenciado, trata-se de um mito, porque a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstram as diversas formas de desigualdade social e racial que o próprio mito ajuda a dissimular, dificultando, aliás, a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos (MUNANGA: 1996: 216).

De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), no período entre 1990 e 1998, dos 834 trabalhos de dissertações e teses defendidas, 7% tratavam de formação de professores. Dentre estes, apenas uma dissertação, de 1993, relaciona-se à formação inicial e questões étnico-raciais.

Dos cerca de 19.000 grupos de estudos e pesquisas inscritos na Plataforma Lattes em 2005, em torno de 14 abordam temas relativos a "negro e educação" e/ ou a "educação e raça" (SECAD: 2006, 127).

De acordo com Beatriz Sarlo, no ensaio A literatura na esfera pública, a escola moderna fixou no ensino da língua, da história e da literatura nacional a base da educação das massas. As universidades deviam fornecer uma elite ilustrada dentro da qual seriam aceitos os melhores filhos das camadas populares. Hoje não é mais possível sustentar esse projeto. Por um lado, porque se sabe que as elites não são moldadas com tanta facilidade; por outro, porque uma nova consideração das culturas populares pressupõe a crítica a esses programas autoritários.

Ao contar sua própria experiência como aluna de Letras nos anos 60 na Universidade de Buenos Aires, conclui que a cultura acadêmica não era um reforço da sua identidade, mas um desafio. Tratava-se, na verdade, de um esforço para adquirir a cultura alheia, enquanto hoje a luta é abrir os programas da universidade para o respeito às culturas de diferentes grupos que dela participam.

No caso do ensino de literatura, os chamados estudos culturais inegavelmente suscitaram novas discussões sobre o cânone. Aqueles que os consideram uma ameaça ao estudo dos clássicos questionam, por exemplo, se obras anteriormente negligenciadas estão sendo valorizadas por sua 'excelência literária', sua "dignidade estética", como chamou Baudelaire, ou por sua representatividade cultural. Um argumento possível para esse tipo de postura vem a ser o fato de que o critério de excelência literária tem estado historicamente comprometido com critérios não-literários.

Valores políticos e ideológicos interferem na construção das organizações estéticas. Na contemporaneidade, a tradição abre espaço para produções de grupos (mulheres, negros, gays), de setores marginalizados da sociedade (a literatura produzida pelos presidiários, por exemplo), sem esquecer os imigrantes (a literatura produzida pelos chicanos nos EUA, por exemplo) e as nações pós-coloniais. Margens problematizadoras da memória cultural, das nacionalidades, dos cânones e que evidenciam, cada vez mais, o fato de as nações modernas serem, na verdade, híbridos culturais.

A necessidade de se garantir a representação das identidades culturais em diversos campos, incluindo o educacional, é fruto de uma histórica resistência de diferentes grupos e gera um debate no qual ganham força novos olhares sobre a formação docente. Reconhecida a heterogeneidade da população brasileira e a discriminação experimentada por diferentes segmentos sociais no que se refere a gênero, etnia, religião, entre outros, ressalta-se a pertinência de políticas que buscam legitimar a diferença. Como, porém, os estudos culturais ainda hoje são vistos com desconfiança pela academia, os debates sobre as relações raciais deslocam-se para espaços alternativos de produção de conhecimento.

Com Heloisa Buarque de Hollanda, professora com larga experiência em pesquisas que privilegiam relações entre arte e cultura, como os estudos de gênero ou o projeto da Universidade das Quebradas, voltado para as manifestações culturais das periferias, comungo o interesse pelo estudo dos caminhos de um saber em direção à sua legitimação acadêmica. As lutas estratégicas e as lutas de poder que os campos de saber enfrentam para conquistar seu lugar dentro das grades curriculares (HOLLANDA: 2009, 111).

Além de um espaço garantido na grade curricular dos cursos de formação de professores, outro caminho bastante fecundo para as literaturas lusófonas em nossos meios acadêmicos é o do comparatismo.

Mesmo nas disciplinas tradicionais do curso de Letras, há espaço para as literaturas africanas. Nas aulas de Teoria Literária sobre o gênero lírico, escritores de diferentes países lusófonos podem estar presentes ao lado de Drummond e Bandeira, entre tantos poetas brasileiros. Nas aulas de Literatura Brasileira, o discurso crítico modernista sobre a construção de uma independência cultural brasileira distante do ufanismo romântico e atenta às contradições internas do país se enriquece com a leitura de poemas como “Sambo”, do moçambicano José João Craveirinha, que trata, por uma perspectiva africana, dos negros trazidos como escravos para nosso país: “E o negro / aprendeu as rezas dos capitães negreiros / dizendo o terço com grilhetas nos pulsos e nos pés / e o Brasil se encontrou” (SECCO: 1999, 79). Assim, ao atravessar o Atlântico, mergulhamos em nossas próprias águas.

Por fim, é importante lembrar que a esfera pública se compõe de diversos segmentos culturais e artísticos, entre eles a escola, a qual funciona como um dos agentes de conservação e, simultaneamente, de dinamização do cânone. Estudos que se dedicam à reconstrução de um período ou de uma história literária não devem, portanto, ignorá-la.

Referências

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Escolhas: uma autobiografia intelectual*. Recife; Rio de Janeiro: Carpe Diem; Língua Geral, 2009.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos.* 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia K. M. e QUEIROZ, Renato da Silva (org.). *Raça e diversidade.* São Paulo: Edusp, 1996. p. 213-229.
PEPETELA. *Jaime Bunda, agente secreto.* Rio de Janeiro: Record, 2003.

SARLO, Beatriz. A literatura na esfera pública. In: MARQUES, Reinaldo & VILELA, Lucia Helena (org.). *Valores – arte, mercado, política.* Belo Horizonte: Editora UFMG/Abralic, 2002. p. 34-55.

SECAD – Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.* Brasília: MEC-SECAD, 2006.

SECCO, Carmem Lucia Tindó Ribeiro (coord..). *Antologia do mar na poesia africana de língua portuguesa no século XX*. v. III. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Introdução à historiografia da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

LINGUAGENS QUE SE ENTRELAÇAM NO GÊNERO INFOGRÁFICO

Mauriceia Silva de Paula Vieira[1]

Resumo

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa vinculada ao Projeto *A Leitura dos Gêneros Textuais Emergentes das Tecnologias Digitais.* Com o advento das tecnologias da Informação e Comunicação, os textos que circulam socialmente são organizados a partir do entrelaçamento de várias linguagens. O infográfico exemplifica essa multissemiose. Ao aliar recursos visuais como desenhos, fotografias, tabelas, *links* a textos verbais curtos, esse gênero permite modos diferenciados de leitura. A pesquisa analisa como o livro didático de Língua Portuguesa se apropria do infográfico e investiga quais capacidades de leitura são exploradas, a fim de desenvolver a competência leitora dos alunos, voltada para os multiletramentos. A investigação conjuga princípios de uma abordagem quantitativa a uma abordagem qualitativa e a construção do quadro teórico baseia-se em autores como Soares, Dionísio e Rojo. A importância da investigação justifica-se pela necessidade de se mapear em que medida o livro didático contribui para o desenvolvimento da competência leitora, em um contexto em que as múltiplas linguagem se interpenetram.

Palavras-chave

Leitura; infográfico; multissemiose; multiletramentos.

[1] Universidade Federal de Lavras – UFLA.

1. Compreendendo o infográfico

O computador e a Internet fazem parte das tecnologias da informação e da comunicação e trouxeram em seu bojo mudanças substanciais, não só nas relações sociais e nas formas de interação, mas também nos gêneros textuais que circulam socialmente e nos modos de leitura. A intensificação e a diversificação da circulação da informação, a diminuição das distâncias espaciais, a velocidade em que informações passaram a ser veiculadas e a multissemiose possibilitada pelas mídias eletrônicas constituíram-se terreno fértil para o surgimento de gêneros que integram vários recursos semióticos como sons, imagens, palavras, *links* e permitem modos de ler diferenciados. Por sua vez, esses gêneros colocam em foco a necessidade de se rediscutir questões relativas à leitura, uma vez que os textos que circulam socialmente são multissemióticos, ou sejam exploram um conjunto de signos/linguagens (ROJO, 2009). O infográfico é um exemplo desses gêneros contemporâneos e congrega em sua formação vários recursos semióticos, ou seja, alia recursos visuais como desenho, fotografia, tabela, a textos verbais curtos, configurando-se como um gênero textual híbrido. Não se trata de um gráfico construído para completar o sentido do texto verbal, pois o funcionamento desse gênero permite modos diferenciados de leitura: o leitor pode ler apenas o infográfico, ler o texto verbal ou então ler ambos, sendo que a sequência não é ditada pelo gênero, mas escolhida pelo leitor. Com o advento das tecnologias, o infográfico popularizou-se e hoje é encontrado tanto na mídia impressa quanto no meio digital. Pode-se defini-lo como:

> uma forma de representar informações técnicas como números, mecanismos e/ou estatísticas que devem ser sobretudo atrativos e transmitidos ao leitor em pouco tempo e espaço. [...] o infográfico vem atender a uma nova geração de leitores, que é predominantemente visual e quer entender tudo de forma prática e rápida. (CAIXETA, 2005, p.1)

As tecnologias possibilitaram que o infográfico se tornasse um gênero particular no que diz respeito ao tratamento da informação. Em uma sociedade do conhecimento, em que há uma multiplicidade de informações disponíveis aos leitores, o infográfico permite representar imageticamente uma informação mais complexa, de modo que esse leitor tenha, além do texto verbal, recursos visuais que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão.

Considera-se que ler é uma atividade cognitiva e social, em que os sujeitos trabalham ativamente para construir o sentido. Esse sentido é dependente de uma série de fatores e, dentre eles, as tecnologias disponíveis. No contexto atual, em que as tecnologias da comunicação e da informação fazem parte do cotidiano das pessoas, o conceito de letramento - entendido como a habilidade de ler e escrever - não dá conta de envolver o conjunto de possibilidades que as tecnologias trazem para a leitura. É nesse contexto de múltiplas informações e da necessidade de novas habilidades de leitura que o infográfico desponta como um gênero imprescindível para auxiliar na compreensão leitora, pois

> Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas

> relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2008, p. 132)

Em relação ao ensino da língua portuguesa, não há como dissociar leitura, livro didático e tecnologias disponíveis. A escola, como um dos agentes de letramento precisa enfrentar o desafio posto a educadores e linguistas: "letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias da informação e comunicação" (XAVIER, 2005). Não se pode, portando, desconsiderar a presença dos gêneros emergentes das tecnologias digitais nos textos que circulam socialmente, seja através da mídia impressa, seja através da mídia *on line*. É nesse cenário que o trabalho com o infográfico está inserido. Além disso, o livro didático funciona como um aliado no desenvolvimento da proficiência leitora e, ao mesmo tempo, direciona padrões de seleção textual, haja vista que um dos itens presentes na avaliação dos textos constantes no livro didático de LP – PNLD 2011[2], questionava se o LD explorava a compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em textos multissemióticos.

2. Análise e resultados

Foram analisadas três coletâneas de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2010, totalizando 12 volumes com o objetivo de verificar como o livro didático explora os textos que exploram linguagens que se entrelaçam como elementos constitutivos do gênero. Procurou-se, ainda, verificar se, dentre os textos explorados, havia um trabalho mais sistematizado com o gênero infográfico.

De um modo geral, as coletâneas analisadas apresentam uma diversidade textual rica, formada por gêneros que pertencem a diferentes esferas da atividade humana: tirinhas, crônicas, anúncios, poemas, charges, imagens, mapas, cartazes, reportagens, diário, propaganda, leis, fotos, pinturas, artigo de opinião, cartum, editorial, peça de teatro, editorial e etc. Há a presença significativa de textos que exploram a combinação de diferentes sistemas semióticos.

Nestes gêneros, observou-se que as coletâneas privilegiam as seguintes capacidades de leitura:

Coletânea 01 – A coletânea 01 apresenta em sua constituição uma variedade de gêneros textuais. A presença de textos multissemióticos é grande e inclui exemplos que circulam nas diversas esferas da atividade humana: charges, tirinhas, pinturas, foto acompanhada de legenda, peças publicitárias, cartazes de campanhas governamentais, dentre outros. De um modo amplo, o conjunto da obra, explora algumas habilidades de leitura tais como: (i) identificar a forma e o contexto de circulação dos gêneros; (ii) compreender globalmente os textos lidos; (iii) localizar e comparar informações; (iv) produzir inferências; (v) identificar diferentes pontos de vista sobre o tema; (vi) compreender as relações entre linguagem verbal e não verbal; (vii) identificar recursos linguísticos característicos de determinados gêneros; (viii) ler fluentemente e, (ix) estabelecer relações intertextuais Entretanto, em relação ao gênero infográfico, observou-se que o mesmo não apareceu em nenhum dos exemplares que constituem a coleção.

Coletânea 02- A segunda coletânea analisada estrutura-se a partir do mesmo eixo norteador: a diversidade de gêneros textuais. Dentre as habilidades de leitura verificou-se a presença de atividades que se propõem a: (i) explorar diferentes estratégias de leitura; (ii) identificar a

[2] Ver Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa - PNLD 2011.

estrutura e o funcionamento de textos de gêneros; (iii) comparar textos de diferentes gêneros e tipos que tratam do mesmo tema; (iv) estabelecer relações entre linguagem verbal e não verbal; (v) perceber efeitos de sentido provocados pelo uso de determinadas formas linguísticas e (vii) reconhecer recursos linguísticos usados na construção dos textos.

Coletânea 03 - A terceira coletânea analisada, assim como a anterior, apresentou uma variedade de gêneros e também trouxe a presença de textos que exploram a multissemiose. Dentre as habilidades de leitura exploradas, podem ser elencadas: (i) levantar e confirmar hipóteses; (ii) acionar conhecimentos prévios; (iii) interpretar informações implícitas; (iv) estabelecer relações de intertextualidade; (v) identificar características dos gêneros; (vi) compreender o texto globalmente.

Nesta coletânea, a presença do infográfico foi identificada em apenas um volume. O livro trouxe, de forma contextualizada, o gênero, mantendo as características muito próximas àquelas que aparecem no suporte original. Entretanto, o tratamento foi insatisfatório. Não havia nenhuma proposta de atividade a ser realizada e nem uma orientação sobre as várias formas de leitura que poderiam ser implementadas. Nesse sentido, a simples presença do gênero não contempla os modos de leitura com os quais os alunos se deparam em jornais, revistas e internet.

Considerações finais

A avaliação dos livros didáticos pelo PNLD trouxe ganhos significativos em termos do tratamento dado à leitura como objeto de ensino. De um modo geral, as coletâneas apresentam uma variedade textual. Entretanto, os dados analisados são indicadores da necessidade de que novos olhares sejam lançados sobre esse objeto que se encontra quase sempre presente em sala de aula e cuja importância já foi atestada em várias pesquisas. O infográfico, como um gênero multissemiótico, circula socialmente de forma ampla exigindo, portanto, um lugar de destaque no livro didático de língua portuguesa.

Referências Bibliográficas

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Julio César (org.) Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios. – Rio de Janeiro : Lucerna, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : Língua Portuguesa. – Brasília

CAIXETA, Rodrigo. A arte de informar. Disponível em http://www.abi.org.br/paginaindividual.asp?id=556 Acesso em 01 de junho de 2011

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). Gêneros textuais: reflexão e ensino. 3.ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros Textuais e ensino*. Organizado por Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra. 3 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. páginas 19-36

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. – São Paulo : Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil. 2.ed. – São Paulo : Global, 2004.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia (orgs). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133-148.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LEITURA COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE TEXTOS VEICULADOS EM REDES SOCIAIS DURANTE A GREVE DA POLÍCIA MILITAR BAIANA

Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas[1]

Resumo

Este artigo toma alguns pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de vertente francesa, configurada por Michel Pêcheux, na França, década de 60 (século XX), com o propósito discutir os efeitos de sentido produzidos em textos que circularam em uma rede social – o Facebook – no período da greve da polícia militar baiana, no mês de fevereiro do ano 2012. Essas materialidades discursivas serviram como base para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de leitura realizada com alunos da graduação do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) - professores de língua materna em formação - durante as aulas da disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Entende-se que o corpus utilizado como material de análise na prática pedagógica feita com os graduandos é um rico material para as aulas de leitura nas séries da Educação Básica e pode constituir-se como objeto de um ensino de Língua Portuguesa pautado em bases dialógico-enunciativas, visando à formação de um leitor crítico e autônomo.

Palavras-chave

Práticas discursivas; redes sociais; ensino de língua portuguesa; formação do leitor.

Abstract

This article makes some theoretical and methodological assumptions of Discourse Analysis strand of French, set by Michel Pecheux, France, the 60 (twentieth century), in order to discuss the effects of meaning in texts produced circulated in a social network - Facebook - the period of the strike of the military police of Bahia, in February of 2012. These discursive materialities served as the basis for the development of a pedagogical practice reading conducted with undergraduate students of the Bachelor's Degree in Vernacular Literature at the State University of Feira de Santana (UEFS) - native teachers in training - during school discipline Methodology of Teaching of Portuguese. It is understood that the corpus used as material for analysis in pedagogical practice done with undergraduates is a rich material for the reading classes in the series of Basic Education and may constitute itself as an object of teaching Portuguese ruled by base-dialogical enunciative, aimed at training and as a critical reader.

Keywords

Discursive practices; social networks; teaching of Portuguese language; training of the reader.

---

[1] Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Leitura e produção de sentido(s): contribuições da Análise de Discurso para as práticas pedagógicas de leitura

Para alguns, o já-dito é fechamento de mundo.
Porque estabelece, delimita, imobiliza.
No entanto, também se pode pensar que aquilo que se diz, uma vez dito,
vira coisa no mundo: ganha espessura, faz história.

(ORLANDI, 2006)

Os estudos pautados em investigações sobre textos e discursos que circulam socialmente se definem por diferentes perspectivas teóricas das ciências da linguagem. Neste trabalho, a leitura e análise de um objeto discursivo construído pelo uso da linguagem na mídia digital fundamenta-se nos postulados teóricos da Análise de Discurso (doravante AD) fundada na conjuntura política e intelectual francesa pelo filósofo Michel Pêcheux (1938-1983), na década de 60 (século XX).

Inscrita em um quadro que articula o linguístico e o social, sua proposta intelectual é teorizar a interpretação e colocá-la sob questionamento, é problematizar as maneiras de ler a partir do que se produz e ouve nas diferentes manifestações da linguagem, atentando para seus equívocos e sua opacidade (ORLANDI, 2005a). Tal proposta filia-se a uma tradição intelectual desenvolvida na Europa, sobretudo na França, nos anos 60 do século XX, de "explicação de textos" (BRANDÃO, 2004; MAINGUENEAU, 1997), comumente utilizada em escolas e universidades francesas.

Preocupada, então, com a questão "como se lê", a AD é responsável pela criação de dispositivos teórico-analíticos que pretendem garantir uma leitura não-subjetiva dos textos e é nessa perspectiva que ela surge como um campo disciplinar que teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem.

O discurso, objeto de investigação desse campo teórico, não é e não deve ser tomado por fala nem por língua enquanto sistema (perspectiva adotada pela linguística estruturalista), mas por efeito de sentidos entre locutores (PÊCHEUX e FUCHS, [1975] 1990). Assim compreendido, o discurso é um objeto sócio-histórico que critica a evidência do sentido e o sujeito intencional que estaria na origem desse sentido. O discurso, com efeito, implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve aspectos ideológicos que se manifestam nas palavras quando estas são pronunciadas, precisando, dessa forma, de elementos linguísticos para ter existência material, o que para Orlandi (2005a, p. 22) implica compreender que "a língua é assim condição de possibilidade do discurso".

Desse modo é que a AD, uma disciplina que critica o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, uma vez que não trabalha com um sujeito onipotente nem com um sistema totalmente autônomo (ORLANDI, 2005a, 2005b, 2006), coloca-se como uma área que muito pode contribuir para os discursos inscrevem sentidos, não literais, mas construídos pelas práticas discursivas formadas por múltiplas vozes e sujeitos. Por esse motivo, nas aulas de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, disciplina oferecida no sétimo semestre aos alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), cuja ementa propõe a discussão de conceitos-chave como língua, linguagem, leitura, escrita, oralidade, literatura, ensino e aprendizagem, a AD, ao lado de outras teorias enunciativas da linguagem, subsidiam as discussões acerca desses fundamentos.

Um tópico central na disciplina é a retomada das ideias do filósofo que ampliou a visão da linguagem para uma instância a ser compreendida como interação: Mikhail Bakhtin. A concepção de linguagem por ele defendida modificou fundamentalmente a perspectiva saussureana de língua, caracterizada por um sistema abstrato de signos no qual cada signo é

constituído por um significante e um significado e, ainda, por uma relação de arbitrariedade entre eles. Bakhtin propõe que a linguagem deva ser compreendida como uma atividade que ocorre entre indivíduos socialmente constituídos e imersos em relações historicamente dadas (BAKHTIN, [1929]1986).

Ampliando a noção de signo determinada pela perspectiva estruturalista, na concepção bakhtiniana "um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. (...) Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica." (BAKHTIN, [1929]1986, p.32). É em torno dessa visão que o filósofo também considera que a palavra é um fenômeno ideológico por natureza na medida em que essa registra as menores variações das relações sociais nas situações de comunicação.

Em outras palavras, pode-se compreender que é no curso da interação verbal que a palavra irá se efetivar como um signo ideológico, caracterizada por transformar e ganhar diferentes significados, de acordo com o contexto no qual ela se insere. Com base nessas ideias, torna-se possível compreender as questões de linguagem para além do sistema dicotômico, que a trata como algo imóvel, codificável, pensando-a conforme propõe Bakhtin, ao considerar que a realidade da linguagem é o fato social da interação verbal e ao postular o princípio da dialogicidade da linguagem (BAKHTIN, [1929]1986).

Convém assumir, portanto, que o núcleo central da discussão desenvolvida na disciplina com os professores em formação é a concepção interacional, discursiva e funcional da língua, da qual deriva o princípio de que esta só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva e através de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos. É, pois, esse núcleo que deve constituir o ponto de referência quando se quer definir as opções pedagógicas do trabalho com a língua materna, sejam os objetivos, os programas de estudo e pesquisa, seja a escolha das atividades de linguagem e a forma de realizá-las e avaliá-las.

Outro motivo pelo qual se destaca a AD nas discussões com os professores em formação acerca, principalmente, das práticas pedagógicas de leitura é exatamente pelo fato de a teoria interessar-se pela linguagem enquanto esta se realiza, isto é, interessar-se pela linguagem em pleno funcionamento. Ou seja, a proposta intelectual da AD é teorizar a interpretação dos textos e colocá-la sob questionamento, é problematizar as maneiras de ler a partir do que se produz e ouve nas diferentes manifestações da linguagem, atentando para seus equívocos e sua opacidade (ORLANDI, 2005a).

Retomando mais uma vez o objeto de estudo da AD - o discurso - , convém lembrar o fato de que esse campo teórico posiciona-se criticamente ao esquema de comunicação proposto por Jakobson, que preconizava um circuito de comunicação com linearidade entre os partícipes. Pêcheux não compreende o discurso como a fala (tal qual ocorre na dicotomia saussureana), mas como efeito de sentido entre locutores (PÊCHEUX e FUCHS, [1975] 1990).

Daí decorre a ideia de que o sentido, para a AD, não é produzido no texto no momento de sua enunciação, mas a partir do momento em que se inscreve em um discurso que lhe é anterior de modo que o (efeito de) sentido nunca é o sentido de uma palavra, mas de uma família de palavras que estão em relação metafórica, ou seja, palavras que se relacionam com outras já ditas em outros textos e que com elas se repetem e se contradizem (POSSENTI, 2004).

Em busca das pistas de constituição de sentidos em funcionamento nas práticas discursivas produzidas na internet, especificamente em uma rede social, sobre a greve da polícia militar baiana, tomamos para análise com os graduandos as materialidades verbo-visuais mostradas na próxima seção, sempre pensando como se daria a entrada desses textos nas aulas de língua portuguesa de séries dos Ensinos Fundamental II e Médio.

Rumo à constituição do sentido: um olhar sobre as práticas discursivas (re)produzidas nas redes sociais acerca da greve da polícia militar na Bahia

É na prática social, comum no exercício da língua, nesta relação de comunicação inter-humana que os traços comuns de seu funcionamento deverão ser descobertos, pois o homem é ainda e cada vez mais um objeto para ser descoberto, na dupla natureza que a linguagem fundamenta e instaura nele.

(BENVENISTE, 1966)

Defendemos no curso da disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa que é preciso ensinar e aprender pelos gestos, por textos falados e escritos de diferentes tipos e gêneros, veiculados em suportes variados, pela imagem, por textos produzidos pelos alunos na sala de aula, mas também pelos hipertextos que circulam no cenário digital, numa movência peculiar a esse ambiente.

Há que se destacar quão grande é a contribuição das mídias e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para as aulas de leitura, pois elas possibilitam aos aprendizes, de forma quase instantânea, acesso a saberes de diferentes filiações discursivas e, por esse motivo, podem transformar as práticas de leitura e de escrita realizadas pelos sujeitos. Assim, torna-se urgente e necessário reconhecer o fato de que a Escola precisa trazer para o interior de seu espaço pedagógico as inúmeras experiências de leitura feitas pelos educandos além de seus muros, incluindo, aí, as leituras realizadas no ambiente digital.

Ao sistematizar contribuições para o ensino de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental e Médio a partir da entrada, na sala de aula, de textos que circulam nas mídias e na *Web*, Silva (2005, p. 3) elenca estas:

> utilização de novos materiais de ensino e novos suportes de leitura; mobilização de textos e leituras que se apresentam de modo multimidiático, multissemiótico, multimodal, polissêmico [...], tais como os hipertextos digitais, que se configuram como um estilo inovador e não -linear de ler e de escrever; aplicação de atividades que considerem a característica fundante da leitura e da escrita, que é a interatividade, por meio de diferentes leituras, interpretações, percepções das imagens complexas, cenas, narrativas, significados e mensagens da cultura digital e midiática [...].

Reconhecendo a validade das contribuições acima listadas, selecionamos um material discursivo para a prática pedagógica de leitura realizada com os professores em formação que circulou em uma rede social bastante acessada na *Web* por sujeitos de diferentes faixas etárias, sobretudo por crianças e jovens, o *Facebook*. Esse conjunto de textos configurou uma espécie de arquivo textual, isto é, um "campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão" (PÊCHEUX, [1981] 1994, p. 57). Ainda assim, a interpretação completa dos sentidos de um texto ou de um conjunto de textos, segundo o autor, é impossível, uma vez que o que se diz vem sempre de um já-dito. Assim é que para a teoria pecheutiana os processos de produção, circulação e interpretação dos sentidos são históricos e não são apreendidos em sua totalidade, em um único texto.

Ao oferecer a possibilidade de se articular o linguístico ao sócio-histórico, a AD preconiza que o texto, ao ser compreendido como a unidade de análise em que ocorre esse ponto de encontro, deve ser visto como um elemento capaz de materializar o discurso - objeto de estudo da teoria. Enquanto materialidade do discurso, o texto precisa ser pensado em seu funcionamento, em relação às suas condições de produção, ligado sempre à exterioridade.

O arquivo que engloba o material faz, então, parte de uma cadeia textual acerca de um tema - um olhar bem humorado sobre a greve da polícia militar na Bahia -, o qual representa

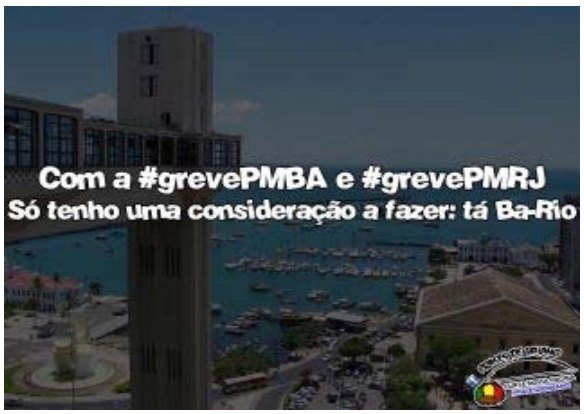
uma superfície discursiva, ou seja, uma manifestação aqui e agora de um evento discursivo amplamente veiculado na mídia nacional, a qual se denomina na AD condições de produção em sentido estrito, ou seja, o contexto imediato das circunstâncias da enunciação, relatado a seguir.

No dia 01 de fevereiro de 2012, um movimento de greve foi deflagrado por policiais militares do Estado da Bahia ligados à Associação de Policiais e Bombeiros do Estado da Bahia (Aspra), com o objetivo de obter reajustes salariais para a classe. Em virtude da crise na segurança pública, o fato provocou enorme mobilização social, com efeitos expressivos para o comércio, o turismo e o dia a dia dos cidadãos baianos. Um dos momentos de maior tensão e repercussão da greve na mídia, que durou doze dias e dividiu opiniões, foi a ocupação da Assembleia Legislativa da Bahia por grevistas e militares.

Paralelo às informações veiculadas nas mídias - ocorrência de saques a lojas e a caixas eletrônicos, aumento do número de homicídios, denúncias de arrastões, tiroteios, assaltos - instalou-se na Bahia uma espécie de "central do boato", que ganhava eco na imprensa e nas redes sociais, responsável por aumentar o clima de pânico no estado. Além deste cenário, a ameaça de cancelamento do carnaval baiano e de eventos culturais em pleno verão, o fechamento de bares e restaurantes antes do horário habitual e o cancelamento de pacotes turísticos para a Bahia geraram pressões para que o movimento e o Governo resolvessem o impasse da forma mais rápida e tranquila possível.

FIGURA 1

FIGURA 2



Disponível em: <www.facebook.com.br/comediabaiana>. Acesso em: 18 fev. 2012.

A composição dos textos acima conjuga as linguagens verbal e imagética e, nessa multimodalidade, os dois signos se articulam e inscrevem sentidos. No texto da figura 1, temos como recurso não verbal uma montagem constituída da superposição de uma imagem urbana, no plano de fundo, e a presença de dois super-heróis. Pela leitura, atribuímos a estes as formulações "*Batman, vamos ajudar o povo da Bahia*?" e "*Ficou louco Robin? Com a PM em greve? É barril!*". No texto da figura 2, o recurso não verbal é materializado pela imagem do Elevador Lacerda e da Baía de todos os santos, pontos turísticos de Salvador, com esta sequência discursiva no centro: "*Com a #grevePMBA e #grevePMRJ Só tenho uma consideração a fazer: tá Ba-Rio*".

A veia marcadamente humorística é notória nos textos que circularam sobre a greve da polícia militar na Bahia nas redes sociais, especialmente no *Facebook*. Nessa ambiência de

aparente descontração de uso da linguagem, os usuários compartilharam[2] em seus perfis textos com efeitos de sentido bem distintos daqueles publicados no mesmo período, por exemplo, em gêneros do domínio jornalístico, tais como entrevistas, editoriais, notícias e reportagens.

Ao reconhecer que os mecanismos de produção de sentido das práticas discursivas aqui analisadas se construíram através do humor, vale retomar Possenti (2001), para quem o riso se configura como um gesto social e também uma forma de punição. O autor pondera que uma sociedade que se quer crítica não pode desprezar os efeitos de humor, os quais incidem na avaliação do pensamento crítico por parte de quem os lê. Para o linguista, o efeito de humor em uma materialidade só ocorre se o tema for controverso, assertiva que vale para o problema da segurança pública no Brasil e para os chistes feitos com a questão da greve da polícia militar na Bahia.

Outro aspecto importante destacado por Possenti (2001) no estudo que realiza sobre as piadas é que estas funcionam como uma válvula de escape para o proibido, uma vez que "são interessantes porque são quase sempre veículo de um discurso proibido, subterrâneo, não oficial, que não se manifestaria, talvez, através de outras formas de coletas de dados, como entrevistas" (p. 26).

No texto da figura 1, Batman, um conhecido super-herói de histórias em quadrinhos, publicadas pela editora norte-americana *DC Comics*, é convocado por Robin, seu parceiro de aventuras nas histórias, para salvar a população baiana dos apuros da greve. A evocação ao super-herói feita pelo "menino-prodígio", mas também pelo "povo da Bahia", remete-nos a um imaginário infanto-juvenil no qual reside a crença de que um verdadeiro super-herói é capaz, através de poderes tecnológicos e/ou mágicos, banir os problemas terrenos. No caso do super-herói "convocado" para a missão, o Batman, cujo antepassado ficcional lhe coloca na condição de humano (o homem vestido de morcego era o milionário Bruce Wayne), os poderes são de dupla natureza à medida que ele lança mão de instrumentos que funcionam como a extensão de seu corpo (a roupa, o cinto, o carro), os quais lhe permitem agir.

Essa expectativa de solução do problema (àquela altura o problema maior seria a indefinição do término da greve ou as consequências desta vividas pela população?) é quebrada ante a negativa do super-herói, que avalia ser impossível ajudar aos baianos - "É barril!" - resolver os problemas (saques, assaltos, assassinatos, estupros etc.) enquanto a polícia militar estiver permanecer em greve. Essa negativa permite, no contexto da análise, um gesto de interpretação que julga/acata o fato de o poder, na situação da greve baiana, não estar nem com o Governo nem com os Super-heróis, mas com a Polícia Militar do estado.

A lexia *barril*, utilizada por Batman, é um gíria baiana utilizada em contexto equivalente ao de algo "perigoso", "arriscado". Ao ser textualizada pelo super-herói, ela intensifica o discurso da impossibilidade da resolução do problema e dá a resposta ao chamado de forma mais direta e eficaz para o público baiano do que se viesse expressa na paráfrase e "*Ficou louco Robin? Com a PM em greve? É arriscado!*".

No texto da figura 2, a expressão reaparece por meio da paráfrase "Ba-Rio" e inclui um dado novo que tensiona ainda mais o problema: a iminência da eclosão da greve da Polícia Militar do Rio de Janeiro. A remissão à greve nos dois estados é feita por meio de um sinal gráfico (#) do tema escrito sem espaçamento (*#grevePMBA e #grevePMRJ)* e, desta forma, indica que o assunto configura um tópico amplamente comentado nas redes sociais. Ao materializar linguisticamente a nova formulação - "Ba-Rio" - , o sujeito desse discurso faz

[2] A lexia *compartilhar* indica uma ação comum aos usuários do *Facebook*, que se caracteriza pela socialização no perfil do usuário de textos de seu interesse, os quais nem sempre costumam aparecer com indicação de autoria e fonte.

circular efeitos inscritos na rede de memória já atualizada pelo uso social da gíria baiana *barril* (refeita por significantes com semelhança sonora) e pela inclusão de um novo grupo, os cariocas, que estavam prestes a viver as mesmas consequências vividas pelos baianos.

Aspectos interdiscursivos para o funcionamento discursivo da linguagem

> *O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos, que existiram ou existem ao redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis.*
>
> (BARTHES, 1974)

Cabe salientar que o ato de produzir enunciados sobre os acontecimentos do mundo é moldado pela forma como esse sujeito produz seus discursos e pelo modo como estes são sustentados em determinadas Formações Discurivas (FD), denominadas por Pêcheux ([1975] 1997, p. 160, grifo do autor) como "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito". Daí deriva a assertiva de que o caráter material do sentido dos enunciados não existe em si mesmo, isto é, na relação transparente com a literalidade das palavras, mas, ao contrário, é determinado, pelas posições ideológicas que emergem no processo discursivo.

Desse modo, se os discursos se constituem a partir de uma instância ideológica, pode-se afirmar que eles são governados por Formações ideológicas (FI), as quais caracterizam "um elemento [...] suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um dado momento" (PÊCHEUX e FUCHS [1975] 1990, p. 166).

Esses pressupostos teóricos permitem o entendimento de que, no arquivo selecionado para as práticas pedagógicas realizadas com os professores em formação[3], foi possível identificar uma FD predominante na qual o sujeito do discurso fala de uma posição que atribui ao governo a responsabilidade pela magnitude do problema da segurança pública no estado bem como e pela demora no desfecho da greve. A marcação desse efeito condenatório assegura, portanto, uma regularidade discursiva nas materialidades analisadas: a culpabilidade do governador, o gestor maior do estado.

Retomando o pressuposto teórico pecheutiano de que uma FD não pode ser identificada em uma análise fechada, voltada para seu interior, mas na sua relação com outras FD com as quais dialoga (PÊCHEUX, [1983] 1990), confirma-se que os limites que definem uma FD são instáveis, visto que ela se constrói em espaços ideológicos de luta distintos, heterogêneos, contraditórios, ocasionando, portanto, a inscrição de tantas outras formações discursivas na FD predominante. Nesse sentido, cabe destacar que, além da FD predominante, outras foram identificadas: uma na qual o sujeito do discurso condena os policiais e várias nas quais são feitas referências ao Carnaval (em diversos textos, por exemplo, focaliza-se a troca do tradicional abadá, roupa usada pelos foliões nos blocos de trio, pelo colete à prova de bals usados pelos policiais). Passemos a mais um movimento de análise.

[3] O arquivo contou foi constituído por quinze (15) materialidades discursivas, mas, por conta do espaço, somente quatro são analisadas neste estudo.

FIGURA 3

FIGURA 4

Disponível em: <www.facebook.com.br/comediabaiana>. Acesso em: 18 fev. 2012.

Os textos das figuras 3 e 4 também são construídos por meio da linguagem verbo-visual. No primeiro, temos uma montagem em que figura, primeiro, a sequência discursiva "*Sabedoria da mudança do Garcia para o Governador:*", seguida de outra, redigida em fonte distinta, "*'Quem com greve fere, com greve será ferido!'*", em tamanho menor, uma fotografia do rosto do governador da Bahia, Jaques Wagner.

Certamente, quem não sabe da existência do bloco carnavalesco soteropolitano chamado *Mudança do Garcia* construirá um gesto de interpretação distinto daqueles que o conhecem. Trata-se de um bloco de rua tradicional da capital baiana surgido na década de 50 do século passado, num bairro chamado Garcia, conhecido por seu caráter crítico e contestador. Costuma levar para as ruas de Salvador, além de máscaras e fantasias, alguma denúncia de cunho social, político e econômico da Bahia, mesclada com muito humor, ironia e comicidade.

O Carnaval do Mudança, como também é conhecido, figura como um espaço democrático da festa carnavalesca, pois, diferente dos outros blocos de Salvador, qualquer folião pode acompanhar as bandas de sopro e carregar as faixas com dizeres sempre bem humorados. A segunda sequência discursiva - *Quem com greve fere, com greve será ferido!* - traz consigo o interdiscurso "Quem com ferro fere, com ferro será ferido", e remete o leitor a greves passadas da polícia militar (anos 90), nas quais a classe recebeu apoio então deputado do Partido dos Trabalhadores (PT).

No segundo texto, o não verbal reconstrói uma imagem do carnaval baiano por meio de um elemento simbólico - o trio elétrico. Além dele, há a presença dos artistas e foliões, que, ao contrário de pular e dançar, como sempre fazem ao ouvir o refrão "*Todo mundo aí com a mão pra cimaaa!!!*", espécie de lugar-comum nas composições baianas de axé, fogem apavorados, revelando, com humor, os efeitos do trauma sofrido com a greve.

Ao observar esse funcionamento interdiscursivo nos textos das figuras 3 e 4, cumpre destacar a produtividade da noção de interdiscurso na AD. Primeiro, é imprescindível lembrar que interdiscurso e memória discursiva, embora discutidos de modos superpostos em vários trabalhos filiados à AD, podem, em um gesto de leitura, ser tomados como sinônimos. Pêcheux ([1983] 1999) apresenta este último associado à ideia de uma memória social e coletiva. Ele argumenta:

> a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais

> tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, [1983] 1999, p. 52).

Nesse sentido, pode-se, portanto, compreender essa memória discursiva como efeito da presença do interdiscurso no acontecimento do dizer. No âmbito dos trabalhos desenvolvidos por Orlandi (2005a, 2005b), também é possível notar que não se marca linguisticamente uma distinção entre esses dois conceitos. De acordo com a autora,

> a memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra (ORLANDI, 2005a, p. 31).

Cumpre observar, ainda, a estreita relação da noção de interdiscurso com a de intertextualidade, presente em diversos estudos de cunho linguístico-discursivos, sob outras nomenclaturas: Authier-Revuz (1982): heterogeneidade constitutiva; Maingueneau (1976): já-dito; Pêcheux (1969): discurso prévio/discurso-outro, interdiscurso, memória discursiva, discurso transverso; Véron (1980): intertextualidade no interior de um dado universo discursivo, entre universos discursivos diferentes e intertextualidade profunda; Marcuschi (2001): Intextualidade Tipológica; Kristeva (1974): mosaico de citações.

A noção estabelece também relação direta com o dialogismo, um dos conceitos essenciais do pensamento bakhtiniano, que se apresenta como princípio constitutivo da linguagem e condição de sentido do discurso. Assim, analisar as configurações dialógicas que se manifestam no material discursivo selecionado a fim de perceber as diversas vozes sociais que se cruzam no interior da interlocução e os diversos efeitos de sentido é, com efeito, um exercício eficaz de produção de sentido no ato de ler.

Finalizando, por enquanto, a discussão...

Ao longo das últimas décadas, muitas pesquisas e ações político-institucionais vêm sendo desenvolvidas no Brasil com vistas à reorientação da prática docente, especificamente no que se refere ao ensino e à aprendizagem da leitura na Educação Básica, a qual (ainda!) se desenvolve sob uma perspectiva reducionista dos objetivos a que uma compreensão mais relevante da linguagem pode levar: a de linguagem que só funciona para que os sujeitos possam atuar socialmente.

Contudo, a reorientação desse quadro de insucesso requer, além de novos investimentos em políticas públicas, com ações sistemáticas e participadas de planejamento e execução para que a Escola cumpra, de fato, seu papel social na formação de sujeitos leitores aptos a exercer de forma plena e consciente sua cidadania, um "cuidar" permanente do processo pedagógico, o qual impõe aos docentes a necessidade de avaliar diretrizes tais como as **concepções** que norteiam seu fazer pedagógico, os **objetivos** do ensino da leitura, os p**rocedimentos metodológicos** utilizados e os **resultados** obtidos. Tudo isso de modo que as ações se encaminhem para um ponto em comum: a ampliação das competências comunicativo-interacionais.

Defendemos, como docentes da área de Metodologia e Estágio Supervisionado, que todas as ações implementadas pelos professores em sala devem estar fortemente vinculadas a um conjunto de princípios teóricos a partir dos quais os fenômenos da linguagem são

percebidos e tudo se decide, desde a definição dos objetivos, passando pela seleção de objetos de estudo até as escolhas metodológicas. Desse modo, é evidente que não pode haver uma prática de leitura eficiente sem que esta esteja pautada em princípios teórico-metodológicos sólidos para uma melhor formação do leitor.

Neste estudo, cujo interesse maior foi analisar, com os alunos da graduação do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UEFS, a linguagem em pleno funcionamento, buscamos refletir sobre a necessidade de se implementar práticas pedagógicas de leitura voltadas para a formação de um leitor preparado para entender o funcionamento discursivo das diversas materialidades com as quais ele se defronta cotidianamente, ou seja, confrontar, duvidar, indagar o modo como os sentidos estão inscritos nos textos e ser, dessa forma, um "leitor do mundo que grita" à sua volta, esperando para ser lido.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, [1929]1986.

BRANDÃO, Maria Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: UNICAMP, 1990. p. 61-162. (Título Original de 1969)

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: UNICAMP, 1990. p. 163-252. (Título Original de 1975)

PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: UNICAMP, 1990. p. 311-319. (Título Original de 1983)

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: UNICAMP, 1994. p. 55-66. (Título Original de 1981)

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi Puccinelli et al. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997. (Título Original de 1975)

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57. (Título Original de 1983)

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**: análises linguísticas de piadas. 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. 2. ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Tecendo os fios das experiências dos professores de Língua Portuguesa:** do texto do papel ao texto digital. XVII EPENN (Encontro de Pesquisadores Educacionais do Norte e Nordeste), 2005. Disponível em: < http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/gptec/arquivos/a_obdalia.pdf> Acesso em: 14 mar. 2012.

CINEMA E CHOCOLATE: LINGUAGENS, SEDUÇÕES E IDEOLOGIA

Terezinha Camargo Pompeo Vinha[1]
Arlete de Jesus Brito[2]

Resumo

O presente artigo pretende contribuir para a discussão sobre a influência do cinema na formação da subjetividade, das pessoas no mundo contemporâneo. Pretendemos refletir sobre processo da indústria cultural, tendo como foco o cinema, como arte ou mercadoria (meio de processar costumes, criar consumidores, determinando classes, estabelecendo moda, incluindo e excluindo pessoas). Com a pretensão de lançar novos olhares e diferentes modos de ver o mundo, buscaremos respostas para questões que permeiam os processos de massificação, formação e subjetivação dos indivíduos. Para tanto iremos contextualizar a importância do ato de ler e interpretar o mundo pela lente cinematográfica. O filme "*A fantástica fábrica de chocolate*" (ultima versão 2005) é um exemplo de como o cinema pode ser arte e também uma maneira de propagar hábitos culturais, cabendo-nos pensar sobre as relações apresentadas nas mensagens implícitas ou explicitas do filme.

Palavras-chave

Cinema; leitura; subjetividade; capitalismo; sociedade.

Abstract

This article pretends to contribute to the discussion on the influence of cinema in the formation of subjectivity of people in the contemporary world. We intend to reflect on the process of cultural industry, focusing on cinema as an art or merchandise (through customs processing, create consumers, determining classes, setting fashion, including and excluding people). With the intention to introduce new perspectives and different ways of seeing the world, we'll look for answers to questions that underlie the processes of massification, training and subjectivity of individuals. To do so we will contextualize the importance of the act of reading and interpreting the world through the lens of cinema. The film "Charlie and the Chocolate Factory" (latest version 2005) is an example of how cinema can be art and also a way to propagate cultural habits, leaving us to think about the relationships shown in explicit or implicit messages of the film.

Keywords

Movies; reading; subjectivity; capitalism; society.

[1] UNESP Rio Claro.
[2] UNESP Rio Claro.

Introdução

Os avanços tecnológicos (internet, celular, cinema e outros) nos séculos XX e XXI marcam a vida do ser humano de forma expressiva. A cada dia deparamos com diversos acontecimentos do cotidiano na sociedade e, somos bombardeados rapidamente por uma gama de informações, o que não nos permitem refletir sobre elas. Isso acontece devido à quantidade e à agilidade com que se apresentam.

O mundo atual com essa característica de rapidez e repetição gera pessoas que, por vezes, não pensam sobre suas ações, e se o fazem, são superficiais. Nesta inundação de informações e práticas um estímulo é substituído por outro, em um ciclo incansável, deixando a profundidade da significação para trás. Não se valoriza mais o tempo para as longas conversas em família, estórias contadas pelos mais velhos aos mais novos tornaram-se coisas do passado. (BENJAMIN, 2002).

Com base em tal constatação, o presente artigo vem analisar a influência dos meios de comunicação, em especial o cinema, nos processos de produção de subjetividade, suas leituras e possíveis interpretações.

Nossa reflexão em relação a mensagens expressas pela linguagem cinematográfica será feita por meio de uma breve análise do filme "*A fantástica fábrica de chocolate*"[3] (2005), acerca da formação de subjetividades dos indivíduos, o que nos leva a questionamentos sobre potenciais disciplinarizadores. Vamos nos ater aos aspectos gerais do filme para ilustrar as inter-relações do alimento, costumes, disciplina e consumo no Sistema Capitalista.

Acreditamos que a escola é um ambiente facilitador de troca de ideias e de diferentes pontos de vista, bem como espaço da escuta do outro, partindo das diferentes perspectivas teóricas pretendemos discutir sobre produção cinematográfica contemporânea no contexto da formação de subjetividade dos sujeitos

Para tanto iremos conceituar o ato de ler e interpretar o mundo.

Leitura de Mundo

O ato de ler tem significado amplo, vai muito além da decodificação de signos e a formação de palavras. Significa buscar a riqueza dos signos dentro de nosso interior, fazer com que os textos conversem com a nossa subjetividade, nos toque e, de certa forma: transforme-nos.

De acordo com Larrosa "Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, também, com aquilo que ele é". (LARROSA, 2002, p.133)

A leitura é um encontro entre a nossa subjetividade, o nosso "eu", com os mais diversos textos que são narrados diante de nós, seja por livros, palavras, filmes, acontecimentos, ou quaisquer outros.

No dicionário o termo subjetividade é definido como "aquilo que é subjetivo, individual, pessoal". Em termos filosóficos subjetividade é o termo usado para designar

o espaço íntimo do indivíduo (mundo interno) com o qual ele se relaciona com o mundo social (mundo externo), resultando em marcas singulares na formação do individuo quanto na

[3]Filme: "A fantástica Fábrica de Chocolate"- 1971
Direção: Mel Stuart
Gênero fantasia- baseada no livro infantil de Charlie e a Fábrica de Chocolate" de Roald Dahl.
Origem: EUA
Nova adaptação: 2005 Warner Bross: " A Fantástica Fábrica de Chocolate"
Direção: Tim Burton.
Origem: EUA

construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural, que vão constituir a experiência histórica e coletiva dos grupos e populações. Por meio da subjetividade construímos um espaço relacional ou a forma de como nos relacionamos com o outro. Os processos de subjetivação se constituem na relação com o outro/ alteridade. O modo de perceber o mundo ética e esteticamente, também é influenciado pela subjetividade. Conceitos de belo e feio, certo e errado, são estabelecidos de acordo com a influência cultural e podem variar de uma cultura para outra, assim como noções de justo/ injusto e vários outros valores. Dessa maneira as mídias, podem determinar muito a formação de subjetividades, por isso, é muito importante desenvolvermos a capacidade de questionamento e criticidade. Quanto mais estabelecemos relações históricas entre os fatos passados e presente, podemos ampliar nossa capacidade de ler o mundo e perpetuar ou transformar o futuro.

Mas, a leitura só tem um papel formativo quando ela se torna uma experiência em nossa vida e de alguma maneira "nos transforma , nos forma , nos deforma". (LARROSA,2002,p.133)

Contudo, devemos lembrar que diferentes leituras ocorrem na interação do sujeito com o objeto de conhecimento, mas também há um processo dialético, de mudanças mútuas, quando os envolvidos discutem diferentes pontos de vista, gerando transformações contínuas no modo de olhar. No entanto, Larossa enfatiza:

> Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos.(...) Para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. A experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa. (2002, p.133 , 135)

Portanto, verificamos que para Larrosa a formação não deveria ter um padrão único, uma ideia normativa, um itinerário certo. Pois, como um viajante em busca do conhecimento, é preciso navegar em nosso próprio interior, a partir de nossas experiências com o mundo exterior, para, então, sairmos modificados, e repensarmos o mundo externo a partir desse novo olhar.

> Escrever e ler é como submergir num abismo em que acreditamos ter descobertos objetos maravilhosos (...). Nossos olhos apreenderam uma nova insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia. E algo em nosso peito nos diz que, na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro. Larrosa (2002, p.159-160)

Para que a leitura seja transformadora e formativa, ela precisa antes se tornar uma experiência, tem que nos tocar, despertar o interesse do leitor, a fim de que ele se sinta seduzido por ela. Dessa maneira, o cinema se apresenta como um importante texto que pode seduzir o leitor levando-o a um caminho de possível de experiência.

Um breve histórico do cinema

A história do cinema vai ao encontro do desejo humano de poder reproduzir o movimento. Esse antigo desejo está expresso nos desenhos de bisões que estão estampados nas cavernas de Altamira na Espanha. (WIKIPÉDIA, 2011)

É difícil estabelecermos um histórico sobre o cinema no campo da arte, por que inúmeros fatores colaboram para que a técnica cinematográfica apareça. Contudo,

estabeleceu-se o dia 28 de Dezembro de 1895, como marco do aparecimento do cinema. Nesta data, em especial, no salão Grand Café, em Paris, os famosos irmãos Lumière organizaram um evento para apresentar ao público o Cinematógrafo. Este dispositivo era portátil, e fazia o papel de três aparelhos em um, ou seja, ele filmava, fotografava e revelava. O primeiro filme era apenas uma gravura animada, que fora apresentado com sucesso aos Franceses e tinha como título a *Chegada de um comboio*. Conta-se que os espectadores dessa primeira apresentação, ficaram tão surpreendidos pelo movimento, que entraram em pânico ao assistir a cena.

O cinema foi evoluindo e cada vez mais ganhando a admiração do público como sendo uma grande descoberta que levaria alegria, prazer e também emoção as pessoas. Ele deixou de ser uma mera animação de um pequeno quadro, passando a ser constituído por cenas, aumentando assim, o tempo de exposição .

Os irmãos Lumière continuam trabalhando com o cinema e fazendo outros filmes, um deles, no ano em que é considerado o primeiro audiovisual do cinema, intitulado “Os funcionários saindo da fábrica de Lumière”; no mesmo ano eles fizeram uma pequena comédia .

Nas décadas de 1920 surgiram os filmes mudos entre eles: *Luzes da cidade* e *Tempos modernos* do talentoso Charle Chaplin .

A França e a Itália eram potências no cinema mundial no início do século XX, no entanto, com o advento da primeira guerra mundial, a Europa foi prejudicada com a destruição e os Estados Unidos passaram a dominar a arte do cinema.

Devido à guerra, alguns produtores independentes saíram de Nova York para a costa oeste em pequeno povoado chamado Hollywoodland. Neste local as condições eram ideais para a produção cinematográfica, pois existiam dias ensolarados quase todo ano, diferentes paisagens que puderam servir como locações e uma variedade de etnias, entre elas os negros, brancos, latinos, indianos, índios e orientais. Assim nasceu a chamada *"Meca do Cinema"*, e Hollywood se transformou no mais importante centro da arte do cinema no mundo.

Durante 30 anos, os filmes eram praticamente silenciosos sendo acompanhados muitas vezes de música ao vivo, outras vezes de efeitos especiais e narração e diálogos escritos presentes entre cenas. Somente no ano de 1926, pela Warner Brothers, o cinema começa a fase do som e a música. Contudo, somente no ano de 1928, foi feito o primeiro filme totalmente em que eram sincronizados som e imagem, qual seja, *"The Lights of New York”* (Warner). A cor no cinema apareceu no ano de 1935 com o filme Becky Sharp; no entanto, existe um curta de animação, no ano de 1932, chamado de *Flores e Árvores* da Disney, que pode também ser lembrado como o primeiro filme colorido. Esse fato causou muita polêmica pela razão de que Flores e Árvores ser apenas um desenho animado e não um filme com elenco.

No Brasil o primeiro filme aconteceu em trinta de Abril de 1898, com a direção de um italiano chamado Afonso Segreto.

De seu início até os dias de hoje, o cinema acumulou milhões de expectadores que interagem com esse tipo de texto e, muitas vezes, conformam seu modo de ser a partir dos modos de agir e de pensar de personagens cinematográficos, como por exemplo, jovens da época James Dean (1931 – 1955) e crianças em tempos de Barbie.

Cinema Arte – Mercadoria

O cinema possui muitas faces. De acordo com Almeida (2004), podemos considerar o cinema como obra de arte, não em sua totalidade, mas em determinadas cenas, momentos e sequências. O cinema pode mostrar de modo especial e próprio, ideias, informações, visões de mundo, sensações e percepções estéticas de maneira diferenciada de outras artes.

Para Almeida, “a expressão linguagem do cinema opera uma divisão de públicos (2004, p.23)”, ou seja, de consumidores. Há aqueles que se dão ao prazer de simplesmente ver cinema, ingenuamente, buscando o deleite em meio a um mercado que não é ingênuo, e outros que buscam nas telas um exercício cultural, o que não significa que tais classes de expectadores sejam excludentes entre si. As diferenças estão naquilo que o filme produzido apresenta como produto final para o consumo de determinado público e como o público o consome.

A maioria dos expectadores observa o filme somente em seu tempo presente, seu tempo de projeção, porém, ele existe antes e depois de sua projeção. Raramente se pensa o filme como uma produção ou encomenda, assim como uma mercadoria que objetiva propagar algum tipo de ideia ou produto de consumo.

Não existe uma única interpretação para uma mesma história, pois ela depende do contexto histórico em que foi concebido e os demais processos que compõem a arte cinematográfica (patrocínio, cenário, pessoas, cores, sons,...), além da subjetividade de quem o vê.

De acordo com Umberto Eco (1993), não há crescimento quando todos estão certos ou todos estão errados, pois, assim, não há desafios, e ignoramos o ponto de vista dos outros; portanto, debater ideias e interpretações é o que faz as pessoas crescerem. Um filme pode apresentar diversas interpretações dependendo do ponto de vista de quem analisa, não há uma única verdade, mas o que deve ser evitado, segundo esse autor, são as superinterpretações ou exageros descabíeis.

Os filmes são janelas abertas que nos transportam para dentro deles, nos fazem viver outras vidas. O espectador imóvel em sua poltrona e na escuridão, assiste a um espetáculo sem preocupar-se com o próprio jogo da câmera que mostra o que deve ser olhado. Esse estado do espectador na sala de cinema, torna o filme o meio ideal para transmissão de ideologia. O olhar do espectador fascinado pela tela, passa pela experiência ou sensação de olhar sem ser visto, o que ocasiona uma sensação de poder.

Ao assistirmos um filme possivelmente nos identificamos com um dos personagens e partilhamos a mesma história. Essa é a habilidade do cinema que une a fantasia e consegue refletir ao mesmo tempo os desejos e problemas sociais.

Podemos viajar a locais longínquos e participar de experiências múltiplas através da invenção de outras formas de espaço-tempo, acessando outros mundos e períodos históricos.

O filme não se restringe a representação do mundo real, mas sim um modelo de um mundo possível, aberto a leitura e interpretação do espectador. Dessa forma quando assistimos um filme, nos dividimos em dois mundos; o real e o imaginário.

A sedução do chocolate

A vida imita a arte ou a arte imita a vida?

Alguns filmes apresentam ainda hoje, a ideia de predestinação e comportamentos severos ligados à moralidade e religiosidade, refletindo modos de viver e pensar, disseminando a crença no destino e impotência mediante à transformações. Weber (2001) não acreditava que as ideias governam o mundo, mas que, em certas condições históricas, ideias ou doutrinas podem afetar a direção da mudança social.

Para Weber (2001) a adoção de uma fé baseada em princípios do destino, influenciou indivíduos de uma época em que o capitalismo estava sendo implantado. As relações com o trabalho estavam sendo construídas, e os papeis na vida profissional, quer seja na fábrica ou dentro da família, estavam se firmando com base em uma disciplina transmitida pela Igreja,que somente veio colaborar com o sistema capitalista.

> A perda de tempo na vida social, em conversas ociosas, em luxos e mesmo em dormir mais que o necessário para a saúde, de seis até o máximo de oito horas, é merecedora de absoluta condenação moral. Não se trata, pois de reafirmar, com Franklin, que tempo é dinheiro, mas a posição é verdadeira em certo sentido espiritual.Ela é infinitamente valiosa, pois que cada hora perdida é perdida para o trabalho de glorificação a Deus. (Weber, 2001, p.124).

Desta forma, foi e ainda é viável ao capitalismo eleger aqueles que irão compor as engrenagens desse sistema, pois deverão estar voltados ao trabalho sem questionamentos sobre o processo de seleção social, tendo como norma, o destino e os limites impostos por Deus.

> Não devemos deixar de alertar as pessoas para que sejam laboriosas e frugais; devemos exortar todos os cristãos a ganhar tudo o que puderem e a economizar tudo o que for possível; isto é, a de fato enriquecerem. (Weber, 2001, p. 136).

Partindo desse principio a classe dominante seria aquela que o destino permitiu que organizasse o trabalho e distribuísse os salários aos trabalhadores, sendo estes últimos, os que por vocação devem trabalhar para o desenvolvimento da nação e para suprir necessidades básicas ou de sobrevivência. Assim a vocação e o destino distanciam as preocupações dos trabalhadores em relação à questões sobre a desigualdade social. Um sujeito temente à Deus, um corpo útil, inteligível, manipulável e dócil que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado com função e objetivos claros de produzir, gerar lucro, movimentar o "progresso" da sociedade. Assim se estabelece um ciclo de dominação em que cada indivíduo possui um lugar hierárquico e uma função, e em cada lugar um individuo fiscalizando, localizando, disciplinando e garantindo a eficiência do tempo e produção.

Essa maneira de ver o mundo tem sido apresentada em vários filmes, antigos e recentes, mas aqui vamos nos ater aos aspectos gerais do filme "*A fantástica fábrica de chocolate*" (2005), de forma a ilustrar as inter-relações do alimento, costumes, disciplina e consumo no Sistema Capitalista. .

No filme "*A fantástica fábrica de chocolate"* (versões 1971 e 2005), fica evidente a ideia da crença no pré - determinismo, ou seja, aquele que nasceu pobre, continuará assim. Este é o papel representado por Charlie (menino pobre) que só consegue mudar suas condições por meio da sorte e esperança em satisfazer um sonho. Mas, o processo histórico pelo qual o menino e sua família se mantêm à margem da sociedade não é explicitado no filme, embora haja pistas como: família numerosa com adultos doentes, a mãe viúva submetendo-se ao trabalho duro e solitário para manter a todos ou no caso da (segunda versão do filme) o pai trabalha na linha de produção, ganhando pouco e depois fica desempregado devido a automatização da empresa de pasta de dentes e Charlie ajuda no trabalho, (exploração do trabalho infantil). Porém em ambas as versões do filme enfatiza-se que é o sonho ou esperança que levaram o menino a acreditar na possibilidade de ganhar o *prêmio* contido num bilhete dourado embalado em um chocolate.

Portanto, o fator persistência e a sorte lhe proporcionaram uma transformação de vida, ou seja, é exaltado um modo de agir, qual seja "persistência", porém ela sem o fator "sorte" de nada adiantaria. As outras personagens do filme (crianças que foram premiadas) e representam as diferentes classes consumidoras, não são regidas somente pela sorte e persistência, mas representam "aqueles que possuem maiores condições e possibilidades" de ganhar o prêmio, comprando e pagando altas quantias para achar o bilhete dourado. Estes são

os personagens que transgridem todas as regras, burlam todas as “leis”, e acabam “engolidos” pela “máquina”.

Mas Charlie é o menino honesto, humilde, de corpo disciplinado, aquele que não transgride quase nada ou muito pouco, arrepende-se, dispõe-se a obedecer as regras, “ é o único que não é engolido pela máquina e sai como vencedor.” A ideia implícita aí é a da necessidade da disciplina para se garantir o sucesso na sociedade, como se os que foram engolidos pela máquina já não tivessem tal sucesso garantido por sua condição social.

Charlie consegue superar sua condição e passa a ser o futuro proprietário da Fábrica de Chocolates. Na verdade, o dono da fábrica de chocolate, precisava de um encontro consigo mesmo, isso acontece quando o seu personagem se vê no menino, ou seja Charlie é um espelho que reflete os desejos de Willlie Wonka, com sérios problemas de relacionamento familiar desde a infância. O encontro do personagem Willie Wonka consigo mesmo, através da relação com Charlie, expressa os nossos desejos de dar sentido a vida. Mas só podemos nos encontrar a medida que nos vemos no outro e nas relações com o outro, nas relações de alteridade. Vemos aí, ideias sendo transmitidas por esse texto que, como todo texto, é ao mesmo tempo transparente e recheado de elementos ideológicos (cf. WHITE, 1987).

Nesse filme, como em outros, as vozes evocam um encantamento e sedução, a imagem visual, os enquadramentos da lente, mostram um rosto, um corpo, um olhar ora meigo, doce e acolhedor e por vezes ameaçador. Esse é o paradoxo que os filmes podem apresentar; cada imagem e cada fala mostra e esconde ao mesmo tempo, mantendo um certo suspense, cativando a curiosidade, estabelecendo a trama da história.

Esse filme retrata claramente a diferença de classes sociais e o trabalho oferecido na fábrica, linha de produção, operários... O contexto histórico que observamos no filme nos traz dinâmicas do capitalismo contemporâneo e dos processos de industrialização. Uma observação intrigante é que os “operários” da fantástica fábrica de chocolate, ou seja, os Oompa-loompas são “imigrantes ilegais” que exercem praticamente trabalho escravo em troca de cacau e, além disso, são menores que as outras pessoas.

Lembramos que o trabalho ilegal ainda continua resistindo ao tempo e infelizmente ocorre de diferentes maneiras como podemos citar nos Informes posteriores da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que confirmavam o tráfico de crianças entre produtores africanos.

O Capitalismo desenfreado, a exploração de mão de obra e irregularidades na produção dos alimentos nem sempre são expostas à opinião pública, alheia a todo o processo. Isso não acontece somente no Brasil, mas também em diversos países como, na Costa do Marfim, em que milhares de crianças são escravizadas nas plantações de cacau. Os cultivos, de difícil acesso estão fora do controle e do censo internacional. Empresas como a Nestlé visam compensar o baixo preço acordado com seus intermediários, diretamente vinculados às multinacionais. O valor que os camponeses recebem pelo cacau não se modificou em 40 anos, enquanto no mercado internacional subiu até 300% em 10 anos.

Segundo artigo publicado em Cubadebate, 20/10/2009, traduzido por Paulo Marques, para o Brasil Autogest, há informações que em setembro de 2001, as principais multinacionais assinaram um acordo internacional, o ”Protocolo do Cacau”, em que se comprometiam a respeitar o “Fair Trade” ou “Comércio Justo”. Este acordo lhes trouxe grandes benefícios, subvenções e lavagem de imagem, mas os prazos não foram cumpridos. A Nestlé se justificou com a infâmia de que era impossível monitorar a produção de cacau em plena guerra civil na Costa do Marfim, isso enquanto continuava faturando no local com sua complexa rede de mercado. A vida imita a arte?

O cacau apareceu na história e foi transformado em “alimento para poucos” e continua servindo a uma elite social que pode desfrutar do prazer em degustar os melhores produtos, como constatamos em História da Alimentação, o grão de cacau chegava a se constituir em

moeda de troca, Flandrin (1998). O alimento através dos tempos sempre esteve reservado a uma elite que podia armazenar, manipular sua distribuição, estabelecer regras de consumo, criar etiquetas sociais diferenciando, incluindo ou excluindo pessoas, daí no filme, apenas as crianças de uma classe de posses conseguirem comprar todo o chocolate que quisessem. A arte imita a vida?

A exploração do trabalho e a desigualdade social seguem presentes em tempos atuais. O sabor doce para alguns se revela suor e sofrimento para muitos. Poucos são os que têm acesso os melhores chocolates suíços e reservam a si prazeres do mundo, inclusive o de acesso a arte. A arte e a vida se transformam mutuamente. Talvez o segredo seja, fazer da vida uma obra de arte.

Considerações finais

O cinema encanta e seduz as pessoas, desde o seu aparecimento, com as suas diversas maneiras de expressar a linguagem. Ele é um espelho que reflete nas histórias que conta, a realidade e fantasias vividas no cotidiano de um povo. Desta forma é preciso criar um leitor crítico, capaz de olhar o cinema como arte e compartilhar dos diferentes discursos que os filmes podem oferecer.

Concordamos com Almeida (2004) quando afirma que os filmes como elementos audiovisuais; entre outros recursos, podem ser explorados para gerar debates e análises, mas é importante também não só ver o filme como recurso ilustrativo e didático, mas vê-lo como objeto cultural. Assim como a questão do acesso ao cinema também deve ser discutida e proporcionada, para que possamos aproximar cultura, arte e educação. Talvez, previamente, seja necessário educar o olhar, o sensível, a criatividade e criticidade para que a exposição ao cinema não se faça passivamente ou de forma manipulatória. Tal processo passa pela educação em todos os níveis e etapas de ensino, desenvolvendo a inteligência coletiva.

Cabe aos educadores tornar a imagem cinematográfica digna de memória, quer revivendo imagens históricas ou tornando vivo no presente imagens que desafiam a mudanças em vista dos acontecimentos passados. Pensar processos diferentes, criar algo novo, problematizar, mudar o final do filme, compartilhar ideias, esse seria um bom começo para educar o olhar.

Na escola, por exemplo, não basta fornecer bons textos, documentários ou filmes nas escolas, é necessário compartilhar diferentes pontos de vista sobre esses materiais, propiciar espaço de escuta e promover o respeito às diferenças. É a intencionalidade ou o sentido que o homem confere aos objetos que embasam o mundo, que está em constante devir. A escola nem sempre se abre para discussões de como o capitalismo e modelo de consumo tem sido perpetuado, pois repetimos mecanicamente desde os mais simples hábitos de comportamento e padrões de disciplina à mesa, sem questioná-los, da mesma forma com que muitos "ensinam" sem buscar a reflexão e construção crítica de todo processo.

A educação também ocorre por meio do cinema e não está somente limitada aos muros escolares. Porém é necessário que a escola invista cada vez mais no enriquecimento do ambiente cultural: na multiplicidade narrativa, na diversidade de linguagens, na memória, na arte, nas experiências do corpo, enfim na qualidade.

Referências

ALMEIDA, M, José de. Imagens e Sons: A Nova cultura oral. São Paulo, Cortez, 2004.

COSTA, M. Vorrober. Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro, Lamparina, 2007.

DAHL, R. Charlie e a fábrica de chocolate. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ECO, H. Interpretação e Superinterpretação: São Paulo: Martins Fontes,1993.

ELIAS, N. O Processo Civilizador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

FLANDRIN,Jean-Louis e Massimo Montanari. História da Alimentação: tradução de Luciano Vieira Machado e Guilherme j.F.Teixeira-São Paulo: Estação Liberdade.1998.

FILME: "A fantástica fábrica de chocolate" direção Mel Stuart 1971 e nova adaptação em 2005 sob direção de Tim Burton.

MARQUES, P. (20 de Outubro de 2009). Brasil autogestionário. Acesso em 15 de Fevereiro de 2012, disponível em Você gosta de chocolate? Veja antes o que a Nestlé faz a Africa. : http://www.brasilautogestionario.org/agronegocio/voce-gosta-de-chocolate-veja-antes-o-que-a-nestle-faz-na-africa/

MORA, F.J Dicionário de Filosofia, São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WHITE, H. "Method and Ideology in Intellectual History: The case of Henry Adams", in LaCapra, D. e Kaplan, S. (eds). **Modern European Intellectual History – reappraisals & new perspectives**. Ithaca: Cornell University Press, 1987, p. 280 a 310.

WEBER, MAX**. A ética protestante e o espírito do capitalismo,** São Paulo; editor Martin Claret, 2001.

Wikipédia . (15 de Abril de 2011). **Wikipédia - a enciclopédia livre.** Acesso em 15 de Fevereiro de 2012, disponível em A história do Cinema : http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_do_cinema.