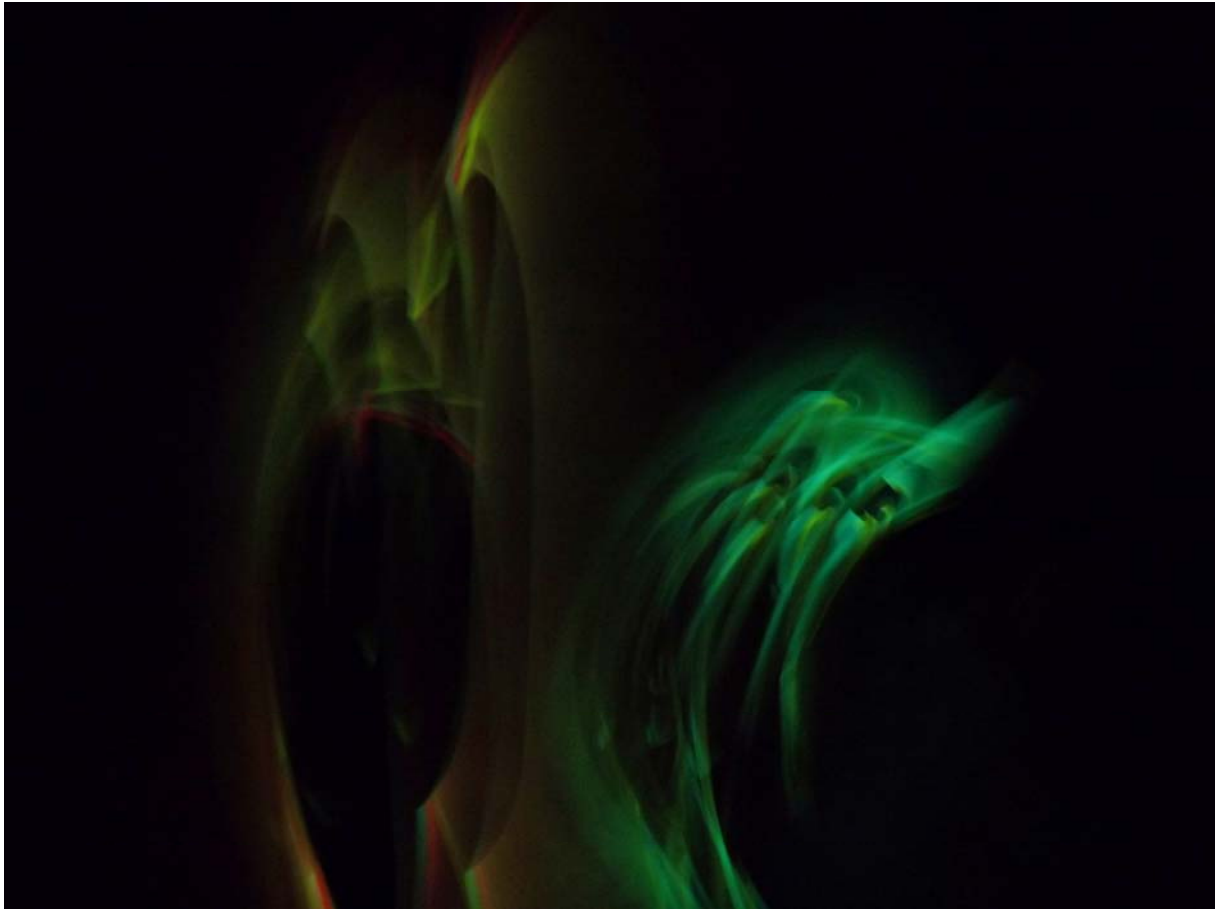


Linha Mestra

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

ISSN: 1980-9026



Bia Porto

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

www.biaporto.weebly.com

www.jaykali.weebly.com

18° COLE

Prezado leitor.

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

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

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

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

Boa leitura.

A SALA DOS ENCONTROS: POTÊNCIAS DO ESTUDAR ENTRE O APRENDER E O ENSINAR NA SALA DE AULA

Thiago Ranniery Moreira de Oliveira¹
Rodrigo Michell Santos Araújo²

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 (RANCIÈRE, 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 que 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 *studium* 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.

RANCIÈRE, 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)CONHECIDO¹

Angélica Pall Oriani²

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 Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário Longo Mortatti. Para maiores informações, ver Oriani (2010).

² UNESP – FFC – Marília.

Francisco Vianna: professor e autor de livros didáticos³

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 sentencição 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 gerais sobre a aprendizagem 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 ensino⁵. 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 aprendizagem 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 Pacheco¹

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 processo 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 (*Yepamasa*) 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. et 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 NIETZSCHE E A OBRA DE DOSTOIÉVSKI¹

Andreia Aparecida Pantano²

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 Dostoiévski 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 verumante 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? (OTTOMAN 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 dialógico³. 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 dostoiévskianos têm vários duplos, que as parodiam de diferentes maneiras. Raskólnikov tem como duplos Svidrigáilov, Lújin, Lebezyátnikov; Stravróguin, 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 menipéia⁴ dos gêneros carnalizados, 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 carnalizado 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 inescrutável. 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 também⁵, 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 Zarathustra*, 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 Paula¹

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-Graduação – 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 empregada², 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 Linguística³, 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 disciplinares⁴

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 frequência 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 Linguística, 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 referênciação, 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 metodológicos⁶

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 frequentes 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 Pellatieri¹
Eliana Rossi²
Regina Célia Grandó³

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.

Analizamos 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 problema⁴ 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, conseqüentemente 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 Pereira¹

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 enfatiado 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 Osíris³.

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 manipuladores⁴, 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 empanada⁵: 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, conseqüentemente, 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 heautoû*, 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).

Alinhando 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: Papyrus, 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 Pereira¹

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 intercâmbio de saberes rumo ao refinamento das práticas pedagógicas no movimento de reflexão *prácticoteoriaprática* através de suas narrativas. Compreende-se assim que as narrativas dos(as) professores(as) constituem, além de forte véis 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 véis 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 *prácticateoriaprática* através de suas narrativas. Compreende-se assim que as narrativas dos(as) professores(as) alfabetizadores constituem, além de forte véis 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 Formad³). 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 estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en 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 viés de preservação das memórias das práticas pedagógicas, uma possibilidade de tessitura mediante trocas com outros sujeitos de *saberes-fazeres* 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 científicos⁴ 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 Adrienne 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 caminhos, *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 *prácticateoriaprática* 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 *espaçotempos* 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 absoluta, 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 una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y, por tanto, su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias 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 *espacotempo* 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 conseqüentemente 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 adquirir; 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 prévias (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 Pereira⁵ e Érika Vargas de Souza Barros⁶ 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/CECERJ 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 Pinto¹
Sônia Regina Ferreira de Oliveira²

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 oral³ como abordagem central: a fala, a expressão oral, seria o veículo inicial para trazeremos 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 pedagógica⁴, 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 construía 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 história: 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. Concluía 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, apuravam 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 decoupage 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.

PUCINI, Sérgio. Roteiro de documentário: Da pré-produção à pós-produção/ Sérgio Puccini. Campinas, SP: Papyrus, 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 3º 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 indivíduo 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 crítica.

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 - PISA² 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 histórias 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 indivíduo, 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 crítico 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 indivíduo não souber realizar uma leitura crítica, como afirma Silva (1998), não poderá interferir com criticidade no seu meio social, político, 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 crítica 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.

Sobrinho (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 Sobrinho (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 veículo 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)

Concluimos 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 pública em Mossoró e contribuir na formação de leitores capazes de dar significado ao que lêem, no Contexto do 3º ano no ciclo inicial, em uma escola pública 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 iniciais 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 materiais, 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 vivermos 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 Infantil**. 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: Ensaio**. Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura: 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 Possati¹

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, recorreremos 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, recobrando 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, conseqüentemente, 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, conseqüentemente, 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 fenômeno *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 gêneros⁵ 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://coleccionadordepedras1.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, conseqüentemente, 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, conseqüentemente, 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 resignificação 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, conseqüentemente, 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.

BAKHTIN, 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 practice*. 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 Quadros¹
Flávia Brito Dias²

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 indivíduo 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 indivíduo 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.

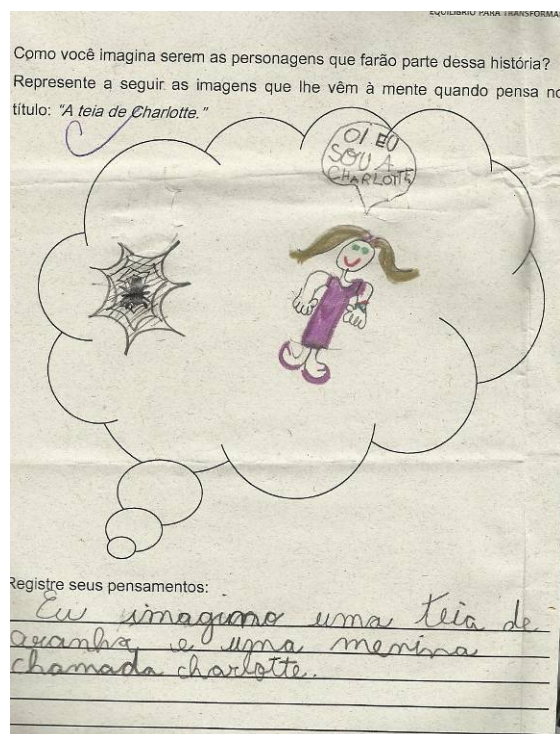
Atualmente, no mercado editorial, há inúmeros livros paradidáticos que poderão subsidiar o trabalho pedagógico. Os paradidáticos, portanto, diferentemente da literatura, são obras produzidas para o mercado escolar com a finalidade de auxiliar o professor no trabalho de determinados conteúdos ou temas 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 Quadros¹

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 été réalisée 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 opportuniser l'expérience directe avec les étudiants, en détachant l'interprétation textuelle et, en plus, analyser les stratégies d'enseignement de poésie dans la discipline de Littérature Brésilienne au lycée. Dans cet article, les réponses de quatre travaux d'interprétation de sonnets réalisés dans une classe de troisième série du lycée ont été commentés et analysés. Les travaux ont été sélectionnés pour la professeur de la classe, puis, d'après elle, ce sont les travaux qui se sont détachés parmi les autres. Les poèmes sélectionnés 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 intéressée en proposer une méthodologie de travail avec le genre poétique et a été réalisé dans le lycée Nossa Senhora do Rosário, à la ville de Porto Alegre.

Mots-clès

Enseignement de poésie; 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 participação⁴. 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 à 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 Luís de Camões, possui uma abordagem distinta deste. A separação retratada por Vinícius 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 conscientização⁷.

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, Ernildo. *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: fundamentos 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 Rego¹

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, experimenta, 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 três meses. Os encontros tiveram duração de cerca de 2 horas e ocorreram duas vezes por semana.

O projeto teve início no mês 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 Fadas². 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 princípio 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 harmonia 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 Miyasaki. 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 mês 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 perguntou: “*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: Papyrus, 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/VPOZ-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/quadroquadro/> 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 Reinaldo¹

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 apossam 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 desenvolvendo (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 prescindia 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 professoras² 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 Progreso, 1998.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia 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 ideias pedagógicas.** 3. Ed. São Paulo: Ática, 1995.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeo-gravações em pesquisas qualitativas. In **Revista Educação e Pesquisa.** Pontifícia 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. ed. 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: Papyrus, 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 interação 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 Renda¹

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-CAPE*S 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”. 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 “repercutiu”.

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 revólver 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, guardadas 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 interagem, como se nada estivesse 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, papéis 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 estivesse 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 prêmio 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.

Ieruuuuuuuuuuuu!!!! (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.

Pensem 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.

Concluimos 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. Ensaio 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 Ripoll¹
Rozemy Magda Vieira Gonçalves²

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, espetaculariza 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 Clínicas 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 trabalha (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 trabalho⁴, 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, espetaculariza 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 RBS⁵” 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, “conseqüentemente, 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”:

Geral

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. Mas as aulas recomeçaram, e a professora de química Rosane Fellini Fachineto 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 lições entre as moléstias.

— Achei bem legal o experimento, porque é uma coisa diferente e, ao mesmo tempo, tem tudo a ver com a realidade — resumi a estudante Carline Sliet, 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 Marilise 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 Fachineto 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, chelo 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 Haldée Tedesco Reali, em Erechim, no norte do Estado. Apesar de ameaçador, ele é derrotado nos desenhos da criança 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 Holderbaum, 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

XÔ, GRIPE SUÍÇA
 “
 A turma 12 unida está
 Essa gripe não vai pegar
 Cada um com seu material
 Nós somos muito experts
 E fazemos sempre certo

que as crianças aprenderam diretamente como evitar a contaminação. Para a professora Fernanda Soltgo 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.

Experiência que será lembrada

Para a professora de psicologia da educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Tânia 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 Tânia.

No âmbito da psiquiatria 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.

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 criança.

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 dispenser pendurado na parede.

— Isso é importante para matar os bichinhos que fazem mal — explica.



ZEROHORA.COM

Em vídeo, veja como a gripe A entrou no currículo das escolas gaúchas: alunos aprenderam 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 dispense 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 determinados 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 atuárias, fala-se e escreve-se com frequência sobre o risco nos chamados *mass media*” (p. 37). O risco, desta 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:

The image shows the front page of the newspaper Zero Hora. At the top left, it marks '45 anos ZERO HORA'. The main title 'ZERO HORA' is in large, bold letters. Below it, the date and location are 'PORTO ALEGRE, SEGUNDA-FEIRA, 22 DE JUNHO DE 2009' and the website 'www.zerohora.com'. The price is listed as 'R\$ 2,00'. A horizontal banner contains several small articles: 'Como o pitot pode auxiliar pilotos' (with a photo of an airplane), 'Por que a leitura ajuda as crianças' (with a photo of children), 'Drexler retorna com sons de Cara B' (with a photo of a man), and 'Em gráfico, o desabamento em baile funk na Capital'. The main headline is 'Mais quatro casos de gripe A assustam o RS'. Below it, a sub-headline reads: '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'. To the right, there is a section for 'AGRICULTURA' with the headline 'Lula anuncia dinheiro para safra 2010' and a sub-headline: 'Ainda está indefinido o valor a ser destinado à agricultura empresarial do Estado. No total, Plano Safra liberará R\$ 107,5 bilhões. Página 17'. The caption below the image reads: '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 São Paulo, explica que o surto e seu batismo equivocados 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).

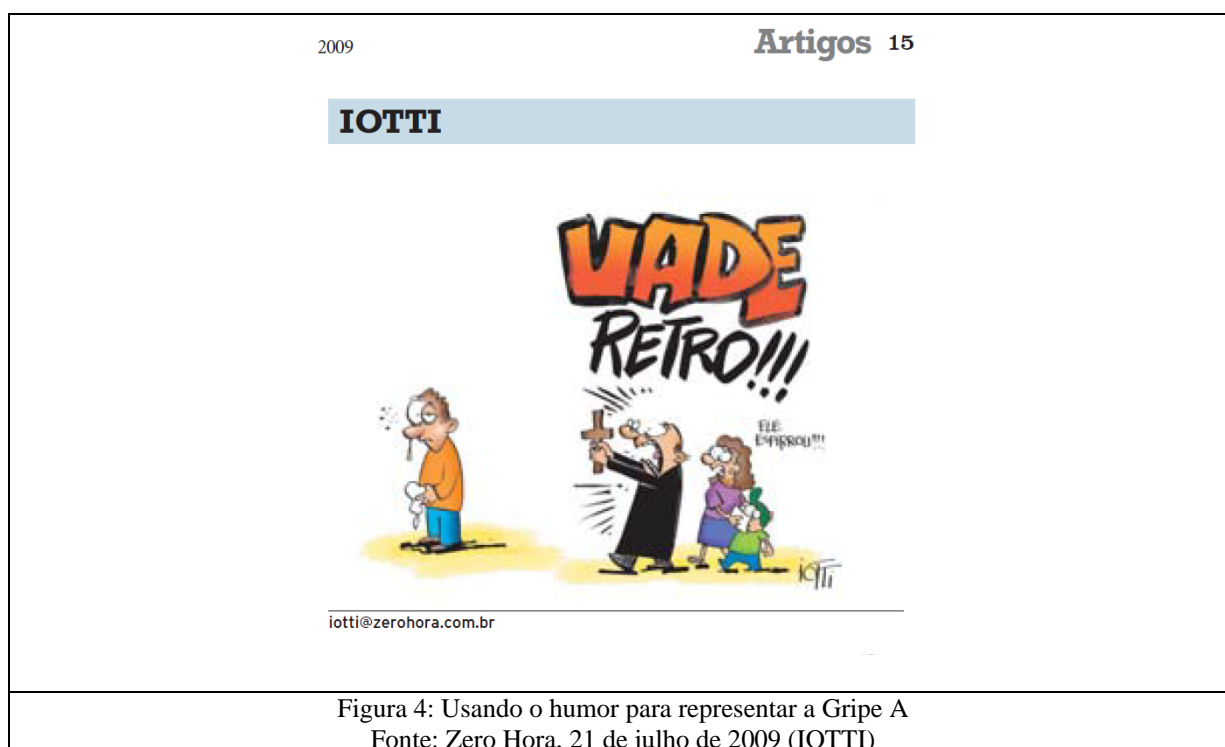
Alejandro Macías Hernandez – Infectologista do Instituto Nacional de Ciências Médicas e Nutrição do México: ‘O México tratou a questão com transparência’ (Entrevista, Zero Hora, 19 de julho de 2009, p. 5).

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:



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 costumam 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.** 2º 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: Cescos, 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: FAGED/UFRGS, 2002 (Tese de Doutorado em Educação).

SCHMIDT, Sarai Patrícia. **A educação nas lentes do jornal.** Porto Alegre: FAGED/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, 1º 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 Rodrigues¹

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? Moisés 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 mortíça 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, fazemos 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 cultivar 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 balbúcio, 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 simultaneamente, 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 fazer-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 emanção 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 midiaticizada 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 midiaticizada. 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, devemos 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. Jerusa P. Ferreira e Suely Fenerich). São Paulo: Cosac Naify, 2007.

INUMANO GRITO MUDO, ENSURDECEDOR DESESPERO, SÚPLICA ENFEITIÇADA

Erika Rodrigues¹

Resumo

Tensão, músculo, agonia; a face contorce acidez de um grito engasgado que irrompe mudo, devastando ondas sonoras e proliferando a ensurdecidora 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 asfíxiado. 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 ensurdecido 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 esquelético, 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 traspasa 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 históricas e das multidões incendiadas.

Ensurdecido 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 anestésias 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 desconstrução 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 outdoors.

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 ensurdecido, 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-dobradora. 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 Rodrigues¹
Soraide Isabel Ferreira²

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).

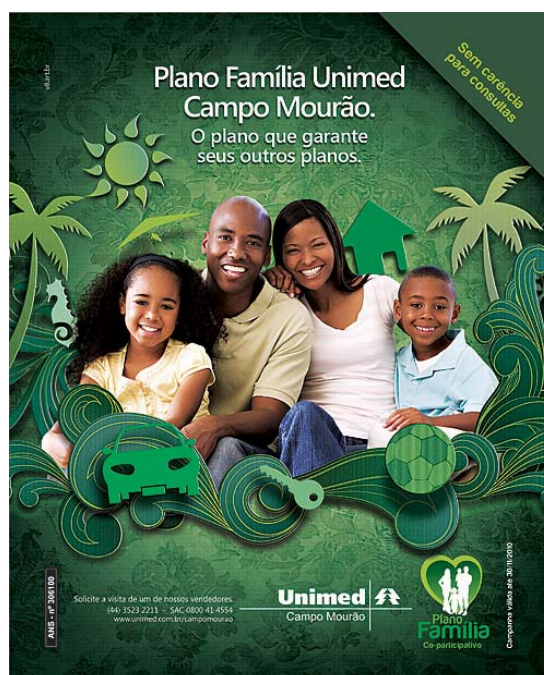
O sentido não subsiste em uma ordem fixa, imutável ou homogênea, o que decorre dele é um “efeito”, produzido em uma situação de troca entre interlocutores. Na dinâmica da enunciação, um mesmo enunciado pode receber sentidos diferentes, dependendo da posição enunciativa. Cada sentido que ele recebe é, 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.umoutoolhar.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.

Propositamente, 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 Romanholli¹
Tiago Ribeiro²

Resumo

Neste texto, trazemos uma reflexão buscando, através dos estudos dos nossos 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)invisibilização; 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 public 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 sujeitos 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 Cândido³ 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 5º 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 multiplicidade 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 CIENTÍFICO¹

Jacqueline Meireles Ronconi²
Soraya Maria Romano Pacífico³

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 discursivizar, 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 possibilitam 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).

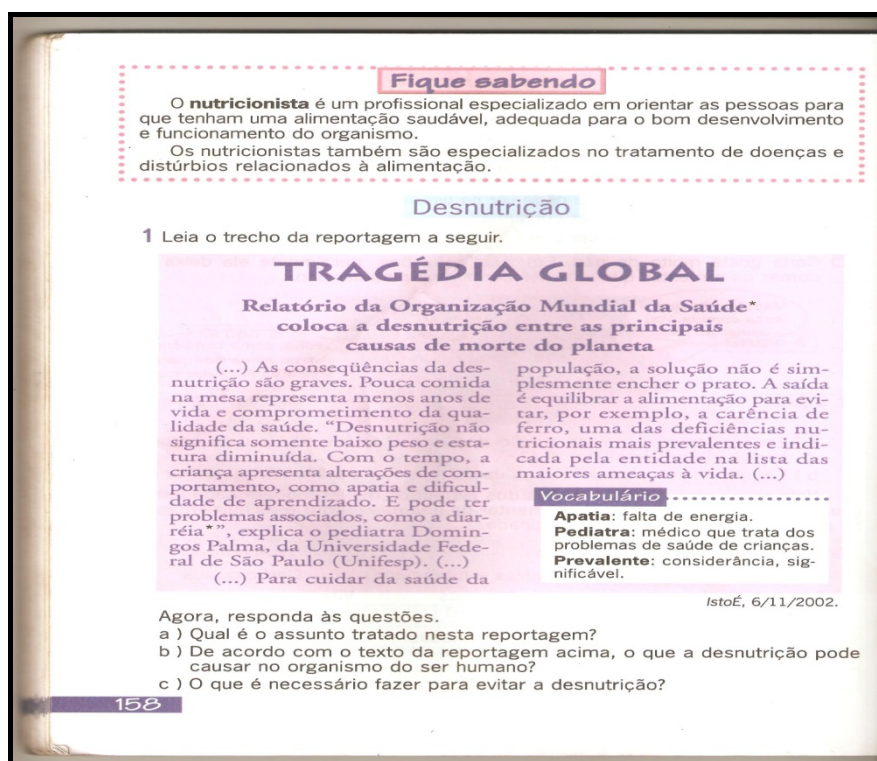
Para teorizar o conceito de formação discursiva, Baronas (2004) nos explica, segundo Foucault, que “os enunciados se relacionam com outros enunciados do mesmo tipo ou de tipos diferentes e a partir daí são condicionados por um conjunto de regularidades internas, constituindo um sistema relativamente autônomo. É nesse sistema 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



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

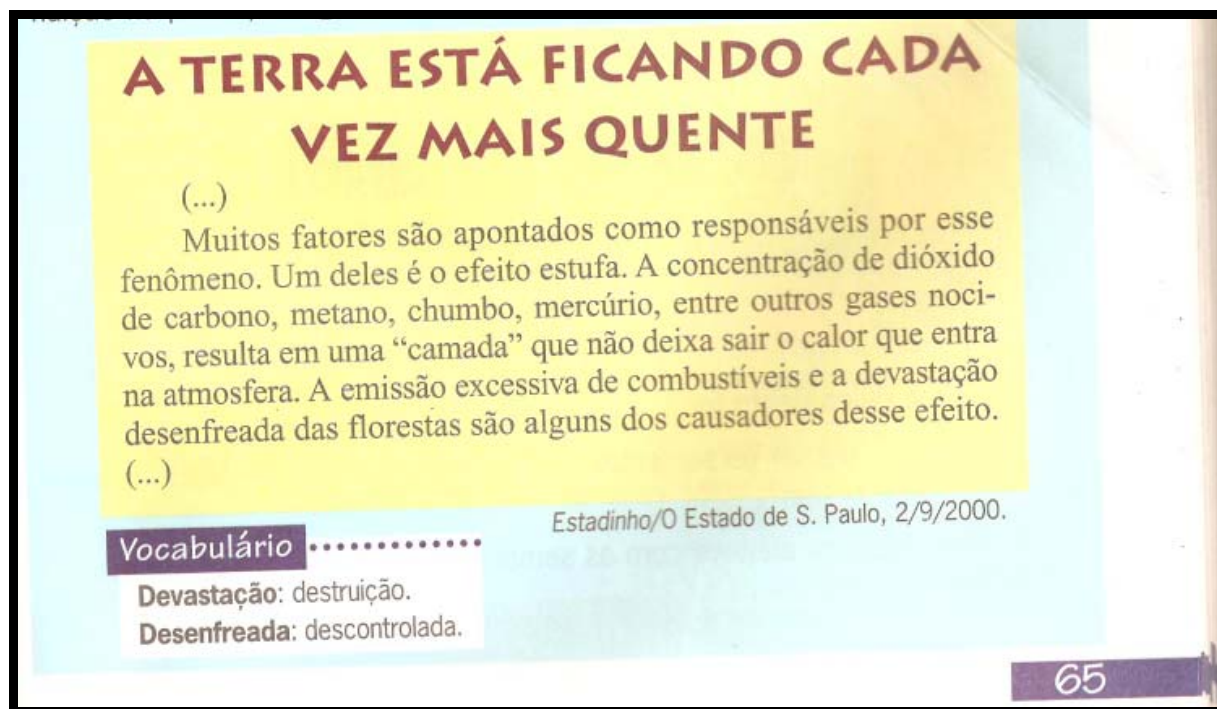
permitida para o sujeito-aluno, conforme estamos analisando. Nas palavras de Pêcheux (1997, p. 58):

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



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 estufa 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: Alfabeta 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: Alfabeto, 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: FAGED/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 Rosa¹
Andre Cordeiro dos Santos²

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 comentaristas. 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 “possibilidade” 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 dada 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 texto³, 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 genericidade 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 gênero é sempre a transformação de vários gêneros 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 reger 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 “diálogo” 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 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:

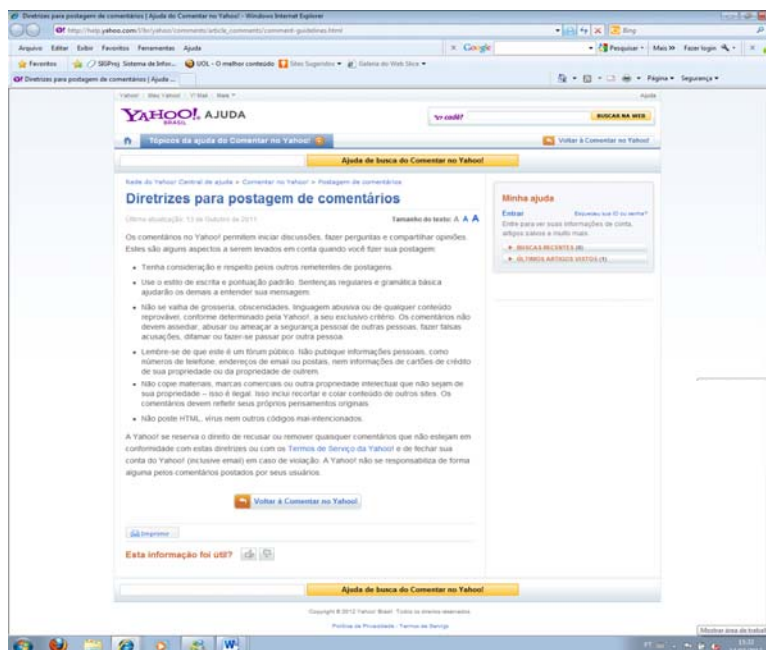


Fig. 1: Diretrizes para postagem de comentário de notícias. Fonte: Yahoo! Notícias

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 indenizações gordas e pensões e ainda mais hoje são na maioria estes políticos que destroem o país. A Dilma fez e aconteceu(matou , roubou e etc) na ditadura e hoje é Presidenteo que poderíamos esperar de uma pessoa que tem coragem de matar um pai de família....sabe aquela história...se os militares não matassem ...eram mortos....pq quem começou a violência foram estes protestantes....Cm dizia meu paizinho MILITAR, que trabalhou na ditadura e nunca MATOU e nem TORTUROU ninguém : essa mulher é uma bandida. AS forças armadas estão cada vez mais Forças desarmadas por causa destes ex militantes contra a ditadura, que vendem o nosso Brasil para os países estrangeiros...os militares se endividaram para o progresso e este vendem o país pelo benefício próprio....”

(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 comentário⁴, 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 apoiá-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 própria 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)

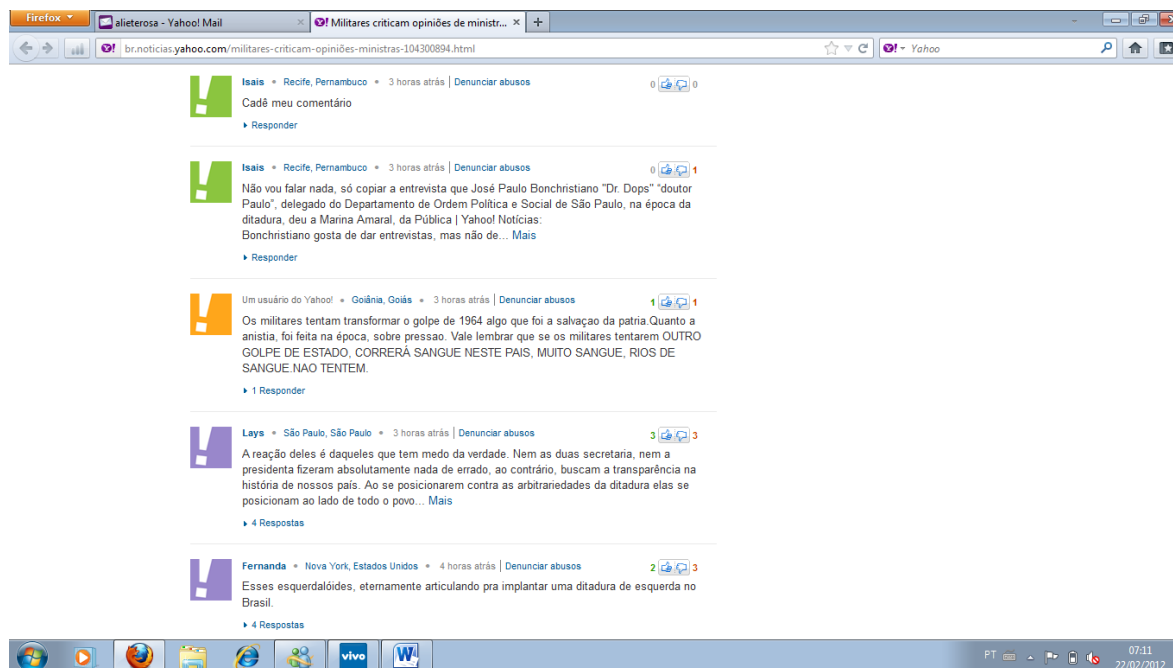
7 - Realmente, Agora o que diria as vítimas da Dilma e de sua quadrilha? foram mais de uma centena... (Usuário 8)

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 pagarem 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 mãozinhas⁵.

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 ligada 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.

Outro 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 direta nos modos de escrever e ler hoje, o que exige uma postura crítica, o domínio de processos sociais (e tecnológicos) e o reconhecimento 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 genericité** : 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 **Mikhail 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 Rufino¹

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 modificada 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/19394.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 Rufino¹

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 às 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 biológica, 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 palavra “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 compõem 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 mantêm 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/19394.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 Aparecida Melro Salzedas¹
Rivaldo Alfredo Paccola²

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 enunciatório 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, ralar, 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, independência 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 Santos¹
Carla Barreto Pereira²
Izabella Carvalho Saback da Costa³

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 detêm 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, cônica 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. Petrópolis, 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 trabalhadeira 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.

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 Santos¹
Sílvia Cristina Fernandes Paiva²

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 1º 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 Santos¹

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 trabalhos 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 Büyükköten 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, Hélio 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 lembrar 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 frustrando
naum q o livro seja 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 cabeça... Pela primeira vez eu pude ter um apanhado geral do que significa essa tal vida. Varias coisas me atraíram, 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 Frédéric-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!

Adrielle

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 angustia...=\ 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 ffesse 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, servindo, 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 82^a. 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 anos 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 era o 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.

PÉCORRA, 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 Santos¹

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.

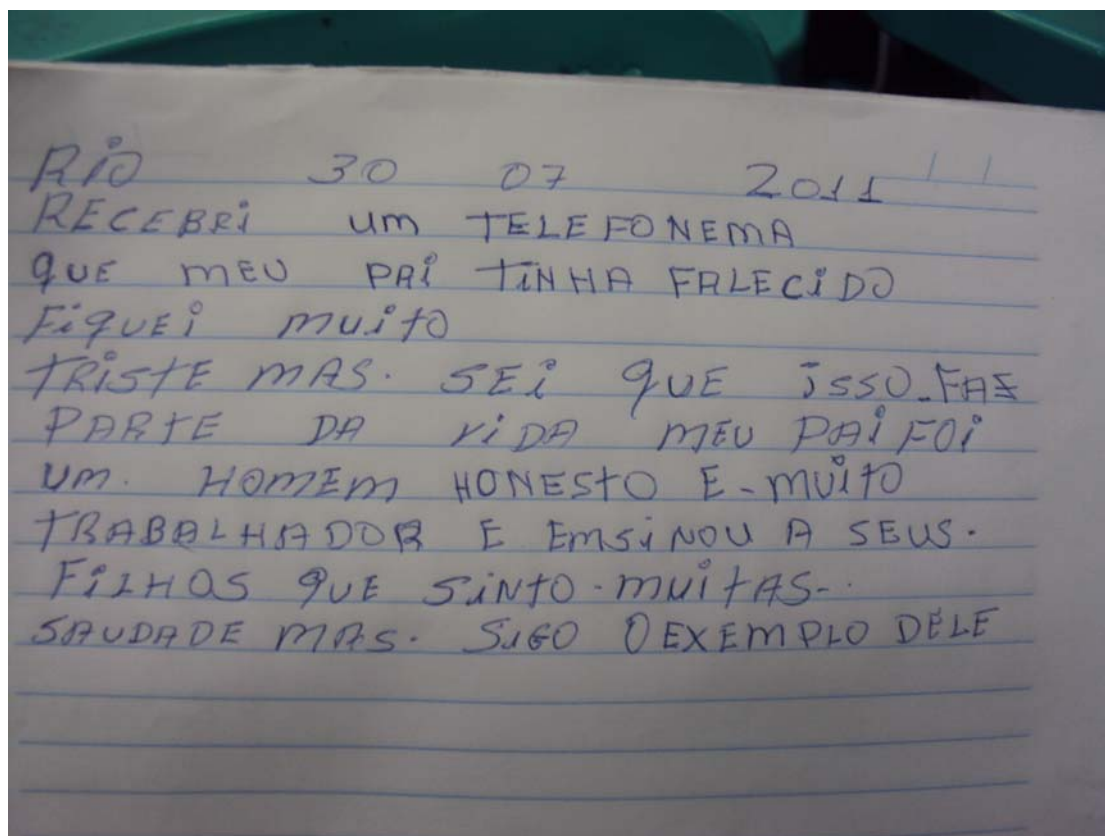
Em sociedades de cultura escrita, estratégias de sobrevivência são utilizadas na prática social por quem não lê o código. A alternativa é “dar um jeito”. João fazia ações próprias da cultura escrita, mas não valorizava os saberes que acionava, a seu ver ilegítimos pela ausência de escolaridade. Tudo 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 depusitei 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 Santos¹

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 Autazes², 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 escolas³ 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 sobre 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 intervém 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 protagonista 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, além de dar suporte ao processo contínuo 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 painéis 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 protagonistas 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 íterim, 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 das 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 nº. 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, conseqüentemente, do próprio ensino

Cumprir 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 primorico 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. Além 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, manipulada, 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 conseqüentemente, 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 editoriais “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 Santos¹
Elizabeth Cordeiro de Araujo²

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 escuela primaria en la 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.

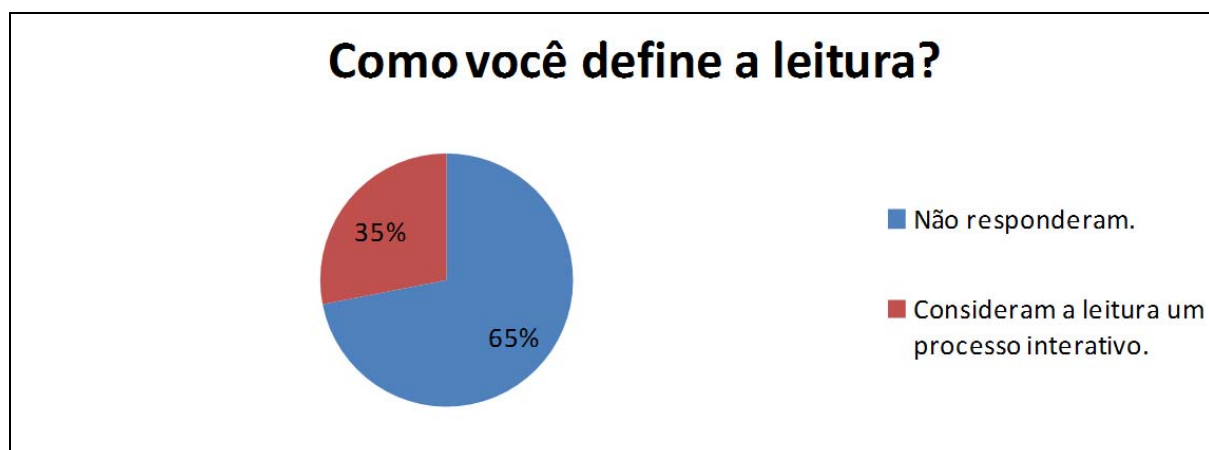
Suassuna (2006, p.28) também adverte quanto a isto, ao questionar os problemas encontrados na sala de aula com o trabalho que é desenvolvido na leitura, analisando o objetivo desta leitura e a metodologia como é realizada, enfatizando que a visão utilitarista é predominante, porque ora motiva-se para 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.

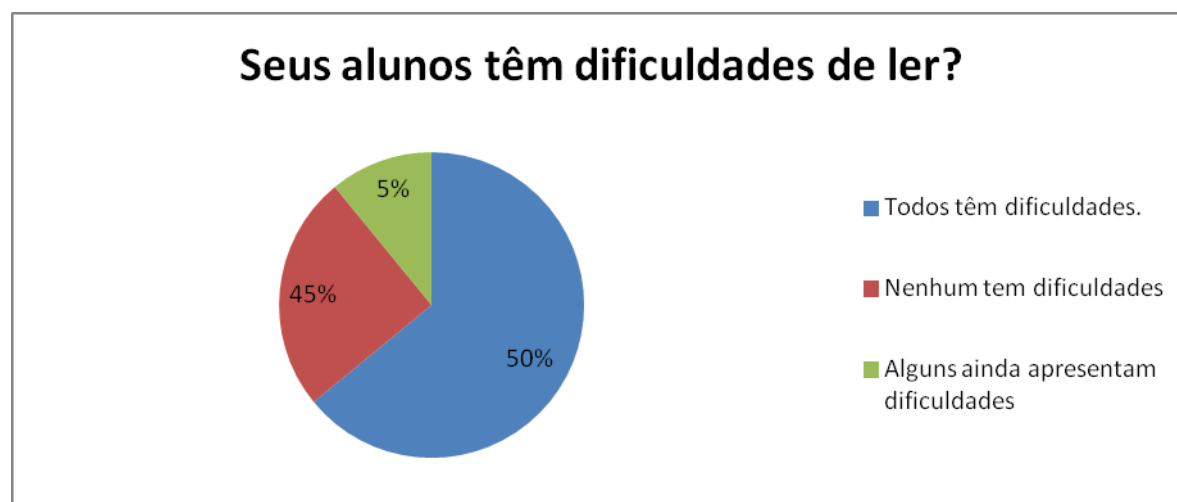
Enfim, amparado em Solé (1998, p. 27), “a leitura pode ser considerada um processo de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação” e partindo deste ponto de vista, conclui-se que este leitor não é um receptor passivo que apenas extrai o significado do texto, mas que usa seus conhecimentos e sua leitura de mundo.

4.1. Análise de entrevistas



Comentário:

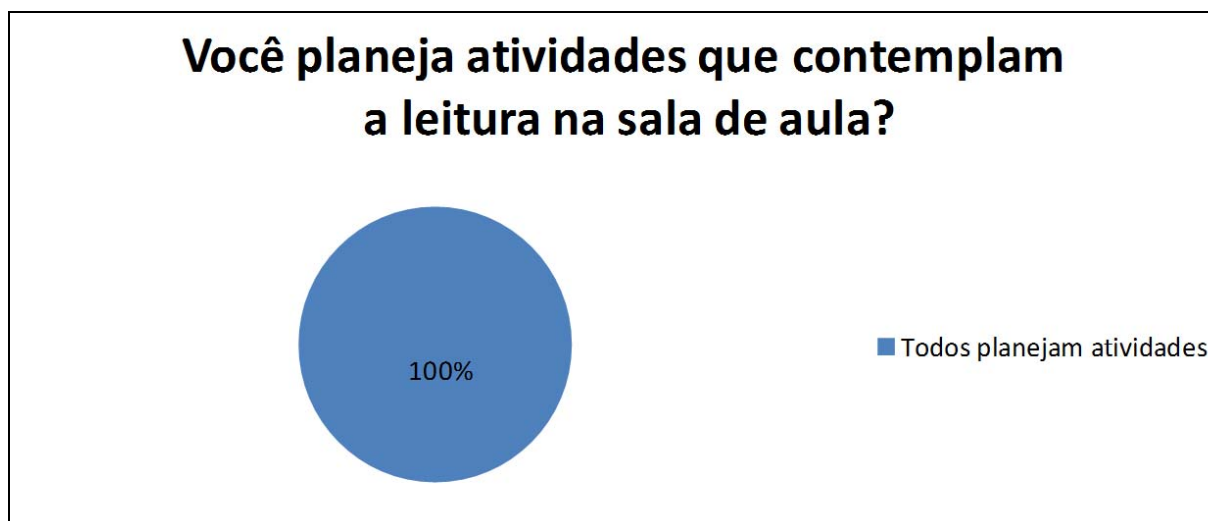
Apenas 35% professores entrevistados consideraram a leitura uma prática de interação, justificando que no processo interativo o leitor constrói o sentido do texto, mas 65% dos professores não souberam responder a pergunta, despertando preocupação em quem entrevistava por perceber que havia dificuldades 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:

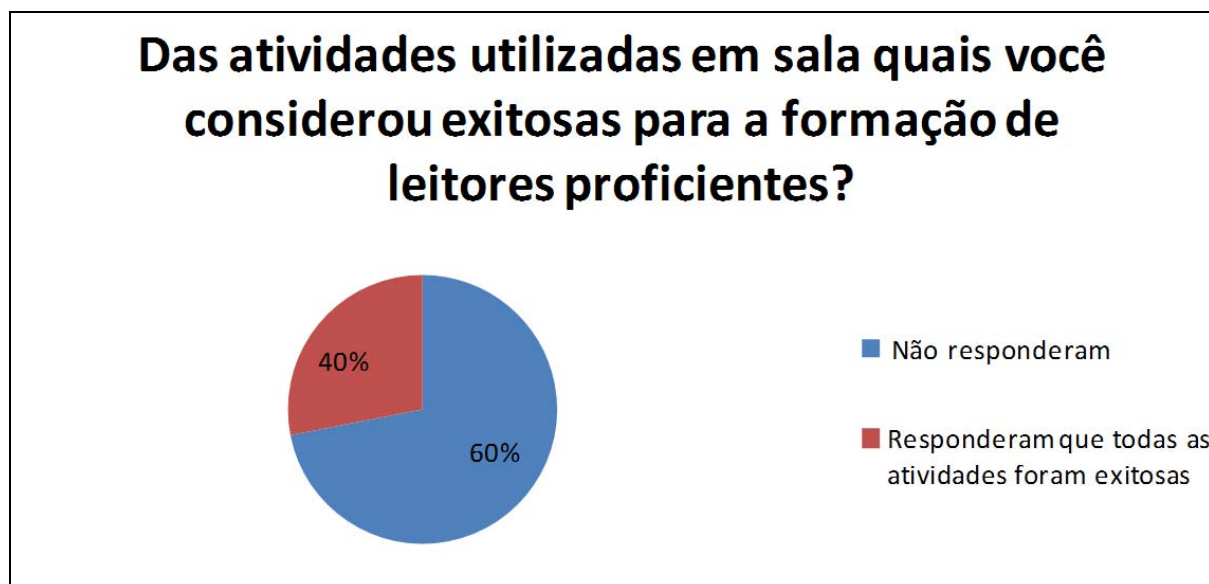
100% dos professores entrevistados planejam situações didáticas diversificadas para trabalharem leitura em sala de aula. É importante considerar que estes profissionais trabalham com turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, vale ressaltar que é na base do ensino significando com isto que quando 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 empréstimo 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 extrapolar 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 Santos¹

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 acrílicas; 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

consequente, 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 Santos¹

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.

Sposito (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 a 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 Santos¹
Dagoberto Buim Arena²

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 costumemente 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 explícita 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 macrosociais”. (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 Saravali¹
Tatiane Carbinatto²

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, conseqüentemente, 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 foto³ 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:

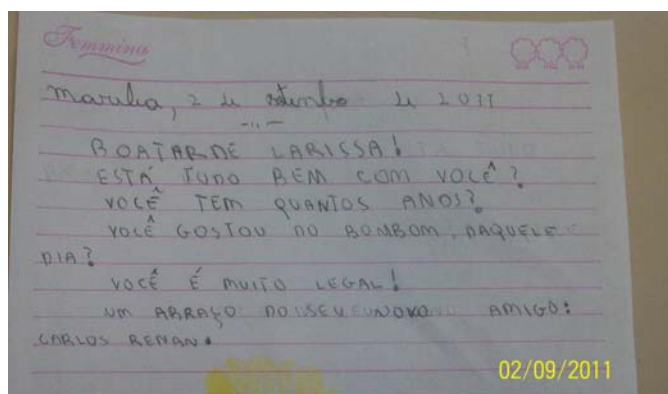


Figura 1 – Correspondência

Legenda: Marília, 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.

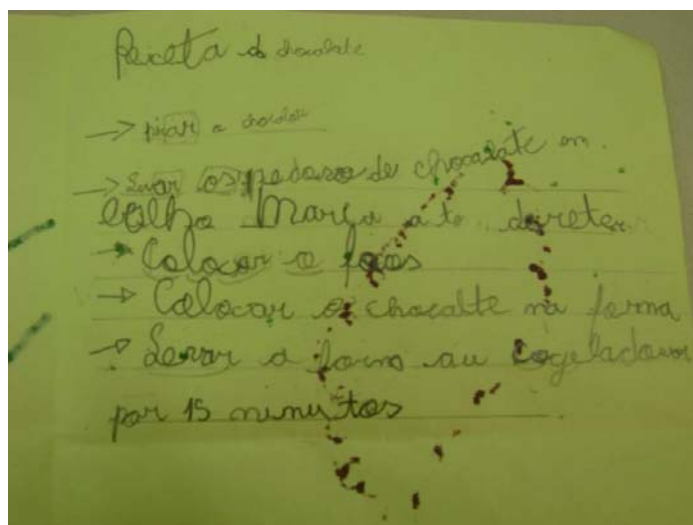


Figura 2 - Reescrita da receita dos bombons

Legenda: Reiceta de chocolate. Picar o chocolate. Levar os pedaso de chocolate em banho Maria ate dereter.
Colocar o chocolte na forma. Levar a forno au congelador 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 aniversário 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:

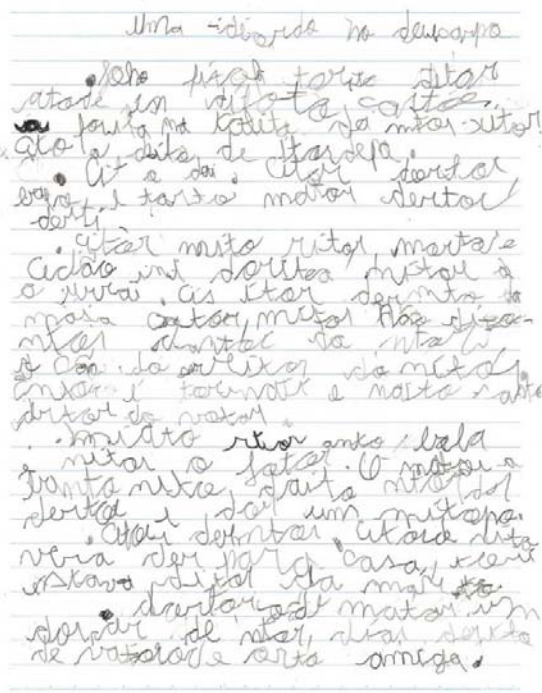


Figura 3- Texto elaborado por JOA (9;6) a partir da aplicação do ADAPE em 2010

Legenda: Uma deordo no deucarpo. Joho fíafafa 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 nito. 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. datorode 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.

27/05/2011

Uma tede no ca fo

Jose fca BINT# alava: cambalho
então fca doto o. sobe na lanta da Dona
Tanda. Era o amil# dario de empao.
Carque a dia. Sedre comano, bebelli
e fca qllta# lta# d'os em garradas.
Deu q# pambanas Colio, Maria e
Adão uia# l'vax com a burrice do Cri-
nasa gntao de outros amil#os, mas
hã# Cegão perto de gulo, o cachorro de
Vizinho. Ele e mais e sai# d'os d'os
de gete.
Mario, que gogudo lola e makuou
o olho. O meduo achou melsapio passa
rojo guio e colacao, um espadapio.
Entre estava d'ofa. Sai# d'os avata
para casa, para estava d'ovado.
Pensado em um d'is Quite de vras
e llo avata de colgitar. meu volho
amigã.

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 corrdio 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”; “espadapo” ao invés de “esparadrupo”. 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 cotidiano 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. **Técnicas Proyectivas Psicopedagógicas.** 3ªed. Buenos Aires: Autor, 1997.

VISCA, J. **Pautas graficas para la interpretacion de las tecnicas proyectivas psicopedagógicas.** 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 alinhar 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. Siga 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 a 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 histórias 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 http://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 Scherer¹
Analéia Domingues²

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 interrelacionar 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 conseqüentemente 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 intersíquicos, 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 sobretudo 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 conseqüentemente 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, gorgear 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 intelectual 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 mantém 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 ao 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 Bellocchio (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<http://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, conseqüentemente 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, conseqüentemente, 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 impulsivos [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 impulsivos [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-ediapiano*. 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 Siegel¹

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 estratégias²”. 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 indivíduos³”.

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 26^a. 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 CINEMATOGRAFICAS

Adriana Naomi Fukushima da Silva¹
Dagoberto Buim Arena²
Sonia Oliveira dos Santos³
Naiane Rufino Lopes⁴

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 Marília, 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 sequência 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, às 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:** Eu 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:** teaching 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 Silva¹
Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral²

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, conseqüentemente, 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 as 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 vêm 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”).

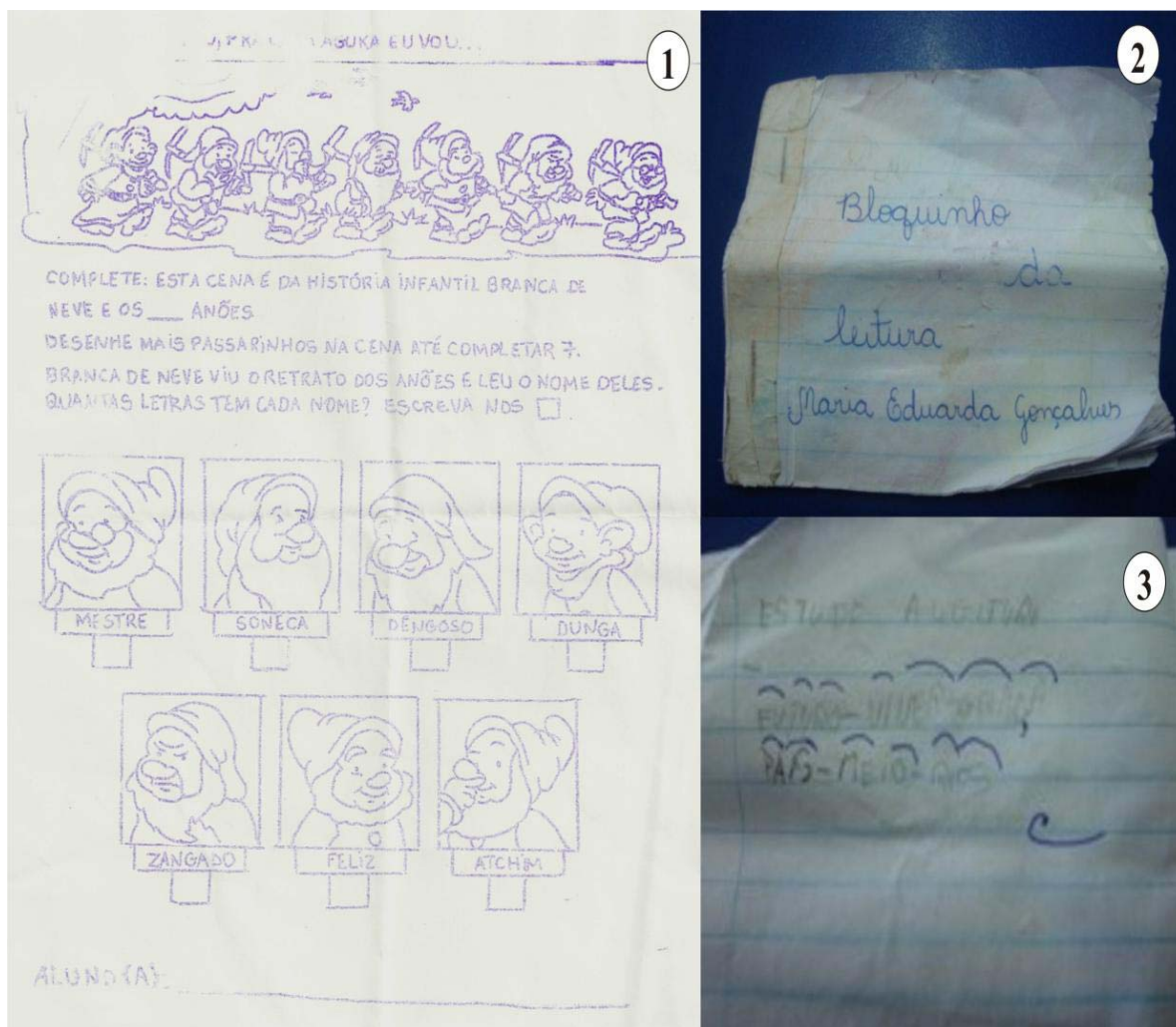


Figura 1. Atividade proposta pela sala de leitura.

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 uma 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 nº 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 variados 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 informática³.

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 espírito⁴. 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: Ibepex, 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 doutrinação 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 Grellet⁶, 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 vida⁷.

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 leitura⁹.

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

⁷V. 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 estético.

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: Ibplex, 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 Silva¹

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 pesquisa² 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 mônadas. 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 lançá-nos em outra dimensão da realidade, de permitir uma aproximação mais íntima e detalhada dos sujeitos pesquisados que se enraízam num determinado tempo-espço, 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 arrodado, os alunos pegavam um na mão do outro, ela dizia: “você 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 NINGUEM 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 inefática, 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.

Independente 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 recorreremos 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. Aprender 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 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.*

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. n^o 2, jul/dez, 1996.

ENSINO DE LEITURA: UMA AVALIAÇÃO E ANÁLISE DOS ERROS COM AUXÍLIO DA TECNOLOGIA

Dameres Souza Silva¹

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 – Dameres.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, assinei 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 às 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 explícito. 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, possivelmente, 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 /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 Evaluación-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. (2003) 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 Silva¹
Natália Konatu Pessotti²
Lucileine Sanches Rampasso³
Elaine Cristina Seraphim dos Santos⁴

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 “Contaço 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 contaço 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 “contaço 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 contaço 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 2º 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, todas 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 unânime, 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

Elizabeth Bastos da Silva¹
Cosme Batista dos Santos²

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 responsabilmente 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 “difíceis”, 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 aí 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 comunitário³ no Programa Mais Educação⁴, 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 *Graffiti* 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 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁵. 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 decisões 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 ORKUT⁶)

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 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](http://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 Silva¹
Luciana Alves de Oliveira e Silva²
Mônica Fernandes Agapito Ribeiro³
Lívia Carvalho dos Santos⁴

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 “garatuñas”. 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, Cocco & 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 científica 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 Silva¹

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 circunstância 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 conferência, 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 início 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 Silva¹

Lívia de Souza²

Mauriceia Silva de Paula Vieira³

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 haikai, 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 haikai, 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; haikai; 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 escrever a 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 haikai. Tal escolha ocorreu alicerçada nas seguintes questões: as 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 haikai 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. Haikai: 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 haikai.

O haikai 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 haikai 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 haikai 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 haikai permite ainda uma reflexão pessoal e o desenvolvimento de um olhar crítico 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 Waka, 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 *renga*. 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 esterco. [...] 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 haikai 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 haikai 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 haikai 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 haikai e visando o ensino de gêneros textuais, a oficina realizada contemplou esse gênero milenar da cultura japonesa.

2. Lendo e produzindo o haikai

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 haikai, 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 haikai. 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 haikai. Através de recursos audiovisuais, foram explorados vários aspectos importantes, tais como: a história do haikai, 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 PIBID/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 papéis 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 a 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 haikai 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 haikai, 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 haikai.

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 haikai 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 haikai brasileiro: Palestra proferida em 21/10/2000, em louvor da instalação do Grêmio Sumaúma de Haikai. 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.haikai.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 haikai no Brasil. Prefácio de Roberto Saito. Disponível em: < <http://www.kakinet.com/caqui/brasil.htm>>. Acesso em: 30/01/2012

SEIXAS, Antonio. “**ABC do Haikai**”. Artigo reproduzido na Internet. Disponível em: <<http://universodohaikai.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/tatianedeaguarsousa.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://brunojpoteixeira.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 Silva¹
Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza²

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 deslançado 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 conseqüentemente 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 realidade 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” (SOLE, 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* (SOLE, 1998, p. 32, grifos nossos).

Estratégias de leitura

O interesse por essa temática surgiu após termos participado de um projeto financiado pela FAPESP intitulado “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 produção 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” (GIROTTI; 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 esta 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 understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

ISRAEL, S. E. **Using metacognitive 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.]. **Guiding Readers Through 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 Simões¹

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 scraps⁴ 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 éxtimas⁵, 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).

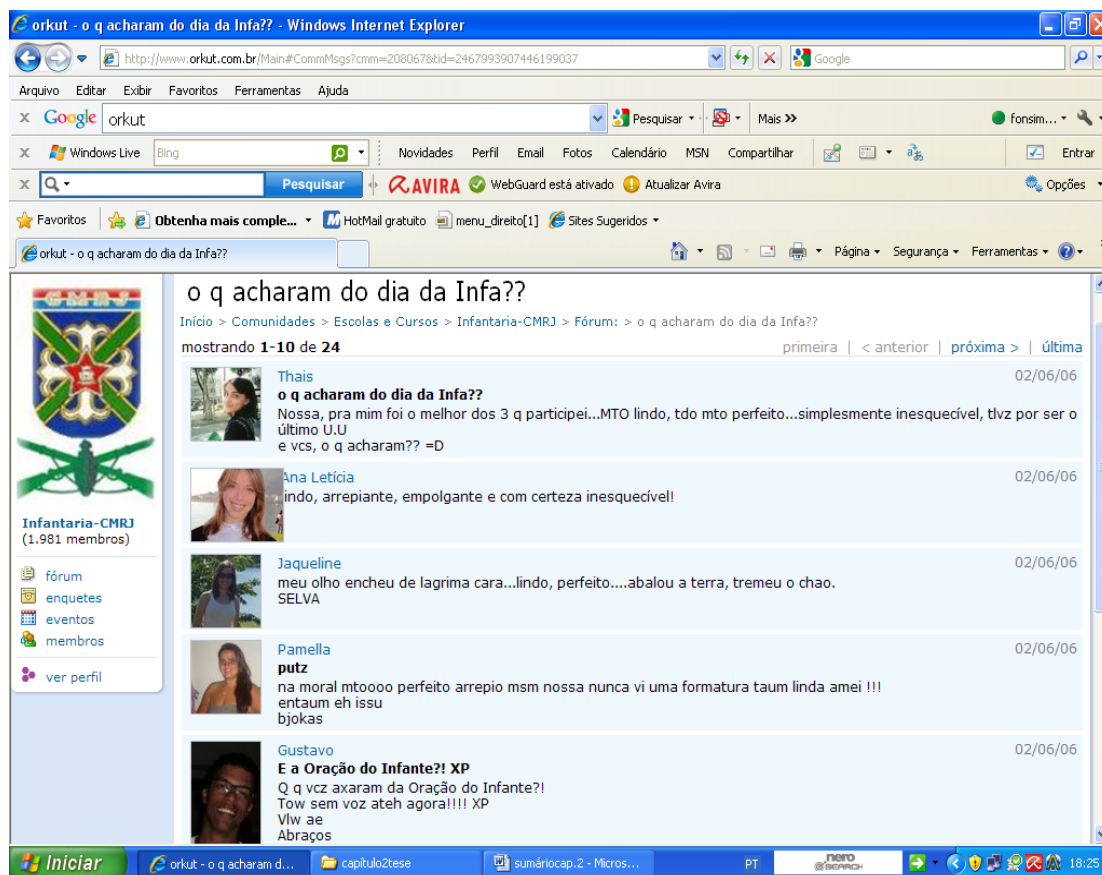
³ Escrita retirada do Fórum *Qual era o seu ônibus?* da página da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro <http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=348463> (acesso em 27/08/2011).

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/impreso,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 extimidade⁶ 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 Proust⁷ 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 involuntariamente⁸, 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 subjetividade⁹. 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: Papyrus, 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, Verónica 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: Companhia 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 Sousa¹

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 Sarmiento & 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 Sarmiento & 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 questioning why 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), for the 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 didáticos². 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 poesia³.

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 Sarmiento & 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 médio⁴, 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 Magalhães⁵ 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 intitulei 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 similares⁶.

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 Vicente⁷, 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 jesuítcos da dicotomia Bem e Mal, protagonista da era medieval. Para Sábato Magaldi (1997), o uso do espanhol nos autos jesuítcos 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 plurilinguismo, o que contribuiu ,de certa forma, para a fusão das raças⁸.

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 fáustico¹⁰, 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 transversalizam 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	Entraí 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 épico¹², numa perspectiva de forma narrativa em prosa distinta, mas que possui características do gênero dramático; como também o lírico¹³, 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'água* 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

Todo o Mundo

Ninguém

Berzebu para *Dinato*

Berzebu

E agora que busca lá?

Busco honra muito grande

E eu virtude que Deus mande
que tope co ela já

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 poucos 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 nordestino¹⁴.

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 colonial¹⁵.

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 Lauer. 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 Sousa¹

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; criticism; 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 Globo² 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 narrativa³.

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 negro, 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)

“Destas medidas 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 assegurado 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, alçoz 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

aboliconista. 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 BELETTI⁴ 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 CHARTIER⁵, 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=IFcTn2c1IH&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, conseqüentemente, 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 (7º ano) do ensino fundamental, sem contar os alunos das outras séries, o que deixaria minhas turmas de recuperação lotadas e, conseqüentemente, 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*: etimologicamente, 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, conseqüentemente, 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 Spala¹
Maria Cristina de Lima²

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 Dr^a 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 1º, 2º e 3º 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 1º, 2º e 3º 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 produzido 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 disserem 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 Teixeira¹

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 das 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 regozijo 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

Prof^a Dra. Maria Elena Roman de Oliveira Toledo¹

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 Writing"), 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, presupposes 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 alfabeticamente⁵ 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 você⁷ 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 você⁸ 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 material⁹ 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 referências 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 pesquisador¹⁰.

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 alfabética¹¹, 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 conto¹³ e as crianças assistiram uma versão, da mesma história, em DVD¹⁴, 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 relato 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 Ferreira.

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/joaomaria.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).

Amábilis: Uma casa de doces?
Natalia balança a cabeça afirmando que sim e prossegue (...)
Natália: Começaram a comer...
Amábilis: ... e começaram a comer? (na sequência ela faz mais algumas perguntas de cunho ortográfico)
Natália: Eles começaram a comer...
Amábilis: De novo começaram a comer?
Natália: Não... começaram a comer a casa! Começaram a comer... e depois...
Amábilis: - Espera... Fala de novo, aqui tem dois “comer”
Natália: Começaram a comer...
Amábilis: 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.

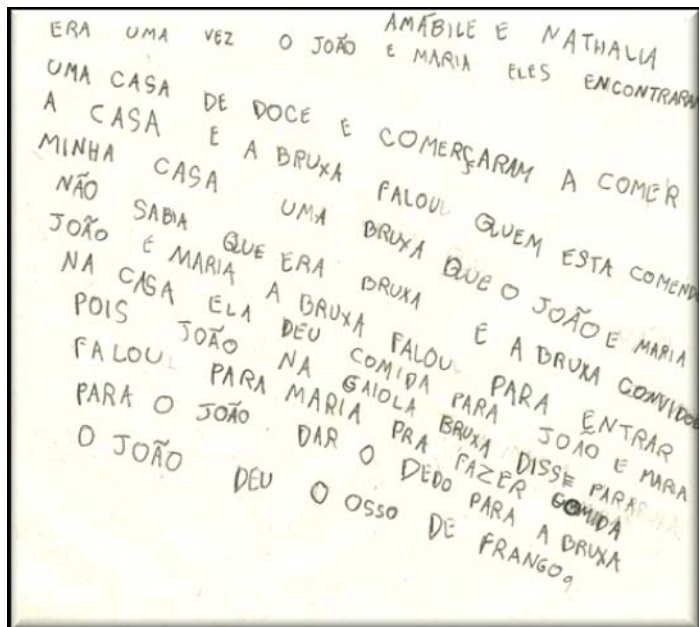
Natália: A bruxa falou “quem tá comendo minha casa?”
Amábilis: É o “s”... es... tá?
Aluno pesquisador: É...
Amábilis: A casa?
Natália: Não!
Amábilis: Comendo a casa? Ó! Comendo a casa?
Natália: Não!
Amábilis: Ó! De novo... (lendo e fazendo referência à repetição de uma mesma frase, duas vezes, no texto) (...) Falou, tem “S”, “L” ou “U”? (...) Falou? É com “l” ou com “u”?
Aluno pesquisador (distraindo 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”).
Amábilis: 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...
Amábilis: Peraí..
Natália: A bruxa falou para Maria.
Amábilis: 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.
Amábilis: Ah, não! (apagando o local indicado na folha).
(...)
Amábilis: Quê, que ela falou?
Natália: Falou para...
Amábilis (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 Amabile, 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 obtém 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 Natália, 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 Ujiie¹

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 delineie 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 percurso 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 delineie, 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 ° 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, Saete; 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 Urel¹

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 dever 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.¹² 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: *paîs* e *néos*. *Paîs* 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 Lucrecio 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 infância⁵ 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 aproximações⁶ 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 enunciativo.

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.

Lorieri⁸ (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 Participe 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, conseqüentemente, 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 experiência¹¹ 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, conseqüentemente, 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 ressignificada. 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 (experimental). 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 estético¹³ 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 Vargas¹

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 outrem’, 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 focar 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 Viana¹
Taiza Mara Rauen Moraes²

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 interagir. (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 infundável.

São diversos poemas, imagens, fotos, arquivos de áudio e vídeo 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 imagem 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 a 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.

Poesia fotografada



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, Amsterdã, 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 quem 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 fotógrafo 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 proibam 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 incluam 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. Construimos 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 Vieira¹

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 multissemiótica. 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 linguagens se interpenetram.

Palavras-chave

Leitura; infográfico; multissemiótica; 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 multisssemiose 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 multisssemióticos, 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 imagetivamente 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, portanto, 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 2011², 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 Boas¹

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 (POSENTI, 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 compartilharam² 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 Discursivas (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 formação³, 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 cima!!!*”, 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).

Cumpra 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 transversal; Véron (1980): intertextualidade no interior de um dado universo discursivo, entre universos discursivos diferentes e intertextualidade profunda; Marcuschi (2001): Intertextualidade 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 **procedimentos 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 Vinha¹
Arlete de Jesus Brito²

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*” (última 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 explícitas 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, histórias 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 disciplinadores. 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 indivíduo quanto na

³Filme: “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 descabíveis.

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 papéis 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 princípio 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 indivíduo 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 Willie 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 conseguem 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 África. : <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.