

Leitura: Teoria & Prática



global
EDITORA

ANO 30 – JUNHO 2012 – NÚMERO 58 – ISSN 0102-387X – REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

SUPLEMENTO ESPECIAL - 18ª COLE

FAEPEX
UNICAMP



CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Prezado leitor.

Você terá acesso ao índice com o conteúdo de sua edição especial de **Leitura: Teoria & Prática** 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.



Associação de Leitura do Brasil

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Gabriela Fiorin Rigotti (coordenadora) (Unicamp); Alik Wunder (PUCCamp); Ana Lúcia Horta Nogueira (USP); Antonio Carlos Amorim (Unicamp); Davina Marques (USP); Heloísa Helena Pimenta Rocha (Unicamp); Lílian Lopes Martin da Silva (Unicamp); Maria Lygia Köpke Santos (ECC); Rosalia de Ângelo Scorsi (Unicamp); Ubirajara Alencar Rodrigues (Unicamp).

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Águeda Bernardete Bittencourt (Unicamp); Ana Luiza Bustamante Smolka (Unicamp); Antônio Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve - Portugal); Charly Ryan (University of Winchester - Inglaterra); Antônio Augusto Gomes Batista (UFMG); Edmir Perrotti (USP); Eliana Kefalás Oliveira (UFAL); Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG); Giovana Scareli (UNIT); Guilherme do Val Toledo Prado (Unicamp); Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata - Argentina); Heitor Gribl (Unicamp); João Wanderley Geraldi (Unicamp); Joaquim Brasil Fontes (Unicamp); Lívia Suassuna (UFPE); Luciane Moreira de Oliveira (PUCCamp); Luiz Percival Leme Britto (UFOPA); Magda Becker Soares (UFMG); Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP); Maria Inês Ghilardi Lucena (PUCCamp); Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ); Marly Amarilha (UFRN); Max Butlen (UCP IUFM - França); Milton José de Almeida (Unicamp); Norma Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp); Núria Vilà Miguel (Universidad Autònoma de Barcelona - Espanha); Raquel Salek Fiad (Unicamp); Regina Zilberman (UFRS); Roberval Teixeira e Silva (UM - FSH - China); Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS); Rosana Horio Monteiro (UFG); Sônia Kramer (PUCRJ).

APOIO

Faculdade de Educação / UNICAMP

REVISÃO EDITORIAL

Fabiano Corrêa da Silva

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Global Editora e Distribuidora Ltda
R. Piratinguin, 111 - Liberdade - São Paulo - SP - CEP: 01508-020
Fone +55 xx 11 3277-7999 - Fax: +55 xx 11 3277-8141
CNPJ: 43.825.736.001-01 - Insc. Est: 109.085.073.112
CAPA: Criação e layout: Rosalia de Angelo Scorsi sobre Calligraphy Tools - Hokusai - 1822 (2009 - Parkstone Press International, New York, USA)

Leitura: Teoria & Prática solicita colaborações, mas reserva-se o direito de publicar ou não as matérias enviadas para a redação. Todos os textos deverão seguir as regras de publicação expressas ao final da Revista.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL - DIRETORIA

Presidente: Antonio Carlos Amorim

Vice-presidente: Gabriela Fiorin Rigotti

1º Secretário: Alik Wunder

2º Secretário: Ana Lúcia Horta Nogueira

1º Tesoureiro: Davina Marques

2º Tesoureiro: Ubirajara Alencar Rodrigues

Obs.: Além da diretoria, a ALB conta com um Colegiado Nacional de Representantes.

REDAÇÃO

Leitura: Teoria & Prática - Associação de Leitura do Brasil
Caixa Postal 6117 - Anexo II - FE/UNICAMP - CEP: 13083-970 - Campinas - SP - Brasil
Fone +55 xx 19 3521-7960 - Fone/Fax +55 xx 19 3289-4166.
E-mail: ltp@alb.com.br - Home page <http://alb.com.br/>

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação / UNICAMP

Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil. - ano 1, n.0, 1982 -. - Campinas, SP: Global, 2012.

Revista da Associação de Leitura do Brasil
Periodicidade: Semestral
ISSN: 0102-387X
Ano 30, n.58, jun. 2012

1. Leitura - Periódicos. 2. Educação - Periódicos. 3. Lín- guas - Estudo e ensino - Periódicos. 4. Literatura - Periódicos. 5. Biblioteca - Periódicos - I. Associação de Leitura do Brasil.
CDD - 418.405

Indexada em:

Edubase (FE/UNICAMP) / Sumários de Periódicos Conrrentes Online (FE/ UNICAMP) / Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA) / Clase (México, DF) / BBE (INEP/SIBEC)

Impresso no Brasil - 2012

© by autores

Editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil (Campinas, SP) em co-edição com a Global Editora (São Paulo).

Atualmente a Revista faz um total de 55 permutas. A ALB tem interesse em estabelecer permuta de sua revista *Leitura: Teoria & Prática* com outros periódicos congêneres nacionais ou estrangeiros. Os interessados devem entrar em contato com a Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP para estabelecer a permuta através do endereço abaixo:

Gildenir Carolino Santos

Diretor da Biblioteca Prof. Joel Martins

Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária

Caixa Postal: 6120 - CEP: 13083-970 - Campinas - SP - Brasil

Tel +55 xx 19 3521-5571 - Fax +55 xx 19 3521-5570

E-mail: gilbfe@unicamp.br - URL: <http://www.bibli.fae.unicamp.br/index.html>

EDITORIAL

CONTRACOMBATES À HOMOGENEIZAÇÃO NA ESCUTA DO MUNDO

GABRIELA FIORIN RIGOTTI¹

ANTONIO CARLOS AMORIM²

O 18º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), com seu temário O Mundo Grita. Escuta? abre-se para ouvir os gritos que soam em dinâmicas e criações de diversas linguagens que leem o mundo: as postagens – cartas, telegramas, cartões postais, torpedos...; as artes – fotografia, música, literatura, teatro, dança, cinema, instalações...; as formas de vida – da infância, da loucura, da velhice, da juventude, da resistência, das relações socioculturais...; as dobras da língua portuguesa – atravessamentos subjetivos, polissêmicos, polifônicos, políticos... Potências do fragmento, da sonoridade, da imagem, da territorialidade, da temporalidade; potências plurais e singulares, vacúolos e sem-sentidos, contracombates à homogeneização na escuta do mundo.

Leituras que possam se abrir à ausência de clareza da linguagem e a propostas que não sejam consideradas centrais ou principais. Contracombate. Palavra que sugere pensar sem passar pela resistência. Contracombate, a força que deriva na/pela linguagem, re-existindo em um mundo que cala por seu desejo de hegemonia e de uniformidade.

Este número da Revista Leitura: Teoria & Prática compõe, com as formas que organizamos o 18º COLE, na aposta de tratar a leitura em sua superfície de entrelace de linguagens, criações de escuta, de sussurros e gritos, em ouvidos, muitas vezes, já “murados” e à prova de sons.

A sugestão não é buscar pelo esclarecimento e pela

transparência, tributárias da comunicação e de certo viés cognitivo que ainda persiste em atrelar a linguagem em um jogo de interioridade e exterioridade com o pensamento.

A leitura encontrará as aberturas para o sem-sentido, o contracombate e a proliferação da vida livre?

Os escritos de Max Butlen, traduzidos por Joaquim Brasil Fontes, vêm ao encontro dessa pluralidade de sentidos, ao apontar para o desconhecimento frequente de continuidades acerca do processo de compreensão e interpretação literárias, ao mesmo tempo em que expõe como benéficas e necessárias certas rupturas de sentido.

Outras percepções para a leitura do mundo também podem aparecer em processos de escrita e criação a partir do corpo, como nos mostra Adilson Nascimento em seu ensaio literário, descrevendo a dança como fusão entre matéria-espírito, dois aspectos complementares na totalidade do ser. A imagem e constituição do palhaço como texto, escrito em forma de diário, aberto e soberano, no artigo de Eduardo Silveira evidenciam novamente a largueza de sentidos contidos no âmbito da leitura.

Seguindo a trilha da leitura a partir das artes, o artigo de Silvia Nassif faz uma análise crítica das práticas artísticas na educação infantil, confirmando a importância de que sejam abordadas em total cumplicidade com as questões mais fundamentais do processo educacional. Já Dennys Dikson e Eduardo Calil analisam a construção estudantil do discurso a

1 - Coordenadora da Comissão Executiva Editorial e pesquisadora do grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita – ALLE, FE/Unicamp. e-mail: gabi@alb.com.br

2 - Presidente da Associação de Leitura do Brasil (ALB) no biênio 2011-2012 e pesquisador do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Audiovisuais – Olho, FE/Unicamp. e-mail: acamorim@alb.com.br

partir da imagem e de textos que dialogam em histórias em quadrinhos da Turma da Mônica.

A leitura como espaço de encontro e desencontro do leitor com o autor é apontada pelo artigo de Pedro Navarro, novamente indicando para o sem-fim de leituras possíveis, a partir de escritos e outras representações presentes no mundo. Nessa conexão, os escritos de Stela Miller evidenciam a importância do trabalho pedagógico para o desenvolvimento da imaginação criadora da criança a partir de práticas de leitura.

Almejando também pensar sobre o ler como matéria-prima para o imaginar, Eliana Felipe resenha o livro de Norma Sandra de Almeida Ferreira, o qual incorpora reflexões sobre a produção, circulação e recepção das obras de Monteiro Lobato no Brasil e em Portugal, além de sua transferência para outros meios, como a televisão. Carlos Drummond de Andrade, outro de nossos incentivadores da imaginação, aparece no artigo de Maria Amélia Dalvi, que o busca nos livros didáticos e defende que o autor apareça em representações menos lineares e homogêneas, subvertendo as visões hegemônicas de literatura.

Na procura por novos e mais amplos caminhos a serem percorridos pelo sem-fim de sentidos da leitura, Cyntia Giroto e Renata Junqueira argumentam favoravelmente à implementação contextualizada e adequada ao aprendizado

da literatura infantil à realidade de seus alunos, pois tornam a leitura infantil significativa e prazerosa. Ao mesmo tempo, Juliana Tozzi analisa a importância da escolha de livros para a leitura de crianças e jovens por parte de seus professores, e Paula Roberta Rocha e Adriana Laplane apontam para as influências das práticas de leitura na família e na escola na constituição de alunos-leitores.

Este número 58 da Revista Leitura: Teoria & Prática contém um suplemento com artigos aprovados para apresentação no 18º COLE. Inovamos nesta direção de publicar tais artigos como parte integrante da revista, no estilo de um dossiê temático, e divulgá-los mais amplamente para sua comunidade leitora. Seguimos, desta forma, qualificando a publicação e diversificando suas temáticas e alcances.

A publicação deste novo número da Revista Leitura: Teoria & Prática ressoa também com o marco dos 30 anos da criação e do início dos trabalhos da Associação de Leitura do Brasil (ALB), pois se trata de um dos artefatos mais destacáveis dessa história. Sua publicação traz, portanto, o sabor do conjunto de comemorações de aniversário da ALB que se iniciarão no 18º COLE.

E significa ainda um dos nossos presentes às associadas e aos associados da instituição!

MATERIAS DIDÁTICOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: LÍNGUA PORTUGUESA

Mônica Fátima Valenzi Mendes¹

Resumo

Este trabalho apresenta alguns dados de um projeto em andamento como parte de um projeto temático que coordena vários subprojetos sobre novos modelos de formação de professores em serviço desenvolvidos no Estado de São Paulo. Trata-se de atuação política de estado que busca a qualificação e certificação dos professores do ensino básico. O projeto aqui focalizado toma o material didático do Projeto de Educação Continuada – Formação Universitária (PEC - FU) no que tange ao componente curricular Língua Portuguesa para as séries iniciais do ensino fundamental, de modo a responder à pergunta: o que e como se veiculam objetivos, conteúdos e metodologia neste componente curricular? Caracteriza-se de pesquisa documental. Após a localização do material passou-se à coleta de informações por meio de protocolos de registro. Analisa-se a “apostila”, neste momento, como parte da materialidade dos dispositivos propostos, apresentando suas principais características e compondo-se três categorias de informação: textos e autores; objetivos e conteúdos; tarefas propostas.

Palavras-chave

Formação de professores em serviço; materiais didáticos; ensino de Língua Portuguesa.

Abstract

This paper presents data from an ongoing project within a thematic project that coordinates several ones on new teacher in-service training models developed in the State of Sao Paulo. It has to do with a State political action that seeks to qualify and certify basic school teachers. This project studied the school books of the On-going Education Project - University Education (PEC - FU) based on the teaching of Portuguese for the first grades of elementary school, in order to answer the question: what are the objectives, content and methodology in this curricular component and how are they conveyed? It is document-based research. After having located the material, we collected the information through registration protocols. We have analyzed the “apostila” as part of the materiality of the proposed devices, presenting its main characteristics, composed of three categories of information: texts and authors, objectives and content; tasks.

Keywords

Teacher in-service training; teaching materials; Portuguese teaching.

Temos observado desde a década de 1990, nos cenários nacional e internacional, a forte tendência à formação do professor em serviço. Isso se deve ao “financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores ser quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço” (TORRES, 1998). O destaque para essa formação vincula-se ao Banco Mundial, às suas recomendações de política e ao seu financiamento nos países em desenvolvimento.

No país todo têm sido oferecidos cursos de formação para professores ainda não portadores de formação superior inicial. São cursos com organização diversificada combinando frequência presencial e acompanhamento à distância em graus variados e envolvendo diferentes meios tecnológicos de comunicação para atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), de que todos os profissionais da educação devem ter nível superior para fazer face às recomendações de organismos internacionais.

Nesse contexto, este trabalho faz parte de pesquisa temática (BUENO, 2008) com objetivo de analisar os programas especiais de formação de professores em serviço que surgiram no período pós LDB 9394/96, bem como o modelo pedagógico que se implantou, incluindo a educação a distância. Propõe-se focalizar a maneira como foi tratado o componente curricular Língua Portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental, nos materiais didáticos, do Projeto de Educação Continuada (PEC – Formação Universitária), Nesta comunicação são apresentados alguns dados dessa pesquisa. Inicialmente situa-se essa modalidade de curso e do material seguida de características e dados relativos à Língua Portuguesa.

1. Características do curso e do material

O PEC – Formação Universitária (PEC – FU) constituiu um curso especial de formação de professores em serviço

disseminado pelo Estado de São Paulo em convênios entre Secretaria Estadual de Educação, Secretarias Municipais de Educação, universidades e outras entidades, entre elas a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV) visando oferecer formação superior aos professores cuja escolarização se restringia ao ensino médio.

Em sua primeira edição (2001-2002) dirigiu-se aos professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual. Em sua segunda edição (2003-2004), sem a presença da UNESP, e com a presença da União Nacional dos Dirigentes de Educação - Seção São Paulo (UNDIME – SP), o programa se estendeu para incluir a educação infantil e passou a atender os professores das diferentes redes públicas municipais do estado de São Paulo. A terceira edição (2006-2008) atendeu, em sua maioria, os professores que trabalhavam com a educação infantil e que haviam concluído a formação de professores no ensino médio nos últimos anos (em curso oferecido pela Prefeitura de São Paulo com duração de dois anos, denominado “Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – Magistério” – ADI Magistério²).

O PEC possuiu características muito específicas, pois contou com diversos recursos tecnológicos – vídeo-conferências, teleconferências, ambiente virtual (*learning space*) – e com a participação de diferentes formadores – professores-tutores (PT) que acompanhavam as turmas diariamente, professores-assistentes (PA) que eram os responsáveis pelas atividades desenvolvidas no ambiente virtual e os professores-orientadores (PO) os responsáveis pela orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e pela correção das avaliações e trabalhos.

Além disso, contou com a participação de profissionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE – SP), da

2 - Os profissionais que fizeram esse curso foram os que trabalhavam nas creches desde quando estas possuíam um caráter assistencialista e que após a LDB 9394/96 passaram a ter a tônica educativa e exigir a formação de professores em nível universitário. Como a grande maioria não possuía nem o ensino fundamental completo foi necessário oferecer a esses profissionais, além do ensino superior, o ensino médio de formação de professores.

FDE, da FCAV e de professores das universidades envolvidas (PUC – SP; USP; UNESP) na elaboração do material didático que compôs toda coleção voltada a essa formação.

A coleção de material didático impresso proposta envolveu diferentes tipos de atividades articuladas entre si, quais sejam, **módulos interativos**, que objetivavam focalizar as questões teórico-metodológicas específicas da estrutura curricular, organizadas em três módulos e subdividida em Temas e Unidades; **vivências educadoras**, que tinham por finalidade focalizar aspectos didático-metodológicos visando ampliar as reflexões sobre a prática docente e articular a formação superior à sala de aula; **oficinas culturais**, que exploravam a cultura contemporânea e os usos da leitura e da escrita na educação superior; **memórias**, que intencionavam relacionar as experiências docentes/discentes de cada um aos novos conhecimentos, de forma a construir novos sentidos tanto para as experiências quanto para os novos aprendizados; **minha avaliação**, que ofereceu a possibilidade de refletir a respeito do processo de formação pelo qual passavam; **desenvolvimento de pesquisa e escrita de monografia – Trabalho de Conclusão do Curso**, que pretendia iniciar os alunos/professores na pesquisa acadêmico-científica, considerada atividade fundamental e constituinte da formação superior, que deveria ser desenvolvida individualmente ao longo de todo o curso articulando todos os demais tipos de atividades desenvolvidas.

2. PEC – Formação Universitária: Módulo 2 – Tema 4 – Língua Portuguesa

O foco específico do presente trabalho pretendeu realizar pesquisa documental que localiza, nos módulos interativos, o componente curricular de Língua Portuguesa com seus objetivos, conteúdos e metodologia assinalando quem os abordou e com que referenciais.

Para tanto, foi elaborado um protocolo em que constam campos para registro de todas as informações. A análise ocorreu mediante a leitura, captação das informações e sua decomposição de modo a identificar quais os aspectos tratados e sua forma de abordagem.

A apostila de Língua Portuguesa, Tema 4, faz parte do módulo 2, módulo que se dedica à discussão da docência escolar e aos conteúdos e didáticas das áreas curriculares. Estavam previstas, no Projeto Básico, 1.062 horas para a realização desse módulo sendo 212 horas para a área de Língua Portuguesa.

Essencialmente, foi possível observar a materialidade dessa apostila, pois segundo Roger Chartier (apud ROCKWEL, 2001), é preciso sempre partir das características do suporte material do texto, seu aspecto físico, a disposição do texto na página, a impressão e encadernação, o tamanho e a extensão do livro, sua disponibilidade em determinados contextos e as pistas de seu uso efetivo.

Essa apostila tem 268 páginas, é encadernada em espiral dividida em 4 unidades: Introdução: linguagem, interação social e cidadania; Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral; Aprendizagem e desenvolvimento da língua escrita: alfabetização e letramento; Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Em cada unidade apresentam-se objetivos; conteúdos; videoconferências com os temas a serem discutidos; bibliografia comentada; autores comentados; textos produzidos especialmente para o programa; excertos de textos reproduzidos de outros livros; textos adaptados especialmente para o programa; e procedimentos utilizados para apropriação dos conteúdos apresentados.

A sucessão das páginas, das unidades e subunidades, os quadros, atividades a serem realizadas, fotografias e ilustrações marcam os cortes na leitura e expressam níveis de habilidade e condições de uso que os autores imaginaram que os alunos/professores fossem capazes de realizar.

Os autores da apostila expressam suas teorias pedagógicas por meio do conteúdo e das formas discursivas - o tempo todo conversam diretamente com os alunos/professores; os indicadores sobre como trabalhar com o texto são explícitos, isto é, os textos vêm sempre acompanhados (antes e/ou depois) de atividades a serem realizadas individualmente, em duplas, ou em grupos e para depois serem discutidas com a turma toda.

Além disso, apresentam-se atividades realizadas com estudantes na escola na intenção de compreender melhor a prática pedagógica desenvolvida pelo professor que propôs a atividade;

quais os conhecimentos de linguagem já foram construídos pelo aluno produtor da atividade e quais os que ainda estão em processo de construção; e a própria prática do aluno/professor.

Sendo assim, o material carrega concepção pedagógica que rege a sua produção e distribuição na direção de remodelar as práticas escolares dentro das atuais reformas educativas. Aduz-se como um modelo pedagógico difundido numa situação histórico-cultural determinada. (CARVALHO, 2001)

Nessa formação de professores se legitima e se dissemina um corpo de saberes sobre o que se ensinar e o modo de ensinar, na intenção de normatizar e remodelar a vida escolar. (CARVALHO, 2001)

O impresso destaca-se como um dispositivo de configuração do campo pedagógico e de normatização das práticas escolares. Constitui-se em um suporte material de modelos e determina estratégias textuais e editoriais de difusão e imposição dos saberes pedagógicos. (CARVALHO, 2000)

Desse modo, carrega as marcas de sua produção, é um modelo prescritivo de práticas de sala de aula que regula as atividades de ensino-aprendizagem e porta dispositivos de imposição de saberes e normatização de práticas relacionados a lugares de poder (CARVALHO, 2000), no caso, Secretarias de Educação e as universidades.

Para essa análise detalhada, elaboraram-se três categorias de informação:

- a. **Textos e autores:** a intenção foi mapear os tipos de textos oferecidos no material didático e os autores citados;
- b. **Objetivos e conteúdos:** o intuito foi descrever e analisar os objetivos e os conteúdos aos alunos/professores;
- c. **Tarefas propostas:** a finalidade foi averiguar quais as tarefas e/ou que tipos de atividades foram alitrados aos alunos/professores.

2.1. Textos e autores proporcionados aos alunos/professores

Em relação aos textos e autores, observa-se no material impresso, a apresentação de diversidade ampla de formas,

isto é, aparecem autores citados, autores comentados, autores de textos produzidos especialmente para o PEC – FU, autores que adaptaram textos especialmente para o PEC - FU, autores com bibliografia comentada e transcrição de excertos de textos publicados (vários extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa).

Aduzem-se um grande número de autores citados, seja para referenciar a escrita, seja para indicar o autor do trecho extraído de livro ou para acrescentar outras referências bibliográficas ao já abalizado.

Expõem-se autores, destacados em quadros, espalhados por toda a apostila, alguns com foto do autor, para comentar sobre aspectos de sua vida e obra.

Além disso, listam, sempre no final de cada unidade, autores com bibliografia comentada.

Entretanto, não aparecem, na apostila, os autores que a compuseram. Quem escreveu/organizou esse material didático?, ou seja, Quem são os interlocutores que participaram da equipe que elaborou a apostila de Língua Portuguesa? Afinal qual (quais) instituição(ões) representa(m)? O impresso não assinala.

Alguns textos surgem com (ou sem) a indicação de que o autor produziu aquele texto ou que o texto foi adaptado especialmente para o PEC – FU. O que pode sinalizar os participantes da equipe elaboradora.

É importante marcar que todos os textos apresentados no material didático são acompanhados de atividades para os alunos/professores realizarem. Essas atividades serão comentadas no item 3 deste trabalho.

Entretanto, nesse momento cabe assinalar que o modo como o impresso se apresenta, sempre textos acompanhados de atividades, sugere “o carácter todo-poderoso do texto, e o seu poder de condicionamento sobre o leitor – o que significa fazer desaparecer a leitura enquanto prática autônoma”, isto é, quase não existe espaço para a liberdade do leitor como produtor inventivo de sentidos. Faz referência a uma modalidade do ler que deve ser partilhada por todos os alunos/professores do PEC, “as quais dão formas e sentidos aos

gestos individuais”, e deposita face aos textos uma produção de sentido e uma construção de significação. (CHARTIER, 1991, p. 121)

Com apoio em Chartier (1991, p. 123), pode-se dizer, também, que o leitor foi pensado pelos autores e pelo editor “como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada”. Assim, apesar da “irreduzível liberdade dos leitores”, isto é, a leitura é sempre criadora, produtora de sentidos singulares e de significações que não se reduzem às intenções dos autores de textos, ela apresenta sempre “condicionamentos que pretendem refreá-la”.

Rockwel (2001, p. 15) ancorada em Chartier (1993) aponta que em qualquer material impresso se encontra um perfil do leitor desejado e um protocolo de leitura. No caso desse material impresso, tal qual um livro didático, os leitores devem responder perguntas. Todos os alunos/professores possuem o mesmo material didático, condição que possibilita a leitura simultânea e a realização da proposta de trabalho solicitada. Assim, os textos acompanhados de atividades são indicadores sobre como os autores imaginaram que os alunos/professores deveriam se apropriar e/ou se apropriariam dos textos.

Além disso, a opção por essa diversidade de formas de textos, na maioria curtos, parece indicar a pretensão dos autores em “torná-los mais facilmente decifráveis por parte de leitores inábeis” (CHARTIER, 1991, p. 130), forjando um compêndio e organizando saberes tidos como necessários à prática docente.

Sendo assim, na materialidade das apostilas os saberes pedagógicos são construídos diferencialmente, isto é, constituem-se num campo que veicula a materialidade do impresso, mas que também é configurado “por procedimentos de seleção e articulação textual de conteúdos teóricos ou doutrinários da pedagogia”. (CARVALHO, 2001, p. 138).

2.2. Objetivos e conteúdos

O objetivo do módulo era criar referências ao trabalho pedagógico, oriundas das diferentes áreas do conhecimento, possibilitando que os alunos/professores pudessem

“a) compreender o processo de construção do conhecimento sob uma perspectiva sócio-histórica e interacionista;

b) apropriar-se, com maior profundidade, dos conteúdos relativos às diferentes áreas curriculares;

c) diferenciar o processo de pesquisa que possibilita a ampliação da área de conhecimento do processo de ensino que exige a transposição didática dos conhecimentos;

d) valorizar os alunos como parceiros do processo de construção do conhecimento;

e) avaliar criticamente sua ação pedagógica;

f) realizar projetos de intervenção pedagógica com o propósito de enriquecer o universo da sala de aula, aprimorando os processos de construção coletiva do conhecimento e favorecendo o desenvolvimento do pensamento autônomo.” (Projeto Básico do Programa PEC – Formação Universitária, sem data, p. 30)

O documento ressalta ainda, que para que se atinjam esses objetivos e se garanta a coerência teórico-metodológica da proposta do curso e se viabilize maior instrumentação para o aluno-professor no tratamento de questões referentes ao seu fazer didático-pedagógico, todas as unidades deveriam no planejamento e desenvolvimento de seus programas curriculares tomar como referência os princípios do Programa e os PCNs; tratar o conhecimento de forma contextualizada; possibilitar a apropriação dos conteúdos das áreas e discussões relativas ao tratamento didático; incluir a realização de projetos de pesquisa por parte dos alunos-professores, visando a aprendizagem de conteúdos específicos, de procedimentos de pesquisa e a aplicação em seu grupo classe e avaliá-lo; discutir critérios para a escolha de material didático e paradidático relativo à área e para a avaliação da aprendizagem; incluir a análise dos programas de área que orientam o trabalho do professor.

Nesse sentido, oferece-se um quadro descritivo com os temas, as unidades e as ementas que resultaram no material didático do PEC – FU. No caso, o Módulo 2 – Tema 4 – Língua Portuguesa, se constituiu com os seguintes objetivos e conteúdos.

A Unidade 1 - Introdução: linguagem, interação social e cidadania teve o objetivo de apresentar alguns aspectos teóricos fundamentais para a organização do ensino de

Língua Portuguesa: as diferentes linguagens; a especificidade da linguagem verbal; e as diversas concepções de língua e linguagem que podem orientar a prática docente, em especial as de cunho mais enunciativo-discursivo. Os conteúdos apresentados foram: A relação entre domínio da linguagem e participação social; A variação linguística e o preconceito linguístico; As relações entre escrita e poder; Alfabetização X Letramento; Relações entre linguagem oral e escrita.

A **Unidade 2 - Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral** ancorou seu objetivo em possibilitar ao aluno-professor uma reflexão acerca de como se dá o processo de aprendizado e desenvolvimento da linguagem oral, de forma que, ao compreender os aspectos envolvidos e as características desse processo, possa depreender destes as implicações para a organização de sua ação educativa. Os conteúdos assinalados foram: Principais vertentes teóricas que explicam o processo de aprendizado da linguagem oral; Os movimentos interacionais no processo inicial da linguagem; O “erro” no processo de aprendizagem da linguagem oral; O papel do jogo na construção da linguagem oral.

A **Unidade 3 - Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita: alfabetização e letramento** buscou apresentar alguns aspectos teóricos fundamentais sobre as diferentes concepções de alfabetização e suas decorrências didático-pedagógicas a partir de reflexões sobre os significados da apropriação das práticas de leitura e escrita. Os conteúdos cunhados foram: Psicogênese da língua escrita; Aquisição da linguagem escrita e participação social; Dimensões políticas da alfabetização; Alfabetização e letramento; Concepções de alfabetização e suas implicações pedagógicas.

A **Unidade 4 - Ensino – Aprendizagem de Língua Portuguesa** foi dividida em duas subunidades, quais sejam, **Subunidade 4.4.1. Práticas de linguagem e tratamento didático dos conteúdos** que objetivou tematizar habilidades e competências e as modalidades didáticas que organizam as práticas de compreensão e produção de textos orais e escritos e de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem para que o professor possa analisar sua prática pedagógica e reorganizá-la, caso seja necessário. Os conteúdos destacados foram: Práticas

de linguagem e tratamento didático dos conteúdos; Práticas de linguagem: Linguagem escrita, Compreensão de texto, Leitura na alfabetização, Produção de textos, Produção de textos na alfabetização; Linguagem Oral; Análise linguística.

E **Subunidade 4.4.2. O Projeto Educativo e a organização curricular de Língua Portuguesa** que objetivou abordar princípios e critérios relativos à organização curricular em Língua Portuguesa: objetivos e finalidades, seleção e sequenciação de conteúdos, organização de atividades e pressupostos teórico-metodológicos; abordar critérios de análise e avaliação de materiais didáticos, articulando as discussões realizadas no desenvolvimento das atividades do Tema 4; tematizar princípios e critérios de avaliação de aprendizagem em Língua Portuguesa; subsidiar o aluno-professor no que se refere à sua participação na definição do Projeto Educativo da escola, do currículo de Língua Portuguesa, na escolha qualificada do material didático mais adequado aos seus alunos e aos objetivos propostos para o ensino-aprendizagem. Os conteúdos contemplados foram: Implicações didáticas para o ensino da língua; organização curricular; Projeto Educativo: objetivos e conteúdo; Transposição didática; Avaliação; Escolha e procedimentos de uso de materiais.

Observa-se dessa longa descrição que o PEC – FU firmou uma política curricular por meio de um currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, pois evidenciou “conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas.” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 109)

Gimeno Sacristán (1998, p. 108) argumenta que os “currículos recaem em validações que, dentro de uma sociedade na qual o conhecimento é componente essencial a qualquer setor produtivo e profissional, têm uma forte incidência no mercado de trabalho.” Assim, “ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade.”

Dessa maneira, pode-se abalizar que o PEC – FU se traduz em uma política curricular, isto é, em um

“aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo.” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 109)

Pode-se firmar que a ordenação da prática curricular no PEC – FU pré-condicionou o ensino, já que as “decisões em torno de determinados códigos se projetam inexoravelmente em metodologias concretas”. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 114). Não se ateu a somente oferecer tópicos de conteúdos, mas cunhou um plano educativo completo.

Isto quer dizer que houve uma intervenção sobre os conteúdos curriculares, prescreveu um currículo, mediatizou a cultura possível nas instituições educativas, passou a se considerar aprendizagens muito diversas e objetivos educativos que cobriram “todo um projeto de desenvolvimento humano em suas vertentes intelectuais, afetivas, sociais e morais”, ganhando um valor decisivo e uma força muito maior. (GIMENO SACRISTÁN, p. 114)

Sendo assim, o PEC – FU ordenou como deveria ser a prática escolar, e o controle dessa prática recaiu na avaliação interna e externa, isto é, os alunos/professores, obrigatoriamente, tiveram inúmeras tarefas/atividades para cumprirem na classe individualmente e/ou em grupo, em sua própria sala de aula com seus alunos das séries iniciais do ensino fundamental e foram avaliados no final do tema por meio de prova escrita. Seus alunos também foram avaliados por meio das avaliações externas, como o SARESP, Prova São Paulo, Prova Brasil. Estas avaliações centram-se nos produtos ou rendimentos que os alunos obtêm com valor de contraste e comparação entre escolas, grupos de alunos etc.

2.3. Tarefas propostas

O material didático foi elaborado utilizando-se de procedimentos que recaem em atividades, constituindo um

“modelo metodológico”, isto é, indica o significado do projeto e as metas pelas quais se guia para alcançar certas finalidades (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 207).

Além disso, a atividade ou tarefa possui um formato peculiar, pois, “modela o ambiente e o processo de aprendizagem, condicionando assim os resultados que os alunos podem extrair de um determinado conteúdo e situação” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 217)

Gimeno Sacristán (1998, 217-8) assinala que as tarefas são mediadoras entre os fenômenos cognitivos e a interação social e atuam como ponte entre o ambiente e o processamento da informação, “o que em educação significa vê-las como elementos condicionadores da qualidade do ensino por meio da mediação do processo de aprendizagem”.

Sendo assim, faz-se necessário identificar as diversas atividades para serem realizadas pelos alunos/professores, quais sejam, atividades para serem cumpridas individualmente e/ou em duplas e/ou em grupos e em seguida serem apresentadas para discussão com toda a turma. São atividades que envolvem leitura, discussão, interpretação e estudo dos textos apresentados nos Quadros 1 e 2. Há ainda atividades que envolvem, a partir dos textos lidos e discutidos, tarefas de Língua Portuguesa solicitadas a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental as quais os alunos/professores devem analisar e ou refletir sobre:

- se são tarefas que consideram boas, adequadas;
- o que julgam importante ensinar;
- como interpretar as pistas que o aluno oferece sobre seu processo de ensino-aprendizagem ao desempenhar suas tarefas;
- como compreender o processo de conhecimento do aluno para poder selecionar conteúdos que sejam pertinentes e adequados ao aprendizado pretendido;
- que concepções fundamentais e/ou predominam a prática do ensino de Língua Portuguesa nas propostas de atividades apresentadas e qual está presente no projeto educativo de suas escolas de origem;
- se é necessário reformular a proposta pedagógica de suas escolas de origem no que se refere às concepções de

linguagem orientadas do trabalho de ensino de Língua Portuguesa;

- sua experiência pessoal e/ou profissional relacionado ao tema de Língua Portuguesa tratado;
- de que maneira o tema tratado pode ser utilizado pelo professor no processo de aprendizado dos alunos;
- exemplos de atividades realizadas e/ou que podem ser planejadas para os alunos do ensino fundamental;
- que conhecimentos o aluno precisa mobilizar para desenvolver a proposta;
- que tipos de atividades foram propostas anteriormente para o aluno produzir tal texto e/ou realizar tal atividade daquela maneira;
- produções de seus próprios alunos e de alunos de colegas professores;
- articulação das discussões assinaladas nos textos às questões específicas da prática pedagógica dos alunos/professores;
- identificar procedimentos que já utiliza em sala de aula e os que precisa começar a utilizar;
- atividades propostas e como modificá-la para atingir objetivos específicos;
- previsão do professor sobre os procedimentos e habilidades que os alunos devem ter para realizarem atividades propostas.

É preciso esclarecer que algumas atividades aparecem com a resposta dada pelo aluno das séries iniciais do ensino fundamental ou é uma produção escrita de aluno acompanhada pela avaliação do professor proponente e os alunos/professores precisam analisar, além da atividade proposta, de que modo foi avaliada pelo professor e/ou como avaliariam.

Visualiza-se que a maioria das atividades remete os alunos/professores à sua própria prática escolar sinalizando que sua intenção era causar efeitos “sobre a conduta e a aprendizagem” dos alunos/professores e conseqüentemente de seus alunos já que define seu trabalho e regula a “seleção de informação e o seu processamento (...) exige ou facilita um tipo de processo de aprendizagem determinada” (Blumenfeld, 1987 e Doyle, 1983 apud GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 218)

São no total 43 atividades propostas, sem incluir a subunidade dedicada à Educação Infantil. Algumas dessas são propostas a partir de vídeos sugeridos no material didático. Esses vídeos totalizam-se 5 (cinco) sugestões.

As atividades, tais quais os textos proporcionados no material didático, aparecem ora como elaboração especial para o PEC – FU, ora como transcrição, ora como adaptação de exercícios propostos em livros didáticos para as séries iniciais do ensino fundamental. E do mesmo modo, algumas vezes, citam-se quem fez a adaptação e/ou criou a atividade especialmente para o PEC – FU, e outras vezes o autor não aparece.

Gimeno Sacristán (1998, p. 223-4) apoiado em Doyle descreve uma tipologia de tarefas acadêmicas de acordo com os processos cognitivos que nelas se realizam de forma predominante. Dessa tipologia observa-se que no PEC – FU as tarefas são, na sua maioria, tarefas de compreensão, ou seja, requerem

que os alunos reconheçam a informação, de modo que possam nos dar sua própria versão da mesma, apliquem procedimentos a situações novas, extraiam conseqüências, etc. Exigem a captação do significado dos conteúdos de que se ocupem, algo que manifesta na transformação pessoal de quem o assimilou.

Esse tipo de tarefas almeja provocar estratégias ou resultados nos alunos/professores,

partindo da estrutura semântica do conteúdo (...) o sujeito compreende as razões pelas quais chega a um determinado resultado; a lembrança ou a recuperação de informações é involuntária, e o que a memória faz é reestruturar as informações num processo de reconstrução semântica do que reproduzi-las. Já não se espera do aprendiz o caráter previsível de respostas precisas. São tarefas que exigem maior experiência, tratando o conteúdo detidamente e sob formas de atividades diversas, às quais nem sempre é fácil aplicar padrões de avaliação muito precisos. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 224)

Disso depreende-se que nesse programa de formação de professores em serviço optou-se por priorizar o que Gimeno Sacristán considera como indispensável (com exceção do item 3, os itens 1 e 2 parecem ser preocupação central do PEC - FU):

1. Dotá-los de um *saber fazer prático* nos níveis e nas áreas do currículo que vão desenvolver, na organização das escolas, etc., oferecendo alternativas diversas. Um saber fazer que deve concretizar-se em modelos ou esquemas, não completamente fechados, de tarefas didáticas apropriadas para os alunos, de acordo com a especialidade que exerce. Não se trata de provê-los de modelos de conduta metodológica para reproduzir, mas de esquemas práticos segundo as circunstâncias, sem esquecer os fundamentos que lhes servem de apoio.

2. Ajudá-los a estabelecer uma *fundamentação* desses saberes práticos para justificar e analisar sua prática, em função da coerência das tarefas que realizam com um determinado modelo educativo e com o conhecimento aceito como válido num dado momento. Toda prática deve justificar-se em função dos valores e das ideias que a sustentam. Esta fundamentação deve preencher todas as dimensões implícitas nas tarefas, atuando como elemento flexibilizador dos esquemas práticos ou do saber fazer, facilitando sua adaptação a circunstâncias muito diversas.

3. Serem capazes de *analisar e questionar as condições* que delimitam as práticas institucionalmente estabelecidas, analisando seus pressupostos e promovendo alternativas mais de acordo com modelos educativos adequados às necessidades dos alunos e a uma sociedade mais democrática e justa. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 271-2, grifos do autor)

Para alcançar esses objetivos, pelo menos o 1 e 2, a equipe que elaborou o material didático de Língua Portuguesa, se esforçou para ligar esse componente curricular com as atividades reais que os professores/alunos teriam que realizar nos contextos escolares, demonstrando a preocupação com uma formação não isolada da profissionalização.

Infere-se que a intenção é a de que o professor capte a essência de um esquema metodológico e educativo e se aproprie dele enquanto o concretiza em atividades práticas. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 273)

Nesse formato, compreender as atividades solicitadas aos alunos/professores significa “compreender a configuração dos saberes pedagógicos que regularam as práticas escolares” no PEC – FU. (CARVALHO, 2001, p. 144)

Concluindo

Até o momento, fica evidente que o material didático compõe-se em prescrições que estão inscritas nos saberes nele veiculado e que se traduz numa pedagogia “como sistema de regras que regulam os próprios processos de produção, difusão e apropriação desses saberes” (CARVALHO, 2001, p. 138) com desígnio de promover uma nova cultura pedagógica.

A intenção era “governar, modificar ou melhorar a prática escolar através de prescrições curriculares” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 115), pois continha a finalidade de “produzir na prática comportamentos ou condutas tidas por legítimos e úteis.” (CHARTIER, 1991, p. 135)

Assim, nessa formação há um currículo prescrito que se explicita por meio do material didático em seus conteúdos e objetivos. Os objetivos expressam o que é necessário aprender e os conteúdos anunciam elementos de referência.

As atividades reforçam um determinado processo de aprendizagem dando sentido aos conteúdos tratados, relacionam-se com os pressupostos teóricos, e ajustam o que é relevante para a escola e para o professor.

Enfim, foi um material especialmente dirigido ao professor com intenção de remodelar suas práticas escolares de acordo com o que vem sendo apregoado pelas ações políticas da Secretaria da Educação.

Referências

BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

BUENO, Belmira A. O. (coord.). 2008. Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre os novos modelos de formação em serviço. Projeto de Pesquisa Temática.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. 2001. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, D. G. e HILSDORF, M. L. S. (orgs.) 2001. Brasil 500 anos: tópicos em história da educação. SP: EDUSP.

CARVALHO, M. M. C. e TOLEDO, M. R. A. 2000. A constituição da “forma escolar” no Brasil: produção, circulação e apropriação de modelos pedagógicos. São Paulo: PUC – SP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Projeto de Pesquisa.

CHARTIER, Roger. 1991. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel.

GIMENO SACRISTÁN, José. 1998. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Artmed.

ROCKWELL, Elsie. 2001. La lectura como prática cultural: conceptos para El estudio de los libros escolares. **Educación e Pesquisa**, SP, v. 27, n. 1, p. 1-26, jan./jun.

SÃO PAULO. Estado. SEE. 2001. UNESP. USP. PUC-SP. (sem data) Projeto Básico do Programa PEC – Formação Universitária.

TORRES, Rosa Maria (1998) Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M.J. (org.) *II Seminário Internacional – Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação. São Paulo. PUC-SP, p. 173-191.

UNESP; USP; PUC – SP; UNDIME – SP; FDE/SEE – SP. 2001/2002 e 2003/2004. Programa PEC – Formação Universitária Municípios. Módulo 2 – Tema 4 (Língua Portuguesa).

UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE LIVROS ARTESANAIS EM TIMOR-LESTE

Karina Moreira Menezes¹
Isabela Carvalho Macedo²
Cleverson Suzart¹

Resumo

Tomando a metáfora da janela como um convite ao olhar, apresentamos projeto “Projeto Produção de Livros Artesanais” que fez emergir histórias pelas mãos de professores timorenses, em um o processo de desconstrução e reconstrução de concepções sobre história, linguagem, criança e literatura. Após breve contextualização de Timor-Leste, apresentamos o projeto de produção de livros no âmbito da cooperação internacional brasileira e descrevemos sua realização. O projeto forneceu subsídios para que os professores pudessem registrar histórias diversas e montar livros artesanais dentro e fora das salas de aula. Com isso puderam reafirmar e reconstruir um pouco de sua própria história e da de seu país. Como resultado, mais de 60 histórias foram recolhidas sobre temas variados da cultura timorense. Trinta e quatro livros bilíngues foram produzidos à mão até o encerramento do projeto. Trazemos alguns resultados desse processo, percebendo-o como uma práxis vivida, uma janela aberta na esperança de que os professores de Timor-Leste abram novas janelas, pelas quais se poderá observar suas muitas histórias, escritas com suas próprias mãos.

Palavras-chave

Timor-Leste; histórias; projeto; educação; linguagens.

Abstract

Relying on the window as a metaphor, we would like to present the project “Producing Handmade Books” through which East-Timor teachers created narratives out of conversations about history conceptions, language, childhood and literature. After providing a general background of East-Timor as a land, the realization of the project - which was developed as an international Brazilian cooperation - will be presented and described. On the basis of this project, the teachers were able to document a number of narratives and create handmade books in- and outside of the classroom. This lead them to reconstruct some of their own history, as well as the history of their country. As a result, more than 60 narratives about the most diverse topics of the East-Timor culture were collected. By the end of the project, we had produced thirty four handmade bilingual books. We would like to present some results of this process as an experienced practice, or as a window that was opened for East-Timor teachers, in the hope they will continue opening many other windows. And through these windows, they should be able to look at their stories, written by their own hands.

Keywords

Timor-Leste; stories; design; education; languages.

1 - UFBA.

2 - UNICAMP.

Uma história é uma janela e toda janela é um convite

A História em 1520 ate 1975

Por volta de 1520 comerciantes portugueses de especiarias começaram a chegar a Ilha de Timor. Em 1620, os Holandeses desembarcaram e ocuparam a parte Ocidental que se tornou parte da Indonésia.

Em 1975, Portugal abandonou Timor-Leste e a colônia declarou Independência. Nove dias depois, a Indonésia invadiu a ilha.

Em 1976, a Indonésia anexou o Timor-Leste e a colônia ao seu território, tornando-o a sua 27ª província. A ocupação foi responsável pela morte de cerca de 200 mil pessoas que se tornou evidente quando o exército Indonésio matou vários manifestantes na capital Díli. Esse episódio ficou conhecido como o Massacre de Santa Cruz.

Essa é toda a história que o Professor Marcos escreveu durante sua participação nos três meses do projeto que gerou o livro artesanal *Professores de Timor-Leste: Histórias feitas à mão*. O texto do professor Marcos abre uma janela e nos convida a contemplar um pouco daquilo que é sua história.

Ao registrar essa história com sua própria grafia, o Professor Marcos nos convida a conhecer e a não nos esquecermos dessa triste parte da história de seu país, também eternizada em outras memórias e exibida pelo documentário “Timor-Leste: o massacre que o mundo não viu” (2000). Essa é uma janela que, aberta, escancara os gritos de suplício e dor de um povo, gritos que poucos de nós chegamos a ouvir. Contudo, a história da porção oriental da ilha de Timor não se resume a tragédias. Ela é feita de muitas outras histórias, de mitos, lendas, contos e causos, a maior parte deles da tradição oral que constrói, orienta, e explica o imaginário, a cultura, os paradigmas sociais, enfim, a vida de Timor-Leste e de seu povo.

O que os professores timorenses desejavam nos contar não era apenas a história datada, a história oficial. “Vocês querem histórias *de brincadeira* ou *de verdade*?” perguntaram-nos logo de início. “Nós queremos ouvir as histórias que vocês querem

contar” - respondemos. Mas afinal, o que seria a história de verdade e a história de brincadeira?

No diálogo com os professores tornou-se evidente que as histórias de verdade pendiam para os relatos das vivências de guerras, dos conflitos, das luta pela independência. Já as histórias de brincadeira não eram necessariamente as histórias para crianças, mas envolviam as históricas tradicionais, os mitos e as lendas que constituíam o universo simbólico de uma sociedade cujos paradigmas míticos ainda estavam vivos.

Mesmo assim, as histórias de brincadeira não carregavam um teor leve, pois tratavam de uma outra forma de pensar o mundo falando de dor e de alegria através de representações de deuses e ancestrais. Eis que estávamos em um horizonte completamente novo para nós: acontecia a constituição de um tipo de história tendo como paradigma as mudanças burocráticas de um Estado recém constituído, concomitante a presença das histórias tradicionais dos ancestrais, que eram as memórias do povo que, contudo, já se esfacelava. Eram sussurros por traz de gritos silenciosos, silenciados.

Este artigo fala de um projeto que teve como objetivo fazer emergir essas histórias em um processo de desconstrução e reconstrução de ideias e concepções sobre história, linguagem, criança e Literatura, pelo diálogo entre diferentes modos de pensar a educação. Em consequente, traz uma breve contextualização de Timor-Leste e da inserção do *Projeto Produção de Livros Artesanais* na cooperação internacional brasileira, para em seguida, descrever a realização desse projeto à luz de alguns pensadores que deram suporte teórico às ações concretizadas. Ao final, traz resultados desse processo, tomado como uma práxis vivida, uma janela aberta na esperança de que os professores participantes construam e abram novas janelas com suas próprias mãos.

Olhares pelas janelas de Timor-Leste: língua, formação de professores, histórias

Timor-Leste ocupa o lado oriental da ilha de Timor na Ásia. Sua área territorial equivale a dois terços do estado de Sergipe, com população de 1.100.000 habitantes (dados de

2007) e índice de desenvolvimento humano baixo (0,470 - IDH/2008). Complementando a história iniciada pelo Professor Marcos Pereira, Timor-Leste foi colônia de Portugal até 1975. O seu processo de “descolonização” foi seguido de agressiva ocupação pelo exército indonésio. Timor permaneceu anexado a Indonésia por 24 anos até que em 1999, em um referendo organizado pelas Nações Unidas (ONU), 80% da população timorense optou pela independência do país. Com a participação do exército indonésio, instalou-se um conflito entre a população civil e as milícias pró-Indonésia que resultou na destruição quase completa das estruturas físicas do Timor-Leste e na morte de milhares de pessoas. Com o apoio de um governo transitório instalado pela ONU, Timor-Leste tornou-se uma república independente em maio de 2002. Desde então, o Estado timorense vem contando com o apoio de organismos internacionais e da parceria com outros países para se reestruturar.

A atual situação linguística reflete fortemente essa história, revelando dimensões de dominação e de resistência. Dom Carlos Filipe Ximenes Belo (2008) nos conta que até 1975, estima-se que 20% da população falava português, mesmo assim de forma circunscrita, pois as ações de ensino da língua eram dispersas e “a existência de 21 línguas ou dialectos, permite aos falantes usarem o Português só no âmbito da escola ou nos actos oficiais” (BELO, 2008, p.02). Com a invasão indonésia, entre 1975 e 1999, o português foi proibido, e as línguas mais faladas eram a língua indonésia e o tétum (língua local, disseminada como meio de unidade e resistência). A língua portuguesa permaneceu como símbolo de resistência, usada por grupos pró-independência em suas comunicações internas e no contato com o exterior. Após a independência do país, a língua portuguesa foi adotada como língua oficial junto ao tétum (art. 13 da Constituição de Timor-Leste), porém, a língua indonésia e o inglês são aceitas como línguas de trabalho/comércio.

Nas palavras de Belo (2008), a implementação do Português encontra muitos obstáculos pois há sectores da sociedade timorense que são contra a implementação e as 21 línguas nacionais, além do língua indonésia e do inglês são fortes concorrentes do Português. O insuficiente número de

professores, de livros, de jornais e de rádios e da televisão em língua portuguesa agravam a situação. O articulista conclui que além de maior investimento do governo local, a parceria com países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) é de extrema importância nesse processo.

Na reintrodução da língua portuguesa, a escola se configura como seu principal agente. Durante o período de reorganização sociopolítica, a formação de professores tornou-se urgente e prioritária visto que seleção de professores pós independência foi feita emergencialmente em 2000 e para o ensino primário, a opção era contratar pessoas com conhecimentos básicos, ou que simplesmente dominassem os rudimentos da língua portuguesa. Desse modo, seja na formação inicial ou continuada, um grande desafio que se coloca a esses professores é aprender e ensinar em um idioma no qual possuem pouca fluência. Acrescenta-se ainda que a experiência escolar tinha fortes raízes em práticas de ensino tradicionais, por vezes, fazendo uso de castigos físicos como forma de educar. Diante disso, pode-se dizer que levar conteúdos e conhecimentos científicos aos professores não seria suficiente para romper esses paradigmas de dominação e violência.

A cooperação internacional entre o Brasil e a recém constituída república timorense firmou-se em 2005. O Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e Ministério da Educação (MEC) continha o Projeto de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária de Timor-Leste (Profep-Timor) que é o *locus* da experiência e das reflexões aqui descortinadas.

O Profep-Timor foi desenvolvido com base na experiência brasileira do Programa de Formação de Professores em exercício (Proformação) tendo como objetivo oferecer formação pedagógica, em nível médio e em língua portuguesa, por meio da metodologia de educação a distância (EAD), para professores timorenses que atuavam na escola básica. Na primeira turma, nos anos 2005 e 2006, foram titulados 91 professores cursistas e, em 2008-2010, foram titulados 89 professores dos distritos de Dili e Liquiçá. Dada sua abrangência, o PROFEP potencializava

a disseminação de práticas educativas. Com a retomada do português como língua oficial de Timor-Leste, professores e alunos estavam reaprendendo a língua, mas, em sala de aula, ainda havia poucos livros em língua portuguesa. Além disso, Timor-Leste é um país com uma rica tradição oral, múltipla em línguas e linguagens, permeada de músicas, lendas e histórias ainda pouco exploradas pela educação formal e que aos poucos correm o risco de se perder, em meio as influências culturais dos estrangeiros. Para conferir a essa riqueza cultural a devida importância no processo formativo de professores e crianças era necessário propor momentos formativos capazes de romper com as concepções tradicionais de educação e especialmente com as formas de violência aí inscritas, investindo em abordagens que lhes permitissem um fazer diferente. Nesse sentido, tomamos a autonomia como caminho e não como resultado. Concordamos com Córdova (2004) que o indivíduo precisa ter clareza sobre o que ele é e sobre o que o outro diz que ele é. Tendo essa clareza, pode evitar assumir para si um discurso que não é seu. Consideramos que o caminho da memória, da história, transformadas em literatura, seria um primeiro passo.

O projeto Produção Artesanal de Livros, realizado com a participação de 12 professores cursistas do PROFEP, sob mediação de três professores brasileiros – uma pedagoga, um historiador e uma professora de letras – e apoio de duas professoras e um tutor timorenses, foi iniciado em outubro de 2008 e finalizado formalmente em 23 de março de 2009, com uma mostra dos livros confeccionados. O projeto forneceu subsídios para que os professores pudessem registrar diversos tipos de histórias e montar livros de maneira artesanal, dentro e fora de suas salas de aula. Com isso professores e alunos puderam reafirmar e reconstruir um pouco de sua própria história e da de seu país. Como resultado, mais de 60 histórias foram recolhidas e 20 histórias foram registradas e ilustradas com desenhos feitos pelas crianças sob temas variados da cultura timorense (causos, mitos, lendas, fatos verídicos, recortes da história oficial de Timor) gerando 34 livros bilíngues foram produzidos à mão até o encerramento do projeto.

Para alcançar esse resultado, foram realizados minicursos e oficinas com abordagens pautadas na elaboração conjunta,

no diálogo com os participantes, propondo a desconstrução do modo de pensar a educação de forma tradicional para a compreensão de formas de educar até então desconhecidas dos professores. Para isso, o trabalho interdisciplinar foi construído dentro de “[...] uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação” (FAZENDA, 1993, p.31) que favoreceu a interconexão entre história – linguagem – literatura com o contexto dos professores, conferindo profundidade às discussões em cada área, sem, no entanto, fechar-se em alguma delas.

O primeiro minicurso *História e Literatura Oral* teve duração de 6 horas, nas quais foram abordados os fundamentos da história oral e da metodologia de pesquisa específica dessa área de estudo. Foram também trabalhadas as características da narrativa oral, do ponto de vista da literatura, com a apresentação de livros de contos e narrativas brasileiras e timorenses, escritos em língua portuguesa e em Tétum. Os participantes receberam material escrito sobre os temas discutidos e foram instruídos a manusear um aparelho de gravação de voz digital (MP4) que poderia ser utilizado para coleta das histórias.

O minicurso *Literatura Infantil*, com duração de 6 horas, trouxe a conceitualização da literatura na perspectiva do desenvolvimento integral da criança, sendo necessário, para isso, descortinar a visão que os professores traziam sobre o *ser criança*. A partir das reflexões sobre a literatura infantil, buscamos desnaturalizar visões que subestimavam as crianças e as colocavam à sombra do adulto porque, além de se pautar-se em um paradigma de dominação, tais visões impedem reconhecer toda aptidão para a autonomia e para a independência (IMBERT, 2003, p.49) e isso era o oposto ao que desejávamos alcançar.

A oficina *Produção de Livros Artesanais* teve duração de 12 horas. Os professores tiveram liberdade para escolher o meio de recolher as narrativas e também o tipo de história com as quais gostariam de trabalhar. Os livros produzidos exemplificam os vários conceitos de história e literatura discutidos durante os três meses de projeto. Alguns professores optaram por registrar histórias trazidas pelos alunos; outros escreveram histórias narradas pelos pais, tios e avós. Houve a escrita de casos verídicos,

de recortes da história oficial de Timor-Leste e também histórias criadas pelos próprios professores, além de músicas e versos.

Esses textos foram escritos e traduzidos pelos professores em tétum e português e revisados pelos mediadores brasileiros com o apoio dos professores timorenses. Para a encadernação artesanal utilizou-se material de acesso relativamente fácil, como papelão, cola e gaze. As capas, foram envoltas em “tais”, um tecido tradicional de Timor-Leste. A continuação da oficina resultou na preparação de livros menores com as histórias ilustradas pelas crianças. Esses livros utilizaram basicamente papéis coloridos, cola, canetinhas coloridas, régua, estiletes e tesouras e muita criatividade dos professores.

Durante todo o tempo do projeto foram realizados acompanhamentos metodológico, linguístico e pedagógico, incluindo visitas às escolas dos professores participantes para conhecer o contexto e observar o desenvolvimento de atividades em sala de aula, novamente deixando clara a importância do trabalho integrado e interdisciplinar em um projeto como esse. A presença nas escolas, o conjunto de minicursos e oficinas e os acompanhamentos específicos e individualizados foram fundamentais para desnaturalizar certos modos de pensar dos professores: a ideia da criança como um ser incompetente, a aceitação de uma verdade única transmitida exclusivamente pela história oficial, o reconhecimento de sua memória como parte de sua história e de seu país.

Uma janela se fecha na esperança de que outras janelas se abram

Os desafios não foram poucos. Do ponto de vista técnico o uso dos aparelhos MP4 para gravação se mostrou inviável pela dificuldade de manuseio pelos professores, muitas histórias gravadas foram perdidas. A existência de diferentes tipos de tétum e a complexa normatização da língua, desconhecida também pelos professores timorenses, e a pouca intimidade dos mediadores brasileiros com a língua tétum dificultou a interpretação de algumas histórias.

Mas o maior desafio passava pela reflexão sobre o nosso papel ali e se nós conseguíamos compreender a amplitude

do momento histórico e, porque não linguístico? A língua portuguesa e a sua inserção não pode ser compreendida apenas como uma escolha política do Estado. Quando recorremos aos testemunhos, às memórias de guerra, notamos a importância e os problemas em ensinar a língua portuguesa. O testemunho de guerra, do qual o Estado se apropriou para justificar a escolha pela língua portuguesa, perpassava por uma dor coletiva e comum aos timorenses. Durante a ditadura militar, os guerrilheiros timorenses usavam o português para se comunicarem e planejarem o movimento de independência. Mesmo aqueles que não sabiam, procuravam aprender, apesar de toda a dificuldade de acesso, pois fora proibido o ensino pela Indonésia. A língua era, portanto, o código que os indonésios não conheciam, um instrumento de luta contra a violência. Isso fez com que os timorenses, principalmente após a independência, estabelecessem uma relação afetiva com a língua, reconhecendo nela os signos de liberdade do presente e do futuro.

E, juntamente com essa aparente liberdade, acontece uma dominação ideológica, e um dos principais sintomas é o esquecimento da história dos ancestrais, do modelo mítico que constituía a sociedade dali. O nosso maior desafio era um questionamento que perpassava por tais aspectos, nos preocupando sempre se nossas ideias – e ideais – e nosso jeito de pensar a educação não seria mais uma imposição, mais uma ideologia de dominação. Diante disso, nos posicionamos com abertura, assumindo a nossa incompletude e inacabamento (IMBERT, 2003; CÓRDOVA, 2004). Percebemos o acerto em muitas das decisões tomadas: observamos os professores com suas crianças para conhecer a realidade de trabalho de cada um deles.

Realizamos um curso intensivo de tétum para diminuir a distância linguística. Encaramos e assumimos o imprevisível, e a liberdade de engajamento das professoras timorenses Santana Cardoso, Maria Ester Fernandes e do Tutor Calisto Doutel como colaboradores voluntários, foi crucial na interpretação, compreensão e tradução do Tétum para o Português, conduzindo-nos com certa segurança. Com a liberdade para que os professores pudessem definir o meio mais adequado de coletar suas histórias, houve valorização do

trabalho dos alunos e a superação da resistência ao uso dos desenhos infantis. Destacamos ainda que alguns professores demonstraram interesse em continuar a escrever histórias apresentando novos textos mesmo após a finalização do projeto.

Nesse sentido, compreendemos que projetar a autonomia “implica trabalhar o conjunto das imagens e dos discursos – as palavras “formatadas”, de qualquer forma tornadas “planetas” (fechadas em si) – aos quais os sujeitos se encontram assujeitados. (IMBERT, 2003, p.71). Por isso, buscamos re-historicizar o instituído, desnaturalizá-lo, reapropriando-se das capacidades instituintes de construir algo que não ainda é.

Percebemos, assim, que o mais significativo foi viver com esses professores uma experiência de práxis, pautada na compreensão de que a autonomia é um projeto e ao mesmo tempo um caminho, no qual as histórias são muitas e não são feitas unicamente por heróis. A história oficial é apenas uma das muitas janelas possíveis de se olhar. Pelas mãos desses professores, outras janelas podem ser abertas, e por essas janelas, suas vozes podem ecoar sejam em gritos ou sussurros, trazendo a memória, a magia, a criatividade por meio da qual pode surgir o Timor-Leste que eles desejarem.

Referências

BELO, Carlos Filipe Ximenes. A língua portuguesa em Timor-Leste. In *Ciberdúvidas da língua Portuguesa*. Disponível em <http://www.ciberduvidas.com/lusofonias.php?rid=1758>. Acessado em 18 de agosto de 2011.

FAZENDA, Ivani C. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1993.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. *Instituição, educação e autonomia na obra de Cornelius Castoriadis*. Brasília: Plano Editora, 2004. 130 p.

IMBERT, Francis. *Para uma práxis pedagógica*. Tradução de Rogério de Andrade Córdova, Brasília: Plano Editora, 2003.

A LEITURA DA *PALAVRAMUNDO* COMO FORMA DE SUBVERSÃO

Leidinalva Amorim Santana das Mercês

Resumo

O artigo é parte resultante de uma investigação sobre as práticas culturais de leitura de um grupo intergeracional de mulheres negras, da Educação de Jovens e Adultos – EJA, de escolas públicas, de Salvador, levando em conta as condições socioeconômicas precárias em que essas estudantes têm estado inseridas. A pesquisa foi realizada no Colégio Polivalente do Cabula, de 2006 a 2008, durante a minha participação no mestrado em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia. A metodologia foi centrada em uma análise qualitativa. Trata-se de uma pesquisa exploratória. Para a coleta de dados, foram realizados encontros de leituras de textos literários, com a intenção de evocar lembranças de vários períodos da vida de diferentes gerações de mulheres. Os resultados deste estudo evidenciam que, embora essas mulheres tenham participado de diversos processos de exclusão, elas articularam *táticas*, de acordo com os princípios de De Certeau (1994) e de Chartier (2003), que as constituíram leitoras da *palavramundo*, conforme a pedagogia de Freire (1986). Essas *táticas* foram identificadas e analisadas em diferentes trajetórias, que possibilitaram a verificação de práticas culturais de leitura, bem como a compreensão das condições de vida em que estão inseridas as mulheres negras da EJA. A construção das ideias aqui discutidas tomou como ponto de partida considerações a respeito das representações sociais da leitura no Brasil, ao relacioná-las à formação do leitor, bem como aos resultados do estudo.

Palavras-chaves

Leitura; representações sociais; formação; estudantes da EJA.

Abstract

This article is a part of a investigation about cultural reading practices of an intergenerational group of black women in Adult Education, located in public schools of Salvador. It is considered the precarious socioeconomic condition of these women as the main characteristic of the group profile. The research happened at Polivalente of Cabula School, from 2006 to 2008, when I was studying at master's degree in Education and Contemporaneity, from State University of Bahia. Its methodological design is centered in qualitative data and follows the procedures of an exploratory research. The data were collected in a reading group of literary texts. The main goal was to register the subjects' remembering of living experiences that were emerged from the reading process. The results point out that, although these women have been in many social exclusion processes, they are able to articulate *tactics*, in corroboration with De Certeau's (1994) and Chartier's reading principles (2003), which constitute themselves readers of *the word and the world*, following Freire's pedagogy (1986). Such *tactics* were identified and analyzed in different patterns that aim at reading cultural practices, as well as the understanding of life conditions in that these black women are inserted. The construction of the ideas discussed here took as a starting point considerations about the social representations of reading in Brazil, to relate them to the formation of the reader, as well as the results of the investigation.

Keywords

Reading; social representations; formation; students of adult education.

Em momentos e lugares diferentes, realidades sociais são construídas, a partir de classificações, divisões e delimitações, compartilhadas por um determinado grupo. Todos esses processos contribuem para a criação do mundo social como forma simbólica. Para compreender essa questão, me aproprio da definição de representação social, proposta por Moscovici (1978), na década de 1960: “[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais” (MOSCOVICI, 1978, p. 181).

Na perspectiva de Farias (2005, p. 34), a representação social “[...] expressa uma espécie de ‘saber prático’ de como os sujeitos sentem, assimilam, apreendem e interpretam o mundo, inseridos no seu cotidiano, sendo, portanto, produzidos coletivamente na prática da sociedade e no decorrer da comunicação humana”. Partindo dessas ideias, torna-se possível afirmar que as representações sociais da leitura são construídas a partir do conjunto de crenças compartilhadas por um determinado grupo e relacionadas ao acúmulo de experiências vividas, no cotidiano, ao longo de gerações.

Chartier (1990, p. 17) afirma que as “[...] representações do mundo social [...] embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”. Os discursos legitimam um projeto reformador ou justificam, para os indivíduos, as suas escolhas e condutas, produzindo *estratégias*¹ e práticas sociais, escolares, políticas, que tendem a impor uma autoridade à custa de outros socialmente desprestigiados.

Essas ações nos conduzem a pensar, à primeira vista, que as representações que os grupos modelam sobre eles próprios e sobre os outros são formas de impor o respeito e a submissão, por meio de um constrangimento interiorizado. Mas como explicar a existência de práticas que exibem uma maneira própria de estar no mundo, contraditoriamente construída pelos diferentes grupos?

Chartier (1990) considera que diversas representações convergem e divergem em um mesmo tempo e espaço. Nessa atribuição de sentidos, as representações enunciam relações de poder. Esse caráter relacional é abordado por Foucault (2002),

quando adverte que o poder não deve ser tomado como um fenômeno de dominação de um indivíduo ou de um grupo sobre os outros; ele funciona de forma circular, em cadeia, perpassa disseminadamente toda a organização social. Assim, todos “estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (FOUCAULT, 2002, p. 183). Na análise foucaultiana, o poder permeia todo o mundo social, a partir de uma multiplicidade de correlações, inseridas na vida cotidiana. Ao desvincular o poder da ideia de sujeição dos indivíduos, é possível abandonar qualquer padrão centralizador. Esse ponto de vista permite perceber como as relações de poder se manifestam e se reproduzem numa determinada sociedade.

Ao longo do tempo, interações sociais, práticas, modelos, pensamentos, conceitos e representações de leitura têm sido construídos e transmitidos. Aqui neste artigo, aproprio-me do pensamento de Freire (1986):

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam “reescrever” o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo (FREIRE, 1986, p. 15).

Freire (1986) fundamenta o conceito mais amplo de texto, estabelecendo a compreensão crítica do ato de ler, que não deve ser limitado à decodificação da linguagem escrita, mostrando que, desde a infância, todas as pessoas são leitores em formação, mesmo aquelas que não dominam as habilidades de decodificação dos sinais gráficos. Aprender a ler e a escrever é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, nas palavras de Freire (1989), aprender a ler a *palavramundo*, desvendando a relação existente entre realidade e linguagem.

Assim, a leitura pode ser compreendida como um fenômeno social, presente em todos os grupos, mesmo nas sociedades de

1 - As estratégias são ações que dominam o tempo, produzem e acumulam modelos, normas e objetos. Cf. DE CERTEAU, 1994, p. 46; CHARTIER, 2003, p. 153.

tradição oral², uma vez que o ato de ler, além de ser constituído pela decodificação de sinais gráficos, é também a interpretação e a compreensão do mundo interior e exterior. Essa maneira de conceber a leitura amplia o conceito de texto, ao deixar de delimitá-lo, de restringi-lo somente ao documento escrito. A leitura crítica, desse modo, relaciona o texto que está sendo lido com as experiências de vida do leitor, numa contínua atribuição de sentidos. Desta maneira, o ambiente onde se vive; os acontecimentos da infância, juventude e velhice; os costumes, as crenças, os gostos, os receios, os valores, tudo constitui o contexto que influencia diretamente o ato de ler. Tais experiências individuais são inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas, sendo a liberdade do leitor delimitada pelas convenções e pelos costumes.

O domínio do código linguístico escrito, historicamente, tem possibilitado o acesso aos mais variados textos, informativos, científicos e literários. Nas sociedades grafocêntricas³, saber utilizar o código escrito pode auxiliar nos momentos em que é preciso opinar, reivindicar direitos ou até determinar deveres. Os objetivos e necessidades dos leitores definem as várias razões para ler textos. Cordeiro esclarece:

Lê-se para obter informações, seguir instruções, aprender ou ressignificar conteúdos, navegar na Internet, planejar uma aula ou proferir uma conferência, produzir um texto, desenvolver o gosto pela leitura, entreter-se, transitar por outros tempos e lugares reais ou imaginários, escapar à realidade, ou por prazer estético, entre tantas razões que mobilizam o leitor, conforme seus múltiplos desejos e as diferentes situações de comunicação impostas por um dado contexto sócio-histórico-cultural (CORDEIRO, 2004, p. 98).

As intenções para a leitura também são abordadas por Lajolo (1993), ao afirmar que ler é essencial para aqueles que almejam participar da produção cultural, da ciência, da filosofia, da arte literária, mas também para aqueles que participam da sociedade

contemporânea, que elegeu a escrita como código oficial, pois querem ou precisam procurar empregos através de anúncios, assinar contratos de trabalho, ler jornais, entre outros.

As representações da leitura permitem compreender os muitos sentidos atribuídos ao ato de ler e ajudam a entender como os sujeitos se relacionam com a cultura escrita e com as práticas de leitura. No Brasil, há aqueles que valorizam a leitura como uma fonte de conhecimento para a vida; há quem a utilize de forma pragmática e há também aqueles que a empregam apenas como meio de adquirir melhores posições na escola, ou como atualização profissional, vislumbrando uma melhoria das condições socioeconômicas.

As relações de poder produzem mecanismos que estruturam o mundo. Dessa forma, em sociedades grafocêntricas, como a brasileira, ainda hoje, existe um grande número de indivíduos que estão excluídos do usufruto da leitura de textos escritos, mas encontram maneiras diferentes de acessar esse tipo de informação, ao retornar aos bancos escolares, solicitar a ajuda de familiares, vizinhos ou amigos, entre outros. Assim, ao ler o mundo, percebem necessidades e articulam ações que podem auxiliar numa melhor interação e compreensão do seu lugar na sociedade. Essas ações são chamadas por De Certeau (1994) de *táticas*. Nas palavras de Chartier (2003), as *táticas* são as maneiras de fazer alguma coisa apesar de. Assim, o desejo de ser inserido em um mundo, que tem a escrita como símbolo de prestígio, tem mobilizado vários grupos: indígenas, negros, imigrantes, mulheres, operários, camponeses, entre outros.

Os lugares de formação, mencionados por Josso (2007), possibilitam situações educativas, que acolhem pessoas, cujas expectativas e motivações referem-se à problemática de posicionamento na sociedade. A formação, vista como um processo de aprendizagem de competências e de conhecimentos técnicos e simbólicos, constitui-se em atividades educativas que “visam transmitir saberes: saber-ser, saber-fazer e saber-pensar socioculturais” (JOSSO, 2004, p. 198). O processo formativo, conforme Josso (2004), envolve tempo, suportes

2 - *Sociedades de tradição oral*, aquelas que utilizam a linguagem falada como forma de comunicação e como principal meio de transmissão do conhecimento.

3 - *Sociedades grafocêntricas*, aquelas que utilizam a escrita, na maior parte das vezes, como forma principal de transmissão de conhecimento.

eficazes e um conjunto complexo de limitações. Articular essa rede de *limitações* é algo desafiador, pela singularidade de cada indivíduo e pela dimensão de ressignificação do conhecimento. Ao longo da história, a família, a igreja e a escola têm sido as principais instituições de formação e sociabilidade. Quando nos referimos às mediações entre leitura e escrita, ainda hoje, na contemporaneidade, a escola desempenha o papel central como agência de formação.

Muitos indivíduos, ao interagir com o mundo da lectoescrita, procuram as instituições escolares. Nestas, podemos encontrar estudantes que tiveram sua formação inicial dentro ou fora dos estabelecimentos formais de ensino. Dependendo dos objetivos e necessidades de cada leitor, os modos de ler, conscientes ou inconscientes, podem apresentar diferentes feições e intensidades. Dessa forma, Cordeiro afirma que:

A escola deve estar atenta a tais procedimentos, e o professor deve ter um conhecimento sólido do quanto os processos cognitivos, sociais, culturais e afetivos de cada leitor são acionados no ato de ler, desempenhando um papel fundamental na sua formação leitora (CORDEIRO, 2006, p. 68).

As práticas educativas têm ocorrido também fora da escola, provocadas pelas condições e/ou oportunidades que um sujeito pode ter. No Brasil, pessoas que não tiveram acesso à escola, ou tiveram uma escolarização limitada, têm se inserido na cultura, já marcada pela escrita. Diferentes situações podem influenciar a inserção no mundo grafocêntrico: a aprendizagem inicial das habilidades básicas de leitura; a vivência nos centros urbanos ou em outros espaços e redes de sociabilidade, em que o impresso circula com facilidade; o comprometimento em processo autodidata, entre outros.

A leitura integra também o processo de formação em muitas instituições religiosas, no cenário brasileiro. Nestes estabelecimentos, as pessoas leem o livro sagrado e/ou jornais, revistas e outros impressos, produzidos para serem utilizados como suporte da compreensão das escrituras sagradas. Lê-se com o objetivo de formar continuamente a mentalidade de

todos os fiés; possibilitar a reflexão sobre o vínculo fé-vida; auxiliar na interação; orientar a manutenção da fé e construir a existência baseada nos ensinamentos.

A leitura visa a fortalecer, cada vez mais, o grupo religioso e, por isso, são realizadas sessões nos templos e nas casas. Nos encontros, são feitas leituras em voz alta e/ou a *leitura orante*, acompanhada por uma oração. Muitas pessoas também leem, solitária e assiduamente, os livros sagrados, buscando aperfeiçoar seus conhecimentos básicos, sendo ou não membros ativos dos diversos setores das instituições religiosas.

Além da influência das religiões, diversos fatores podem contribuir para a realização de práticas de leitura de impressos: ter acesso a livros ou a outras formas de escritos, nas mais variadas instituições de formação; frequentar bibliotecas ou livrarias, com acervos interessantes; ter uma educação formal ou informal, que privilegie a contação e/ou leitura de histórias escritas; fazer parte de uma tradição cultural, que valorize a leitura da palavra; receber estímulo à prática da leitura e/ou ter tempo para ler materiais impressos; ter liberdade de escolha de livros; ter poder aquisitivo, entre outros. Se avaliarmos a conjuntura do Brasil, perceberemos que o conjunto desses fatores não está disponível para a maior parte da população.

Promover o encontro com livros, jornais e revistas é sem dúvida uma das formas de possibilitar o desenvolvimento da leitura da palavra, já que é preciso interagir com a diversidade textual no mundo contemporâneo. Em muitas famílias, o adulto, ou um jovem, representa o papel de mediador entre os mais novos e o mundo das práticas de leitura. Ao contar e/ou ler histórias, comprar livros, visitar livrarias ou bibliotecas, bisavós, avós, pais, mães, irmãos, tias e tios, padrinhos e madrinhas realizam o ritual de iniciação dos pequeninos. Nesse cerimonial, na maior parte das vezes, crianças, jovens e adultos adentram o mundo da imaginação, do mistério, da aventura e da diversão.

O diálogo entre texto e leitor, realizado para além da dimensão utilitária e pragmática da leitura, institui uma forma particular de construir o conhecimento, pois, ao mesmo tempo em que produz uma inter-relação produtiva e crítica, é também um convite ao prazer. Essa perspectiva de leitura, associada à

literatura, possibilita tanto a transformação da realidade pessoal do sujeito leitor quanto a da sua realidade social e histórica.

A leitura de textos literários, escritos ou orais, vinculada à leitura crítica do mundo, constitui-se meio de acesso ao simbólico e ao universo cultural de uma sociedade. Trata-se de uma atividade que dá significado ao mundo e, por isso, pode ser entendida como fonte de inspiração, de evasão, de refúgio e de produção de conhecimento. Dessa maneira, a literatura pode conceber:

[...] um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens (BRASIL, 1997, p. 29 e 30).

A escola, enquanto principal instituição formativa, deve ser um local para a promoção das práticas de leitura. As condições favoráveis para que isso aconteça dependem dos recursos disponíveis e do uso que se faz deles. A realização de atividades didáticas equivocadas, na fase inicial da aprendizagem da lectoescrita e ou durante os trabalhos com os mais variados textos, pode provocar o desprestígio e ou o repúdio ao ato de ler. Nesse sentido, é preciso repensar o lugar da escola na constituição do leitor. Trabalhar com textos literários no ambiente escolar “é uma tarefa de construção de novas formas de lidar com a literatura e de desconstrução das amarras e regras que a pedagogia teima em prescrever e rotular” (CORDEIRO, 2006, p. 69).

Nas escolas, certas práticas homogeneizantes de leitura já foram abandonadas, embora os testes de múltipla escolha e os resumos comentados ainda persistam como métodos avaliatórios punitivos. Alguns professores estabelecem regras e julgam, ou fazem apenas atividades relacionadas a um ensino estático e mecânico. Essa relação professor-aluno pode levar o estudante a aderir cegamente ao discurso do professor ou repudiar o ato de ler, porque, nesse caso, “provar que leu significa silenciar a própria leitura e aderir à leitura do outro, sem um distanciamento crítico” (NUNES, 1998, p. 32).

Existem outros motivos que podem provocar a desvalorização do ato de ler no espaço escolar: o fato de a leitura não proporcionar acumulação de capital; as paupérrimas condições de sobrevivência da população; o fato de alguns estudantes só se preocuparem com as atividades mecânicas de decodificação e codificação, entre outras. Como consequência, ocorrem problemas de indisciplina, de repetência e de evasão. Nessa conjuntura, tem-se uma concepção equivocada do aluno como *não leitor*, entendido como aquele que, apesar de saber, não gosta de ler e, por isso, não tem essa prática como frequente em sua vida. Nessa perspectiva, o que pode fazer a escola? Entre muitos caminhos que apontam para um trabalho voltado para a formação de leitores, destaco duas condições que me parecem relevantes: ter um acervo disponível, que possibilite a interação dos estudantes com uma diversidade textual; ter educadores preparados para estimular a formação da leitura da *palavramundo*.

Ao observar as possíveis causas para o desprestígio da leitura no ambiente escolar, poderíamos, inicialmente, concordar com a ideia de que há uma crise da leitura no Brasil. Abreu (2001), pesquisadora brasileira, com estudos no campo da História Cultural, contesta esse pensamento, ao afirmar que as referências positivas, atribuídas somente aos textos consagrados pelo mundo ocidental, excluem e desqualificam outras práticas de leitura utilizadas no cotidiano. Essa autora sugere que “[...] se abra mão da tarefa de julgar e hierarquizar o conjunto de textos empregando um único critério e se passe a compreender cada obra dentro do sistema de valores em que foi criada” (ABREU, 2006, p. 110).

No Brasil, a hierarquização dos textos tem ofuscado as práticas de leitura aqui existentes. Abreu (2002) analisa o contexto do país, ao apresentar os resultados de uma pesquisa intitulada *Retratos da Leitura no Brasil*, mostrando, entre diferentes aspectos, que os brasileiros apreciam os livros, acreditam que ler faz bem e que há leitores nas diversas classes sociais, inclusive nas mais baixas.

Apesar dos muitos problemas, nas escolas brasileiras, é possível encontrar leitores do mundo e da palavra. No ensino fundamental e no ensino médio, podemos ver crianças, jovens e adultos carregando ou lendo os mais variados tipos de texto. Os

motivos para ler são também diversos: para conseguir algum tipo de informação; para diversão ou na busca de uma evolução espiritual. Entre o material escrito, é possível observar: revistas em quadrinhos; jornais, principalmente as notícias sobre esportes e violência, além do encarte com os resumos dos filmes e das telenovelas; folhetos de promoção, de propaganda e/ou de anúncio de preços, álbuns, almanaques, revistas diversas, brochuras, cordéis, a Bíblia, livros religiosos, de autoajuda, da literatura infanto-juvenil, ou alguns, que a mídia divulga como os mais lidos, tais como *Harry Potter*, *O caçador de pipas*, *O código Da Vinci*, *O monge executivo*, *Quem mexeu no meu queijo?*, *Crepúsculo*, entre outros.

A maior parte desses estudantes não se assemelha à representação do leitor de prestígio, reconhecido, na contemporaneidade, como aquele que *tem e lê* muitos livros. Nas escolas públicas, dificilmente, encontramos um aluno lendo ou carregando algum livro de autores como Flaubert, Baudelaire ou Edgar Allan Poe, contudo, durante conversas informais, às vezes, descobrimos verdadeiros amantes de uma literatura, que parece tão distante de seus mundos. Espontaneamente, muitos estudantes relatam sobre seus diferentes modos de ler: da leitura silenciosa e solitária, em casa, na fila dos bancos e ou dos supermercadões, nos ônibus, a caminho do trabalho; da leitura em grupo, nas instituições religiosas; da leitura em voz alta para os filhos. As formas mais comuns para usufruir destes escritos são os empréstimos ou recebimento de doações, pois poucos possuem poder aquisitivo para compra.

A pesquisa que desenvolvi, juntamente com mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos – EJA, possibilitou o registro de histórias de leitura que contrapõe a ideia de homogeneidade difundida sobre quem são os leitores brasileiros. Meu objetivo era compreender os mecanismos pelos quais um grupo conseguiu subverter o que lhe foi imposto. No Brasil, existiram leis que impediram os negros e seus descendentes de ocupar os bancos escolares. Apesar disso, naquela época, e ainda hoje, negros e negras têm utilizado a prática da leitura para os mais diversos fins, inclusive para a diversão. No estudo, me propus a observar, em meio à complexidade da vida, as representações que as minhas alunas têm de si mesmas e da leitura, bem como as ações

empreendidas por elas para adentrar no mundo grafocêntrico.

Viver em uma sociedade em que a leitura e a escrita ocupam lugar de destaque, foi um fator determinante para que estas estudantes aprendessem a ler e a escrever a palavra (Freire, 1989, 1986). As dificuldades socioeconômicas, ao trabalhar desde a infância, na lavoura ou como domésticas, ao realizar serviços temporários ou mesmo o desemprego, não as impediram de participar ativamente da leitura de textos escritos. Ao ler o mundo que as envolvia, perceberam as necessidades e buscaram soluções.

As vozes das leitoras da EJA estão presentes, nas linhas e entrelinhas da pesquisa. Os nomes citados correspondem às verdadeiras denominações destas mulheres que, por meio de documento, autorizaram a escrita deste trabalho. Estas estudantes contaram sobre suas experiências de subversão a um conjunto de restrições e de desvantagens. Nestas trajetórias, estas mulheres têm compartilhado momentos para ouvir, contar e recontar histórias. Maria do Carmo (de 50 anos) se tornou uma excelente contadora de histórias. Esta prática é preservada por sua família, que transmite este legado de geração em geração. A existência de impressos em casa inspirou a criatividade de Cleinilda (de 44 anos) e de Rosenilda (de 36 anos), que começaram a ler as imagens de um livro da literatura infantil e revistas em quadrinho, respectivamente, antes de aprender a dominar a lectoescrita.

A escola contribuiu para a formação leitora de duas estudantes: Joane (de 21 anos) ficou deslumbrada ao frequentar a biblioteca e encontrar livros fascinantes; Neuza (de 45 anos), paradoxalmente, encontrou prazer na obrigatoriedade de decorar poemas e de prestar exames sobre a leitura de livros de autores consagrados pela crítica literária. A visão hierarquizante, transmitida pela formação escolar, influenciou o pensamento de Neuza, que até os dias de hoje, não lê revistas em quadrinho nem romances sentimentais.

A Bíblia, livros, revistas, jornais promocionais fazem parte do repertório destas educandas, que muitas vezes, para usufruir desses materiais recebem doações, pagam uma pequena taxa, pechinham em sebos, fazem empréstimos da biblioteca da escola e/ou fazem cópias xerografadas. Algumas

leem diariamente; outras apenas quando conseguem encontrar um tempo em meio aos muitos afazeres. A maior parte delas participa de grupos religiosos, que têm encontros semanais para a leitura da Bíblia e/ou de outros impressos que ajudam na compreensão deste livro sagrado. Domingas (de 60 anos) lê silabando, por isso não se considerava leitora. Durante as sessões de leitura, aos poucos, ela foi modificando o seu pensamento sobre este assunto.

As representações de leitor e de leitura destas mulheres são baseadas na decodificação dos sinais gráficos. Para estas estudantes, leitor é aquele que sabe ler textos escritos, se mantém informado e consegue entender o assunto lido. Nos encontros, os relatos orais e/ou escritos desautorizaram o discurso que insiste em afirmar que estas estudantes não leem materiais escritos. Independente da modalidade da EJA que estejam cursando, no ensino fundamental ou no ensino médio, estas mulheres se tornaram leitoras da palavra. Ao ter contato com uma diversidade de textos, com o auxílio da família, da escola ou solitariamente, de forma espontânea ou pela obrigatoriedade, elas passaram a se interessar pela leitura de impressos. Para subverter as condições precárias de vida, articularam e articulam *táticas*, modos específicos de ler e de interagir com a leitura da palavra e com a leitura do mundo; nas palavras de Freire (1989) fizeram e fazem no seu cotidiano a leitura da *palavramundo*. Se quisermos conhecer mais sobre estas leitoras, precisaremos ampliar os estudos no campo da EJA e das práticas culturais de leitura, abandonando as representações limitadas a padrões de exclusão, já que no Brasil, existem pessoas que leem o que lhes é acessível e não o que recomendam editoras e críticos literários.

Referências

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

_____. Diferentes formas de ler. In: PERUZZO, Círcia M. Krohling; ALMEIDA, Fernando Ferreira de (Orgs.). **A mídia impressa, o livro e as novas tecnologias**. São Paulo: Sociedade

Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2002, p. 125-135.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2007.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. Cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Tradução Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas: Mercado das Letras; ALB, 2003.

_____. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Cenas de aula. In: SILVA, Vera Maria Tietzmann; TURCHI, Maria Zaira (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação**: a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: Anep, 2006, p. 64-75.

_____. Itinerários da leitura no espaço escolar. **Revista da FAEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v.13, n. 21, p. 95-102, jan./jun. 2004.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FARIAS, Maria de Lourdes Soares Ornellas. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**:

depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986.

JOSSO, Marie-Christine. Abordagem biográfica em situações educativas: formação de si. Tradução de Maria do Carmo Monteiro Pagano. **PRESENTE! revista de educação/Centro de estudos e Acessória Pedagógica**, Salvador, n. 2, p. 15-20, jun./ago. 2007.

_____. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **A leitura e os leitores**. São Paulo: Pontes, 1998.

TECENDO TAPETES, COSTURANDO ENREDOS: LEITURA E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Hilda Micarello¹ - Ana Letícia Duin Tavares¹
Vanessa Rocha Campos¹ - Patrícia Araújo Rodrigues¹

Resumo

O artigo aborda a relação de crianças da educação infantil com as práticas de ouvir e contar histórias a partir dos resultados finais de uma pesquisa cujo objetivo era compreender o papel das práticas de leitura nas transições entre educação infantil e ensino fundamental. A pesquisa, desenvolvida a partir dos aportes teóricos da psicologia sócio-histórica, adotou um desenho longitudinal e utilizou como metodologia a observação participante numa perspectiva etnográfica. A leitura é concebida como prática cultural, a partir da qual as crianças atribuem sentido ao mundo. A relação das crianças com os textos é mediada tanto pelos suportes a partir dos quais estes se materializam quanto por outros sujeitos, adultos e crianças. Destaca-se na formação das crianças enquanto sujeitos leitores, a importância da variedade de suportes de leitura a serem oferecidos a elas, a necessária adequação desses suportes às mediações necessárias para que se produzam os múltiplos sentidos que a leitura pode evocar em seus leitores e a importância do tempo para o intercâmbio e a internalização das histórias ouvidas e contadas.

Palavras-chave

Leitura; narração; educação infantil; suportes textuais.

Abstract

The article discusses the relationship of children from kindergarten to the practice of listening to and telling stories from the final results of a study whose objective was to understand the role of reading practices in the transitions between early childhood and elementary education. The survey, developed from the theoretical framework of social-historical psychology, adopted a longitudinal design and used as a method of participant observation in an ethnographic perspective. Reading is designed as a cultural practice, from which children attribute meaning to the world. The relationship between children and texts is mediated by both the media from which they materialize as other subjects, adults and children. It stands out in the training of children as subjects readers, the importance of media variety of reading to be offered to them the necessary support to the appropriateness of mediation necessary in order to produce the multiple meanings that reading can evoke in his readers and the importance time for the exchange and internalization of the stories heard and counted.

Keywords

Reading; storytelling; children's education; textual supports.

O objetivo deste texto é promover uma reflexão acerca dos diferentes modos como a fruição do texto literário pode ser vivenciada e compartilhada por leitores bem pequenos, ainda em formação, na educação infantil, etapa inicial da educação básica. Pretendemos discutir as mediações entre o texto e seus leitores e o papel que os suportes nos quais a leitura se apresenta desempenha nesse processo de mediação, possibilitando a produção de sentidos para o lido que dialogam com as formas pelas quais as crianças atribuem sentido ao mundo, produzindo cultura.

As reflexões aqui apresentadas são parte dos resultados finais da pesquisa “Práticas de leitura na educação infantil e na passagem ao ensino fundamental”, desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa LEFoPI² da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo da referida pesquisa é compreender as relações entre educação infantil e ensino fundamental, focalizando as práticas de leitura desenvolvidas para e com as crianças nessas duas etapas da educação básica. A leitura, enquanto prática cultural, é tomada em sua dimensão humanizadora, a partir da qual os indivíduos têm acesso “ao universo das significações humanas, cuja apropriação é condição da sua constituição como um ser cultural.” (Pino, 2005, p.59)

A pesquisa adota um desenho longitudinal, no qual um mesmo grupo de crianças vem sendo acompanhado na última etapa da educação infantil e, posteriormente, na primeira etapa da educação básica. A metodologia adotada na produção de dados consistiu na observação participante, numa perspectiva etnográfica, e em entrevistas semi-estruturadas com os professores responsáveis pelas turmas observadas.

O estudo realizou-se em duas escolas: uma delas funcionando em regime de tempo integral – 8 horas diárias de atividades com as crianças – e a outra em regime de tempo parcial – 4 horas diárias. Os dados discutidos no presente artigo representam um recorte da pesquisa e se referem às observações realizadas na escola de tempo integral, na turma que, no ano de 2010, se encontrava no 2º período da educação

infantil – crianças de 5 anos – e que no ano de 2011 cursou o 1º ano do ensino fundamental .

A análise dos dados produzidos ao longo do trabalho de campo estão alicerçadas nos aportes teóricos da psicologia sócio-histórica, mais especificamente na teoria da atividade desenvolvida pelos teóricos Lev Vygotsky (1896-1934), Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1904-1979). Fundamentada na filosofia marxista, a teoria da atividade concebe o trabalho humano como atividade criativa a partir da qual, pelo uso de instrumentos, o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, produzindo cultura. Ao buscar compreender o papel do contexto social no desenvolvimento das funções mentais superiores, tipicamente humanas

Vygotsky interessa-se pela função da mediação estabelecida através dos elementos ferramentas ou instrumentos na interação do homem com o mundo em que vive.(...) Tanto as ferramentas concretas quanto as simbólicas são criadas pelos homens, historicamente, em seu contexto social e estão relacionadas à resolução de problemas psicológicos, da mesma forma que a criação e uso dos instrumentos materiais realizam atividades no campo do trabalho. (Schettini, 2009, p. 223)

Nas relações que as crianças estabelecem com a leitura, estão presentes, simultaneamente, os dois tipos de mediação. A mediação dos instrumentos materiais se faz a partir da relação que os pequenos estabelecem com os diferentes suportes nos quais os textos ou os enredos circulam no espaço da sala de aula; a mediação dos signos ou ferramentas simbólicas se dá a partir da linguagem na qual os textos se materializam, cujos sentidos se constroem na relação com o outro, seja ele o professor ou os pares. Daí a importância de se considerar como esses elementos mediadores concorrem para o processo de atribuição de sentidos, pelas crianças, para os textos com os quais interagem.

Na escola de tempo integral foram observados diferentes

2 - Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância.

modos de mediar a relação das crianças com textos: o contato com livros, especialmente no espaço da biblioteca, a narrativa de histórias pelas professoras e a narrativa de histórias a partir da utilização de suportes diferenciados, como o teatro de mesa ou tapete, sendo este último elemento aquele sobre o qual refletiremos, de modo especial, no presente texto.

A produção de uma literatura voltada especificamente a crianças, jovens e até bebês tem sido acompanhada pela produção de novos suportes – livros de pano, de banho, de brinquedo, interativos – nos quais os textos circulam. Esses suportes, diversos tanto em seu formato quanto nas ações que evocam aos seus leitores, buscam atender às especificidades e interesses desses públicos diferenciados, sugerindo ações de leitura, como segurar o livro, virar suas páginas e formas de interação com o texto. A intenção é tornar a leitura atraente aos leitores em formação, apresentá-la como atividade prazerosa, criar mesmo uma certa intimidade entre os leitores e a prática da leitura. Para além das experiências sensoriais que esses suportes podem evocar, pelo seu formato, textura, emissão de sons, dentre outras possibilidades, cabe questionarmo-nos quanto ao tipo de experiência com a leitura que os mesmos podem favorecer, ou mesmo evocar.

Entendendo a leitura como prática cultural, compreendemos os suportes nos quais ela circula como mediadores do processo de produção de sentidos, pelas ações que sugerem e pelo papel que desempenham ao apresentar o texto de uma determinada forma. Assim os suportes são, eles próprios, objetos culturais que condensam significados socialmente construídos e que promovem uma aproximação do sujeito às experiências culturais de seu grupo de referência.

A observação das experiências de crianças e professores com a leitura no contexto escolar revelou a presença de diferentes suportes nos quais circulam os textos e que se constituem fortes mediadores da relação desses sujeitos com a leitura. Para compreendermos como se dá essa mediação e o papel que ela desempenha na formação do leitor nos anos iniciais do processo de escolarização, buscamos compreender como, historicamente, a leitura foi sendo apresentada aos seus leitores, circulando entre eles por diferentes meios.

Como os textos dão-se a ler?

As formas como os textos circulam entre seus leitores são determinadas tanto pela qualidade e quantidade dos materiais disponíveis em cada época e pela tecnologia para trabalhar com esses materiais quanto pelos interesses e intenções dos potenciais leitores. Ao mesmo tempo, as formas nas quais os textos se apresentam possibilitam não apenas determinadas atitudes do leitor como também a atribuição de sentido ao texto. Como afirma Manguel (1997) na Mesopotâmia, século XII a.C., os livros eram escritos em tabuletas de argila que, dependendo do tamanho, podiam ser seguradas nas mãos ou erguidas e consultadas como obra de referência.

Nos séculos II e III d.C, segundo Cavallo (2002) as pessoas liam por meio de um rolo, cujo material era produzido pelo papiro, uma planta encontrada às margens do rio Nilo. As fibras desta planta eram unidas em tiras e serviam como superfície resistente para a escrita. O leitor segurava o rolo com a mão direita e, na medida em que ia lendo, desenrolava-o com a mão esquerda. É interessante observar as diversas práticas de leitura existentes neste período, realizadas a partir deste suporte.

No âmbito social, a “leitura pública” acontecia com o lançamento das obras literárias, em auditórios, círculos e teatros. Era um evento social no qual se juntavam indivíduos cultos ou menos preparados para ouvir a *recitatio*, uma leitura do escrito feita diante de um auditório. Em um contexto mais privado existia a “leitura ancilar”. Neste caso, a leitura era mediada por um leitor, que poderia ser um escravo, e que lia para um romano rico; uma pessoa que lia durante reuniões, principalmente em banquetes; um autor que fazia pré-estreia do seu escrito para as pessoas íntimas. Outro tipo de leitura era denominada “expressiva”, ligada a um certo tipo de literatura, dominada pelos recursos da retórica e que se destinava a um público mais culto. (CAVALLO, 2002).

Estas modalidades de leitura mostram que a maneira mais habitual de ler era a leitura em voz alta. O próprio fato de o conteúdo do texto de um rolo ser escrito em colunas e de forma contínua, ou seja, sem sinais de pontuação, aponta a liberdade que o leitor podia ter em fazer suas pausas e entonações de acordo com sua maneira de ler. Temos, então, um suporte que

atende às finalidades de um leitor que tem a tarefa de guiar sua audiência, a partir das entonações que empresta ao texto, no processo de produção de sentidos para o lido/ouvido .

Manguel (1997) ao discutir a questão da leitura ouvida apresenta o significado de compartilhar a leitura com o Outro, afirmando que

durante o ato de ler (de interpretar, de recitar), a posse de um livro adquire às vezes o valor de talismã. No Norte da França, ainda hoje os contadores de histórias das aldeias usam os livros como suporte; eles decoram o texto, mas depois exibem autoridade fingindo que leem o livro, mesmo quando o seguram de cabeça para baixo. Há algo em relação à posse de um livro – um objeto que pode conter fábulas infinitas, palavras de sabedoria, crônicas de tempos passados, casos engraçados e revelações divinas – que dota o leitor do poder de criar uma história, e o ouvinte, de um sentimento de estar presente no momento da criação. O que importa nessas recitações é que o momento da leitura seja plenamente reençado – isto é, com um leitor, uma plateia e um livro - , sem o que a apresentação não seria completa. (Manguel, 1997, p.143).

No século V, segundo Cavallo (2002), apesar de a leitura de grandes obras ser limitada a um público culto e por isso restrito, ao mesmo tempo cresce o número de pessoas menos instruídas interessadas em leituras diferenciadas, formando assim um novo público leitor. O crescimento e a diversificação de leitores levaram ao aparecimento do codex (códice), um livro feito com pergaminho, em que as peles dos animais (geralmente carneiros) eram esticadas, podendo ser dobradas com facilidade e amarradas em páginas. Este tipo de suporte permitiu uma ampla circulação de livros. E é neste momento, juntamente com o aumento de leitores e a demanda de leituras variadas, que a leitura silenciosa começa a ser mais praticada. De acordo com Manguel (1997) com a leitura silenciosa

o leitor podia ao menos estabelecer uma relação sem restrições com o livro e as palavras. As palavras não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-

las. Podiam existir em um espaço interior, passando rapidamente ou apenas se insinuando plenamente decifradas ou ditas pela metade, enquanto os pensamentos do leitor as inspecionavam à vontade, retirando novas noções delas, permitindo comparações de memória com outros livros deixados abertos para consulta simultânea. O leitor tinha tempo para considerar e reconsiderar as preciosas palavras cujo sons – ele sabia agora – podiam ecoar tanto dentro como fora. E o próprio texto, protegido de estranhos por suas capas, tornava-se posse do leitor, conhecimento íntimo do leitor, fosse na azáfama do *scriptorium*, no mercado ou em casa. (MANGUEL, 1997, p. 67-68).

Segundo Chartier (1998) o surgimento da imprensa, no século XV, aumentou ainda mais o acesso aos livros e a possibilidade de ampliar o conhecimento da população.

No decurso da pesquisa realizada pudemos perceber que as crianças, mesmo quando ainda não leem de forma autônoma, estabelecem relações muito semelhantes àquelas apontadas por Manguel com os textos, com os quais estabelecem contato a partir da voz do outro, nesse caso o professor, e com os livros enquanto suportes de leitura. Ao mesmo tempo que demonstravam, em diversas situações, prazer e envolvimento em ouvir histórias contadas pelas professoras, com ou sem a presença do livro enquanto suporte material, reivindicavam, em outros, uma relação mais íntima com os livros, folheando-os, percorrendo-os com os olhos, criando enredos para as histórias sugeridas pelas imagens. A despeito do interesse das crianças pelo contato com os livros, pudemos perceber que na escola observada, estes eram pouco utilizados pela professora da turma, ficando o contato com esses materiais mais circunscrito ao espaço da biblioteca, onde as crianças podiam fazer escolhas e, inclusive, levar para casa os livros para serem compartilhados com as famílias. A prática mais comumente realizada pela professora da educação infantil era a narrativa de histórias sem o uso do livro. É sobre essa prática que discorreremos no tópico a seguir.

As narrativas, o narrador e a formação de jovens leitores

A leitura e a contação de histórias estiveram presentes no decorrer da história da humanidade. Porém, as narrações nem

sempre se deram da mesma forma. Como vimos, em cada época os suportes de leitura eram utilizados de acordo com as demandas das práticas sociais, portanto a partir de mudanças históricas e de mudanças exigidas pelos diferentes grupos sociais, exigia-se também pensar em alternativas de leitura e novas narrações. Essa relação, que se dá de forma dialética, retrata que a partir do surgimento de novas relações sociais, novas demandas de práticas de leitura se estabeleciam, e conseqüentemente, novas funções dos suportes de leitura também possibilitavam outras práticas sociais.

No âmbito das práticas escolares de trabalho com o texto, percebemos esse mesmo movimento dialético, a partir do qual novos públicos demandam novas formas de narrar, novos suportes em que a leitura pode se apresentar e esses, por sua vez, sugerem novas práticas leitoras. Ao analisarmos a prática pedagógica da professora a quem chamaremos de Rejane, na escola de tempo integral, observamos que nem sempre os textos se materializavam no suporte livro. Em geral eram trazidos pela voz da professora, recuperados pela memória da docente e também por meio de outros objetos, que funcionavam, para as crianças, como auxiliares mnemônicos na recuperação da estrutura do texto sem, contudo, materializá-lo na sua forma escrita.

A prática da educadora se estruturava tendo como referência o contexto da turma de educação infantil na qual ela atuava, os propósitos das crianças e da própria professora. Foi possível perceber que as escolhas da docente acerca dos modos de trazer o universo da literatura para o contexto da sala de aula estiveram fundamentadas numa concepção de infância, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem referenciadas na filosofia antroposófica, segundo informado pela própria professora em entrevista.

A Educação Infantil é um momento crucial dentro da escolarização, e as práticas de leitura estão voltadas para as demandas e mudanças vivenciadas pelas crianças pequenas. A professora sendo o sujeito mediador desses momentos percebe as necessidades das crianças, trazendo a leitura de acordo com as características dos alunos. Em linhas gerais, na filosofia antroposófica o desenvolvimento infantil é concebido em sintonia com ritmos da natureza, os quais evocam um certo movimento dos seres humanos, que se refletem em seus humores, vestuário, hábitos. São momentos em que o ser

humano se encontra mais aberto ou mais fechado para o mundo, uma ligação simples com o que acontece do lado de fora e reflete do lado de dentro de cada indivíduo. Como consequência desta concepção, o movimento a ser observado dentro de sala pela professora é também aquele trazido singularmente por cada aluno. São estes que darão à professora subsídios para conduzir as aulas. Esses elementos são trazidos consciente e inconscientemente pelos alunos mostrando, na atuação de cada um, o envolvimento com o que o rodeia.

Buscando acompanhar esses movimentos a professora, no que concerne especificamente ao trabalho com os textos literários, antecede o momento de contar histórias com uma preparação das crianças para receber o texto. Pode-se perceber tal prática a partir da nota de campos do dia 27 de setembro de 2010. Nessa data, as crianças voltam da aula de Educação Física no momento em que a professora prepara a mesa de época, que está colocada no centro da sala. Essa mesa normalmente manifesta o momento que a turma está vivenciando em cada época do ano. Rejane forra a mesa com uma toalha e a enfeita com um anãozinho de gorro verde e uma vela. As cadeiras das crianças estão em volta da mesa. Esse é o momento que irá anteceder a leitura, o mais importante do dia. A professora inicia com uma canção suave para receber as crianças enquanto elas se acomodam nas cadeiras. O ambiente criado, propício para ouvir histórias, prepara o ouvinte para ler o texto pela voz do outro. A história que será contada nesse dia é “Rosinha de Espinhos” uma versão tradicional do conto “A Bela Adormecida”. As crianças já estão preparadas para ouvir a narração e continuam sentadas em círculo em volta da mesa de época, algumas acalentando bonecas de pano, outras com a cabeça no colo do colega enquanto trocam carinhos.

Esse momento, prócio ao envolvimento e que antecede a contação de história, revela detalhes que irão transportar as crianças para a narrativa, permitindo que elas se apropriem da história ouvida. De acordo com a filosofia antroposófica

A criança se orienta no espaço a partir do centro que é o próprio corpo. A vivência das dimensões espaciais lhe possibilita ajustar-se, suave e delicadamente, às

polaridades no interior do seu organismo. Esta conquista apazigua, gera calma interior. Só então é possível que a criança se concentre em alguma tarefa ou atividade com devido envolvimento. (Lameirão (2007, p.26)

A preparação tem também a função de transportar as crianças para um universo fantástico, estimulando sua imaginação criativa. Para a professora, narrar histórias é um meio de desenvolver os sentidos singulares em cada criança. Em função desse objetivo, a ausência do livro como suporte para a contação de histórias é um meio para que as crianças possam imaginar as cenas da história narrada, a feição de cada personagem, sem que sejam influenciadas por ilustrações criadas por outrem. Dessa forma, o principal suporte à contação das histórias pela professora é a sua memória, o que permite que haja uma extensa proximidade e semelhança entre a história registrada no livro e aquela contada pela professora, que se constitui como a narradora do grupo, mediadora do contato dos pequenos com o texto literário. Ao comentar esse papel do narrador como alguém que intercambia experiências, Kramer (1994, p. 53) salienta que o “ouvinte e narrador partilham de uma coletividade, de uma experiência comum; sua relação é dominada pelo interesse em conservar o que é narrado.” Essa perspectiva da conservação diz respeito, de acordo com os princípios que norteiam o trabalho da professora, tanto aos enredos quanto à estrutura linguística do texto. De acordo com Bertalot (1995)

É contando e recontando histórias que se trabalha a estrutura linguística e pensante, pois cada história, assim como todo pensamento estruturado, consta sempre de um começo, meio e fim. A linguagem pictórica, plena de conteúdo, alimenta a alma infantil e, como todo alimento, deve ser digerido e metabolizado. Quando a criança, envolve-se de corpo e alma no relato dessas grandiosas imagens, alegrando-se ou entristecendo-se, ela é toda participante. Isso faz com que despertem nela os impulsos de fazer algo igual, de atuar ou de sonhar. (p.53)

Como narradora, Rejane medeia a experiências das crianças, tomando-as como sujeitos que irão se apropriar da narrativa e ressignificar a história contada. Cabe ressaltar que as histórias

contadas várias vezes não se modificam ou mudam de versões. Elas são contadas sempre da mesma forma, com as mesmas palavras, com a mesma entonação, permitindo que as crianças construam e internalizem significados para o texto, permitindo a ressignificação da experiência da narrativa a cada novo momento de escuta.

Novos suportes para novos leitores

Ainda atendendo à perspectiva de mediar a relação das crianças com os textos literários, considerando as formas peculiares pelas quais elas atribuem sentido ao mundo, observamos, na prática da professora, a criação de novos suportes a partir dos quais os textos eram apropriados pelos pequenos.

A professora utilizava tapetes artesanais, confeccionados por ela, e que reproduziam cenários das histórias contadas. Nesse tapete são inseridas as personagens, também confeccionadas artesanalmente, em tecido, pela professora. Esse suporte funciona como um auxiliar mnemônico à contação das histórias pelas próprias crianças pois a partir de seus cenários elas podiam contar e recontar uma mesma história juntas, lembrando-se dos detalhes de cada cena que, por sua vez, sugeriam as ações das personagens que eram manipuladas nesse cenário, o permitindo a apropriação da narrativa também a partir desses objetos.

A narração utilizando o tapete favorece a construção de experiências a partir de enredos previamente definidos, já que as cenas retratadas dizem respeito a uma história determinada, mas, ao mesmo tempo, há abertura ao novo, à recriação que se dá a partir dos gestos e entonações do narrador no cenário. Além disso, o objeto permite a ocorrência de narrações coletivas, quando vários alunos narram utilizando o tapete, ou mesmo de forma individual, quando uma única criança se encarrega de recontar a história para o restante da classe. Essa prática possibilita a interação de todas as crianças com as narrativas, e principalmente a conservação da memória.

Percebemos nessa prática uma nova possibilidade de materialização do texto que dialoga com os modos como as crianças produzem sentido para sua experiência com a leitura. Nesse sentido, o tapete não é apenas um meio material no qual o texto circula, uma vez que o texto ganha vida pelas próprias

ações que o suporte permite realizar no cenário da história, com as personagens que a compõem. A partir do suporte é possível dar vida a essas personagens, não apenas a partir de entonações da voz mas, de forma concreta, pela manipulação das personagens na cena em que se desenrola a narrativa. Nesse sentido, ao contar as histórias as crianças estão envolvidas em atividades significativas, que permitem a produção de significados do grupo para a experiência de ouvir e contar histórias. Entendemos que, por permitir a produção de múltiplos significados para o texto, evocados por esses movimentos das personagens na cena narrada, o tapete se revela um suporte a partir do qual é possível vivenciar práticas de leitura enquanto experiências de cultura, nas quais entram em jogo diferentes arranjos e possibilidades de narrar.

Nesse sentido, tais práticas se aproximam do proposto por Walter Benjamin, quando esse filósofo compara a arte de narrar ao trabalho do artesão. Nas palavras de Gagnebin

de acordo com Benjamin, os movimentos precisos do artesão, que respeita a matéria que transforma, têm uma relação profunda com a atividade narradora; já que essa também é de certo modo, uma maneira de dar forma à imensa matéria narrável, participando assim da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra. (Gagnebin, 1994, pág. 11).

A forma artesanal da narrativa, citada pela autora, está ligada à forma como a narrativa é proposta nas atividades de contação de histórias a partir do tapete artesanal. Nessas situações ocorre uma tecitura lenta da experiência que vai sendo, pouco a pouco, produzida pelas crianças e mediada pela professora. Essa apropriação da narrativa acontece em um processo parecido com os processos artesanais, que demandam cuidado, tempo e dedicação.

Considerações finais

Compartilhar com a professora e as crianças da turma observada ao longo da pesquisa a experiência de construírem-se

como narradores de suas e de outras tantas histórias nos permitiu vislumbrar algumas possibilidades de encaminhamento do trabalho com a leitura junto a leitores que ainda não leem de forma autônoma.

Destaca-se, em primeiro lugar, que a formação de um sujeito leitor só é possível quando a concepção que orienta esse trabalho de formação é a aquela da criança como sujeito que produz cultura. Entendemos esta como produção de significados e, nesse sentido, tanto as práticas quanto os suportes utilizados para efetivá-las, precisam dialogar com as formas próprias pelas quais as crianças atribuem sentido ao mundo, com sua curiosidade, ação e desejo de conhecer, para que se tornem atividades significativas, práticas culturais. É importante que a leitura e também os suportes nos quais ela se apresenta, dialoguem com as múltiplas linguagens a partir das quais as crianças se expressam sobre o mundo.

Enquanto trabalho de formação, a inserção das crianças no universo da literatura requer tempo para que as vivências se traduzam em experiências, o que se dá tanto pela sua internalização pelas crianças, quanto pela possibilidade que têm de compartilhar suas experiências com o texto com outros sujeitos, sejam eles o professor e/ou seus pares. Nesse sentido a profundidade da experiência com o texto se sobrepõe à quantidade da exposição a muitos textos. Não queremos afirmar com isso que não seria adequado ou desejável que as crianças tenham contato com textos variados. Elas, inclusive, se mostram curiosas e desejosas desse contato. Entretanto, para que possam viver, no ato da leitura, criada por elas ou experienciada a partir da voz de outros mediadores, uma verdadeira experiência de cultura, necessitam de tempo, o tempo para tecer novos enredos, novos caminhos para ler os textos e ler o mundo.

Referências

CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. **História da leitura** no mundo ocidental. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador** – conversas com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **Os desafios da escrita.** São Paulo: UNESP, 2002.

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

SCHETTINI, R.H. In: SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (orgs.) **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI.** São Paulo: Andross, 2009, p. 219-232.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

GAGNEBIN, J. M.. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7. ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LAMEIRÃO, L.H.T. **Criança brincando! Quem educa?** São Paulo: João de Barro Editora. 2007.

BERTALOT, L **Criança querida: o dia-a-dia da alfabetização.** São Paulo: Antroposófica: Associação Comunitária Monte Azul. 1995.

MODOS DE LER EM UMA TURMA DE PRIMEIRA SÉRIE DA PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA

Cynthia Nunes Milanezi¹
Janaína Silva Costa Antunes²

Resumo

Este texto, que é parte de uma pesquisa mais ampla sobre a alfabetização no Espírito Santo, teve por objetivo analisar os modos de ler numa turma de primeira série da prefeitura municipal de Vitória. Adotamos como concepção norteadora das nossas reflexões a perspectiva bakhtiniana de linguagem, que se realiza por meio de enunciados orais e escritos, concretos e únicos. Entre os diversos gêneros textuais trabalhados com as crianças na turma pesquisada, escolhemos poesia e música para a análise, que foi baseada em filmagens, fotografias, questionário enviado às famílias, entrevista com a professora e observação participante. Nossa escolha se deu mediante o interesse despertado nas crianças pela leitura desses gêneros. Ao final do texto, concluímos que a forma pela qual o trabalho com gêneros foi conduzido, ou seja, a mediação da professora possibilitou alguns momentos de interação autor-texto-leitor. Percebemos ainda nos eventos observados, que a construção de sentidos pelas crianças poderia ter sido melhor explorada, visto que a professora buscava garantir o espaço do dizer para as crianças em suas aulas.

Palavras-chave

Gêneros textuais; mediação; construção de sentidos.

Abstract

This text, part of a broader research on literacy in the state of Espírito Santo, was aimed at analyzing the ways of reading of a first grade group of the Prefeitura Municipal de Vitória. We adopted, as our guiding concept, the bakhtinian perspective of language, which takes place through oral and written, concrete and unique statements. Among the various text genres used with the children of the group researched, we chose poetry and music for the analysis, which was based in filming, photographs, questionnaire sent to the families, interview with the teacher and participative observation. Our choice was based on the interest aroused in the children when reading those texts. At the end of this text, we concluded that the way the teacher's work was conducted, that is, the mediation of the teacher allowed some moments of interaction between author-text-reader. We also noticed in the observed events, that the process of constitution of senses by children could have been better explored, for the teacher sought to ensure a space where children could enunciate in their classes.

Keywords

Text genres; mediation; constitution of senses.

1 - Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo na linha de pesquisa Educação e Linguagens, Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Espírito Santo.

2 - Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo na linha de pesquisa Educação e Linguagens, Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do CEI Criarte/ UFES.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar os modos de ler numa turma de alfabetização. Mais especificamente, pretendemos analisar como foi feito o trabalho com a leitura de dois gêneros textuais: poesia e música. A escolha do tema se deve a vários fatores, entre eles o interesse despertado nas crianças, que eram estimuladas a participar das discussões acerca dos textos.

Esse texto, fruto de trabalho de observação realizado em uma escola pública, faz parte de uma pesquisa mais ampla denominada Alfabetização no Espírito Santo coordenada pela Prof. Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Acreditamos ser relevante sinalizarmos a concepção de leitura da qual partimos para analisarmos o trabalho com os gêneros poesia e música utilizados na turma observada. De acordo com Bakhtin (2006), a leitura é considerada um processo discursivo e, como tal, os sujeitos leitores produzem sentidos para os textos lidos ou ouvidos a partir de sua experiência e leituras anteriores. A leitura, então, envolve um processo de compreensão ativa e responsiva dos textos, isto é, uma forma de diálogo.

Adotamos ainda como concepção norteadora das nossas reflexões a perspectiva bakhtiniana de linguagem, que se realiza por meio de enunciados orais e escritos, concretos e únicos. A linguagem é, portanto, de acordo com Bakhtin (2009, p. 111) multifacetada e nunca um sistema fechado e acabado.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Dessa forma, acreditamos que adotar essa perspectiva significa conceber a língua como processo de interação verbal

de caráter dialógico. Nessa direção, a sala de aula é um lugar privilegiado para esse processo aconteça. É nesse espaço que as crianças terão a possibilidade de ter acesso a outros textos produzidos e, a partir desse “mergulho na corrente de comunicação verbal”, promovido pela mediação do professor, chegar a esse “primeiro despertar da consciência”.

Bakhtin afirma que a vida se realiza a partir dos enunciados que são concretizados na língua. O enunciado é compreendido como a real unidade da comunicação discursiva. Sendo assim, o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. Segundo Bakhtin (2006, p. 297), um enunciado está sempre ligado a outros da mesma esfera discursiva, isto é, “[...] é um elo na cadeia da comunicação de um determinado campo”. Assim sendo, é dotado de ecos e ressonâncias de enunciados anteriores e também deve ser visto como uma resposta a estes.

Dessa maneira, acreditamos que o trabalho com a leitura em sala de aula deve levar em conta que todos os enunciados das crianças devem ser considerados relevantes, pois não são desconectados do *espaçotempo* em que vivem, mas dizem respeito aos sentidos social e culturalmente construídos e devem ser ouvidos e respeitados.

O processo de pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se numa comunidade do município de Vitória, de abril a julho de 2010, totalizando um período de 45 horas de observação. Foram realizadas filmagens e fotografias das atividades, além de observação participante. É importante justificar que a escolha de uma escola pública não foi ao acaso, pois acreditamos que é um espaço representativo por atender a boa parte da população brasileira dos mais variados estratos sociais e, ainda, por termos um compromisso com essa instituição enquanto profissionais atuantes em escolas públicas.

A turma participante da pesquisa era composta por 26 alunos (13 meninos e 13 meninas) cuja maioria era oriunda de famílias de renda salarial baixa conforme levantamento a partir de questionário enviado às famílias. Desse total de alunos,

tivemos a devolução de 21 questionários e identificamos que 42,87% (9 famílias) tinham renda mensal entre 1 e 2 salários mínimos. Três famílias (14,28%) disseram ter renda mensal de até 1 salário mínimo, outras três famílias (14,28%) afirmaram ter renda entre 3 e 4 salários mínimos. Acima de 4 salários mínimos foi a renda mensal de 2 famílias (9,53%); 3 famílias não responderam qual seria a renda mensal e uma família (4,76%) disse não ter renda mensal fixa.

No primeiro dia de observação, optamos por conversar com as crianças a fim de explicar o motivo de estarmos presentes na sala. Aproveitamos para perguntar se gostariam de participar da pesquisa e se tinham dúvidas a respeito. As crianças demonstraram empolgação e todos concordaram em participar. Sendo assim, enviamos aos responsáveis o termo de consentimento³.

Durante todo o período de observação, constatamos um cotidiano bastante dinâmico, a professora aproveitava muitos momentos para incentivar o interesse dos alunos, e consequentemente, sua aprendizagem. Uma coisa nos chamou a atenção: a oferta de diferentes possibilidades de material de leitura às crianças durante as aulas. Notamos que a professora procurava fazer um trabalho diferenciado, oportunizando às crianças contato com diversos tipos de suportes e gêneros textuais como cartazes, livros de literatura infantil, de ciências, sobre animais em geral, atlas, álbuns, livros de poesia, revistas, jornais, livros didáticos, jogos de palavras, letras de música e outros. Diferentemente do que temos visto em outras pesquisas⁴, os alunos não eram estimulados a ler somente após o cumprimento de alguma tarefa ou em horários livres, eles tinham liberdade para manusear os livros (fotos 1 e 2). Por tudo isso, concluímos que seria imprescindível uma reflexão mais aprofundada a respeito do observado.

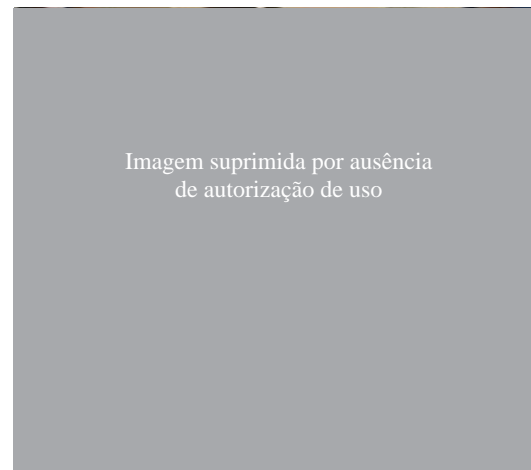


Foto 1- Aluna manuseando livro durante a aula



Foto 2- Criança manuseando cesta de livros variados durante a aula

Essa necessidade de refletir mais profundamente a respeito desse tema também se deu porque a leitura tem sido vista como um problema escolar cada vez maior. O grande número de

3 - No termo de consentimento era solicitada autorização para que as crianças fossem fotografadas e filmadas, sendo o sigilo quanto à identidade e a utilização ética dos dados.

4 - COSTA (2010) Práticas de alfabetização em séries iniciais de duas escolas do ensino fundamental do município de Vitória; SOUZA (2010) Práticas de alfabetização em duas escolas de ensino fundamental do município de Aracruz; FERREIRA(2001) A pesquisa sobre leitura no Brasil 1980-1995.

pesquisas realizadas e programas que avaliam e comprovam o baixo desempenho de muitos de nossos alunos nos tem alertado para tal situação conforme abordaremos mais adiante.

Entretanto, conforme já mencionamos, a professora da turma observada realizava um trabalho bastante diferenciado com a leitura. Diante da riqueza de situações que envolviam a leitura na turma, selecionamos os trabalhos com dois gêneros: poesia e letra de música. Essa escolha se baseou no fato de que o trabalho realizado com eles em sala nos surpreendeu positivamente, uma vez que despertava o interesse e a participação das crianças, bem como a forma como eram abordados permitia às mesmas a produção de sentidos múltiplos, os quais eram estimulados e valorizados pela professora.

Vale lembrar que não nos deteremos em detalhar o contexto porque será trazido ao longo das análises dos eventos observados, seja de forma implícita ou explícita, uma vez que acreditamos que este não pode ser visto isoladamente.

Os modos de ler poesias

Os resultados mais recentes da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁵ (2007) mostram que apesar do crescimento do índice de leitura entre os pesquisados⁶ ainda há muito que se fazer. Para 42% dos pesquisados, as dificuldades nas habilidades necessárias à leitura (leitura lenta, falta de compreensão após a leitura) são sinalizadas. A análise geral das informações coletadas caracteriza nosso país como um ambiente em que a leitura não é socialmente valorizada. Ademais, o que se observa em grande parte das dissertações e teses analisadas pelo nosso grupo de pesquisa, é que a linguagem tem sido vista como expressão do pensamento e instrumento de comunicação. A orientação de leitura pelo professor se reduz às sugestões de livros ou facilitador do resgate de informações no texto lido,

seu papel de mediador é colocado de lado. Dessa forma, percebemos que a dimensão discursiva em que a leitura é tida como processo de construção de sentidos fica delegada em segundo plano.

Conforme nos afirma Bakhtin (2006, p. 282): “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” [grifos do autor]. Segundo o mesmo autor, a heterogeneidade desses gêneros é grande e esta não pode ser minimizada, por isso acreditamos ser importante trazer essa diversidade de gêneros para a sala de aula, bem como trabalhar o mesmo gênero de várias formas e com objetivos variados.

Sabemos que o gênero poesia é bastante utilizado tanto na educação infantil quanto nas séries iniciais do ensino fundamental, seja por ser considerado um texto mais fácil, lúdico, de boa aceitação ou até mesmo por estar presente na grande maioria dos livros didáticos dessa etapa. Além disso, sabemos que pode proporcionar a construção de sentidos diversos pelas crianças, quando o professor, consciente desse fato, desenvolve um trabalho nessa perspectiva.

Como presenciamos apenas a leitura de poesias infantis, vamos analisar algumas características desse gênero. Segundo Bordini (in ZILBERMAN & RÖSING, p. 142, 2009):

O que caracteriza ou diferencia a poesia infantil dos demais gêneros poéticos é o destinatário criança, que obriga o emissor poeta a adaptar sua arte aos patamares cognitivos de seu leitor visado. A adaptação dos meios expressivos da poesia ocorre tanto no âmbito da linguagem, quanto no do sentido por ela configurado. Dependendo da faixa etária do público infantil, ela requer apoio visual, por meio da ilustração e do design gráfico, em especial num mundo de apelos imagísticos como o atual, em que até o jovem adolescente desdenha

5 - A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil iniciou-se em 2000 com objetivo diagnosticar e medir o comportamento leitor da população. Foram pesquisados 49% da população brasileira e os dados trouxeram indicativos importantes para que dirigentes do setor público ou da iniciativa privada percebam nuances fundamentais da prática da leitura no Brasil.

6 - Na segunda pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (2007), o universo dos entrevistados subiu para 92,3% da população.

livros sem imagens ou publicações virtuais sem fundos ilustrados ou animações.

Dessa forma, vimos que a professora levou em conta a faixa etária de seu público ao selecionar poesias que facilitariam a produção de sentidos e que contavam com o apoio de imagens. A inserção dessas poesias em sala de aula não se dava somente nos momentos destinados ao ensino da leitura e da escrita, mas também em outras aulas, como as de matemática. Além disso, a escolha dos livros não era determinada sempre pela professora, às vezes, os alunos indicavam suas preferências e selecionavam uma poesia para leitura.

Observamos também que antes de apresentar o gênero, a professora buscava mostrar aos alunos o suporte onde o texto se encontrava, ressaltando o título, o autor, o ilustrador e até mesmo o sumário, por meio do qual as crianças poderiam encontrar a poesia. O modo como ela os envolvia fazia desse momento não de leitura pela leitura, mas de compreensão ativa e responsiva. Ela demandava a atenção dos alunos, utilizava a entonação como aliada, os gestos, conversava com eles sobre o texto, mediando a construção de sentidos e voltava ao mesmo quando percebia a necessidade de estimular mais a participação dos alunos ouvintes/leitores.

Quando a professora leu a poesia “Último andar”⁷, de Cecília Meireles, por exemplo, as crianças tiveram a oportunidade de criar sentidos já a partir da primeira leitura, espontaneamente e por meio de perguntas feitas pela professora como: “Por que a autora quer morar no último andar?” As respostas não se limitaram ao que estava escrito no poema, como vemos abaixo:

Edu: Porque lá é mais boNIto!

P: Por QUÊ?

Edu: Porque dá pra ve o cé::u

((apontando para outra aluna, a professora novamente perguntou))

P: Por QUÊ?

Ysa: Porque ela gosta de ar:::

Nic: Dá pra ve o céu e a PRAIa.

Percebemos que os discursos das crianças estão permeados de enunciados alheios, pois em suas falas notamos a presença de ideias que estão no imaginário de nossa sociedade. Morar no último andar remete a um lugar bonito, agradável, de onde se pode ver o céu, o mar, ou seja, ter uma visão privilegiada. Em geral, o último andar de um prédio residencial representa a cobertura, o apartamento mais amplo e desejado, no qual moram pessoas de poder aquisitivo alto. Assim, os enunciados das crianças não foram produzidos somente a partir das suas próprias ideias e elas também não foram as primeiras a tratarem desse objeto,

pois todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações (BAKHITIN, 1993, p. 86).

Vimos que nesse momento inicial, a pergunta foi mais geral, quando foram aceitas respostas que não estavam necessariamente explicitadas no texto, mas produzidas pelos alunos. Após, foi feita uma pergunta mais direcionada, que demandava atenção no momento da leitura para uma resposta mais próxima do que estava contido no texto. Era relacionada ao motivo pelo qual os passarinhos se escondiam.

Podemos inferir que a professora adotou a estratégia de verificação de leitura em que as antecipações e predições são ou não confirmadas no texto, e, a partir daí, o leitor repensa e constrói no curso da leitura novas hipóteses (Koch & Elias, 2008). Após fazer a pergunta, percebeu que os alunos não conseguiam chegar à resposta de acordo com a poesia. Então pediu que prestassem atenção na leitura que iria fazer novamente. Depois dessa segunda leitura, os alunos enunciaram respostas diversas, como:

7 - A atividade de leitura da poesia foi realizada após a correção de um exercício de matemática no qual os alunos deveriam usar os numerais ordinais num prédio onde moravam diversas crianças.

Ana: Pra canta:::

Hya: Pra trata:: os passarinho

Rha: Pra não maltratar os passarinhos.

((Nesse momento a professora chamou a atenção dos alunos))

P: Ah, pra não MAL-TRA-TAR.

Ray: Porque se maltratar machuca eles.

Ped: Porque tem terraço pra se esconder.

Igo:Porque quando chove o passarinho vai se esconde lá.

Vemos que a professora não adotou uma resposta como única, pois não parou de ouvir os demais alunos, apesar de já ter obtido a resposta que estava no texto, demonstrando que para ela é importante considerar as outras possibilidades de construção de sentidos proporcionadas. Para Bakhtin, a compreensão é um processo ativo e criativo, isto é, uma forma de diálogo, pois “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (...)” (2006, p.271). É interessante destacar que o livro foi entregue à professora pelas mãos de um aluno que o manuseava.

Jobim e Souza (2001, p.109) esclarecem que “o sentido de um enunciado é o efeito da interação entre locutor e receptor” (p.109). Ao lermos um texto, mergulhamos num processo ativo de reflexão e (re)criação dos enunciados produzidos pelo autor, que por sua vez, registrou em seu texto o resultado de suas reflexões a partir do contato com outros enunciadores.

Em outro dia de observação, presenciamos a leitura de uma história, cujo título era “Os dez sacizinhos”. Esse texto foi trabalhado em uma aula destinada ao ensino da matemática, mas era bastante comum a professora ler para e, muitas vezes, com os alunos todos os textos, ainda que o objetivo final fosse levar as crianças a realizar operações de soma e subtração.

Enquanto lia a história para as crianças, a professora procurava fazê-las participar do processo de leitura, seja por meio da análise das imagens, seja estimulando os alunos a anteciparem os acontecimentos. A primeira leitura foi feita com a finalidade de familiarizar as crianças com a história. Já a segunda objetivava levar os alunos a realizarem a subtração com bolinhas que haviam sido distribuídas no início da aula (fotos 3 e 4).



Foto 3 – Professora lendo a poesia Os dez sacizinhos

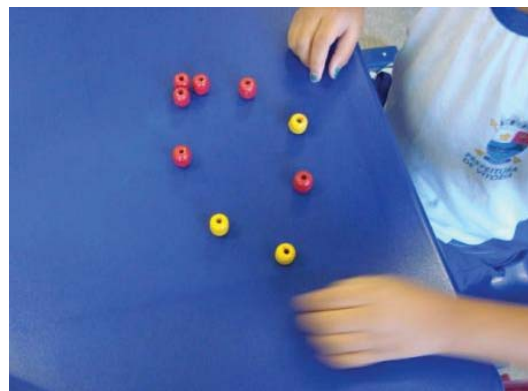


Foto 4 – Criança manuseando as bolinhas durante a atividade de leitura do poema Os dez sacizinhos

Nesse segundo momento, o texto foi lido calmamente e com maior participação ainda dos alunos, que tentavam lembrar os motivos pelos quais os sacizinhos sumiam. A maioria das crianças demonstrava lembrar as palavras que completavam as rimas. A maior parte não teve grande dificuldade na realização da tarefa proposta, que consistia em eliminar as bolinhas acima da carteira uma a uma, pois os dez sacizinhos foram sendo eliminados aos poucos até chegarem a zero e depois retornaram todos de vez à história.

Após a leitura, a professora disse que iria colocar o livro na caixa no armário ao fundo da sala para que depois eles pudessem ler, mas os alunos o pegaram antes e, curiosos, folhearam todo o livro para ver mais de perto a história lida. Percebemos mais uma vez a liberdade que as crianças tinham em tocar os materiais de leitura disponibilizados em sala.

Por fim, de acordo com nossas observações, a professora fazia questão de contar com a participação dos alunos na leitura, por meio de pausas estratégicas, buscando antecipações e formulação de hipóteses, assim como inferências e verificação por parte das crianças. Vemos que o objetivo da professora não se restringia ao ensino de operações matemáticas, o processo de compreensão ativa era o que mais importava. À medida que o número de saczinhos ia diminuindo, as crianças buscavam não só acertar o número dos restantes, mas também o motivo pelo qual e o modo como os personagens saíam da história.

Segundo Koch & Elias (2008), nossa atividade de leitores ativos começa com antecipações e hipóteses com base em nossos conhecimentos sobre elementos como o gênero, o autor e o título. No decorrer da leitura, essas antecipações e hipóteses vão se confirmando ou sendo rejeitadas. No último caso, fazemos reformulações com base em conhecimentos que carregamos em nossa memória (sobre a língua, sobre as coisas do mundo, outros textos, etc.) que são ativados no processo de interação com o texto.

Constatamos que o trabalho realizado pela professora buscava, na maioria das situações, a compreensão do texto lido, ou seja, a identificação dos sentidos construídos pelos autores. Em outros momentos, percebemos algumas tentativas por parte da professora em ir além do reconhecimento ou identificação dos sentidos, mas isso não constituiu uma regularidade, pois, na maior parte do tempo, as práticas se voltavam para a localização de informações no texto seguida de realização de tarefas.

Não podemos desconsiderar que as práticas dos profissionais são o resultado das concepções com as quais tiveram contato no período de sua formação e que continuam a vigorar na atualidade. Acreditamos que adotar uma concepção discursiva de linguagem deve ser encarado como um desafio.

Para que mudanças nas práticas aconteçam, é necessário que os profissionais estejam mobilizados a pensar seu fazer pedagógico, avaliando os resultados do seu trabalho e propondo direcionamentos que possam contribuir para a formação de leitores na escola.

A partir desse momento, discutiremos a utilização de músicas na sala de aula e focaremos nas duas que foram trabalhadas pela professora durante o período de observação. Assim como na leitura de poesias, a participação das crianças foi intensa e a abundância de sentidos também.

A música na sala de aula

(...) a música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo. [...] Com sua recusa a qualquer predeterminação em música, propõe o imprevisível como lema, um exercício de liberdade que ele gostaria de ver estendido à própria vida, pois ‘tudo o que fazemos’ (todos os sons, ruídos e não-sons incluídos) ‘é música’. (A. de Campos, in J. Cage, 1985 – prefácio, p.5).

As definições de música expressam diferentes concepções. Ao consultar o *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, encontramos no verbete “música” as seguintes definições: 1.Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido, 2.Qualquer composição musical, 3. Música escrita, 4. Execução de qualquer peça musical, 5. Conjunto ou corporação de músicos. 6.Orquestra, 7.Filarmônica, 8.(fig) Qualquer conjunto de sons (deprec: musiqueta).

Ao analisar o verbete, podemos dizer que traz uma abordagem subjetiva, que confere valor àquilo que agrada ao ouvido. Por outro lado, ao mencionar “qualquer conjunto de sons (deprec: musiqueta)”, aponta o caráter depreciativo da definição.

De acordo com Brito (p.26, 2003), Koellreutter (1987) afirma que música é a linguagem que organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio, no *continuum* espaço-tempo. Para ele, na música se faz presente um jogo dinâmico de relações

que simbolizam, em microestruturas sonoras, a macroestrutura do universo. Ele considera que a linguagem musical pode ser um meio de ampliação da percepção e da consciência, porque permite vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos.

As inúmeras possibilidades musicais podem ser compreendidas como expressões sonoras que refletem a consciência e o modo de pensar de pessoas, culturas e regiões diversas. Podemos inferir que a diversidade da música, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro. Além disso, acreditamos que é difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, dançando ou tocando um instrumento. Com isso, acabamos por formar um repertório musical que muito nos conta a respeito de nossa história de vida desde a infância.

Nesse sentido, as crianças interagem permanentemente com a música e a escola (especialmente nas séries iniciais) pode tornar-se um lugar privilegiado para que um ambiente musical se estabeleça a fim de favorecer desenvolvimento afetivo e cognitivo, dependendo da forma como o professor compreende esse aspecto.

Ao observarmos crianças brincando, podemos facilmente perceber que são seres que além de brincarem, costumam musicalizar tudo que está à sua volta. Dessa forma, sua relação com o mundo se estabelece de forma lúdica. O professor que está atento a esse aspecto pode usar a música como aliada de suas aulas.

Pelo que foi observado na turma pesquisada, a professora demonstrava ter essa compreensão sobre as contribuições que a música pode trazer para uma sala de aula, pois gostava muito de utilizar letras de músicas em suas aulas. A turma ficava bastante envolvida e todos participavam intensamente.

Para ilustrar, citaremos dois dias de observação em que músicas foram utilizadas nas aulas. Na semana em que se comemora o dia do índio (19 de abril), a turma teve contato no primeiro dia com a música *Todo dia era dia de índio*, de Jorge Ben. Não tivemos acesso à primeira aula em que a música foi trabalhada, pois as observações ainda não haviam sido iniciadas. A segunda aula em que a música foi utilizada

se desenvolveu a partir da escuta e análise da letra da música. A professora aproveitou para situar o contexto histórico do qual a música tratava: a situação do povo indígena após o descobrimento do Brasil. Foi possível ouvir das crianças o que tinham como conhecimento prévio da situação dos índios em nosso país através da conversa.

No segundo dia, a professora continuou a trabalhar com a música *Todo dia era dia de índio*, agora com objetivos relacionados à alfabetização. Fez leitura didática com os alunos e destacou a palavra ÍNDIO na música. A atividade solicitava que pintassem todas as palavras ÍNDIO na letra da música. A turma encontrou oito palavras, com exceção de uma aluna que disse ter encontrado nove. Em um primeiro momento, a professora afirmou que deveria ter se enganado, mas como tinha o hábito de ouvir seus alunos, ao ver que a aluna insistia que tinha encontrado nove palavras, foi verificar onde estaria o engano. Teve então uma grata surpresa ao descobrir que a menina tinha pintado a palavra ÍNDIOS na música. A professora aproveitou a situação não esperada para mostrar como o plural de nossa língua pode ser feito.

A seguir, propôs uma atividade de formação dos nomes das crianças da turma com a identificação dos nomes dos colegas que começavam com a letra I, a partir do uso dos alfabetos móveis. Outro momento bastante rico aconteceu durante essa atividade. Na turma observada, há dois alunos cujos nomes começam com a letra H, porém o som inicial é de I. Algumas duplas formadas perceberam que apesar de o som inicial ser o mesmo da palavra ÍNDIO, os nomes dos colegas tinham outra letra inicial. A professora aproveitou o questionamento das crianças para refletir sobre nossa língua e explicou o uso da letra H. Outras duplas perceberam que havia também nomes na turma que tem o som inicial I, mas a letra Y é que iniciava esses nomes. Da mesma forma, a professora aproveitou a situação observada pelas crianças para tratar da letra Y e mostrar que seu som é igual ao da letra I.

Ao final da atividade, as crianças confeccionaram três cartazes, um que continha os nomes que começavam com I, outro com nomes que iniciavam outras letras e um terceiro com os nomes com o som de I, mas que na verdade começavam

com H e com Y. Demonstraram muito interesse na atividade e participaram ativamente da proposta.

Percebemos que, apesar de a professora usar a letra da música como pretexto para trabalhar o som da letra I, ela promoveu durante os dois dias de atividades observados, uma reflexão sobre a língua. Concordamos com Geraldini (1997) quando defende que

A leitura-pretexto não me parece em si um mal (aliás, haverá alguma leitura sem pretexto?) sob pena de um endeuamento do dito e, por ricochete, a decretação de sua morte na imobilidade de ser o que é, sem predicativos. Evidentemente, há pretextos que, não por serem pretextos, se ilegitimam talvez o melhor exemplo disto seja a utilização do texto que, na escola, se faz para a discussão da sintaxe de seus enunciados. A ilegitimidade não me parece surgir do estudo sintático em si, mas da cristalização de tais análises que se não apresentam como possíveis mas como verdades a que só caber aderir, sem qualquer pergunta. (p. 174)

Assim sendo, também defendemos que o texto pode e deve ser usado como pretexto, porém, não somente para este fim. Ressaltamos que não “condenamos” a professora por utilizar a letra de música como pretexto para tratar unidades menores da língua, apenas defendemos que a riqueza presente nos textos não pode ser reduzida ao estudo de letras, sons, palavras ou qualquer aspecto que retire da língua a sua concretude.

Em outro dia de observação a música “Criança não trabalha” (gravada pelo grupo Palavra Cantada) foi utilizada para o trabalho com a língua. A professora usou a letra da música para sensibilizar as crianças e promover uma discussão sobre o trabalho infantil. As crianças participaram bastante expressando suas opiniões sobre o tema. Após esse momento, foi feita uma leitura didática da letra da música (fotos 5 e 6).



Foto 5- Professora realizando leitura didática da música Criança não trabalha

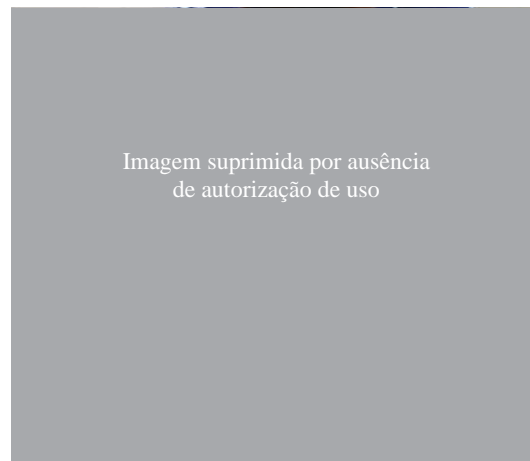


Foto 6- Criança acompanhando a letra da música Criança não trabalha enquanto ouvia a canção no aparelho de CD.

As crianças foram orientadas a escolher e pintar seis palavras que tinham relação com crianças e que mais gostavam. Na verdade, essas palavras pintadas formaram um bingo de palavras que foi realizado a seguir pela professora (fotos 7 e 8). A atividade foi tão bem aceita pelas crianças que a professora

teve de continuar o bingo mesmo depois que dois alunos completaram a cartela.



Foto 7 - Professora fazendo a leitura da palavra sorteada no bingo de palavras

Após o término do bingo, as crianças deveriam preencher uma cruzadinha com desenhos que nos remetiam à infância. Cada criança recebeu uma espécie de chave de correção, onde se encontravam as respostas da cruzadinha para que pudessem recorrer em caso de dúvida.

Para finalizar os modos de ler música, podemos perceber pelas situações relatadas que utilizar a música em sala de aula pode gerar situações muito ricas de aprendizagem, desde que o professor esteja atento às intervenções dos alunos e assuma seu papel de mediador. Segundo Brito (2003, p.45/46), “(...) um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.”

Acreditamos que a introdução da música na sala de aula é de muita importância para o desenvolvimento da criança, pois, além de ser um gênero comum do dia a dia, pode ser o ponto de partida e de chegada de um trabalho que englobe

o conteúdo, o material, o estético e a atmosfera lúdica que a música proporciona. Some-se a isso o fato de que as músicas são criadas a partir do que é vivenciado, sentido, pensado uma vez que, “... *criamos a forma musical não no vazio axiológico nem entre outras formas igualmente musicais (a música entre a música)*, mas no acontecimento da vida, e só isso a reveste de seriedade, de significação, de acontecimento, de peso” (BAKHTIN, 2006, p.186) [grifos do autor].

Vimos que a professora realizou um trabalho muito interessante a partir do momento em que trabalhou as unidades mínimas da língua, mas não as descontextualizou da realidade dos textos. Além disso, problematizou os temas levando os alunos a refletirem sobre suas vidas e seu papel na sociedade.

Considerações finais

A sala de aula é um lugar privilegiado para o processo de interação verbal. Nesse cenário, as práticas de leitura assumem papel de destaque, pois o acesso aos textos de outros oportuniza uma vivência que deve/deveria levar a uma compreensão responsiva pelos envolvidos no processo.

Acreditamos que a leitura deva ser entendida como uma atividade interativa de produção de sentidos que utiliza de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação. Além disso, não se pode esquecer que a leitura é regulada pela intenção com que lemos os textos: para nos manter informados, para fazer trabalhos acadêmicos, por prazer, para realizar consultas, porque somos obrigados e etc. (KOCH; ELIAS, 2008)

Sendo assim, o professor que adota uma concepção de leitura como uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor, precisa levar em conta os conhecimentos do leitor para que essa interação ocorra de forma significativa. Mais do que isso, precisa oportunizar aos seus alunos/leitores/ouvintes espaços para que exponham suas ideias e ouçam seus pares a fim de que esse objetivo da leitura como construção de sentidos seja alcançado o mais plenamente possível.

Ao ofertar às crianças materiais de leitura variados e livre acesso a eles, a professora garantia uma oportunidade

de enriquecimento cultural e crescimento pessoal, uma vez que as falas das crianças eram valorizadas e analisadas pelo grupo. Além disso, notamos que a professora buscava adotar a postura de ouvinte e mediadora não só durante os momentos de discussão sobre os textos, mas na aula como um todo. No entanto, isso não se constituía uma regularidade, tendo em vista que em várias ocasiões as atividades buscavam apenas o reconhecimento de palavras, identificação dos sentidos materializados no texto e também respostas às perguntas feitas durante o processo de leitura.

Acreditamos que a formação da professora em Letras também influenciou no seu modo de agir, assim como sua experiência na educação infantil, conforme nos relatou em entrevista. Mais uma vez, podemos comprovar que as práticas pedagógicas concretizam concepções prévias dos educadores.

Concluímos, então, que a forma pela qual o trabalho com gêneros foi conduzido, possibilitou a interação autor-texto-leitor e oportunizou a construção de sentidos diversos pelas crianças em grande parte das atividades de leitura, sendo fator decisivo para o sucesso dessas práticas e para a formação de sujeitos leitores.

Referências

AMORIM, Galeno (org). Retratos da Leitura no Brasil. Instituto Pró Livro, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, HUCITEC, 2009.

_____. **Questões de teoria e estética**. São Paulo: HUCITEC, 5.ed., 1988.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2. ed., 2003.

CAGE, J. **De segunda a um ano**. Trad. Rogério Duprat. São Paulo, Hucitec, 1985.

COSTA, K. W. C. **Práticas de alfabetização em séries iniciais de duas escolas do ensino fundamental do município de Vitória**. 2010. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1. ed. 14. imp., 1975.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995**. Campinas, SP, Komedi, Arte Escrita, 2001.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**, 2. ed., 2. reimpressão, São Paulo, Contexto, 2008.

KOELLREUTTER, H. J. **Terminologia de uma nova estética da música**. Porto Alegre: Movimento, 1987.

SOUZA, E. C. F. de. **Práticas de alfabetização em duas escolas de ensino fundamental do município de Aracruz**. 2010. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

PESQUISA SOLIDÁRIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE PARTILHA ENTRE UNIVERSIDADE E ALDEIA

Ana Alcídia de Araújo Moraes¹

Carlos Humberto Alves Corrêa¹

Valéria Amed das Chagas Costa¹

Rita Floramar dos Santos Melo¹

Resumo

O texto descreve uma experiência de socialização e discussão dos achados de uma pesquisa desencadeada junto aos professores Mura da região de Autazes (AM) no interior de um estudo que se ocupava em conhecer as estratégias e ações que estes professores vinham desenvolvendo para implementar uma política própria de educação escolar e de formação docente. Os dados analisados neste estudo foram coletados durante a realização dos Fóruns de Formação Continuada Mura, através de gravação áudio-visual e registros escritos visando captar a reação dos professores Mura aos resultados da pesquisa realizada e a própria dinâmica de trabalho implementada nos Fóruns. Os resultados alcançados indicam o potencial articulador deste formato de pesquisa que toma os professores como protagonistas dos processos investigativos, buscando ampliar seus conhecimentos sobre as realidades de suas escolas e salas de aula. Os ganhos não são apenas em termos conceituais e metodológicos. Neste formato de pesquisa que pressupõe espaços de cooperação, todos os envolvidos aprendem lições importantes que podem ser confrontadas com as crenças, práticas e saberes que já fazem parte do repertório profissional de cada um.

Palavras-chave

Formação docente; formação de professores indígenas Mura; pesquisa e formação.

Abstract

The text describes a socialization experience and discussion of the findings of a study initiated with the teachers of the Mura, Autazes region (AM) within a study that was concerned to know the strategies and actions that these teachers were developing to implement its own policy school education and teacher training. The data analyzed in this study were collected during the Continuing Education Forums Mura, by recording audio-visual and written registers in order to capture the reaction of teachers Mura to the results of the survey and the dynamics of work implemented in the Forums. The results indicate the potential of training this kind of research that takes teachers as protagonists of investigative processes, seeking to expand their knowledge about the realities of their schools and classrooms. The gains are not only conceptual and methodological terms. In this form of research that involves areas of cooperation, all parties learn important lessons that can be confronted with the beliefs, practices and knowledge that are already part of the repertoire of each professional.

Keywords

Teacher training; teacher training indigenous Mura; research and training.

Notas introdutórias

Neste texto analisamos uma experiência de socialização e discussão dos achados de uma pesquisa que foi desencadeada junto aos professores Mura a partir de um estudo intitulado “Educação Escolar Mura: práticas pedagógicas e formação docente” (FAPEAM, 2009-2010). Este estudo que articulou ação de pesquisa com ação de formação docente foi desenvolvida por uma equipe de pesquisadores que vem trabalhando, desde 2003, com pesquisa e formação junto ao povo Mura residente no município de Autazes/AM.

O foco investigativo da pesquisa, acima citada, centrou-se nas estratégias e ações que os(as) professores(as) Mura estão desenvolvendo para implementar uma política própria de educação escolar e de formação docente, tendo como principais sujeitos seis professores Mura da Escola Manoel Miranda, na aldeia Murutinga. O objetivo geral foi analisar as estratégias e ações que estão sendo levadas adiante pelos professores Mura para implementação da sua política de educação escolar e de formação docente. Os objetivos específicos foram: (1)descrever a atual política Mura de educação escolar e de formação docente, destacando seus principais componentes; (2)analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores Mura à luz de seu Projeto Político-Pedagógico; (3)identificar avanços, entraves e recuos na implementação dessas políticas; (4)analisar a repercussão da implantação da política de educação Mura na política de educação do Município de Autazes; (5)discutir os achados da pesquisa articulando-os ao processo de formação docente, de modo a dar continuidade aos Fóruns de Formação Continuada Mura.

A pesquisa foi realizada em uma escola Mura com o propósito de conhecer mais de perto a prática pedagógica de seus professores. Naquela ocasião funcionavam dez escolas no município de Autazes, mas como seria muito difícil dar conta desse total numa única pesquisa, com tempo e financiamento limitados, decidimos escolher a Escola Manoel Miranda, por estar situada na aldeia mais próxima de Manaus – Aldeia

Murutinga – com acesso por estrada durante a maior parte do ano. Soma-se a este critério o fato dessa aldeia estar próxima de um distrito – Novo Céu – com infra-estrutura adequada para hospedar os pesquisadores durante a fase de coleta de dados.

É importante deixar claro que nosso compromisso com os Mura (desde 2003) é de incluir nos processos de investigação o número total de professores atuantes nas escolas do município². No entanto, pelas limitações de tempo e financiamento (dentre outras razões) usamos os Fóruns de Formação Continuada (2009 e 2010) como estratégia para garantir a participação mais ampliada dos professores Mura, de Autazes, no processo da investigação. Nessas ocasiões, socializamos e discutimos de forma coletiva, com o conjunto de professores(as) da Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM), os resultados (parciais e finais) referentes à Escola Manoel Miranda.

Nos limites deste texto priorizamos analisar mais detidamente o processo de socialização dos achados da pesquisa com o conjunto de professores(as) Mura das dez escolas indígenas do Município de Autazes, ocorrido nos Fóruns de Formação Continuada de 2009 e 2010. Vale dizer que este processo de socialização se refere mais especificamente ao quinto objetivo específico da pesquisa realizada. Nestes termos, nosso texto se ocupará na descrição e análise de uma parte da pesquisa que diz respeito, mais especificamente, à etapa de socialização e discussão dos seus resultados.

Os fóruns como espaços de diálogos e formação no processo da pesquisa

Desde a sua primeira edição, os Fóruns de Formação Continuada tem buscado atender a demanda colocada pelos professores Mura para dar prosseguimento ao seu processo de formação. Para tanto, a estratégia metodológica usada nos referidos Fóruns vem permitindo a vivência de atividades mais diretamente ligadas à pesquisa, à extensão, e ao ensino, propiciando aos participantes a construção de novos

2 - No início da pesquisa eram 60 professores.

conhecimentos, o aprofundamento teórico e a reflexão da prática pedagógica.

No entanto, as dinâmicas de realização do VII e do VIII Fóruns³ se orientaram pela convicção de que os mesmos guardavam uma especificidade em relação aos Fóruns já realizados com os professores Mura, pois pela primeira vez serviriam como espaço/momento para socialização de resultados de uma pesquisa que tinha a escola Mura como objeto de investigação. Vale dizer que já conhecíamos e acompanhávamos os processos de formação e organização dos professores indígenas Mura, através de pesquisas anteriores⁴. No entanto, era a primeira vez que desenvolvíamos uma pesquisa de campo sobre o cotidiano da escola indígena Mura (suas rotinas, suas formas de organização, seus saberes...). Essa especificidade nos levou a refletir sobre formas diferenciadas de organização e realização desses dois Fóruns (VII/2009 e VIII/2010).

Nos momentos de organização e planejamento desses eventos aumentava a certeza de que precisaríamos investir nosso esforço e inteligência na criação de formas mais adequadas de socializar os achados da pesquisa com o conjunto dos professores Mura. Fomos criando a convicção de que essas formas de socialização dos resultados da pesquisa deveriam garantir o envolvimento de todos os participantes do evento não apenas na recepção atenta do material gerado pela pesquisa, mas também, na discussão e reflexão sobre o mesmo. Aliás, a divulgação dos resultados da pesquisa é considerado por Rosemberg (1982, 91-92) e seu coletivo de trabalho “[...] como de importância equivalente à realização das pesquisas, na medida em que pode se constituir em via de acesso a transformações sociais”.

Em função desses elementos de contexto que permeavam a realização do VII e VIII Fóruns, além de lançarmos mão de recursos formalmente utilizados em situações de comunicação

científica (tabelas, quadros, mesas redondas, exposições orais, textos...), recorreremos a ferramentas pouco usuais em situações acadêmicas voltadas para o relato de pesquisas, tais como: vídeos, dramatizações, fotos, músicas, textos literários.

Considerando que os professores Mura assumiriam um papel ativo diante do processo de comunicação dos resultados (parciais e finais) da pesquisa, os mesmos foram apresentados como sínteses provisórias, inconclusas. Ainda que tenham sido resultantes de um trabalho coletivo de organização, reflexão e análise sobre as informações levantadas em campo, os achados da pesquisa, apresentados sob a forma de tabelas, vídeos, textos e outros, foram propositalmente veiculados como um material inacabado, aberto à incorporação, alterações decorrentes das reações dos professores Mura a este material.

Os vários momentos dos dois Fóruns foram gravados e registrados pela equipe de pesquisadores com vistas ao levantamento de informações sobre a reação dos professores Mura aos resultados da pesquisa realizada e à própria dinâmica de realização dos Fóruns.

VII e VIII Fórum: leituras e diálogos sobre a realidade pesquisada

O VII Fórum de Formação Continuada Mura, o primeiro no contexto da pesquisa, ocorreu nos dias 01 e 02 de outubro de 2009, na cidade de Autazes/AM, envolvendo cerca de 56 participantes.

Uma parte da programação do Fórum incluía a realização de duas mesas. A primeira foi constituída pelos professores e pelas professoras da Escola da Aldeia Murutinga, tendo como tema – “O sentido da pesquisa para os(as) professores(as) da Aldeia Murutinga e o sentimento dos mesmos em relação à pesquisa e a presença das pesquisadoras na escola”. A segunda mesa foi composta por integrantes do Grupo de Pesquisa que

3 - O VII e o VIII Fóruns representam a continuidade de outros seis realizados no contexto de duas pesquisas já concluídas (CAVALCANTE, 2004; SILVA, 2006).

4 - *Formação de professores(as) no contexto amazônico* (CNPq - 2002-2004); *Os professores Mura e a construção de uma política indígena de educação escolar: princípios, processos e práticas pedagógicas*.(FAPEAM, 2005-2006).

participou da coleta de dados na Escola, e tinha como tema – “Pesquisadoras: percepção inicial do grupo/socialização dos achados”.

Além das duas mesas foi realizado um trabalho de grupo, intitulado “Para pensar a Escola Mura”, que visava instigar os professores Mura a tomarem as informações sobre a escola pesquisada como elemento desencadeador de uma reflexão sobre as suas escolas e as suas práticas. Para tanto, os professores foram agrupados por escolas e desafiados a comparar os achados parciais da investigação com o contexto das suas escolas.

O VIII Fórum, o segundo no contexto da pesquisa, aconteceu nos dias 30 de setembro e 01 de outubro de 2010. Na programação estava prevista uma dramatização, encenada pelo grupo de pesquisadores, que tinha como objetivo dar a entender aos professores Mura o modo como havia sido construído o processo da investigação. Foram encenados momentos das reuniões do grupo onde se discutiu a elaboração do projeto até a fase de análise dos dados e escrita do relatório.

No interior dessa atividade de dramatização alguns achados da pesquisa iam sendo apresentados ao conjunto dos professores Mura. Vale dizer que para organizar as informações sobre as diferentes facetas do cotidiano da Escola Manoel Miranda, tomamos as quatro dimensões indicadas por André:

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la a partir de pelo menos quatro dimensões intimamente ligadas: a) subjetiva/ pessoal, b) institucional/organizacional, c) instrucional/relacional e d) sociopolítica. Essas dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, por meio das quais se procura compreender as relações sociais expressas no cotidiano escolar. (2008, p. 142).

Dentre esses achados da pesquisa, recolhidos através da observação participante e das entrevistas com professores da escola pesquisada, destacamos – a valorização das

problemáticas da aldeia e sua conseqüente transformação em conteúdo de ensino; a escolha de temas da vida indígena que são contextualizados, problematizados e trabalhados de forma interdisciplinar e integralizada, buscando reafirmar e valorizar a própria cultura; o conhecimento do contexto mais específico como ponto de partida para o processo de ensinar-aprender e daí o avanço para o conhecimento de realidades mais amplas (da aldeia(A), para o município(M), o estado(E), o país(P) e o mundo(M), “A-M-E-P”); o planejamento da escola feito de forma coletiva (envolvendo todos os trabalhadores da escola, comunidade e agentes de saúde); a participação dos pais na educação dos filhos, a supremacia da oralidade sobre a escrita e o compromisso com o coletivo.

Depois da apresentação e discussão desses resultados os professores reuniram-se em pequenos grupos, por escolas, com o objetivo de verificar em que medida os achados da pesquisa realizada na Escola da Aldeia Murutinga, se aproximavam e ou se distanciavam do que os demais professores Mura vivenciavam na realidade de suas escolas.

Antes dos professores Mura apresentarem as sínteses das discussões realizadas nos grupos das suas escolas, projetamos o videoclipe da música “Ciranda da Bailarina”⁵. Após a projeção, perguntamos aos professores Mura: por que trazer ao Fórum esta música que retrata a bailarina com formas perfeitas, logo após a socialização dos resultados da pesquisa sobre a educação escolar Mura, realizada em uma escola? Algumas das respostas são destacadas abaixo:

[...] a pesquisa foi na Escola do Murutinga, mas o que pode ser encontrado lá pode ser encontrado nas outras escolas também (Prof. Vanderlei).

[...] a educação é assim, todas as escolas tem problemas. A educação vai se construindo, se refazendo (Prof. Aldimar).

Ainda relacionado à projeção do videoclipe, o grupo de professores foi provocado a refletir sobre quem seria a bailarina

5 - Composição de Edu lobo e Chico Buarque, interpretada por Adriana Calcanhoto no Álbum *Adriana Partimpim*. São Paulo, BMG Brasil, 2005. DVD. (faixa 3).

no contexto de nossas discussões? A resposta da Profa. Matilde ilustra o teor das reflexões desencadeadas. Segundo ela, “a bailarina é a escola que nada faz, porque quem faz erra e erra porque faz. Porém, quem não faz não tem defeitos.” (Profa. Matilde).

Nossa intenção era utilizar metaforicamente a letra da música e a imagem do vídeo para refletirmos sobre a existência ou não de *escolas bailarinas, escolas perfeitas*. Buscávamos com isso promover um deslocamento de expectativas dos professores em relação aos achados da pesquisa e em relação à Escola Manoel Miranda e o trabalho de seus professores.

Já havíamos percebido, em outras ocasiões, que parte dos professores Mura das escolas não pesquisadas, tinha a expectativa que o conhecimento sobre uma das escolas de suas aldeias ajudasse a identificar os problemas e soluções para a implementação do PPP Mura. Almejavam que a pesquisa e os pesquisadores apontassem o que fazem de errado em suas práticas pedagógicas e o que deveriam fazer para atuarem corretamente. Queriam que a pesquisa promovesse uma avaliação de suas práticas.

Essas expectativas existiam apesar de termos explicitado, por várias vezes, que não assumiríamos o papel de juízes das práticas dos professores da escola pesquisada, ao mesmo tempo, também não aceitaríamos usar a pesquisa como forma de estabelecer prescrições sobre como ensinar e aprender nas escolas Mura. Nosso intuito, como pesquisadores, foi de desvendar alguns aspectos da realidade da educação escolar Mura, tomando uma de suas escolas como objeto de investigação. Defendemos que a aproximação dos professores com aquilo que os olhares dos pesquisadores conseguiram captar como crítico e como potencializador para a consolidação de uma escola Mura, poderia favorecer a problematização e maior compreensão da realidade das escolas Mura naquilo que elas têm de comum e de singular. Nesse sentido, diz Charlot: “O papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali.” (2002, p.91).

Após reflexões, tentando estabelecer relações entre a música e o que se aproxima e se distancia da realidade de uma escola Mura com as demais do município de Autazes, passamos ao momento da apresentação do trabalho dos grupos, reunidos por escola, para responderem a seguinte questão norteadora: de que modo os resultados da pesquisa, realizada na Escola Manoel Miranda (Aldeia Murutinga), podem ser articulados/relacionados a realidade da sua escola?

As discussões em torno dessa questão trouxeram aspectos reveladores daquilo que os professores refletiram sobre as realidades específicas de suas escolas bem como sobre suas práticas pedagógicas. Para auxiliar os grupos a sistematizarem as suas reflexões, orientamos que as mesmas fossem registradas de forma a permitir que nas apresentações pudéssemos perceber as marcas de semelhanças e de diferenças entre a escola pesquisada e as demais escolas Mura. A Escola Dr. Jacobina se expressa desse modo:

[...] o que faz a diferença é o professor, na sala de aula. Não adianta ter um planejamento bonito e ele não acontecer na sala de aula. Trabalhamos o tema “ética”, tendo melhorado a situação com relação aos palavrões. O planejamento é coletivo, de acordo com a necessidade da aldeia.

Em relação ao planejamento dessa mesma escola foi citado como exemplo:

[...] um dos planejamentos que trabalhou com a problemática da falta de alimentos produzidos na aldeia, cujo tema foi a autosustentação. Deste tema surgiram outros temas como o meio ambiente, a horta. Isto foi incentivo para a comunidade, para os pais e os alunos, pois já ficaram com a incumbência de fazerem um canteiro em casa, pois a direção da escola iria visitar. Assim, os alunos ficaram cobrando dos pais.

A Escola Novo Horizonte conta que – “os professores de ciências, língua portuguesa, geografia trabalham juntos – pegam

a mesma produção de textos, trabalham as regras gramaticais”. E a Escola Coronel Rondon encontra essas semelhanças entre a sua escola e a pesquisada:

[...] construção de textos com a realidade dos alunos para tentar amenizar os problemas; planejamento coletivo entre os professores e lideranças; a forma de avaliação que coincide (avaliam a participação em grupo e individual, a oralidade, de forma contínua, pois os alunos são avaliados na hora do recreio, nas brincadeiras, nas dinâmicas); os materiais didáticos são aqueles da Secretaria e muitas vezes os específicos da aldeia.

A Escola Trincheira indica esta diferença entre sua escola e a pesquisada: “intercâmbio com outras escolas indígenas e não indígenas para socialização”.

Nesses fragmentos de apresentações das escolas é possível perceber que a dinâmica dos Fóruns inseridos no movimento da pesquisa possibilitou reflexões sobre o fazer docente Mura, atuando em suas realidades específicas. Nossa aposta é que esse movimento de reflexão ajude esses professores a construir sentidos para suas práticas educativas e que esse potencial de reflexão auxilie a construir e reafirmar tradições emancipadoras implícitas nos valores da sociedade Mura. Em razão disso, situamos os Fóruns, nessa pesquisa, como uma alternativa de formação tendo em vista ter se constituído em espaços de reflexão crítica e criativa e isso ser condição necessária à socialização e humanização.

Muitos dos professores das escolas não pesquisadas viram a realidade de suas escolas e de suas salas de aulas refletidas nos dados sobre o cotidiano da escola Manoel Miranda. Ao lerem ou ouvirem os extratos de depoimentos dos professores da escola; ao assistirem os vídeos produzidos pelos pesquisadores; ao conhecerem os registros de observação de campo, os professores Mura, em seu conjunto, iam se apercebendo dos elementos de aproximação e de diferenciação entre a escola estudada e as demais escolas Mura.

Tanto nos resultados da pesquisa quanto na reação dos professores Mura existem evidências de que a realidade de muitas das escolas e de muito professores Mura ainda impõem

uma série de dificuldades para a utilização mais ampla do PPP Mura. Alguns problemas/entraves (falta de material didático e de consumo, falta de merenda, instalações escolares inadequadas), levantados pela pesquisa, bem como as formas de enfrentá-los, indicam a necessidade de lutas mais coletivas, o que pressupõe a atuação da OPIM.

Lições aprendidas: a pesquisa em discussão nos fóruns

Poderíamos nos perguntar sobre a repercussão da divulgação dos resultados da pesquisa sobre os professores da escola pesquisada e sobre os professores das demais escolas. Até que ponto o conhecimento da realidade de uma única escola Mura pode servir como material para pensar a realidade das outras dez escolas indígenas Mura? Tais questões nos levam a refletir sobre o impacto do conhecimento deste estudo para o conjunto dos professores Mura.

Socializar os achados da pesquisa com os principais interessados – professores Mura – trouxe lições importantes tanto para eles como para nós pesquisadores. Um exemplo disso é que durante a apresentação dos resultados as discussões foram permitindo um movimento simultâneo de análise dos dados. De acordo com Minayo as finalidades dessa fase na pesquisa são:

[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte. Essas finalidades são complementares, em termos de pesquisa social. (1999, p.69).

A dinâmica dos Fóruns, de acordo com as palavras de uma das pesquisadoras, abriu possibilidades para fazermos a “análise ao vivo e a cores” (UFAM, 2010, p.04). Isso foi possível também pela confiança estabelecida entre o grupo de pesquisa e os professores Mura. Esse movimento de análise ajudou-nos a reparar melhor o cotidiano das salas de aula e a pensar juntos

ações que possam melhorar a realidade das escolas indígenas Mura, a partir da aproximação (via pesquisa) com a Escola Manoel Miranda, tendo em vista a disponibilidade desta escola e de seus professores em abrir suas portas para mostrar o que havia de bom, mas também, as suas fragilidades, limitações.

As discussões e reflexões ajudaram-nos a pensar, junto com seus professores, a educação Mura contextualizada pela realidade de suas escolas. E, em relação a isso, é importante ressaltar a sabedoria do professor Alderico (Escola Trincheira) ao associar a imagem da bailarina com o Projeto Político Pedagógico (PPP) Mura. E, nossas reflexões nos espaços dos Fóruns, fizeram-nos perceber que é o professor quem põe a bailarina para dançar, mas faz isso junto com o coletivo – a comunidade, o movimento dos professores, a Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM).

Esse formato de pesquisa que tinha como um de seus objetivos – socializar os achados da pesquisa (feita com seis professores que atuam na Escola Manoel Miranda –Aldeia Murutinga), com o conjunto de professores(as) Mura das dez escolas do Município de Autazes, de modo a articular os achados ao processo de formação docente, dando continuidade aos Fóruns de Formação Continuada Mura – se insere no interior de experiências que buscam realizar pesquisas colaborativas em que se juntam professores das universidades e professores das escolas públicas. Tais experiências de colaboração se caracterizam como uma via alternativa para criar e/ou fortalecer a articulação entre as ações de pesquisa e de formação e entre a pesquisa acadêmica e a escola (ANDRÉ, 2001).

Os processos investigativos desenvolvidos, junto ao povo Mura, tem desafiado o grupo a arquitetar desenhos de pesquisas não convencionais (ou alternativos), capazes de ler e compreender as suas realidades e potencializar suas vozes e suas ações de luta e de resistência. Todas as nossas ações visando a criação de outras formas de encaminhar e realizar nossas pesquisas, em grande parte, se alicerça na convicção de que é preciso democratizar os produtos e processos da investigação científica. Rosenberg (1980, p.91), ao analisar as relações entre pesquisa e poder, adverte que:

O fascínio e a busca do poder tem reproduzido, ao nível do conhecimento acadêmico e da pesquisa, formas de dominação-subordinação, semelhantes na sociedade abrangente, criando e se utilizando de hierarquias funcionais, legitimadas por barreiras ritualísticas de linguagens, de postura, de relacionamento, ficando o acesso e a posse do conhecimento circunscritos a uns poucos iniciados”.

A socialização e discussão dos achados da pesquisa no interior do VII e VIII Fóruns possibilitou discussões, análises e reflexões conjuntas entre pesquisadores e professores Mura, geradoras de ganhos conceituais e metodológicos para ambos. Para os professores Mura, um primeiro ganho foi o de integrá-los nesse trabalho de conhecer e discutir os achados da pesquisa e o próprio processo que possibilitou a geração desses achados (demarcação do problema, procedimentos metodológicos, elaboração de instrumentos, sistematização das informações...). Poderíamos ainda mencionar, como ganho, a ampliação dos conhecimentos dos professores sobre o processo metodológico de produção de uma pesquisa e sobre as realidades de suas escolas e salas de aulas.

Para os pesquisadores da universidade, essa forma de conduzir a pesquisa em diálogo com os professores, pode ajudá-los a “refinar e até rever seus conceitos, suas metodologias, seu ensino e seu modo de estabelecer trocas com os não especialistas” (HUBERMAN, 1999 *apud* ANDRÉ, 2001, p.63).

Escutar os professores no contexto dos Fóruns, colher suas impressões, seus comentários, observar suas reações nos dão a certeza de que eles não foram apenas informantes da pesquisa, nem tão pouco meros ouvintes dos resultados da pesquisa. De alguma forma, eles foram co-autores da pesquisa. Em grande medida, foram *co-parceiros* e *co-usuários* (IBIAPINA, 2008, p.26) da pesquisa e dos conhecimentos que ela gerou sobre a sua escola.

Os ganhos não são apenas em termos conceituais e metodológicos. Neste formato de pesquisa que pressupõe espaços de cooperação, todos os envolvidos aprendem lições importantes que podem ser confrontadas com as crenças,

práticas e saberes que já fazem parte do repertório profissional de cada um.

Assim, nunca é demais reforçar aquilo que foi dito no texto “Narrativas e desenhos que contam histórias de formação de professores indígenas Mura”:

Trabalhar com os professores e professoras Mura, num contínuo processo de formação e auto-formação, entrelaçando sonhos, histórias, reflexões e expectativas, tem sido uma experiência que já se constitui um diferencial em nossas vidas, como professoras e pesquisadoras. Conhecer um pouco de suas experiências [...] tem nos permitido redimensionar nossas práticas de pesquisa... (MORAES et al, 2008, p. 105).

Referências

- ANDRÉ, Marli D. A. Pesquisa sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. *Eccos – Revista científica*, São Paulo, v.10, n. especial, p. 133-145, 2008.
- _____. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- CAVALCANTE, Lucíola et ali. *Formação de professores(as) no contexto amazônico*. Relatório de Pesquisa . Manaus: UFAM/CNPq, 2004.
- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008. (Série Pesquisa v. 17).
- MINAYO, M^a Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social*. 13. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- _____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9 ed. (rev.), São Paulo: Hucitec, 2006.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A pesquisa e a democratização do conhecimento. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.40, p. 4-6, fev. 1982.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). Faculdade de Educação. Grupo de Pesquisa Formação de Educadores(as) no Contexto Amazônico (FECAM). Relatório do VII Fórum de Formação Continuada Mura. Manaus: Grupo de Pesquisa FECAM, 2009.
- _____. Faculdade de Educação. Grupo de Pesquisa Formação de Educadores(as) no Contexto Amazônico (FECAM). Relatório do VIII Fórum de Formação Continuada Mura. Manaus: Grupo de Pesquisa FECAM, 2010.
- MORAES, Ana Alcídia de A. et al. Narrativas e desenhos que contam histórias de formação de professores indígenas Mura. In: Educação e contemporaneidade. Revista FAEEBA. Salvador: UNEB, v. 17, n° 29, jan-jun, 2008.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. *Os professores Mura e a construção de uma política indígena de educação escolar: princípios, processos e práticas pedagógicas*. Relatório de Pesquisa. Manaus: UFAM/FAPEAM, 2006.

A INFÂNCIA ENQUANTO LUGAR DA ALTERIDADE NA LITERATURA INFANTIL: AS *AVENTURAS DE PINÓQUIO*

Fabiano de Oliveira Moraes

Resumo

Com base na crítica ao paradigma dominante de Santos (2008), visa apresentar uma análise de *As aventuras de Pinóquio* de Collodi (2004 [1883]) com a intenção de demonstrar que o selvagem e a natureza, lugares da alteridade do Ocidente, são representados pelo personagem Pinóquio, e que a vitória do saber hegemônico é retratada no conto através da escola enquanto mecanismo disciplinar que se propõe a retirá-lo do estado natural e das zonas selvagens e inseri-lo nas zonas civilizadas. Para tanto, conceitua: alteridade do Ocidente, contrato social e fascismo social (SANTOS, 2008); mecanismos disciplinares vinculados ao saber e ao poder modernos (FOUCAULT, 1968, 1987); e contextualiza o conto, histórica e socialmente, vinculando-o às instituições: infância, escola e literatura infantil (ZILBERMAN, 2003) e (ARIÈS, 1981). A análise conduz a uma leitura crítica da segregação social e da subalternização de saberes e fazeres outros, também veiculadas pela literatura e pela educação.

Palavras-chave

Infância; leitura; literatura infantil.

Resumen

Con base en la crítica al paradigma dominante de Santos (2008), presenta un análisis de *As aventuras de Pinóquio* de Collodi (2004 [1883]) para demostrar que el salvaje y la naturaleza, en cuanto alteridad del Occidente, son representados por el personaje Pinóquio, y que la victoria del saber hegemónico se presenta en el cuento en la escuela, mecanismo disciplinario que intenta retirarlo del estado natural y de las zonas salvajes e insertarlo en las zonas civilizadas. Conceptúa: alteridad del Occidente, contrato social y fascismo social (SANTOS, 2008); mecanismos disciplinares vinculados al saber y al poder modernos (FOUCAULT, 1968, 1987); y contextualiza el cuento, histórica y socialmente, vinculándolo a las instituciones: infancia, escuela y literatura infantil (ZILBERMAN, 2003) y (ARIÈS, 1981). El análisis conduce a una lectura crítica de la segregación social y de la subalternización de saberes e haceres otros, también transmitidas por la literatura y por la educación.

Palabras clave

Infancia; lectura; literatura infantil.

Introdução

Visando identificar a infância enquanto um dos lugares da alteridade do paradigma moderno ocidental, apresentamos neste artigo uma análise do conto *As aventuras de Pinóquio* de Carlo Collodi. O levantamento das categorias de análise procedeu-se com fundamento: na definição do “Outro” do Ocidente e nos processos de exclusão deste “Outro”, assim como no anúncio da crise do contrato social e da emergência do fascismo social, delineados por Santos (2008); nos procedimentos de exclusão presentes nos mecanismos de poder e nos campos de saber modernos, apontados por Foucault (1968, 1987), e; nos aspectos históricos relacionados ao surgimento da infância, da escola e da literatura infantil, com base em Zilberman (2003) e Ariès (1981). Buscamos, através da nossa análise, respostas para as seguintes questões: de que maneira a educação, a literatura infantil e o conceito moderno de infância perpetuam a exclusão do “Outro” com relação ao saber ocidental? De que modo a teoria social de Sousa Santos e a crítica moderna de Foucault podem nos ajudar a compreender melhor os mecanismos através dos quais são efetivadas as segregações do fascismo social?

A alteridade do Ocidente: aspectos conceituais

Com o intuito de iniciarmos a fundamentação da análise do conto *As aventuras de Pinóquio* partimos das considerações de Santos (2008) acerca da alteridade do Ocidente, em *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. O autor afirma que o Ocidente, enquanto mais destacado descobridor imperial do segundo milênio, instituiu o seu “Outro”, o seu descoberto, sob “[...] três formas principais: o Oriente, o selvagem e a natureza.” (SANTOS, 2008, p. 181) No entanto, no mecanismo de descoberta imperial, o nível conceitual precede o empírico, de modo que a ideia ocidental preconcebida daquilo que é descoberto comanda o processo de descoberta e os atos que se seguem a este, fundamentando-se, tal ideia, na afirmação e reiteração da inferioridade do outro, de forma que o mesmo se reduza a um objeto de violência física e epistêmica: “[...] o descoberto não tem saberes, ou se os tem, estes apenas têm

valor enquanto recurso.” (SANTOS, 2008, p. 182). Dentre os três lugares da alteridade do Ocidente apontados por Santos (2008), focamos em nosso artigo dois deles: o selvagem e a natureza, intencionando identificar o quanto à infância são relegados tais espaços de alteridade com relação ao paradigma moderno ocidental.

O selvagem, para Santos (2008, p. 185-6), “[...] é o lugar da inferioridade [...] a diferença incapaz de se constituir em alteridade. Não é o outro porque não é sequer plenamente humano [...]”, constituindo uma ameaça irracional mais do que uma ameaça civilizacional. Tal inferiorização conceitual efetivou-se a partir da identificação dos descobertos com os seres irracionais e da natureza, considerando-se suas culturas inferiores à racionalidade científica. A natureza, por sua vez, é o lugar da exterioridade, tanto ameaçando o homem quanto servindo-lhe de recurso. Entretanto, a natureza e o selvagem, enquanto ameaças irracionais constituídas, podem ser dominadas e utilizadas por intermédio do conhecimento que os transforma em recurso. “O selvagem e a natureza são, de facto, as duas faces do mesmo desígnio: domesticar a “natureza selvagem”, convertendo-a num recurso natural.” (SANTOS, 2008, p. 188). O autor considera que as três descobertas do Ocidente: o Oriente, o selvagem e a natureza, “[...] permanecem intactas na sua capacidade para alimentar o modo como o Ocidente vê a si próprio e tudo o que não identifica consigo.” (SANTOS, 2008, p. 190)

O contrato social moderno e o fascismo social emergente

Para Santos (2008, p. 317), “O contrato social é a grande narrativa em que se funda a obrigação política moderna ocidental, uma obrigação complexa porque foi estabelecida entre homens livres [...] para maximizar e não para minimizar esta liberdade.” No entanto, a exclusão e a desigualdade, embora aparentemente incompatíveis com os ideais de igualdade, liberdade, fraternidade e cidadania, propagados pelo contrato social moderno, estiveram presentes nas colônias, permeando o tratamento destinado ao “Outro” do Ocidente (Oriente, selvagem e natureza). A contradição fundamental do contrato

social moderno está presente no fato de os seus princípios universais de emancipação igualitária e inclusiva destinarem-se às metrópoles, enquanto a regulação excludente e desigual é destinada às colônias.

O contrato social, pois, ao fundar-se no princípio de abandono do estado natural para que se constitua a sociedade civil e o Estado Moderno, assentou-se em critérios de exclusão que identificaram e mantiveram os espaços coloniais no estado de natureza, justificando assim a regulação destas em contraposição à emancipação nas metrópoles. O limite da inclusão é, portanto, aquilo que é excluído, ou seja, as ilhas de inclusão metropolitanas definem-se a partir da instituição dos arquipélagos de exclusão coloniais. Santos (2008) destaca ainda que a situação complexa em que vivemos na atualidade comporta muitos riscos, os quais podem ser resumidos em um só:

A emergência do fascismo social. Não se trata do regresso ao fascismo dos anos trinta e quarenta do século passado. Ao contrário deste último, não se trata de um regime político mas antes de um regime social e civilizacional. Em vez de sacrificar as democracias às exigências do capitalismo, promove a democracia até ao ponto de não ser necessário, nem sequer conveniente, sacrificar a democracia para desenvolver o capitalismo. Trata-se, pois, de um fascismo pluralista e, por isso, de uma forma de fascismo que nunca existiu. (SANTOS, 2008, p. 333)

Dentre as várias formas assumidas pelo fascismo social, destacamos o *fascismo do apartheid social*, que promove a segregação dos excluídos por intermédio da divisão da cartografia urbana em zonas selvagens e zonas civilizadas. Se as primeiras aproximam-se do estado de natureza, as segundas definem-se pelo contrato social, sendo constantemente ameaçadas pelas zonas selvagens das quais se defendem através da segregação das mesmas. Cabe ao Estado a função de assegurar através de duas formas de ação distintas esta exclusão, agindo democraticamente enquanto Estado protetor junto às zonas civilizadas e agindo de maneira fascista enquanto Estado

predador junto às zonas selvagens. “O polícia que ajuda o menino das zonas civilizadas a atravessar a rua é o mesmo que persegue e eventualmente mata o menino das zonas selvagens.” (SANTOS, 2008, p. 334).

Vejam como se enquadram a infância, a escola e a literatura infantil em seus aspectos histórico e ideológico para que, mais adiante, de posse dos elementos apresentados, possamos proceder à análise do conto de Collodi que também será devidamente contextualizado historicamente.

Infância, escola e literatura infantil: uma breve contextualização

O gênero literatura infantil é considerado um dos mais recentes gêneros literários existentes, afirma Zilberman (2003) em sua obra *A literatura infantil na escola*. As primeiras obras destinadas ao público infantil foram publicadas no fim do século XVII e durante o século XVIII, no período clássico. A inexistência desse gênero antes de tal período deve-se ao fato de que, até então, não havia uma preocupação especial com a infância. “A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola [...] são convocadas para cumprir essa missão.” (ZILBERMAN, 2003, p. 15)

No período clássico, o núcleo familiar burguês, estimulado ideologicamente em um primeiro momento pelo Estado absolutista e em um segundo momento pelo liberalismo burguês, oferece o sustentáculo ideal para a centralização do poder político, estabelecendo-se dentro de valores herdados da nobreza feudal - fato que contrabalançou a rivalidade entre a burguesia e esta última - sejam eles: “[...] a primazia da vida doméstica, fundada no casamento e na educação dos herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade de seus membros; a privacidade e o intimismo como condição de uma identidade familiar.” (ZILBERMAN, 2003, p. 17). Tais valores elevam a infância ao patamar de baluarte do modelo familiar. A criança, doravante, converte-se em eixo ao redor do qual a família se organiza, tendo, esta última, como missão a responsabilidade de

conduzir os infantes com saúde e prepará-los intelectualmente para a vida adulta. Ariès (1981, p. 210), em *História social da criança e da família*, afirma a esse respeito: “O sentimento de família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento da infância. O interesse pela infância [...] não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família.” Acerca da família, e em conformidade com o que Zilberman (2003) defende, o autor francês nos assegura: “Ela torna-se a célula social, a base dos Estados, o fundamento do poder monárquico.” (ARIÈS, 1981, p. 214). O autor, no prefácio da segunda edição de sua obra, utiliza os seguintes termos para apontar para a configuração familiar que então se delineava:

Foi no fim do século XVII e início do XVIII que situei, partindo de fontes principalmente francesas, o recolhimento da família longe da rua, da praça, da vida coletiva, e sua retração dentro de uma casa melhor defendida contra intrusos e melhor preparada para a intimidade. [...] É normal que num espaço tão privatizado tenha surgido um sentimento novo entre a mãe e a criança: o sentimento de família [...] (ARIÈS, 1981, p. 23-5)

Surge, nesse contexto, a idealização da infância, fundada em teorias que postulam: a dependência da criança, em virtude dos aspectos fisiológico e transitório desta faixa etária, e; sua inocência natural, enquanto inexperiência, que tanto precisa ser preservada idealmente quanto gradativamente destruída pela prática pedagógica que visa preparar o infante para a vida adulta. Segundo Ariès (1981, p. 180) “Duas ideias novas surgem ao mesmo tempo: a noção de fraqueza da infância e o sentimento da responsabilidade moral dos mestres.”

Desde o final do século XVII, as crianças são isoladas e distanciadas dos adultos antes de serem lançadas ao mundo, essa espécie de quarentena a que são submetidos os pequenos (compara Ariès (1981, p. 11) no prefácio à segunda edição de sua obra) não é, senão, a própria escola: “Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos

loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.” Zilberman (2003, p. 21-3) acrescenta a esse respeito a afirmação de que a escola, instituição imbuída da tarefa de preparar a criança para o mundo adulto e de protegê-la das violências desse mundo exterior,

[...] acentua a divisão entre o indivíduo e a sociedade, ao retirar o aluno da família e da coletividade, encerrando-o numa sala de aula em que tudo contraria a experiência que até então tivera. Em vez de uma hierarquia social, vive uma comunidade em que todos são iguais na impotência: perante a autoridade do mestre e, mais adiante, da própria instituição educacional, todos estão despojados de qualquer poder. Em vez de um convívio social múltiplo, com pessoas de variada procedência, reúne um grupo homogêneo porque compartilha a mesma idade [...] O sistema de clausura coroa o processo: a escola fecha as portas para o mundo exterior [...] As relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo. [...] é por omitir o social que a escola pode-se converter num dos veículos mais bem-sucedidos da educação burguesa [...] Neste momento, a educação perde sua inocência, e a escola, sua neutralidade, comportando-se como uma das instituições encarregadas da conquista de todo jovem para a ideologia que a sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade. [...] Desarmada, a criança não reage; e sua impassibilidade é tomada como sinal de aceitação da engrenagem.

Ainda durante o século XVII, ressalta Ariès (1981), o sentido da imposição do conceito de inocência infantil desembocou numa atitude moral de caráter duplo com relação à faixa etária infantil: “[...] preservá-la da sujeira da vida [...] e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão.” (ARIÈS, 1981, p. 146). Nesse âmbito surge a preocupação crescente com a decência tanto na escolha das leituras adequadas a crianças como no nível das conversas que se pode ter diante delas. “Ensina-os a ler em livros onde a pureza de linguagem coincida com a

seleção de bons temas.” (VARET, 1666¹, *apud* ARIÈS, 1981, p. 143).

Escola e literatura infantil, portanto, servem ao sistema disciplinar em voga desde então. “Para definir esse sistema, distinguiremos suas três características principais: a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais.” (ARIÈS, 1981, p. 180) A principal diferença entre a criança e o adulto é acentuada justamente na sua fraqueza, faz com que a primeira seja “[...] rebaixada ao nível das camadas sociais mais inferiores.” (ARIÈS, 1981, p. 181).

Para Zilberman (2003), é justamente quando a literatura infantil torna-se instrumento de doutrinação ideológica utilizado no contexto escolar que as forças de ambas as instituições se assomam no sentido de envolver a criança (colocada em uma situação de dependência e fragilidade) com os comportamentos e normas sociais que esta deve assumir e cumprir.

O livro *As aventuras de Pinóquio*

O livro *As aventuras de Pinóquio* (*Le avventure di Pinocchio*), da autoria de Carlo Collodi, foi publicado pela primeira vez em 1883, na Itália. Utilizamos como fonte textual de nossa análise a tradução de Áurea Marin Burocchi publicada pela editora Paulinas (COLLODI, 2004 [1883]) feita a partir do trabalho de revisão e organização de Ornella Castellani Polidori que, em 1983, publicou uma edição crítica com base em vários manuscritos revisados pelo próprio Collodi desde a primeira publicação em 1883 até o ano de sua morte: 1890. Para efeito de conferência com o original em italiano, consultamos inúmeras vezes, para o resumo abaixo delineado e para o nosso procedimento de análise, a reedição da primeira publicação de 1883 (COLLODI, 2001 [1883]).

Com a intenção de favorecermos a compreensão, por parte do leitor, da análise por nós procedida, apresentamos um largo resumo no qual destacamos os pontos por nós considerados relevantes, sabedores de que o livro, em suas 201 páginas,

relata uma quantidade enormemente maior de detalhes e passagens.

As aventuras de Pinóquio (COLLODI, 2004 [1883])

Um pedaço de madeira que falava foi dado a Gepeto que com ele construiu um boneco atrevido e impertinente que logo fugiu de casa, levando seu “pai” a ser preso. Surgiu o Grilo Falante que lhe deu algumas lições de moral, mas Pinóquio se recusou a escutá-las e disse que iria fugir para não ter que ir à escola. O grilo lhe respondeu que assim ele se tornaria um burro e que o seu destino seria o hospital ou a cadeia. Pinóquio matou o grilo. Gepeto ao voltar da prisão deu sua comida a Pinóquio que prometeu estudar e se comportar, ganhando uma cartilha nova.

Pinóquio, desobediente e rebelde, envolveu-se então em diversas aventuras: vendeu sua cartilha para ir ao teatro de marionetes; foi enganado por uma raposa que fingia ser manca e por um gato que se fazia de cego que tentaram roubá-lo e matá-lo; foi salvo por uma menina (a Fada Azul), ocasião em que mentiu para ela e viu seu nariz crescer; seguiu, em vão, seu pai mar adentro ao saber que este havia partido em um barco à sua procura; desembarcou em uma cidade onde todos trabalhavam e, recusando-se à labuta, encontrou a Fada Azul que o adotou como filho e a quem prometeu se comportar bem e ir à escola; envolveu-se em uma enorme confusão ao faltar aula junto a colegas pouco dedicados aos estudos, ocasião em que um garoto acabou gravemente ferido; foi preso e depois fugiu para a casa da Fada jurando que iria estudar e se comportar; tornou-se o melhor aluno de sua turma; quando faltava um dia para se tornar um menino, partiu escondido com Pávio para o País dos Brinquedos, um lugar sem escolas onde as crianças passavam o dia brincando e se divertindo; foi transformado em um burro, assim como Pávio, e vendido para uma companhia de palhaços, onde lhe ensinaram a dançar e saltar; tropeçou e ficou manco em sua primeira apresentação no circo; foi revendido para um homem que usaria a sua pele para fazer um tambor e que, com a intenção de matá-lo afogado no mar, acabou fazendo com que

1 - VARET, *De l'éducation chrétienne des enfants*, 1666, *apud* Ariès, 1981, p. 143.

os peixes, ao comerem a pele e a carne do burro, libertassem o boneco de madeira que estava em seu interior; fugiu para o mar e foi engolido por uma Baleia, encontrando dentro dela seu pai que havia sido engolido dois anos antes; fugiu pela boca da Baleia e nadou com Gepeto agarrado aos seus ombros até a praia; em terra firme, encontrou o gato, agora cego, e a raposa, agora manca, pedindo esmolas e recusou-se a ajudá-los; foi acolhido em uma cabana pelo Grilo Falante, que continuava vivo e que lhe disse que a Fada havia partido pensando que nunca mais encontraria o boneco. Saiu em busca de um copo de leite para o seu pai que estava muito fraco, aceitando trabalhar para um lavrador em troca do leite, pois o burrinho do homem estava morrendo. Pinóquio descobriu que o burrinho, que morreu minutos depois, era Pávio. O boneco levou o leite para o seu pai e a partir daquele dia trabalhou por cinco meses em troca de um copo de leite por dia para Gepeto. Aprendeu a fazer cestos e aumentou seu ordenado, exercitando também a leitura e a escrita. Um dia, ao sair para comprar roupas novas, soube que a Fada estava hospitalizada e sem dinheiro para se alimentar. Pinóquio deu o dinheiro que possuía para que fosse levado à Fada e aumentou ainda mais seu ritmo de trabalho diário para mantê-la.

Depois de trabalhar bastante e até muito tarde, adormeceu e sonhou com a Fada a lhe beijar. Quando acordou, viu que havia se transformado em um menino de verdade, com roupas novas e com dinheiro no bolso. Gepeto encontrava-se curado e tudo se devia aos méritos e às virtudes de Pinóquio. Depois de virar um menino, Pinóquio viu um boneco de madeira e considerou-o ridículo, declarando o quanto estava contente por ter se tornado um bom menino.

Pinóquio: da natureza selvagem ao homem civilizado

A infância representada no conto pelo personagem Pinóquio ocupa, de um lado, o lugar do selvagem como Outro da ciência moderna: “A infância corporifica [...] dois sonhos do adulto. Primeiramente, encarna o ideal da permanência do primitivo, pois a criança é o bom selvagem, cuja naturalidade é preciso conservar enquanto o ser humano atravessa o período

infantil” (ZILBERMAN, 2003, p. 18-9) e de outro lado o lugar da natureza enquanto alteridade do saber dominante, posto ser de um tronco de madeira que surge o boneco enquanto protótipo de menino, tal como um embrião humano, em princípio tão semelhante aos embriões de outras espécies da natureza torna-se feto e posteriormente recém-nato ao vir ao mundo como protótipo de ser humano, ainda sem as vestes e comportamentos humanos que o transformarão em um homem civilizado.

Zilberman (2003, p. 19) afirma ser, “[...] a natureza o âmbito preferencial da criança; não apenas seu hábitat mais adequado, como aquele que abriga o modo mesmo como a infância é concebida. [...] tal faixa etária corporifica o não-contaminado da natureza, com o qual se identifica. [...]”. A criança, nesta situação, tal como o boneco Pinóquio ao ser criado por Gepeto, ainda não se encontra preparada para a vida (leia-se: para a vida adulta), e apenas o estará através dos estudos, da escola: “[...] traço de união entre os meninos e o mundo [...]”. (ZILBERMAN, 2003, p. 40)

Essa imagem da criança, retratada em Pinóquio, é contraditória, pois “[...] o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança, [...] reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos [...], transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança.” (CHARLOT, 1983, p. 108-9) Por um lado, a criança idealizada pode vir a tornar-se civilizada caso assimile os valores e a concepção de mundo do paradigma dominante propagado pela escola, instrumento disciplinar e de manutenção do saber moderno, tornando-se a criança, ao submeter-se a essa disciplina e a essa ordem, o futuro homem em potencial que os adultos idealizam para a infância. Pinóquio, em um dos momentos nos quais revela a intenção de vir a tornar-se um homem, escuta as recomendações da Fada:

[...] você vai se tornar se souber merecer isso [...] [se] acostumar-se a ser um bom menino [...] As crianças boas são obedientes [...] têm amor pelo estudo e pelo trabalho [...] dizem sempre a verdade [...] vão para a escola com satisfação [...]. A partir de amanhã [...] você

vai começar indo para a escola. [...] Depois vai escolher uma arte ou profissão [...] (COLLODI, 2004, p. 119-21)

Por outro lado, a criança pode vir a manter-se no lugar reservado à alteridade do saber dominante ao esquivar-se da escola e do trabalho, como pretende Pinóquio na continuidade do diálogo anterior com a Fada: “Mas eu não quero ter nem uma arte nem uma profissão [...] Porque trabalhar me cansa.” (COLLODI, 2004, p. 121) Um dos espaços da exclusão, da exterioridade, destinado aos que se tornam alheios a essa ordem moderna é anunciado em seguida pela Fada: “[...] aqueles que falam assim acabam quase sempre na cadeia ou no hospital. [...] O ócio é uma doença muito feia, e é preciso curá-la logo, desde criança, se não, quando formos grandes, não se cura mais.” (COLLODI, 2004, p. 121) Este diálogo se assemelha à conversa ocorrida no início da história, quando Pinóquio afirma que não tem vontade de estudar e que deseja seguir a profissão de comer, beber, dormir e se divertir, levando “uma vida de vagabundo” e o Grilo Falante lhe diz que “[...] todos aqueles que têm essa profissão terminam quase sempre no hospital ou na cadeia [...]”. (COLLODI, 2004, p. 32) Portanto, o conto reafirma que aqueles que não passam pela escola ou que não assumem um trabalho acabam no hospital ou na cadeia, pois é nos estabelecimentos de ensino que é possível “[...] caracterizar a aptidão de cada um, situar seu nível e capacidades, indicar a utilização eventual que se pode fazer dele [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 158), na escola e nas demais instituições disciplinares (quartéis, hospitais, prisões) é possível tornar seus os “corpos dóceis” e disciplinados.

Outro detalhe a ser destacado é o fato de Pinóquio ser constantemente vigiado pelo Grilo Falante, pelos diversos animais que assumem a fala do Grilo (dentre eles um vaga-lume e uma marmota), pela Fada em suas diversas representações (menina, cabra, mulher), pelos policiais e pelos médicos (um corvo, uma coruja e o próprio Grilo). O panóptico moderno examina a todo tempo o boneco e o reconduz a cada instante através de mecanismos de coerção, de punição, de exame, de sanção e de gratificação, ao saber dominante escolar para que ele não tenha como destino uma cadeia ou um hospital (outras

versões do mecanismo panóptico que a todos vigia e examina). Portanto, o panóptico moderno é, ao mesmo tempo, segundo Foucault (1987, p. 185) “[...] um poder direto e físico que os homens exercem uns sobre os outros [...]” e uma tecnologia política “[...] polivalente em suas aplicações: serve para emendar prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos.” (FOUCAULT, 1987, p. 170)

Assim, resta ainda àqueles que em certo nível se tornam alheios ao saber moderno, por não terem frequentado as escolas ou por não possuírem um trabalho, o lugar do selvagem a ser domado, como afirma uma Marmota que “tenta consolar” Pinóquio ao ver que este está se transformando em um burro: “[...] está escrito nos decretos da sabedoria que todas as crianças preguiçosas que, não gostando de livros, de escola e de professores, passam os seus dias como bobos em jogos e diversões, têm que acabar, cedo ou tarde, transformando-se em pequenos burros.” (COLLODI, 2004, p. 164). Se a doença chamada “febre do burro” anunciada pela Marmota se instaura em determinados indivíduos da nossa sociedade moderna, não podendo encontrar cura na idade adulta, como preconiza a Fada, resta aos acometidos e condenados a esta síndrome serem posicionados no lugar destinado ao selvagem enquanto alteridade do homem civilizado, seja em um hospital, seja em uma prisão, seja em um manicômio, seja na marginalidade ou nas ruas ou na realização de trabalhos subalternizados; sejam eles colonizados, proletários, favelados, mendigos. O domador de burros que compra o burro Pinóquio e lhe ensina a dançar e a saltar destaca, ao apresentá-lo ao público:

Meus respeitáveis ouvintes! Não estaria aqui lhes dizendo mentira sobre as dificuldades por mim frentadas [sic] para compreender e subjugar este mamífero, enquanto pastava livremente, de montanha em montanha, nas planícies das regiões tórridas. Observem, por favor, quanta selvageria transborda dos seus olhos. Tendo, assim, resultados idos [sic] todos os meios para domesticá-lo à vida dos quadrúpedes civilizados, tive que recorrer muitas vezes ao afável dialeto do chicote. Entretanto, toda a minha gentileza,

em vez de tornar-me benquisto por ele, arruinou ainda mais o seu ânimo. Eu, porém, seguindo o sistema de Gales, encontrei na sua cabeça uma pequena cartilagem óssea, que a própria faculdade médica de Paris reconhece ser o bulbo regenerador dos cabelos e da dança pírrica. E, por isso, eu quis amestrá-lo na dança, e nos relativos saltos com argola, e dos barris forrados de papel. Admirem-no e, depois, julguem-no! (COLLODI, 2004, p. 173)

Destino semelhante encontra grande parcela dos cidadãos excluídos pela lógica de mercado do contrato social. Zilberman (2003, p. 42) afirma que com relação ao proletariado, ao contrário do que ocorre com a criança burguesa, “[...] a preservação da criança visa à formação e manutenção de um contingente obreiro disponível [...]”, efetivando-se, também desta maneira, o fascismo social que segrega determinados segmentos às zonas selvagens enquanto aos mais abastados a preservação dos infantes e a sua educação os destinam às zonas civilizadas.

Por fim, Pinóquio, ao tornar-se um menino e receber roupa nova e dinheiro no bolso, após trabalhar e estudar com afinco, afirma “Como eu era ridículo quando era um boneco! E como estou contente de ter me tornado agora um bom menino!” (COLLODI, 2004, p. 201) A infância é, portanto, negada enquanto espaço de emergência de saberes outros, ausentes no presente contraído e mesmo exterminado da faixa etária infantil, a qual é relegada a mero lugar de fase preparatória para um futuro expandido e previsível (a vida adulta), seja na forma da aceitação plena do indivíduo civilizado, situando-o nas zonas civilizadas, seja na exclusão do mesmo através da subalternização de seus saberes e fazeres ou da sua reclusão em hospitais, hospícios, penitenciárias, guetos, aldeias, colônias, classes proletárias, segregando-o nas zonas selvagens. Uma enorme parcela da população do globo é banida, dessa forma, desde a mais tenra infância até o fim de suas vidas, ao lugar da alteridade do saber moderno, do paradigma dominante.

Deleuze (1988, p. 161) em seu livro intitulado *Foucault*, afirma que

[...] exilar, enquadrar são a princípio funções de exterioridade, que os dispositivos de internamento apenas efetuam, formalizam, organizam. A prisão enquanto segmentaridade rígida (celular) remete a uma função flexível e móvel, a uma circulação controlada, a toda uma rede que atravessa também os meios livres e pode aprender a sobreviver sem a prisão. [...] o internamento remete a um lado de fora, e o que está fechado é o “lado de fora”. É “no” lado de fora, ou por exclusão, que os agenciamentos internam, tanto em relação à interioridade psíquica quanto no internamento físico.

Portanto, o “lado de fora” do mundo moderno civilizado ao qual são destinados os indivíduos situados na alteridade do saber dominante é representado tanto pela escola quanto pela prisão e pelos hospitais, pelo País Pega-Trouxas, pelo País das Brincadeiras, pela mendicância e marginalidade do Gato e da Raposa e pelo destino de Pavio, que morre de tanto trabalhar por não ter frequentado a escola. O espaço da alteridade do Ocidente, ocupado no conto prioritariamente pelo personagem Pinóquio e pelos representantes do estado de natureza, habitantes das zonas selvagens que o assediam, é vigiado pelos olhos, atentos aos detalhes, do panóptico moderno representado pelos policiais, guardas e pelos guardiões que buscam conduzi-lo à civilização enquanto é tempo, enquanto dura a sua infância, enquanto ele ainda não se perdeu, protegendo-o assim nas zonas civilizadas, nas ilhas de inclusão, para que Pinóquio, junto aos poucos incluídos pela ‘democracia’ do contrato social, esteja a salvo das zonas selvagens, dos arquipélagos de exclusão criados pelo fascismo social, aos quais é relegado um enorme contingente da população do planeta.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1981.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil:** das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Quíron, 1985.

COLLODI, Carlo. **Le avventure di Pinocchio:** storia di un burattino. [Prima edizione: Firenze: Felice Paggi libraio-editore, 1883.] Firenze: Giunti Gruppo Editoriale, 2001.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio.** São Paulo: Paulinas, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Lisboa: Portugália Editora, 1966.

_____. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil.** São Paulo: Pioneira, 1984.

SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

JÚLIO VERNE E A RECRIAÇÃO FICCIONAL DO SABER DOMINANTE: ENTRE ESCRITURA E LEITURA, USOS E REINVENÇÕES

Fabiano de Oliveira Moraes

Resumo

Tomando como pressuposto a constituição discursiva do currículo indissociável das redes de saber e poder (FOUCAULT, 1968, 1987, 2007, 2008), este artigo, fundamentado na concepção de escritura enquanto reinvenção e de leitura enquanto operação de caça (CERTEAU, 2009), busca destacar na literatura de Júlio Verne, amplamente utilizada no âmbito escolar, elementos do discurso hegemônico da ciência moderna destacados por Santos (2005). Toma, para tanto, a concepção de currículo enquanto rede de *saberesfazeres* no cotidiano (FERRAÇO, 2003, 2007) assim como escritos de Bilac (1916). Analisa o livro *Viagem ao redor da Lua*, com o intuito de verificar como a literatura infantil moderna reinventa o saber dominante no âmbito de sua escritura e como os usos feitos pelo leitor em sua operação de caça lhe permitem escapar e constituir-se em sua singularidade no processo de subjetivação (AMORIM, 2006, 2007, 2008, 2009).

Palavras-chave

Currículo; leitura; cotidiano.

Resumen

Dando por supuesto la constitución discursiva del currículo, inseparable de las redes de saber y poder (FOUCAULT, 1968, 1987, 2007, 2008), este artículo, basado en el concepto de escritura mientras reinvencción y de lectura mientras operación de caza (CERTEAU, 2009), pone de relieve en la literatura de Júlio Verne, ampliamente utilizada en el ámbito escolar, los elementos del discurso hegemónico de la ciencia moderna destacados por Santos (2005). Adopta el concepto de currículo como una red de *sabereshaceres* en el cotidiano (FERRAÇO, 2003, 2007) así como los escritos de Bilac (1916). Analiza el libro *Viaje alrededor de la Luna*, con el fin de ver cómo la literatura infantil moderna reinventa el saber dominante en su escritura y cómo los usos que se hacen por el lector en su operación de caza le permiten escapar y establecerse en su singularidad en el proceso de subjetivación (AMORIM, 2006, 2007, 2008, 2009).

Palabras clave

Currículo; lectura; cotidiano.

Introdução

Iniciamos este artigo com uma “bricolagem” em forma de mosaico polifônico e dialógico feito com fragmentos decupados das falas de Bilac (1916)¹, Foucault (1969)², Certeau (2009) e Amorim (2007, 2008) com o intuito de, a partir dos mesmos, deflagrarmos a nossa análise da obra *Viagem ao redor da Lua* seguindo os rumos apontados por Foucault (1969) que afirma ser a obra de Verne não a ciência tornada recreação, mas sim uma “[...] re-criação³ a partir do discurso da ciência.” (FOUCAULT, 1969, p. 18)”. Discurso este que procuraremos detectar na recriação de Verne com base em categorias levantadas dentre os elementos do discurso hegemônico da ciência moderna destacados por Santos (2005).

O “mocinho imberbe e pallido [...] devorava com os olhos e com a alma as páginas do livro que pedira [...]” (BILAC, 1916, p. 29-30) “[...] seu lugar não é *aqui* ou *lá*, um ou outro, mas nem um nem outro, simultaneamente dentro e fora, perdendo tanto um como o outro e misturando-os, associando textos adormecidos, mas que ele desperta e habita, não sendo nunca o seu proprietário.” (CERTEAU, 2009, p. 246) “Os seus olhos, num movimento febril, iam do começo ao fim de cada linha, voando; os seus dedos torturavam a quina da folha, dobrando-a; uma ruga funda se lhe cavava a testa; e toda a sua cabeça palpitava no esforço da atenção.” (BILAC, 1916, p. 29) “A autonomia do olho suspende as complicitades do corpo com o texto; ela o desvincula do lugar escrito; faz do escrito um objeto e aumenta as possibilidades que o sujeito tem de circular.” (CERTEAU, 2009, p. 247-8)

“As ultimas folhas do livro foram lidas em poucos minutos. Quando a ultima linha morreu sob o flammejamento dos olhos ávidos, houve na face do leitor um afrouxamento súbito da força vital [...]” (BILAC, 1916, p. 29) “[...] a capacidade que cada sujeito tem para converter o texto pela leitura e “queimá-

lo”, assim como se queimam as etapas.” (CERTEAU, 2009, p. 248)

“Quantas vezes, também, como aquelle menino que saíra da sala da Bibliotheca [Nacional] e ali gozára e soffrera tanto com a leitura de Julio Verne, - quantas vezes também eu devi a esse grande encantador de almas o consolo unico dos meus sofrimentos de criança!” (BILAC, 1916, p. 31) “Aliás, se a manifestação das liberdades do leitor através do texto é tolerada entre funcionários autorizados, [...] ela é, ao contrário, proibida aos alunos.” (CERTEAU, 2009, p. 243) “No collegio, todos nós liamos Julio Verne; os livros passavam de mão em mão; e, á hora do estudo, no vasto salão de paredes nuas e tristes [...]” (BILAC, 1916, p. 31-2), “[...] a atividade silenciosa, transgressora, irônica ou poética, de leitores [...] que sabem manter sua distância da privacidade e longe dos “mestres”” (CERTEAU, 2009, p. 244), “[...] enquanto o conego dormía a sésta na sua vasta poltrona, e enquanto o bedel, que era charadista, passeava distrahidamente entre as *carteiras*, combinando enigmas e logogryphos, - nós mergulhávamos naquelle infinito páramo do Sonho [...]” (BILAC, 1916, p. 32), pois “[...] as palavras da literatura efetuam-se no acontecimento e podem ser pensadas na vertigem, no sonambulismo e no sonho [...]” (AMORIM, 2007, p. 6). “O leitor [...] se desterritorializa, oscilando em um não lugar entre o que inventa e o que modifica [...] perde aí as seguranças fictícias da realidade: suas fugas o exilam das certezas que colocam o eu no tabuleiro social” (CERTEAU, 2009, p. 245)

“O que restitui ao rumor da linguagem o desequilíbrio de seus poderes subterrâneos não é o saber [...], não é a fábula [...], é, entre as duas coisas, e como que numa invisibilidade de limbos, os jogos ardentes da ficção.” (FOUCAULT, 1969, p. 18). “Pode-se afirmar o *sujeito* nesta condição como um *ser* que se efetua em sua ressurreição com o *real*, como um corpo glorioso e reconciliador entre mundo e realidade.” (AMORIM, 2008, p. 18).

1 - O livro de Verne ao qual Bilac (1916) se refere em sua crônica intitulada *Julio Verne* é apresentado sob o título *Viagem á roda da Lua* trata-se provavelmente de alguma tradução de *Autour de la Lune* que recebeu traduções em português intituladas tanto *À roda da Lua* quanto *Viagem à roda da Lua*.

2 - No artigo *Por trás da fábula* de Foucault (1969), publicado no livro *Júlio Verne: uma literatura revolucionária*, o autor trata especificamente dos livros *De la Terre à la Lune*; *Autour de la Lune* e *Sans dessus dessous*.

3 - “Jogo de palavras com o vocábulo *création*, que em francês tem a mesma grafia em recreação e criação.” (FOUCAULT, 1969, p. 18)

Tal como “[...] os personagens atravessam um mundo de verdade que permanece indiferente e que se fecha sobre si mesmo logo depois da passagem deles.” (FOUCAULT, 1969, p. 19), “[...] encarnávamo-nos nas personagens aventureiras que o romancista dispersava, arrebatados por uma sêde insaciável de perigos e de glórias, pela terra, pelos mares e pelo céu.” (BILAC, 1916, p. 32).

***Da Terra à Lua*, de Júlio Verne, literatura infantil e escola: contextualização**

O gênero literatura infantil⁴ é considerado por Zilberman (2003) um dos mais recentes gêneros literários existentes. As primeiras obras destinadas ao público infantil foram publicadas no fim do século XVII e durante o século XVIII, no período clássico. A inexistência desse gênero antes de tal período deve-se ao fato de que, até então, não havia uma preocupação especial com a infância. “A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola [...] são convocadas para cumprir essa missão.” (ZILBERMAN, 2003: 15). Para a autora, é justamente quando a literatura infantil torna-se instrumento de doutrinação ideológica utilizado no contexto escolar que as forças de ambas as instituições se assomam no sentido de envolver a criança (colocada em uma situação de dependência e fragilidade) com os comportamentos e normas sociais que esta deve assumir e cumprir.

A respeito da obra infantil e juvenil de Júlio Verne, Coelho (1985, p. 140) afirma que o autor francês, “Considerado o “pai da ficção científica”, [...] Foi um dos mais populares do seu tempo, e pelas inúmeras traduções e adaptações que foram feitas da sua obra, acabou se transformando em autor de destaque para a literatura infanto-juvenil.”

A obra de Júlio Verne por nós tomada para análise tem por título *Da Terra à Lua* (VERNE, 1971), havendo sido

publicado originariamente por Júlio Verne em 1865, sob o título *De la Terre a la Lune*, seguida de um segundo volume que lhe dá continuidade: *Ao redor da Lua (Autour de la Lune)* de 1869 e de um terceiro que encerra a trilogia *Fora dos eixos (Sans dessus dessous)*. Os dois primeiros títulos foram reunidos em obra única por algumas editoras, como na edição por nós utilizada, vindo a compor o título *Viagem ao redor da Lua*, um dos cânones da literatura infantil e juvenil universal, tendo sido amplamente utilizado no âmbito da educação ocidental.

Portanto, o uso dos livros de Júlio Verne através do procedimento errático da leitura traçado por Certeau (2009), descrito por Bilac (1916) e respaldado por Amorim (2007, 2008) e Foucault (1969), possibilitou recriações e reinvenções do lugar de poder a partir do qual se configurava, e ainda hoje se configura, a transmissão do conhecimento do currículo prescrito. Recriações e reinvenções estas que se efetuavam no cotidiano, como nos momentos de fuga dos alunos vigiados pelos olhares constantes do cônego e do bedel descritos por Bilac (1916). No entanto, se por um lado a leitura da escritura de Verne constituía em si uma fuga, como apraz a todo processo de leitura, podemos nos perguntar: de que modo se estabelece a escritura de Verne ante ao discurso hegemônico das ciências Modernas, a ponto de ter sido amplamente aceita e utilizada nas escolas – inclusive cobrindo os tempos e espaços livres das crianças, não apenas nos momentos em que se afrouxava a vigilância nas salas de aula, mas também nas bibliotecas e nas horas vagas, ocupando, na visão de Zilberman (2003) exatamente os espaços nos quais os maiores estão impedidos de interferir, tais como os momentos de lazer e fantasia das crianças?

O vínculo histórico e ideológico entre escola e literatura infantil estabelece, pois, a presença inequívoca desta última no currículo escolar, em outras palavras, a literatura infantil no âmbito do discurso moderno se constitui enquanto componente curricular.

4 - Sabedores de que o termo “literatura infantil” é utilizado por alguns autores, enquanto outros optam por fazer uso das designações: “literatura infanto-juvenil”, “literatura infantil e juvenil” ou “literatura para crianças e jovens”, consideraremos, no âmbito deste trabalho, estes quatro termos como equivalentes.

Vejam os de que modo nos é viável conceber a constituição discursiva do currículo para, em seguida, verificarmos a presença da literatura infantil de Júlio Verne enquanto recriação ficcional do discurso hegemônico da ciência moderna possibilitando usos e reinvenções das mais diversas ao seu leitor.

A constituição discursiva do currículo

Na crítica à modernidade efetivada por Foucault (1968, 1987, 2007, 2008) através de seus processos arqueológico e genealógico pudemos encontrar ferramentas para problematizar a constituição discursiva materializada na linguagem, assim como a formação dos objetos possíveis e viáveis dentre as verdades estabelecidas pela *episteme* moderna. Portanto, a constituição discursiva dos objetos de discurso, conceitos, temas e tipos de enunciados é regida por saberes e poderes que definem, estabelecem e regulam, neste mesmo processo, o currículo escolar⁵; e efetivada por sujeitos estabelecidos em saberes outros, “subalternizados ao” e “concomitantes com” o saber dominante. Tais sujeitos que convivem e co-operam em comunidades de afetos estabelecidas no cotidiano escolar participam em maior ou menor grau da co-produção do currículo sob a forma do currículo praticado ou currículo realizado (FERRAÇO, 2003).

No que diz respeito à concepção de currículo, afirma Oliveira (2005), é necessário de um lado superarmos “[...] a dicotomia hierarquizante fundamentada na redução do real a modelos de práticas e de comportamentos monolíticos” (OLIVEIRA, 2005, p. 104), de outro entendermos “[...] a impossibilidade de se avaliarem as práticas curriculares através de mecanismos que essencializam, colocando-os em lados opostos, sem considerar as misturas que fazemos entre normas, circunstâncias, características dos grupos e outras.” (OLIVEIRA, 2005, p. 104-5). O currículo é, portanto o que

se dá nesse jogo de forças estabelecido no cotidiano entre as prescrições e práticas. As relações de poder concomitantemente instáveis, locais e difusas, presentes nesse jogo de forças, “[...] não emanam de um ponto central ou de um foco único de soberania, mas vão a cada instante “de um ponto a outro” no interior de um campo de força, marcando inflexões, retrocessos, retornos, giros, mudanças de direção, resistência.” (AMORIM, 2006, p. 183)

A constituição curricular se dá em ações complexas envolvendo profissionais de educação, pesquisadores, alunos, comunidade escolar, assemelhando-se à “bricolagem” de Certeau (2009). Fundamentados, portanto, nos conceitos de tática e estratégia deste autor, podemos afirmar que a tática do cotidiano subverte estratégias vinculadas ao poder e ao saber hegemônicos (tais como os procedimentos de controle discursivos e os possíveis objetos constituídos com base na *episteme*) seja através da constituição de redes e da invenção de linguagens, seja por intermédio da leitura enquanto operação de caça.

Ferraço (2007) afirma categoricamente que, se tais narrativas subvertem as estratégias do poder, permeando e constituindo o currículo praticado, isto se dá em virtude de se tratar, neste âmbito, de

[...] currículos que não se deixam aprisionar todo o tempo por identidades culturais ou políticas, originais ou fixas. Currículos que ameaçam, em alguns momentos, o discurso oficial de uma proposta única e coerente para todo o sistema. Currículos que, em suas práticas, abrem brechas que desafiam o instituído. (FERRAÇO, 2007, p. 90)

O currículo praticado ou realizado, portanto, constitui-se no cotidiano escolar dentre uma complexa e ampla rede discursiva, como inferimos com base em Foucault, cabe-nos desvendar

5 - O currículo, em sua amplitude, compreende tanto o currículo concebido, que em seu aspecto formal e operacional encontra-se materializado textualmente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) em âmbito nacional e nos projetos político-pedagógicos e propostas curriculares em nível regional e local, quanto o currículo vivido ou praticado que “[...] envolve as relações de poder, cultura e escolarização [e] o jogo de interações e/ou relações presentes no cotidiano escolar e para além dele.” (CARVALHO, 2009, p. 180).

possíveis caminhos para que seja dado o devido respeito ao processo de leitura enquanto operação de caça, como preconiza Certeau (2009). Partiremos, no entanto, para considerações acerca dos procedimentos de escritura com base no discurso hegemônico da ciência moderna no âmbito dos usos, recriações e reinvenções ficcionais efetivados na literatura de Júlio Verne.

A recriação do discurso hegemônico da ciência moderna na escritura da obra *Da Terra à Lua* de Júlio Verne

Apontamos, em seguida, para elementos detectados no livro de Verne (1971) que contribuem com propagação e a perpetuação do discurso hegemônico das ciências modernas, ao mesmo tempo em que o autor as recria e reinventa. Com o diálogo entre Verne (1971) e Santos (2005) proposto abaixo, intentamos, a partir das categorias levantadas com base em Santos (2005), problematizar os usos de tal discurso hegemônico na literatura infantil e como esta se fez presente na constituição curricular discursiva do projeto escolar burguês moderno.

Para Santos (2005, p. 62), “[...] a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata [...]” efetivando, através da observação e experimentação prioritariamente quantitativa, a separação entre ser humano e natureza, a qual será compreendida através da linguagem matemática que neste processo ocupa um papel central. “Conhecer significa quantificar [assim como] dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.” (SANTOS, 2005, p. 63).

[...] um geômetra alemão propôs que se [...] fizessem desenhar [...] imensas **figuras geométricas** [...] “**Todo ser inteligente** – dizia o geômetra – deve compreender qual o destino científico de tais figuras. Portanto os selenitas, se é que existem, hão de responder por meio de figuras semelhantes [...]

Estudei a questão sob todos os aspectos [...] e, dos meus **cálculos indiscutíveis**, apurei que um projétil animado de velocidade inicial de onze mil metros por segundo, dirigido para a lua, há de necessariamente chegar lá. (VERNE, 1971, p. 20-1, grifos nossos)

Santos (2005) ainda destaca que as regras do discurso hegemônico da ciência moderna se fundamentam no pressuposto de um tempo absoluto e de uma posição espacial absoluta. São tomados, pois, referenciais absolutos de tempo e espaço nas experiências.

Convém, pois, lançar o projétil **noventa e sete horas, treze minutos e vinte segundos** antes do momento em que a lua haja de chegar ao ponto de mira. [...] Mas para que a lua passe pelo zênite de um lugar terrestre é necessário que **êste lugar não tenha latitude maior do que a inclinação do astro**, isto é, [...] vinte e oito graus para o norte ou para o sul. (VERNE, 1971, p. 31-2, grifos nossos)

A ciência moderna privilegia a causa, o funcionamento das coisas, e não o fim das coisas, e é neste ponto que ocorre sua ruptura para com o senso comum e para com a relevância da experiência. Nesse ponto também se dá sua displicência e irresponsabilidade para com os efeitos de suas ações, pois ela, a ciência, assim como os seus realizadores, estão “[...] para além do bem e do mal [...]” (SANTOS, 2005, p. 51): “A única preocupação daquela reunião era o **aperfeiçoamento das armas de guerra**, consideradas como **instrumentos da civilização**. Era reunião de **anjos exterminadores** e, **fora isto, as melhores pessoas do mundo**.” (VERNE, 1971, p. 14, grifos nossos); “[na construção do engenho de lançamento] houve um **desabamento parcial e o acidente custou a vida a alguns operários**.” (VERNE, 1971, p. 47, grifos nossos);

[no lançamento do projétil à Lua] A **detonação** [...] foi acompanhada de **verdadeiro tremor de terra** [...] e o **furacão artificial**, cem vezes mais rápido que o furacão das tempestades, passou como um ciclone através dos ares. [...] Houve indomável **tumulto e muitas pessoas ficaram feridas**. Maston [...] foi **arremessado a quarenta metros de distância** [...] A corrente atmosférica, depois de ter **derrubado as barracas, virado as cabanas** pelo avesso, **arrancado árvores**, num raio de vinte milhas, **impelido trens** até

Pampa, desencadeou sobre a cidade como **avalancha, destruindo centenas de casas** [...] As **embarcações foram a pique** [No entanto] Passados os primeiros instantes de tumulto, despertaram os surdos, os feridos, a multidão inteira e todos ergueram até os céus **clamores frenéticos** de:
Viva Ardan! Viva Barbicane! Viva Nícoles! [aos “astronautas”]. **A ordem natural [...] completamente perturbada. Nem é coisa que cause admiração** (VERNE, 1971, p. 105-7, grifos nossos)

Nesse discurso hegemônico, o mundo, ordenado e estável, deve ser dominado e transformado tecnologicamente pela ciência para que melhor se adeque aos interesses burgueses no âmbito do apregoado “[...] estágio final da evolução da humanidade [...]” (SANTOS, 2005, p. 65). A ordem, saber da regulação (um dos pilares modernos) suprime a solidariedade, saber do pilar da emancipação, ao impor-se a colonização através da subalternização dos saberes outros e da concepção do outro enquanto objeto e não como sujeito. No saber capitalista evolucionista, o progresso e a colonização se dão enquanto ordem e disciplina.

[para chegarem ao local ermo de onde se faria o lançamento] cada cavaleiro trazia a sua **carabina** a tiracolo e **pistolas** nos coldres [...] por causa dos **semínolas** [...] **selvagens** que infestam a planície. [...] [após chegarem ao local “selvagem”] Em pouco foi **erguida** em volta da Colina das Pedras uma **cidade** de casas metálicas [...]. A vida foi ali **regulada disciplinarmente** e os trabalhos corriam em perfeita **ordem**. (VERNE, 1971, p. 43-6, grifos nossos)

A recriação e reinvenção ficcional de Verne (1971) têm por base, portanto, uma ciência, nas palavras de Santos (2005): capitalista em seu caráter evolucionista, como destacado acima; sexista por fundar-se em binômios, e; prioritariamente social, pois a transformação da natureza em artefato humano implica no fato desta poder ser vista como a segunda natureza da sociedade, portanto como humana.

No texto de Júlio Verne podemos verificar de que modo o saber sexista relaciona os princípios masculinos à guerra, ao individualismo, à razão, à agressividade. “[Durante a reunião de cientistas, o coronel Blomsberry lamenta a ausência de guerras:] Nada sucederá [...]. Vai-se, de dia para dia, a suscetibilidade americana. Vamo-nos **efeminando**.” (VERNE, 1971, p. 15, grifo nosso).

Em outros momentos torna-se claro o princípio de cisão entre ser humano e natureza:

[devido às nuvens não foi possível acompanhar o projétil até a Lua] Levantou-se em todos os cantos do globo, coro de reclamações. **A natureza**, porém, não deu qualquer importância, o que era justo, já que os **homens** tinham provocado a atmosfera com a detonação. [...] No dia nove, **o sol** apareceu por instantes [...] **Cobriram-no de vaias** e, **ofendido**, certamente, com tal acolhimento, **mostrou-se avaro** de seus raios. (VERNE, 1971, p. 107-8, grifos nossos)

Também podemos encontrar elementos referentes à defesa do domínio da natureza e mesmo de sua superação através das modernas tecnologias desenvolvidas pelo homem:

Durante o mês de fevereiro, tiveram os trabalhadores de lutar **contra** um lençol de água que surgiu de repente. [...] Por fim, **conseguiram vencer** o inesperado afluxo. [...] **O homem é que tinha criado** avermelhados vapores, aquelas chamas gigantescas e **dignas de qualquer vulcão**, aquelas oscilações estrondosas, **semelhantes** ao sacudir dos **tremores da terra**, aqueles mugidos **rivais dos furacões e das tempestades**. **A mão do homem** é que precipitava um Niágara inteiro de metal em fusão, num abismo também cavado **por mãos humanas**. (VERNE, 1971, p. 47-9, grifos nossos)

Sendo a racionalidade científica um paradigma totalitário em virtude de a mesma negar o aspecto racional aos saberes outros que não pautados sob seus fundamentos epistemológicos e metodológicos, como afirma Santos (2005), uma ruptura entre saber científico e senso comum se efetiva em sua instituição

ao afirmar-se como forma única de saber verdadeiro, um saber total que nega outros saberes:

[*após descrever os mitos e saberes antigos sobre a Lua:*] Porém, se os antigos compreenderam perfeitamente o caráter, o temperamento, enfim, as qualidades morais da lua, sob o ponto de vista mitológico, não é menos verdade que **os mais sábios dêles eram extremamente ignorantes** no que diz respeito à selenografia. [...]

[*após narrar descobertas desde Copérnico:*] **Graças a êstes homens de ciência, é hoje perfeitamente conhecida** a elevação das montanhas da lua. Êstes trabalhos **completaram** o reconhecimento da lua [...] **nenhum dos segredos** da lua pôde ocultar-se aos olhos dos astrônomos. (VERNE, 1971, p. 26-7, grifos nossos)

Além disso, ressalta Santos (2005), no âmbito do discurso da ciência e da tecnologia modernas: a coragem é concebida como aceitação dos riscos dos possíveis efeitos negativos; e o medo como recusa a correr tais riscos, assim, se por um lado se expandiu a capacidade de ação do homem, o mesmo não se deu em sua capacidade de previsão das consequências de suas ações. Em suma, para o saber moderno hegemônico, a coragem é aceitar os riscos das consequências negativas e o medo é recusá-los.

[*Em um duelo de invenções de guerra entre dois cientistas arquiinimigos, Barbicane, se recusa a atirar seu projétil de alta destruição na couraça de alta resistência inventada por Nícoles mesmo quando este diz que ficará atrás da sua couraça durante o experimento*] não pôde Nícoles conter-se mais e levou a discussão para o campo pessoal, insinuando que a covardia é coisa indivisível, que o **homem que se recusa** a disparar um tiro de canhão **não está muito longe de ter-lhe medo**, que, em suma, os **artilheiros** que, nos tempos de outrora, se batiam a dez quilômetros de distância, **substituíam** prudentemente a coragem individual por **fórmulas matemáticas** e que, no fim de contas, tanta **coragem** havia em **esperar plácidamente a bala atrás de couraça** como em **arremessá-la** com

tôdas as regras de arte. (VERNE, 1971, p. 37, grifos nossos)

No que diz respeito ao caráter retórico da ciência, uma verdade científica se constitui com base em premissas presentes no assentimento acadêmico das mesmas enquanto componentes implícitos do saber, fundamentadas no estatuto de “[...] credibilidade dos cientistas e da genuinidade das suas motivações.” (SANTOS, 2005, p. 101). Na obra ficcional de Verne (1971), as premissas da retórica da ciência se fundamentam em citações e têm, não obstante seu caráter ficcional, um respaldo acadêmico:

[*no capítulo Ataque e réplica, do embate científico sobre a existência ou não de ar na Lua, lançamos mão dos argumentos retóricos de Miguel Ardan retrucados por Nícoles, ambos fundamentados cientificamente*] ponhamos de parte tal gênero de argumentos para chegarmos às observações diretas. Previno-lhe, porém, que vou citar os nomes próprios. [...] **Em 1715, os astrônomos Louville e Halley**, notaram certas cintilações de natureza singular [...] atribuída a tempestades que se desencadeavam na atmosfera da lua. [...] **Herschell, em 1787**, [...] observou grande número de pontos luminosos na superfície da lua [...] Um hábil astrônomo francês, **Laussedat, na observação do eclipse de 18 de junho de 1860** [*cinco anos antes da publicação do livro*], verificou que as extremidades do crescente solar estavam arredondadas e truncadas. Ora, tal fenômeno só poderia ser produzido por desvio dos raios solares que atravessassem a atmosfera da lua. (VERNE, 1971, p. 70-1, grifos nossos)

Foucault (1969) considera estranho o fato de que nos “romances científicos” de Verne, “[...] o discurso sábio provenha de um lugar não determinado, como se fôsse uma linguagem trazida para o romance. [...] Nos romances de Verne, o cientista [...] é aquele em quem o saber se inscreve: livro mágico e liso de uma ciência que é feita noutra parte.” (FOUCAULT, 1969, p. 15-6)

Silêncio que grita: problematizações lançadas pelo artigo

Se a retórica, portanto, se dá no estabelecimento: das premissas, com base nos argumentos fundados tanto em verdades e fatos como nos *topoi* amplamente aceitos, e; do auditório que se busca influenciar, a literatura infantil se apresenta em sua natureza retórica não apenas por surgir no âmbito das instituições burguesas da infância e da escola, e, mesmo em sua reinvenção e uso ficcional, mas também por propagar o discurso hegemônico aos indivíduos desde a mais tenra idade. Por tais razões, o discurso hegemônico da ciência moderna se estabelece curricularmente também através dessa escritura, dessa reinvenção: a literatura infantil e juvenil, acessível aos alunos a serem inseridos na então emergente constituição discursiva de mundo, conhecimento e poder: a Modernidade⁶, na ocasião da sua instituição na primeira ruptura epistemológica⁷. Este talvez seja um indicativo de que tal gênero literário possa nos ser útil como uma ferramenta que, rompendo com esta primeira ruptura que separou a ciência do senso comum, traduza para o senso comum, em uma linguagem acessível a crianças, jovens e aos não iniciados cientificamente, teorias que indiquem a possibilidade de constituição de um senso comum emancipatório: um conhecimento prudente, fundado na justiça cognitiva, para uma vida decente fundada na justiça social, contribuindo com a apregoada segunda ruptura epistemológica, como nos sugere Santos (2005). Esta seria uma primeira problematização decorrente deste artigo.

A literatura infantil se configura, pois, como um gênero de escritura potente, em seus usos e reinvenções, para promover e deflagrar novos usos e reinvenções por parte do leitor, pois, segundo Certeau (2009, p. 240), “[...] ler é peregrinar por um sistema imposto [...]”. Faz-se necessário, pois, “[...] ouvir esses

frágeis efeitos de corpo na língua, vozes múltiplas, afastadas pela triunfal *conquista* da economia que [...], se titularizou sob o nome de escritura.” (CERTEAU, 2009, p. 201)

O jogo escriturístico remete à realidade da qual se diferenciou para mudá-la, como afirma Certeau (2009). A escritura tem por funções transformar a informação, interna ou externa à tradição, e permitir que suas regras e modelos transformem o meio. A página procede, portanto, uma inversão do processo industrial: as coisas que nela entram são efeito da passividade de um sujeito perante a tradição; as coisas que dela saem indicam seu poder de fabricar objetos. “No final das contas, a empresa escriturística transforma ou conserva dentro de si aquilo que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior.” (CERTEAU, 2009, p. 205) A página estoca o que é selecionado e que se expande.

Mas se por um lado a escritura de um texto sobre os corpos é a encarnação de um saber, por outro lado ela é o aniquilamento do desejo de dizer, o “derradeiro momento”, a morte, a perda de uma palavra que só volta a ter sentido fora de si, no lugar do leitor.

É Certeau (2009) ainda quem afirma que a escritura, em suas operações de retirar e de acrescentar, remetem a um *código*, submetendo os corpos a uma norma, fazendo com que os corpos digam a norma. A escritura, pois, fazendo uso dos vínculos entre “[...] “nossas naturezas” infantis e as discursividades sociais” (CERTEAU, 2009, p. 219) conduz a uma credibilidade no discurso que faz mover, produzindo sujeitos praticantes. Portanto, a escritura faz dizer, faz crer e faz fazer, faz praticar, ao falar em nome de um real.

Não obstante este aparente controle estratégico da escritura, enquanto próprio, enquanto espaço do poder que “[...] acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar e

6 - A Modernidade de Santos (2005) à qual nos referimos neste artigo compreende tanto o período clássico (séculos XVII e XVIII) de Foucault (1968) como o seu período subsequente, que para este último corresponde à Modernidade (a partir do século XIX).

7 - Santos (2005) refere-se à primeira ruptura epistemológica quando da instituição e propagação do discurso hegemônico das ciências humanas. O livro de Júlio Verne por nós analisado, por exemplo, apresenta argumentos teóricos referenciados com base nas teorias então vigentes da química, física, biologia, geologia, estatística, matemática e engenharia. A segunda ruptura epistemológica por Santos (2005) proposta, por sua vez, diz respeito à ruptura para com este discurso hegemônico no atual processo de transição paradigmática.

multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução [...]” (CERTEAU, 2009, p. 245), a leitura constitui uma espécie de “bricolagem”, uma operação de caça, o campo no qual se pode dar a produção de táticas, pois ela “[...] não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece) não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido.” (CERTEAU, 2009, p. 245)

O leitor, desse modo, escapa tanto da lei do texto como do meio social, pois “onde o aparelho científico (o nosso) é levado [...] a supor as multidões transformadas pelas conquistas e as vitórias de uma produção expansionista, é sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas.” (CERTEAU, 2009, p. 248). Corroborando esta reinvenção no âmbito do processo de subjetivação, é Amorim (2007) quem afirma, com base em Birman (2000)⁸, que “[...] uma leitura atenta da literatura, compreendida como fabulação, é capaz de afirmar a emergência do sujeito enquanto impessoalidade singular [...]”. Esta seria, portanto, a segunda problematização proposta por este artigo, atestada pelos fragmentos de Bilac (1916):

[...] para mim, esta vida era uma cousa torpe, um prisioneiro ignobil e torturante, em que tudo era severo e duro, e sobre o qual pairava ameaçadora, numa eterna inclemencia, a sombra da negra palmatória do conego Belmonte, meu mestre...

Graças, porém, a Julio Verne, eu fugia, num surto victorioso, d’este mundo que me aborrecia, e entrava, cantando, vestido de luz, sorrindo, delirando, nos mundos radiantes que a sua piedade abria á minha imaginação.[...]

E, quando os meus olhos pousavam sobre a ultima linha de um d’esses romances, quando eu me via de novo no salão mornhinho o lugubre, quando ouvia de novo o resonar do conego e as passadas do bedel charadista, - havia em mim aquella mesma súbita descarga de força nervosa, aquelle mesmo afrouxamento repentino da vida, aquelle mesmo allivio misturado de tristeza, a que, ha poucas semanas, na sala da Bibliotheca

Nacional vi succumbido o rapazola que lia a “Viagem á roda da lua” [...]

O que eu venero e amo no homem [Julio Verne], que acaba de morrer, não é o seu papel de precursor e de propheta: é o seu papel de enfeitador e consolador de almas, de fecundador de imaginações. (BILAC, 1916, p. 31-3)

Resta-nos, ao encerrar esta breve escritura, sugerir ao leitor que nos reinventa e nos escapa a cada instante o que nos propõe Amorim (2009, p. 60): “[...] a substituição da palavra expressa pelo silêncio que grita.”

Referências

AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. Nos limiares de pensar o mundo como representação. In: **Pro-posições**, Campinas, v. 17, n.1 (49), p. 177-194, jan/abr 2006.

_____. Fotografia, som e cinema como afectos e perceptos no conhecimento da escola. In: **Teias**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, p. 1-12, jan-dez 2007.

_____. Gritos sem voz. In: Macedo, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas: FE/UNICAMP, 2008. p. 14-22.

_____. Currículo (des)figura, diagrama da linguagem. In: Macedo, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos. **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2009. p. 54-62.

BILAC, Olavo. Julio Verne. In: _____. **Ironia e piedade**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1916. p. 29-34.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et alli; Brasília: CNPq, 2009.

8 - BIRMAN, Joel. Os signos e seus excessos. E clínica em Deleuze. In: ALLIEZ, Éric (org.) **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 463-478 (*apud* AMORIM, 2007, p. 5).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil-juvenil**: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Quíron, 1985.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.) **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. As práticas teóricas de professoras e professores das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar. **Currículo sem fronteiras**, vol. 7. n. 2. p. 78-92. jul./dez. 2007.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Lisboa: Portugal Editora, 1968.

_____. Por trás da fábula. In: FOUCAULT, Michel *et alli*. **Júlio Verne** : uma literatura revolucionária. São Paulo: Editora Documentos Ltda., 1969.

_____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Ed Loyola, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&Alli, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2005.

VERNE, Júlio. Da Terra à Lua. In: _____. **Viagem ao redor da Lua**. São Paulo: Hemus, 1971 [1865]. p. 12-112.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

O BENTO, O BENTO E O BENTO...

Jorge Luiz Marques de Moraes

Resumo

Os livros “Dona Casmurra e Seu Tigrão”, de Ivan Jaf, e “Ciumento de Carteirinha”, de Moacyr Scliar, constituem textos nos quais o público juvenil tem atendida uma demanda recorrente: a acessibilidade, através de textos atraentes e divertidos, ao texto clássico de Machado de Assis. Desta maneira, Bentinho toma corpo e ressurgue nestas releituras, em pleno século XXI, corporificado por sujeitos díspares da nossa sociedade: um estudante aplicado/um pitboy. Em comum com a personagem original machadiana, eles têm o fato de, além de serem superprotegidos pela família, constituírem indivíduos autocentrados, corroídos pelo ciúme e movidos a preconceito de gênero. Este trabalho pretende analisar os Bentinhos de Jaf e Scliar, através da observação de suas relações familiares, sentimentais, sociais e políticas.

Palavras-chave

Releituras; livros; autores.

Abstract

“Dona Casmurra e Seu Tigrão”, by Ivan Jaf, and “Ciumento de Carteirinha”, by Moacyr Scliar, are texts in which youngsters have attended a recurring demand: accessibility, through engaging and fun text to text classic Machado de Assis. Thus, Bento and emerges in these readings, in the XXI century, embodied by disparate subjects of our society: a serious student / one “pitboy”. In common with the original character Machado, they have the fact that, besides being superprotected by the family, constitute self-centered individuals, corroded by jealousy and moved to gender bias. This work intends to analyze Jaf and Scliar’s Bentinho, through observation of their family relationships, emotional, social and political.

Keywords

Readings; books, authors.

1. Introdução

Em célebre estudo sobre leitura de obras clássicas por jovens, Ana Maria Machado (2002) afirma que “o primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal é mesmo uma adaptação bem feita e atraente” (p. 15). Mais adiante, a autora afirma que “não esperava que houvesse tantos [livros clássicos] em versões adaptadas de boa qualidade, à disposição de nossos jovens leitores” (p. 131). A reflexão acerca da fruição de obras canônicas pelo público juvenil é algo recorrente nas mais diversas realidades sócio-culturais. Alberto Manguel e Ítalo Calvino, dentre tantos outros, também dedicaram seus estudos à mesma temática, o que nos leva a crer ser esta uma preocupação constante aos que se dedicam à pesquisa e à mediação da leitura. Não obstante tal fato, é importante ressaltar que não há um pensamento hegemônico entre os autores. O citado Manguel (1999), em perspectiva claramente confrontante com a posição defendida por Ana Maria Machado, já chegou a afirmar em entrevista que não acha as adaptações de clássicos necessárias. E complementou assim o seu raciocínio:

Por que uma criança deve ser obrigada a ler obras clássicas? Ela pode começar lendo livros próprios para sua idade e, depois de crescida, chegar a Shakespeare. Mais do que uma simplificação, a adaptação de uma obra implica uma intervenção inadmissível em seu conteúdo. No limite, ela pode tirar da pessoa o desejo de ler um clássico na versão integral. (Ibidem, p. 11)

Na verdade, Manguel não é reticente só no que diz respeito a adaptações de clássicos. Tudo o que, a seu ver, pode ser considerado um desvirtuamento, também é fruto de reserva: sendo assim, de acordo com seu ponto de vista, a leitura de um livro traduzido faz com que a obra como um todo se perca, pois “um livro é a língua na qual ele foi escrito” (Ibidem).

Sem dúvida alguma, trata-se de temática polêmica. Entretanto, é importante relativizar um posicionamento como o defendido pelo autor supracitado pois, se levarmos em conta

que adaptações de textos clássicos auxiliam mediadores de leitura a “limpar terrenos, destruir bloqueios bobos e medos infundados, em suma, dar uma mãozinha para que o gosto do leitor se estabeleça com mais facilidade” (Schwartz, 2003), observamos que, mais do que possível, é desejável não sonegar o contato com os clássicos ao leitor em formação. Cabe aí, somente, a realização de uma escolha adequada: a qualidade do texto adaptado parece ser o critério primordial para a indicação da leitura a ser empreendida. Em resumo, compartilhamos da assertiva de Ana Maria Machado acerca do assunto, quando afirma peremptoriamente: “Simplicidade não é superficialidade” (2002, p. 135). Noutras palavras, o tradutor (ou adaptador) não é necessariamente um traidor. Claro é que uma nova obra está sendo forjada, e não podemos perder este fato de vista; entretanto, ela constitui ponte cujo traçado encaminha para o clássico. A propósito, experiências diversas dão conta de que, após a leitura de obras adaptadas, não são poucos os jovens que se aventuram a trilhar de modo bem-sucedido pelos meandros da obra original, desfrutando do texto com maior segurança e desembaraço, visto que tiveram a oportunidade de, anteriormente, ler uma obra cuja linguagem fora estruturada especificamente para um público pertencente a sua faixa etária.

2. De adaptações e releituras

Tornar textos clássicos acessíveis a jovens leitores constitui tarefa que pode ser elaborada de variadas maneiras. A mais conhecida é, sem dúvida, a adaptação: toma-se uma obra pertencente ao cânone e torna-se o texto adequado à linguagem da criança ou do adolescente. As ilustrações constituem elementos de grande importância neste contexto, visto que ajudam a inserir o jovem leitor no universo do clássico a ser (re) construído. Ruth Rocha, ao recontar os clássicos *A Ilíada* e *A Odisséia*, realizou trabalhos que podem ser considerados paradigmáticos do gênero no Brasil. Nas obras citadas, a propósito, lança-se mão de um recurso por vezes recorrente em adaptações: o uso de verbetes que, funcionando tal como nota de pé de página, ajudam o leitor jovem, presumidamente pouco

familiarizado com o universo mítico, a melhor compreender fatos e personagens da obra que constitui fonte primária.

Uma outra vertente de textos que também se dedica expressamente a aproximar o cânone do jovem leitor é a releitura de clássicos. Neste caso, a obra elaborada difere em muito da adaptação pelo fato de uma nova estrutura narrativa ser construída em torno do livro original. Fatos, sequências dramáticas e personagens estranhos ao texto de origem são criados e é a partir deles que a confluência jovem leitor – cânone se dá. Ora, se a adaptação de um texto clássico limita-se a torná-lo mais palatável ao público leitor, através dos recursos já anteriormente citados, a releitura elabora um novo universo narrativo a partir do qual será possível o acesso à obra de origem. Isto significa dizer, portanto, que a releitura trabalha com dois eixos textuais intersecivos: a narrativa 1, elaboração pontuada por elementos ficcionais inéditos, apresenta-se ao leitor, mas tem seu desenvolvimento alavancado pela intervenção da narrativa 2, obra clássica que se apresenta ao jovem leitor enfeixada na narrativa 1. Sendo assim, o entrecruzamento narrativo resulta em uma produção na qual o leitor tem contato com o texto canônico através de uma série de engendramentos ficcionais que, na maioria das vezes, trazem-no para o tempo presente. Tal como fios que amarrados resultam em uma corda forte, as leituras de clássicos bem-sucedidas primam por ter as narrativas 1 e 2 bem atadas, de modo que uma possibilite o encaminhamento da outra, interseccionando-as em uma só produção.

Evidentemente, o intertexto constitui categoria que se aplica tanto à adaptação quanto à releitura, sendo que, à última, parece ser cara também a experiência do pastiche, o qual, via releitura, encontrou na literatura feita para jovens um campo fértil para florescimento. Neste caso específico, é prática recorrente dos autores promoverem a inclusão de referências da sociedade de consumo às narrativas que se enfeixam. Como um dos objetivos da releitura é tornar coloquial o canônico, promovendo a quebra do elemento solene que, via de regra, parece acompanhar a leitura do clássico, o triunfo editorial deste tipo de produção revela que o artifício mostra-se bem sucedido.

Pertencem ao gênero da releitura os livros *Ciumento de carteirinha*, de Moacyr Scliar, e *Dona Casmurra e seu tigrão*, de Ivan Jaf, obras que trazem o canônico *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, para o universo dos jovens leitores.

3. De Bentinhos, *nerds* e *pitboys*

Ciumento de carteirinha e *Dona Casmurra e seu tigrão* constituem textos ficcionais que partem de um mesmo pressuposto: tomam os fatos narrativos como elementos propulsores na promoção da análise sobre o ciúme e todos os sentimentos decorrentes dele, além de investigar as suas consequências para o relacionamento amoroso. Os pontos de contato com o clássico machadiano já se fazem notar, portanto, a partir de sua concepção.

Vale notar o tom coloquial manifestado por Scliar e Jaf desde os títulos de seus livros: através do uso de expressões de cunho popular, ambos deixam entrever a dessacralização do texto canônico e o intuito de se aproximar de uma variante linguística mais próxima ao público juvenil. No caso do segundo, ao coloquialismo une-se o tom zombeteiro que se harmoniza com a natureza da releitura em questão, na qual, muitas vezes, o humor constitui elemento em destaque.

Um outro fator importante a ser ressaltado é que ambos os autores retomam em suas obras o enredo juvenil que *Dom Casmurro* (em certa parte) é. A narrativa do amor adolescente de Bentinho por Capitu e as barreiras sociais e religiosas enfrentadas pelo casal são retomadas, pelos autores, através do investimento maciço em personagens cuja mocidade é uma característica em comum.

Em *Ciumento de carteirinha* o quadrilátero amoroso do texto machadiano se estabelece em plena Itaguaí, numa referência explicitada, pela própria narrativa, ao conto “O Alienista”, através das personagens Francesco, Júlia, Vitória e Fernanda, as quais correspondem respectivamente, no texto clássico, a Bentinho, Capitu, Escobar e Sancha. Francesco, assim como Bento Santiago, é denominado continuamente na narrativa pelo apelido diminutivo de seu nome: Queco. O Bentinho de Scliar, ao mesmo tempo em que se dedica, pelas

circunstâncias narrativas, a descobrir os meandros da obra machadiana, (re) vivencia os sentimentos manifestados pela personagem canônica, dentro de um engendramento ficcional diverso. As narrativas 1 e 2 se entrelaçam e a engenharia da releitura está devidamente estruturada, a fim de que o texto clássico torne-se próximo ao público jovem. Já a narrativa de Jaf focaliza seu interesse na dupla Bentinho – Capitu, representada na releitura pelos adolescentes Barrão – Pâmela. O Escobar do livro é personagem meramente acidental e responde pelo nome de Paulão, também ele um jovem. Imiscui-se no contexto uma personagem estranha à narrativa machadiana, a “Dona Casmurra” do título - donde se conclui que Bento Santiago tem representadas nesta narrativa duas das facetas de sua personalidade através de personagens diversos: o Bentinho-adolescente (Barrão) e o Bento-casmurro (Lu, a “Dona Casmurra”). O fato de um apaixonar-se pelo outro e, ao fim da narrativa, terminarem juntos, pode ser lido como uma explicitação do caráter narcisista da personagem machadiana.

Assim como no texto canônico, os Bentinhos relidos pelas narrativas juvenis são “ciumentos de carteirinha”, se quisermos fazer uso da expressão utilizada por Scliar para intitular seu livro. Move-os um instinto cego, o qual oblitera a racionalidade e faz com que eles pratiquem atos desesperados, como, aliás, só alguém arrastado pelo ciúme pode fazer. É o que ocorre com Barrão, ao espancar um suposto amante de sua namorada – na verdade, tio de Pâmela - e Queco, ao falsificar um documento e pretensamente se impor ao seu rival. A narrativa de Scliar utiliza, a propósito, o animal de estimação do protagonista para sublinhar o quanto o ciúme tem de irracional e instintivo, e o quanto este sentimento acaba por aproximar seres humanos e bichos, tal o caráter inato que apresenta. Sendo assim, na luta pela posse do objeto amado, homem e cão compartilham impulsos em comum, e o primeiro vê-se igualado ao segundo: o ciúme torna-os semelhantes.

Queco e Barrão mostram-se atores sociais que circulam por seus respectivos meios de maneira bastante diferenciada: o primeiro é um aplicado estudante de um pequeno colégio de Itaguaí, enquanto o segundo, embora mantenha a mesma atividade, não se mostra nem um pouco interessado em assuntos escolares. Se exercermos uma análise reducionista e

utilizarmos termos próprios ao vocabulário da juventude, em princípio Francesco é um *nerd* e Barrão não passa de um *pitboy* – ou, um “tigrão”, como prefere Ivan Jaf.

Na verdade, a atualização do papel social de Bentinho proposta pelos autores constitui elemento de extremo interesse para nosso estudo. Queco, o adolescente autocentrado elaborado por Scliar, mostra-se tão prepotente que age sem se importar com o possível descobrimento de suas artimanhas. Malgrado o sentimento de culpa que lhe advém, só se dá conta de que pode ser descoberto quando alertado por indivíduos que desconfiam acerca da veracidade do documento por ele falsificado. Na proposta de Scliar, o Bentinho contemporâneo camufla verdades e manipula toda uma sociedade com o intuito único de dar vazão a uma auto-afirmação estéril. Não será exatamente isto o que faz Bento Santiago, o original, ao tentar “atar as duas pontas da vida”? Não se utilizaria ele das palavras para manobrar os fatos narrados ao leitor?

Já a releitura da personagem machadiana elaborada por Jaf é estruturada a partir da verve humorística. Barrão é mimado, superprotegido, machista e tem uma relação afetiva problemática com a mãe – características que o aproximam de Bentinho. A relação estabelecida pelo autor da releitura é clara: tivesse a personagem clássica vivido no século XXI talvez se inserisse na categoria de *pitboy*, um daqueles rapazes que frequenta as noites urbanas invariavelmente à procura de confusões, geralmente suscitadas em disputas pela posse de uma mulher. As situações nas quais se insere a personagem tornam-se risíveis posto que Lu, a casmurra, faz questão de sublinhar jocosamente o quanto de ridículo têm as atitudes e posicionamentos truculentos exibidos por Barrão. O inusitado da proposta do autor (relacionar uma personagem clássica a um papel social tão distante de qualquer refinamento intelectual) resulta em uma feliz ressignificação das condições sócio-existenciais de Bentinho.

É interessante observar que as personagens aqui analisadas acabam por deparar-se com encruzilhadas as quais acabam por levá-las a movimentações opostas: enquanto Barrão é enquadrado nas leis disciplinares e devidamente atado nas amarras sociais por seu duplo Bento-casmurro (ou casmurra, melhor dizendo), Queco, o aluno exemplar, acaba por resvalar

em limites éticos complexos, os quais levam-no efetivamente a encenar uma farsa criminoso, providencialmente confessada no final da narrativa perante uma multidão no palco de um teatro. É a oportunidade para que, testemunhada por toda a sociedade, ocorra a redenção da personagem, devidamente recolocada de forma definitiva em seu papel de origem.

Como “livro bom é aquele que se confunde com a própria vida” (Scliar, p. 128), Queco e Barrão, ao realizarem a experiência da leitura do texto de Machado de Assis, acabam por deparar-se com Bento Santiago, deles uma personalidade sócia. No mergulho ficcional empreendido por ambos, uma cena é emblemática: a determinada altura de *Dona Casmurra e seu tigrão*, Barrão, envolvido e atordoado com a leitura do clássico machadiano, grita em desespero: “Bentinho sou eu!” (Jaf, p. 77), em uma clara referência à famosa frase de Flaubert – “Madame Bovary *c’est moi!*”. Assustada ao (se) ver e ao (se) ler, a personagem reconhece nos tropeços de Bentinho equívocos que também são seus e, mais do que isso, no destino da personagem machadiana um desígnio que lhe pode alcançar.

4. De Capitus e ressacas

A opção por desenhar sua narrativa sob viés humorístico leva Ivan Jaf a construir uma Capitu boêmia. Tanto é assim que, na Capitu contemporânea, os olhos de ressaca não se referem ao mar, mas ao uso exagerado da bebida. Na configuração da personagem na releitura, importa observar que a indefinição quanto à sua fidelidade é mantida, assim como no texto canônico. Na verdade, Pâmela tem sua importância ficcional atrelada aos desejos e inseguranças de Barrão. Ela existe tão-somente porque é o alvo obsessivo do Bento Santiago transfigurado em *pitboy*.

Em *Ciumento de carteirinha*, Moacyr Scliar delinea a releitura de uma Capitu mais ativa no universo ficcional que a cerca. Sendo assim, ela desafia Queco, ousando manter posicionamentos dele discordantes, o que o leva à completa exasperação. É a partir do momento em que sente ter de provar à Júlia que lhe pode ser superior, que Francesco constrói uma artimanha mirabolante no intuito de possibilitar ressarcir parte de seu orgulho ferido.

A par das duas personagens femininas, há Lu, a consciência crítica de Barrão em *Dona Casmurra e seu tigrão*. Lu não é uma Capitu; como já afirmamos, aproxima-se muito mais da faceta casmurra de Bento Santiago. Em seu discurso afiado e irônico e, por isso mesmo, destruidor das certezas movidas a preconceitos de gênero que Barrão apresenta, Lu mostra-se a construtora da ressaca moral da releitura de Bentinho. A cada vez que aniquila com suas palavras a estabilidade do *pitboy*, Lu deixa-o psicológica e fisicamente desestabilizado. O Bentinho-adolescente, portanto, afunda em uma ressaca provocada por seu duplo casmurro. Ao fim do mal-estar provocado pela quebra da homeostase, entretanto, saem ambos revivificados.

5. Conclusão

Lançar mão das releituras como forma de tornar acessível o clássico machadiano ao jovem do século XXI constitui opção que, efetivamente, parece alcançar o objetivo de aproximar leitor – texto canônico. Entretanto, não se pode perder de vista que, ao ler tais obras, o autor não tem substituída a experiência de fruir do livro original. Pelo contrário, a releitura constitui outra obra, com estrutura narrativa singular e diferenciada. Cabe, portanto, valorizá-la não só enquanto ponte para o texto clássico, mas também como produto ímpar, dotado de características próprias. A Bento Santiago, juntam-se Queco e Barrão à galeria de personagens constituidores do repertório dos jovens que usufruem das releituras estabelecidas.

Referências

JAF, Ivan. *Dona Casmurra e seu tigrão*. São Paulo: Ática, 2008.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos da literatura universal*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *Dom casmurro*. São Paulo: Ática, s. d.

MANGUEL, Alberto. Ler é poder. *Veja*, São Paulo, 07 jul. 1999. Entrevista concedida a Tânia Menai.

ROCHA, Ruth. *Ruth Rocha conta A Ilíada*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

_____. *Ruth Rocha conta A Odisséia*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

SCHWARTZ, Adriano. Por que ler os clássicos. *Revista educação*, São Paulo, ano 28, n. 242, jun 2003.

SCLIAR, Moacyr. *Ciumento de carteirinha*. São Paulo: Ática, 2007.

“MEU TEXTO NÃO É LITERÁRIO?”: COLONIALIDADE DO SABER, FORMAÇÃO EM REDE E TENSIONAMENTOS SOBRE A ESCRITA DOCENTE

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais¹

Aline Santos de Lima Ramos²

Tiago Ribeiro³

Resumo

Este texto escrito coletivamente busca problematizar, a partir da lembrança de uma experiência vivida em um espaço de formação docente continuada, algumas certezas que muitas vezes nos atravessam e compõem a chamada razão instrumental. Uma delas se refere ao conceito de texto literário e à legitimidade - ou não - da escrita (auto)biográfica habitar o espaço formativo docente. A pergunta que desencadeia a produção deste texto, em diálogo com autores como Benjamin, Freire, Santos e Bakhtin, nos ajuda a complexificar a visão hegemônica de literatura e a pôr em xeque nossas certezas e concepções sobre conhecimento e a formação *do outro*. Nossa defesa vai na direção de entender que a formação *do outro* implica uma resignificação da formação de si *com* o outro e não *sobre* o outro. O texto traz ainda fragmentos de vozes em diálogo, apostando no espaço formativo como um texto a ser lido, interpretado, escrito e reescrito.

Palavras-chave

Escrita docente; texto autobiográfico; formação de professores.

Abstract

This text aims to problematize some certainties that reside in us and constitute the so-called instrumental reason from a recollection of a lived experience in a teacher continuing training space. One of them refers to the concept of literary text and the legitimacy - or not - of (auto)biographical writing inhabiting the teacher training space. The question that triggers the production of this text, in dialogue with authors such as Benjamin, Freire, Santos and Bakhtin, helps us to complexify the hegemonic view of literature and put into question our certainties and conceptions of knowledge and training of the other. We defend that thinking about the formation of the other implies a redefinition about our own training: it is not an individual process or in direction to other, but with him. The text also features fragments of voices in dialogue, focusing on the educational spaces a text to be read, interpreted, written and rewritten.

Keywords

Teachers' writing; autobiographical text; teacher training.

1 - Professora Doutora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores (UERJ/ FFP) e integrante do Grupo Vozes da Educação e da Rede de Formação Docente (Rede Formad).

2 - Pedagoga. Integrante do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF) e da Rede de Formação Docente (Rede Formad).

3 - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO e integrante do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF) e da Rede de Formação Docente (Rede Formad). trsunirio@gmail.com.

Experimentar novos caminhos, sem exigir que já estejam prontos antes de serem percorridos, é aceitar toda ação como uma aposta.

João Wanderley Geraldi

Aceitar toda ação como uma aposta. Desafio que anuncia e denuncia: seríamos capazes de abdicar às certezas construídas e assumir a impossibilidade de controle sobre o fluxo de nossas ações? Poderíamos assumir que nossos processos vivenciais e formativos são polifônicos, dialógicos, enredados, multissituados, plurais e não-lineares? Seria possível tal assunção, sem dor ou insegurança, frente à incompletude, ao inacabamento e à provisoriedade - de que somos constituídos?

Tais perguntas nos deslocam – na condição de sujeitos – e indagam percepções/ concepções construídas e herdadas a partir de uma perspectiva de mundo no bojo da qual a linearidade e a hierarquia são dimensões fundantes desse “mundo concebido”. Mundo dicotômico, supostamente previsível, causal. Mundo que se repetiria na constância propalada pelas narrativas hegemônicas. Sempre igual? Sempre adiante com um futuro aprioristicamente traçado?

Hoje, conseguimos indagar muitas das verdades cristalizadas ao longo da história ocidental moderna. Muitas das certezas tornadas transparentes, porque naturalizadas e inapeláveis, também já começam a mostrar sinais de encardimento, de decrepitude; sua força incontestada não é mais infalível: *estamos num momento de perigo que é também um momento de transição. O futuro já perdeu a sua capacidade de redenção e de fulguração e o passado ainda não a adquiriu* (SANTOS, 2010a, p. 93). Navegamos no tempo, mas não sabemos aonde vamos chegar. Caminhos incertos, deslizamentos intermináveis: acabaram-se as garantias, esvaíram-se as imagens sólidas de um futuro irrefutável. Resta-nos o inconformismo com a inércia: seres caleidoscópios e inacabados que somos, estamos sempre em mobilidade, em transformação.

Nesse movimento, as ações se consubstanciam em apostas, desafios. Como Geraldi (2010) fala na epígrafe, o mergulho em novas veredas, novos caminhos, sem esperar sua completude ou delineamento apriorístico, é uma provocação: *aceitar toda ação como uma aposta*. Aposta que puxa outras possibilidades

de reinvenção do presente para a construção de *memórias de futuro* outras. É no hoje que se inscrevem os sonhos e as possibilidades. É no presente que podemos nos desafiar a viver e praticar um *paradigma prudente para uma vida decente* (SANTOS, 2006), ainda por se fazer, ainda por se inventar.

A noção de um *paradigma prudente para uma vida decente* promove um rasgão no cerne da mentalidade moderna e desestabiliza alguns de seus “cristais ideativos”, isto é, algumas de suas ideias, *desinvisibilizando* processos tornados inexistentes na dinâmica mesmo de reificação dessas ideias hegemônicas: outros modos de saber/conhecer/habitar/estar/construir o mundo coexistem com o modelo naturalizado! Dessa maneira é que são descortinados *epistemicídios e cegueiras epistemológicas* que, desde o ponto de referência do paradigma clássico, impelem múltiplos saberes, conhecimentos, modos de ser/estar no mundo a habitarem o *outro lado da linha abissal* (SANTOS, 2010b) que demarca, na sociedade ocidental moderna, o que é ou não é existente, admissível.

Atualmente, é importante dizer: a demarcação (*sócio-político-epistemológica*) sob a qual fomos formados deixa marcas em nós. Às vezes marcas profundas, resultado de toda uma história de formação, de vivência em uma sociedade forjada por meio de uma relação de colonialidade através da qual ela (sociedade) foi se constituindo, tendo como referência a imagem do outro - imagem eurocêntrica, racional, branca, masculina. Um processo de construção que, desde sempre, foi impingindo um lugar demarcado social, geográfica, política, econômica e epistemologicamente: as margens (COUTINHO, 1997). Às margens do modelo europeu fomos forjando e tendo forjada nossa identidade latino-americana, nossa cultura, marcada pela imagem do Outro – o metropolitano – como forma(tação) a seguir. Palavras alheias, imagens alheias, verdades e soluções alheias.

Mas as certezas se esvaíram, e nossos modelos não têm mais o brilho de antes. A ciência, produzida e difundida a partir desses “centros de referências”, não trouxe o progresso prometido em seu discurso pomposo, irresoluto. Para onde vamos? Que fazer com nossas verdades mais incontestáveis? Precisamos de novos conhecimentos que, novamente, nos

expliquem sobre o mundo? Ou precisamos de maneiras outras de produzir conhecimentos, maneiras outras de ler o mundo e de nos ler neste e com este mundo?

O poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade, ilustra bem esse sentimento de esfacelamento das certezas subsidiadas pela *racionalidade proléptica* (SANTOS, 2010a), isto é, a ideia de que o futuro já esteja certo, previsto – ideia fundante, aliás, da ciência moderna. Para nós, o trecho a seguir é muito revelador:

*E agora, José?
Sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio - e agora?*

*Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?*

*Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!*

*Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,*

*sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja a galope,
você marcha, José!
José, para onde?*

No desafio de reinventarmos nossas maneiras de ler o mundo, temos buscado outros modos de conhecer, de viver. Gritos outros, gemidos outros, cantos outros, sem saber ao certo que músicas irão tecer: marchamos; para onde? Sem bússola que nos garanta um porto de chegada, porém resolutos quanto à necessidade da indagação de nossos modos de conhecer e da consecutiva criação de relações mais colaborativas e horizontais em nossas interações cotidianas – na escola e fora dela -, pensamos, junto com Boaventura Santos (2010a), que quando os problemas são globais, as soluções devem ser locais. Então, não se trata de buscar nos velhos e gastos modelos as repostas para nossas questões, mas de criá-las, de forjá-las a partir de nossas realidades e limites. Outras marchas; outros gritos...

Conectados ao desafio que essa compreensão, esse modo de ver nos coloca, vimos, no tocante à formação docente, pensando-a não como um processo possibilitado por alguém que deteria o saber (o “expert”) para alguém que estaria se “capacitando” (o/a professor/a da escola básica), mas, isso sim, como um processo *autopoiético* e alteritário, de forma que seja, ao mesmo tempo, individual e coletivo: o processamento que o sujeito faz de suas experiências e saberes e, igualmente, a potencialização que as experiências e saberes dos outros lhe proporciona.

Ainda assim, faz-se importante ressaltar que, sujeitos históricos que somos, trazemos conosco as marcas do instituinte e os ranços do instituído, isto é, também estamos em processo: isso e aquilo. Enveredamos por novos caminhos, mas o aprendido, ao longo de nossa formação, também (ainda) nos habita. E nossas *memórias de futuro*, potencializadas pelas nossas utopias possíveis, às vezes são encobertas por nossos antigos saberes, muitas vezes conectados à racionalidade moderna.

Para pensar sobre essas questões, compartilharemos, neste texto, uma experiência vivida durante a realização de uma oficina pedagógica na cidade de Três Rios, interior do estado do Rio de Janeiro. A oficina, denominada “*Para início de conversa: caminhos para a prática alfabetizadora*”, teve como objetivo discutir questões e concepções referentes à alfabetização, a fim de problematizar modos de alfabetizar, com professoras de 1º ano da rede municipal de educação de Três Rios. A ideia inicial era a realização de três oficinas simultâneas, com o mesmo nome, coordenadas por duplas: Gisele Silva e Denise Tardan; Jacqueline Moraes e Aline Lima; e Adrienne Ogêda e Tiago Ribeiro, todos/as integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa: Professoras(as) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es) – GEPPAN⁴.

Como um modo de *nos prepararmos para a oficina*, e não meramente *prepararmos a oficina*, combinamos um encontro a ser realizado no dia 30 de janeiro de 2012, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Um desafio que vem se colocando como *utopia* nas experiências de formação de temos construído no GEPPAN é o de pensar a formação docente como “horizonte de possibilidade” (BAKHTIN, 1992). Isto requer entender que não temos o poder - e ninguém o tem - de determinar o futuro, de prever aquilo que irá acontecer nos espaços de formação, nem do que cada um fará neles e a partir deles. A imprevisibilidade constitui os encontros e/entre os sujeitos. Desta forma, é possível somente tentar influir na trama das ações, já que, como nos diz Morin:

as consequências últimas de uma ação não são previsíveis. [...] Não se pode fazer programas para o futuro, posto que os programas são projeções abstratas e mecanicistas que os acontecimentos desbaratam (1996, p. 284).

Assim, temos entendido que nos prepararmos para encontros de formação docente significa pensar *na arte de trabalhar com a incerteza* (MORIN, 1996, p. 284), o que ainda é, para nós, desafiador.

Naquela ocasião discutimos, dentre outros aspectos, acerca das dinâmicas a serem vividas nas oficinas. E nos propusemos a iniciar e encerrar o encontro com a leitura de um texto literário, o qual nos tocasse e também - assim o desejávamos - às professoras que lá estivessem. Nossa vontade era possibilitar que formas outras de sensibilidade pudessem habitar aquela oficina, e a leitura de um texto literário nos pareceu um bom recurso, já que a literatura pode favorecer uma experiência estética mais abrangente que apenas aquela vivida através do contato com o chamado *discurso científico*. Este último, tornado fetiche, muitas vezes tem produzido silenciamentos e apagamentos, fechando mais que abrindo portas para os sujeitos e seus saberes da experiência. Assim, alimentados pelas ideias de Vygotsky (2001), cremos na importância da relação entre literatura e conhecimento e a possibilidade de novos modos de significação da vida a partir da experiência subjetiva que a arte, e dentro dela a literatura, oferece.

No campo da formação docente e das práticas pedagógicas, é comum vermos a literatura sendo compreendida como simples ferramenta pedagógica, ou, no dizer de Geraldí (1984), como pretexto para o ensino dos chamados *conteúdos curriculares*. Aqui, a lógica em jogo é do uso instrumental da linguagem. O texto, neste contexto, tem destituído seu valor *aurático*, tornado *simples mercadoria* (BENJAMIN, 1985). A escrita, como podemos entender na denúncia de Benjamin, tem se tornado *coisa, meio de, instrumento*. E o leitor? Coisificado, assujeitado, mero decodificador de uma mensagem prévia, de sentidos óbvios e transparentes.

Em sentido inverso a este, a literatura, como se refere Barthes (2001), compreende o leitor como alguém que se

4 - O GEPPAN, coletivo formado pela demanda de professoras alfabetizadoras desde 2008, o qual se reúne mensal ou bimensalmente na UNIRIO, é um grupo onde professoras e professores alfabetizadores, professoras da universidade e estudantes de curso de graduação e pós-graduação narram suas experiências e práticas para sobre elas pensar, sempre com o outro. Apostamos nas redes de saberes e conhecimentos como movimento privilegiado de formação, tendo a horizontalidade, a partilha e a colaboração como trinômio indispensável para a formação docente.

entrega, alguém que realiza uma imersão, a fim de que aconteça o alargamento de significações do escrito. Este autor (p. 22) defende ainda que o texto deva servir à fruição e, portanto, deva ser “aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta, (...) faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.”. Desta forma, o encontro com a literatura não se dá sem inquietude e descontrole de sentidos. Mais uma vez nos defrontamos com os desafios de viver a tensão entre controle e sua falta. É sempre ela, a ilusão do controle, que se coloca em meio às nossas ações.

Poucos dias depois, em 02 de fevereiro, nos encaminhamos para a cidade de Três Rios. Íamos, muitos de nós, com imagens já formadas e expectativas acerca do que seria a oficina, esquecendo, mais uma vez, que não podemos prever o total fluxo das ações (SAMPAIO, 2008). E porque o cotidiano é tecido por inesperados, estes nos atravessaram e à nossa oficina.

Um deles se referia à quantidade de professoras presente no encontro, menor do que o esperado, motivo pelo qual acabamos reunindo os três grupos, que inicialmente funcionariam separados, e propondo a realização de uma oficina única, com a participação de todos no mesmo espaço físico.

Todavia, mudando a configuração aprioristicamente pensada, e frente a um grupo que já vinha discutindo sobre a prática alfabetizadora, em múltiplos espaços, dentre eles cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, não poderíamos continuar com o antes pensado; haveria de se propor novos percursos para a oficina. As falas das professoras iam apontando seus posicionamentos e fazeres, seus movimentos no sentido de indagar e reinventar seus modos de fazer, relatos que se distanciavam de práticas mais mecanicistas.

Enquanto as professoras discutiam em pequenos grupos sobre seus modos de alfabetizar e sobre o que faziam nas primeiras semanas de aula, atividade pensada para aquele momento da oficina, Aline Lima se propõe a ler, ao final do encontro, ao invés de um texto literário convencional, um relato por ela escrito. Nele, Aline narra como se alfabetizou. Texto que, como argumentaria posteriormente, tocara-a e atravessara-a.

Diante da proposta de Aline, uma das coordenadoras da oficina se opõe à alteração do planejado, expondo que o objetivo da oficina não era *ler um texto escrito por uma de nós* e, sim, “um texto literário”. Os rastros daquele discurso evocam uma tradição que defende a separabilidade clara entre conhecimento e não-conhecimento; entre literatura e aquilo que não se pode nomear como tal. O posicionamento desta professora gera tensão de ideias, conflitualidade de discursos, e produz em Aline uma não aceitação incontestada daquela argumentação, opondo “à palavra do locutor uma contra palavra” (BAKHTIN, 1996 p.105):

— *O que diferencia meu texto de um literário? O texto que eu escrevi não é literário?*

As arguições de Aline desconcertam, nos fazendo lembrar Alberto Caetano (Pessoa, 1998), para quem *A espantosa realidade das coisas / É a minha descoberta de todos os dias*. Afinal, por que o texto de Aline não possui legitimidade literária? As palavras de Aline suscitaram e ainda reverberam em outros múltiplos questionamentos: a literatura e a escrita narrativa ocupam lugares distintos e distantes? A escrita docente não pode ser um texto literário? O relato da prática/experiência de um sujeito não pode ser formativo para o(s) outro(s) tanto quanto a literatura? A literatura é sempre formativa? Escrever e ler a partir da vivência é diferente de escrever e ler literatura? Existe uma *linha abissal* (SANTOS, 2010b) fragmentando esses conhecimentos? A noção de sujeito histórico, social e biológico retratada na literatura é diferente da noção de sujeito histórico, social e biológico retratada na escrita narrativa docente? Essas perguntas nos remetem a ponderar que “não se pode pensar a língua separada de seu conteúdo ideológico.” (BAKHTIN, 1996).

Obviamente, nossa intenção não é responder a todos esses questionamentos, tampouco nossa condição de sujeitos inacabados permitiria: podemos apenas refletir a respeito dessas indagações, inapelavelmente com nossas lentes e a partir de nossos modos de ler o mundo, jamais neutros. Dessa maneira, excita-nos pensar acerca da origem etimológica da palavra literatura. Provinda do latim *litteratura*, *littera* significa *letra*

- é um campo que abre possibilidade para a arte da escrita em seu sentido estético, retórico e poético, abordando questões que envolvam o sujeito e suas complexidades.

Na mesma direção, Morin (2010) admoesta que, no século XIX, a literatura, e particularmente o romance,

assumia por missão revelar a complexidade humana que se esconde sob as aparências de simplicidade. Revelava os indivíduos sujeitos de desejos, paixões, sonhos, delírios (...) inseridos em seu meio social ou profissional; submetidos a acontecimentos e acasos, vivendo seu destino incerto (*idem*, p. 91).

Tal como a literatura, uma das características da escrita narrativa é trazer à tona as singularidades das ações cotidianas com suas experiências e procedimentos próprios. Dessa maneira, a *narrativização das práticas* (CERTEAU, 2007), segundo Oliveira e Geraldi (2010), contribui para a

preservação da amplitude e complexidade do meio social e de sua história, uma vez que as diferentes formas de *contar* o mundo (ALVES, 2008) expressam coisas, fatos, sentimentos, etc., que a maioria dos textos em linguagem científica não consegue”(OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p.23).

A partir dessa perspectiva, tanto a literatura quanto a escrita narrativa contam histórias, sejam fictícias e/ou ligadas às experiências cotidianas. Sendo assim, torna-se difícil mensurar os limites que separam uma escrita da outra, porque os conhecimentos seguem lógicas transdisciplinares. Como traz Morin (2010): *devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual* (p.115).

Assim, também se faz necessário levar em conta que as palavras, e portanto os textos, não podem ser compreendidos fora de campo de lutas de sentido, sob pena de uma visão ingênua e naturalizada de língua. Afinal,

[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores

sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (BAKHTIN, 2006 p. 48)

A palavra não é, portanto, produto de sujeitos solitários, mas de sujeitos em relações. Pressupõe, como afirma Bakhtin (1992) mais uma vez, um movimento interlocutivo no qual o encontro com o outro é sempre um acontecimento, onde a cada dizer de um se faz corresponder as palavras de outro.

Aquele diálogo entre Aline e o grupo teceu dizeres, expressos ou não. Provocou textos, pronunciados ou não. Foi vivido por alguns de nós como ruptura, como acontecimento, portanto. Ou, no dizer de Larrosa (1999), vivido como experiência já que entendida *como aquilo que nos aconteceu e não simplesmente como aquilo que aconteceu*.

Assim, as perguntas que Aline fez nos atravessaram (tanto que foi motivo da escritura deste texto) nos fazendo pensar que a negativa frente à possibilidade de leitura do texto (auto)biográfico não revelava uma posição pessoal, mas, antes, uma fala marcada por concepções históricas. Coletivas, portanto. Afinal, como afirma Freire: *Não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode estar isenta destas marcas* (1977, p.70).

Retornando aos relatos da Oficina em Três Rios, em meio aos conflitos, um dos integrantes do grupo, favorável à leitura, expõe cuidadosamente as contradições que, por ora, separavam nossos discursos da prática. Por que não ler um relato significativo sobre a própria experiência? Seria o texto narrativo (auto)biográfico menos importante do que o classificado por literário? A partir de qual ponto de vista? E, por que rechaçar a leitura de uma narrativa/experiência se é pressuposto do próprio GEPPAN a ideia de que ao narrarmos e ao ouvirmos a narrativa do outro, tanto formamos quanto nos formamos?

Tais perguntas, por um instante, emudeceram o grupo, deixaram-no quieto, sem reação. Parecia que havíamos

percebido termos caído nas armadilhas do pensar colonial, hegemônico. Que palavras reboavam em nós? Que concepções nos amarravam? A literatura seria formativa porque é produto dos “grandes” escritores enquanto o relato é “obra” do *homem ordinário* (CERTEAU, 2007), comum?

Mais do que uma discussão sobre o que vem a ser ou não um texto literário, nos interessa pensar que concepções subjazem a negativa em relação à leitura do relato de Aline. Que nós atam tal escolha? Que saberes e conhecimentos aprendidos e apreendidos a reforçam? Impossível não pensar em nosso processo formativo, tão marcado pela mentalidade moderna e sua hierarquização e dicotomização dos saberes. Processo marcado pela colonialidade do poder e do saber, por meio do qual o “discurso” da prática e da experiência são significados como menores; portanto, também, de acordo com esse prisma, o relato de Aline.

O diálogo na oficina segue:

— *Aline, por que você quer ler seu texto?*

E a resposta vem em seguida:

— *Quero ler o meu porque ele tem sentido para mim. Devemos compartilhar o que faz sentido para nós; no meu modo de ver, seria importante narrar para esse grupo de professoras, que se desafia a pensar a alfabetização, como foi difícil esse processo para mim. Talvez seja um desejo meu apenas...*

Depois de respondida, a pergunta agora se direciona à coordenadora que se opusera à leitura do relato escrito por Aline: qual a razão de sua discordância? Ao que ela responde:

— *Essa proposta foge do objetivo da oficina.*

A posição contrária à leitura do texto ganha apoio, ainda, de outra coordenadora da oficina, por argumentos próximos aos já expostos.

Portanto, afirmar se certo texto é literatura ou não, se sua leitura é legítima ou não, se deve ou não ser lido porque o

planejado era outro, tem relação com questões que transbordam a materialidade do texto. Envolvidas estão concepções, dentre outras, de sujeito, de conhecimento, de planejamento, de formação. De mundo, como nos convidaria a pensar Paulo Freire.

O tom ensaístico que percorre e tece este texto resulta da condição e intencionalidade sobre as quais foi produzido: uma certa reflexão a partir de uma experiência vivida e, portanto, rememorada, sabendo que *articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo* (BENJAMIN, 1985, p. 234). Essa reminiscência, convidada a se presentificar *no e com o* texto, não significa uma grande situação, mas aquela que, sendo considerada pequena, pouco importante, necessita ser salva do esquecimento. Desta forma, somos provocados pela ideia de Benjamin, para quem:

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história (1985, p.221).

Ao assumirmos a rememoração como “método”, afirmamos a parcialidade de nossa leitura sobre o vivido, mas também a potencialidade que há em contarmos o que lembramos e vivemos. Recorrendo a Freire, pensamos que:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 1977, p.52).

Se pensamos a formação docente como processo de compartilhadas e enredamento, se buscamos uma alternativa de formação que refute a fragmentação e individualização dos processos vividos, apostando nas redes de solidariedade e *atenção mútua* (CONNELLY & CLANDININ, 1995), então precisamos

aceitar o desafio de exercitar um pensamento pós-colonial, qual seja: aquele que não se furte à provocação de romper com formas construídas e instituídas de pensar. Aquele que se ponha a pensar a partir de novos mapas cognitivos e subjetivos: razão e emoção são constitutivas no/do processo de conhecer e formar(se), embora tenhamos aprendido o contrário disso.

Dessa maneira, a leitura de um texto narrativo docente, embora possa não ser literário⁵, a partir de cânones mais tradicionais, também é/ pode ser formativo, porque experiência. Experiência não como aquilo que passa, porém, sobretudo, aquilo que fazemos com o que nos passa. O afeto e o atravessamento constituem a experiência. Nesse processo, ao se fazer (de) experiências, a formação aglutina uma comunidade com anseios, desejos e medos próximos, faz-se coletiva: aprendemos com o outro e a ele ensinamos, dialogicamente, motivo pelo qual o encontro é formativo.

Compreender o encontro e as redes como espaços de formação impele pensarmos organizações alternativas às tradicionais, ações e relações diferentes das hegemônicas. Criar soluções miúdas, locais, negociadas, ao invés de repetir velhos e conhecidos modelos. Ler nossa própria palavra, grafar nossa própria escrita, dizer nossa própria voz. Por que não ler um texto por nós escrito? Faltaria legitimidade ao relato da experiência ou aprendemos que há um modo de aprender, de se formar?

Tudo pode ser (re)discutido, sem que, contudo tenhamos uma palavra final. Haverá sempre uma contrapalavra que continuará o diálogo iniciado e nunca finalizado. E além do mais, “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito.” (FREIRE, 2011 p. 95). E foi/é a partir desta aposta que se traduz em compromisso, que buscamos uma escritura a tantas mãos e vozes.

Referências

ANDRADE, C. D. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

COUTINHO, E. F. A demolição de paradigmas europeus na identidade cultural latino-americana. **Estudos e Pesquisas: fronteiras do literário**. Niterói: EDUFF, 1997.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

5 - Faz-se importante ressaltar não ser nossa intenção a busca de uma definição para o que é – ou não – um texto literário. Também, não caímos no relativismo de dizer que todo texto é um texto literário, posto que este tem especificidades que o singularizam.

MORAIS, J. F. S. Algumas notas a respeito do estilo de escrita em infância em Berlim por volta de 1900 de Walter Benjamin. **Leitura: Teoria & Prática**, v. I, p.36 - 46, 2003.

_____. Histórias e narrativas na educação infantil. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. RJ: DP&A, 2002.

MORIN, E. A epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. (org.) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PESSOA, F. **Vida e obra de Fernando Pessoa**. Porto: Porto Editora; Biblioteca Multimédia. 1998.

SAMPAIO, C. S. **Alfabetização e formação de professores – Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali**. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. São Paulo: Cortez, 2010b.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

PERSPECTIVA DIALÓGICA DE APRENDIZAGEM: UMA LEITURA COMPARTILHADA DE MUNDO

Raquel Moreira¹
Fabiana Marini Braga¹
Eglen Sílvia Pipi Rodrigues²
Vanessa Gabassa³

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma perspectiva de aprendizagem, pautada no diálogo, que tem motivado e orientado o trabalho pedagógico em diferentes escolas brasileiras. A partir de pesquisas de mestrado e doutorado realizadas entre 2005 e 2010, com base na metodologia comunicativa crítica de pesquisa, o texto apresentado destaca uma das propostas metodológicas desenvolvidas a partir da aprendizagem dialógica: os *grupos interativos*, destacando sua potencialidade na construção de práticas de leitura que se fazem de maneira intersubjetiva, na relação estabelecida entre diferentes agentes educativos: professores(as), alunos, voluntários(as) e familiares. Trata-se de uma atividade desenvolvida em sala de aula, em pequenos grupos, com a participação de colaboradores(as) externos, com o objetivo de reforçar e acelerar a aprendizagem dos alunos. Destaca-se, neste trabalho, os resultados positivos no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita nesta perspectiva, tanto na voz das crianças como de professores(as) e familiares, que dialogicamente constroem diferentes linguagens que leem o mundo. Indica-se, por fim, a ampliação e o aprofundamento nos estudos de tal proposta educativa em prol da máxima aprendizagem de crianças, jovens e adultos das escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave

Aprendizagem dialógica; leitura; grupos interativos.

Abstract

The article herein has the aim of presenting a learning perspective based on dialogue, which has been motivating and guiding the educational activity in different Brazilian schools. Based on the master's degree and PhD's researches carried out from 2005 to 2010, which are grounded on the critical communicative research methodology, the text presented highlights one of the methodological proposals elaborated from the dialogic learning: the *interactive groups*, focusing on their potentiality of developing reading practices which intersubjectively take place in the relationship established among different educational agents: teachers, students, volunteers and family members. It is an activity which is held in the classroom, in small groups, where external contributors join in so as to reinforce and accelerate students' learning. The positive results from developing the learning of reading and writing skills under this perspective are highlighted in this paper through the feedback from the children as well as the teachers and family, who dialogically build different languages that read the world. In conclusion, expanding and deepening the studies of such an educational proposal is recommended, in order to promote maximum learning of the children, young adults and adults from Brazilian public schools.

Keywords

Dialogic learning; reading; interactive groups.

1 - Universidade Federal de São Carlos/UFSCar.

2 - Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT.

3 - Universidade Federal de Goiás/UFG.

1. Introdução

Este artigo é resultado de pesquisas de mestrado e doutorado realizadas entre 2005 e 2010 e outras investigações desenvolvidas a partir da perspectiva da Aprendizagem Dialógica aplicada em escolas no contexto brasileiro. Pautadas na Metodologia Comunicativa Crítica de Pesquisa, elaborada a partir dos referenciais teóricos de Habermas e Freire, as pesquisas - Braga (2007), Rodrigues (2010), Gabassa (2009), Moreira (2010) – contaram com análises intersubjetivas da realidade, por meio do diálogo com os sujeitos das pesquisas, e desenvolveram-se a partir de entrevistas e grupos de discussão com diferentes agentes de três Comunidades de Aprendizagem⁴ (equipe gestora, familiares, professorado, voluntariado e alunos).

A problemática anunciada no presente artigo refere-se a um dos conteúdos centrais da dimensão instrumental: a leitura e seu papel na atual sociedade. Apresentamos uma prática educativa desenvolvida a partir do conceito de aprendizagem dialógica, intitulada *Grupos Interativos* como uma alternativa de trabalho em prol do êxito educativo – uma resposta frente às transformações sociais.

Iniciamos esse debate afirmando a importância que o conhecimento instrumental adquire na atual sociedade. Enquanto modernidade ocidental, encontramos, hoje, numa nova fase de expansão mundial do capitalismo, época marcada pelas rápidas inovações tecnológicas e necessidade de qualificações intelectuais, ambas chave para a participação das pessoas em quase todo o âmbito social, trabalhista, educativo, econômico e político de uma dada sociedade.

Segundo Castells (1999), durante a década de 1970, houve uma mudança de paradigma em nossas relações sociais, econômicas e políticas. A sociedade industrial passou a ser superada por um novo tipo de sociedade que se gerou ao redor

das novas tecnologias da informação, identificando como um fator chave da economia as capacidades intelectuais e os recursos tecnológicos de tratamento da informação.

Com esta nova visão, pode-se dizer que o conhecimento, a informação e a tecnologia são fontes diretas de poder. Ayuste et. al. (1998) afirmam que a importância dada ao capital humano, dentro desta nova lógica, favorece a construção de vias para a superação das velhas desigualdades entre ricos e pobres. Contudo, isto não é possível se a determinados setores sociais for impedido o acesso a uma educação escolar de qualidade.

Diante disso, a educação, tanto ou ainda mais do que em outros momentos históricos, adquire o papel crucial de facilitar a aprendizagem daqueles conhecimentos e técnicas que socialmente são considerados básicos, como é o caso da leitura, e cuja falta de domínio acarreta na falta de proteção social. Quem não sabe ler e escrever, por exemplo, está desprotegido socialmente, à mercê daqueles que dominam tal conhecimento instrumental. Assim, a escola se torna peça chave na garantia de direitos aos cidadãos.

Tal afirmação nos permite colocar em relevo no momento atual as carências que têm ainda muitas crianças, jovens e adultos do mundo inteiro, quando seus direitos não são assegurados e o modelo igualitário não é atingido, principalmente nos países em desenvolvimento, nos quais os obstáculos ganham proporções ainda maiores.

No Brasil, existem diferentes meios que avaliam o desempenho educacional dos(as) alunos, tanto em dimensão nacional com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como em âmbito internacional, com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O que o resultado desses exames demonstra é que o Brasil se encontra em uma defasagem qualitativa do ensino. Na Prova Brasil de 2009, exame vinculado ao SAEB, verifica-se que 68,4% dos alunos

4 - Comunidades de Aprendizagem é resultado de uma linha de investigação desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades – CREA/Barcelona –, que busca investigar, analisar e atuar para promover uma igualdade educativa e social dentro da sociedade da informação. No Brasil, é divulgada pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – NIASE/UFSCar, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Carlos.

do 6º ano não alcançaram a pontuação considerada mínima em Língua Portuguesa⁵, que é de 200 pontos.

Ao não dominar plenamente a leitura e a escrita, o(a) estudante tem como consequência a falta de autonomia para compreender, criticar e produzir conhecimento. Tal situação apóia e gera um quadro de exclusão social, tendo em vista as atuais mudanças da sociedade da informação. Entretanto, a análise da situação em que se encontra a leitura comprova a ineficácia da escola, posto os dados dos exames que avaliam o desenvolvimento escolar dos alunos e as mais diversas pesquisas que apontam o desinteresse do estudante por essa atividade, evidenciando a distância que se estabelece entre a ação pedagógica e o alcance do comportamento desejado.

Adams (2005), em sua pesquisa, destaca a maneira como a leitura se faz presente no ambiente escolar, ressaltando o tempo e o espaço do desenvolvimento da leitura nas diversas atividades escolares. Afirma que na maioria das ações pedagógicas investigadas, o pretenso leitor assume o papel de decodificador e de eventual intérprete, sem almejar o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas.

A função informativa e a finalidade pragmática – esta orientada para a execução de tarefas escolares, aquela para o atendimento de interesses transitórios – são os limites da valorização da leitura, destinada a esgotar-se em uma finalidade que não transcende o próprio ato que lhe dá forma (ADAMS, 2005). Assim, a autora afirma que a equivocada compreensão das faculdades inerentes ao ato de ler é explicada pelas atividades desenvolvidas na escola que visam, predominantemente, a acumular dados cujo domínio passa a ser mensurado na avaliação dos discentes. Portanto, o posicionamento dos(as) alunos(as) denuncia a prática pedagógica, revelando o equívoco que fundamenta a concepção de leitura e de sua finalidade.

Outros tantos estudos feitos na área da leitura, como Carvalho (2005), Bortolanza (2005) e Silva (2008) destacam a necessidade de se pensar na formação dos profissionais da educação que atuarão diretamente na formação de leitores. Questionam a qualidade da leitura feita pelos(as)

educadores(as), e a forma como iniciaram no mundo da leitura, os caminhos percorridos ao longo da escolarização, como elementos fundamentais na constituição da concepção de formação de leitores(as) que possuem. Afirmam que todos estes elementos devem ser considerados ao se analisar as práticas de leitura que tais profissionais oferecem a seus e suas estudantes, afirmando que em grande parte das situações investigadas, o(a) educador(a) reproduz em suas ações pedagógicas o processo de escolarização vivenciado e de hábitos leitores que possui.

Em contrapartida, diversas outras pesquisas na área de leitura, dedicam-se a investigar, centralmente, práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula. Muitas delas, como Cunha (2005), Vasconcelos (2005), Bezerra (2009), Costa (2010) e Giroto (2011) revelam práticas pedagógicas que demonstram resultados positivos na aquisição e domínio da leitura. Estas revelam a necessidade de planejamento e de ações que busquem articulação entre leitura e práticas sociais viabilizando situações de aprendizagem que vão além das habitualmente previstas em sala de aula, como as leituras de textos didáticos. As autoras e autores pontuam a prática da leitura articulada a situações reais de vida, vislumbradas em ações nas quais os(as) alunos possam fazer a conexão direta do que se pratica em sala de aula e em outras situações da vida. A leitura é entendida então, como algo que precisa ser tematizado pelas diversas áreas do conhecimento.

O trabalho nessa perspectiva vislumbra a leitura como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra (GERALDI, 1984). Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência.

5 - Avaliação da ONG Todos pela Educação – <http://www.todospelaeducacao.org.br/>.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (KOCH, 1992). O desafio é efetivamente criar diferentes linguagens que leem o mundo.

Mas como a escola, especialmente a escola pública, pode garantir a formação de leitores e leitoras competentes? Como estruturar um ensino que dê conta de formar esses leitores do novo contexto? Como desenvolver potências plurais e singulares que leem e escutam o mundo de forma não homogênea? Talvez esses sejam os grandes desafios da escola de nossa época e a teoria de Paulo Freire contribui significativamente para tal reflexão.

2. Leitura da palavra, leitura do mundo

Na década de 1960, o teórico brasileiro Paulo Freire trouxe para o centro das discussões escolares sua concepção de educação, desenvolvida a partir da *Pedagogia do Oprimido*. Incompatível com uma pedagogia que se estabeleça como prática de dominação, o autor defende a ideia da libertação de homens e mulheres na práxis de construção do mundo e da história, ou seja, da possibilidade de busca da humanização enquanto vocação humana.

Freire (2000) afirma que no processo de leitura, primeiro é necessário fazer a leitura do mundo, do contexto vivido pelo educando, a partir de sua socialização, para depois desenvolver a leitura da palavra. Na percepção do autor, “na medida em que nos apropriamos da leitura, a compreendemos e passamos a enxergar as ações e o poder das palavras no contexto a eles implícitas” (FREIRE, *ibid*, p.18).

Para tanto, o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita não se pode fazer unicamente vinculado, segundo Freire (1990), ao ensino da leitura técnica e das habilidades para escrita, ou seja, um ensino mecânico em que não se aprofundam a compreensão do texto e das conexões intertextuais. Porque,

neste pensar, para Freire (*ibid*), tal processo de ensino não seria emancipador, libertador, já que não possibilita o domínio de elementos cruciais para o processamento da informação e, com isso, não traria em si a possibilidade de transformação social.

Um ensino pautado em ideais mecânicos favorece uma vertente de conhecimento elitista, exercendo fortemente o poder ideológico dominante, deixando de lado as experiências culturais dos educandos. Outrossim, um ensino pautado no conhecimento de mundo dos educandos abre caminhos para novos saberes, exercendo efetivamente a transposição da curiosidade ingênua para a epistemológica. Propicia-se aos educandos a aquisição de autonomia para produzirem, criarem, reproduzirem seus próprios textos.

Na mesma direção, defendemos um ensino global, que tanto trabalhe com os aspectos historicamente reconhecidos e valorizados, como aspectos culturais diversos, que são cruciais para a constituição das identidades grupais e individuais, ou seja, uma educação intercultural que vislumbre a superação de barreiras sociais, econômicas e outras que podem exercer discriminação.

Pensando no ensino da leitura, Freire e Macedo (1990) defendem uma perspectiva em que o aprender a ler e a escrever é vislumbrado como um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade. Isso quer dizer que antes mesmo de aprenderem a fazer a leitura das palavras, os estudantes já sabem fazer a leitura do mundo que os rodeia, vivem relações sociais complexas e isso não pode ser ignorado no processo de aprendizagem da leitura da palavra se o que se almeja é o domínio de tal habilidade com vistas à proteção e mobilização social. A abordagem emancipadora propõe uma formação compartilhada em que ensinar e aprender caminham juntos por uma causa maior: a transformação sócio histórica da sociedade. Para isso, é preciso contar com todos os elementos necessários para uma compreensão crítica do texto lido no contexto social, alicerçada em uma reflexão também crítica da realidade.

Segundo Freire e Macedo (1990), a leitura e a escrita só serão emancipadoras e críticas se os educandos e os educadores reconstruírem a prática de ensino e de aprendizagem, em que a

linguagem do povo seja considerada para a nova reconstrução e se sentirem capazes de criar suas próprias histórias. Os projetos de ação transformadora, nesse sentido, implicam a leitura da realidade, que por vez está centrada na compreensão crítica da prática social.

A perspectiva dialógica da aprendizagem surge justamente na perspectiva da ação transformadora da educação frente ao contexto atual. Trata-se de um conceito elaborado pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, com base nas formulações de Freire e também de autores da sociologia e Psicologia, como Habermas, Mead, Giddens, Beck e Vigotsky.

Desenvolvida a partir de sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, dimensão instrumental, transformação, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças, essa perspectiva preocupa-se com a aprendizagem de máxima qualidade para todas as pessoas de nossas escolas e com a convivência respeitosa entre elas. A interação na diversidade é fator-chave para a aprendizagem e desenvolvimento nessa abordagem educativa.

Tal perspectiva vem sendo desenvolvida por escolas brasileiras desde início dos anos 2000 e demonstra avanços significativos na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças de diferentes escolas. A partir dessa compreensão, se aposta na potencialidade de uma leitura compartilhada de mundo, como indicam as formulações de Freire (1990).

Em consonância com a perspectiva freireana, a aprendizagem dialógica se coloca a partir das diferentes interpretações e vivências de mundo, justamente com o intuito de transformar a realidade social. Mas a compreensão da palavra e a leitura de mundo são compartilhadas intersubjetivamente. Os sujeitos que compõem a comunidade escolar (professores, gestores, familiares e alunos) são todos corresponsáveis por essa construção. São atores que leem e compartilham seu mundo, que criam novas linguagens e novas possibilidades de atuação social.

A aprendizagem dialógica se desenvolve mediante uma educação participativa da comunidade em todos os espaços,

o que quer dizer que a participação é pensada em prol da eficácia da aprendizagem e não do profissionalismo. Essa afirmação nos remete à discussão sobre o corporativismo que comumente encontramos em todas as áreas, em defesa da atuação profissional e especializada. Não desconsideramos a importância da atuação profissional na educação e o papel fundamental que cada professor(a) assume na escola e na sala de aula, mas compreendemos que, além do(a) especialista, muitas outras pessoas atuam como agentes educativos das crianças na escola.

Nesse sentido, o espaço da aula é espaço de todas as pessoas (pais, mães, voluntários(as) e professor(a)) que podem ensinar algo às crianças. O que se apresenta é uma ação coordenada de todos os agentes educativos de um entorno para se conseguir um objetivo comum: uma educação de máxima qualidade para todos e todas. É a possibilidade de ampliar a leitura e a transformação do mundo.

As experiências educativas pautadas na aprendizagem dialógica tem o intuito de contribuir para a superação das desigualdades educativas, o fomento da solidariedade nas aulas e entusiasmar os professores(as), estudantes e comunidade, em vez de reproduzi-las ou aumentá-las (Ayuste et. al, 1998). Tal perspectiva oferece bases para construções teórico-metodológicas, pois preocupa-se em transformar contextos autoritários e de pobreza, em contextos democráticos e mais igualitários, através do diálogo, o que implica para os pesquisadores das ciências sociais e educadores de um modo geral, uma dupla responsabilidade: assumir compromissos com as transformações sociais e assumir que todos(as) têm condição de leitura do contexto vivido e de ação diante dele.

Na verdade, há diferentes possibilidades metodológicas dentro da perspectiva dialógica de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento da leitura crítica que apresentamos neste artigo. Destacamos, porém, uma atividade denominada *Grupo Interativo*, desenvolvida em diferentes escolas que assumem a proposta dialógica, por compreendê-la como central no desenvolvimento intersubjetivo de novos saberes e novas leituras na escola e no mundo.

3. Grupo interativo: a leitura compartilhada do mundo

No contexto atual, a escola tem como responsabilidade desenvolver formas de proporcionar uma educação que garanta qualidade de aprendizagem para todos(as) poderem se movimentar e lutar na sociedade da informação, ou seja, adquirir por meio dos conhecimentos formais “as ferramentas” (saberes, informações, conhecimentos) necessárias para reivindicar seus direitos e melhorar sua própria condição de vida. A educação deve ser pensada como um conceito que ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente, já que o conhecimento se constitui com muita rapidez e as fontes de aprendizagem estão bastante diversificadas. Para isso, é necessário que haja a participação de toda a comunidade na organização do processo educativo.

Não existe uma única forma ou um único modelo de educação, um único modelo de ensino escolar, nem o professor especialista é o seu único praticante. O espaço da escola pode ser repensado, revisto e reorganizado. Muitos são os agentes educativos de uma escola, quando se entende que a responsabilidade educacional deva ser compartilhada, no intuito de ampliar os canais de aprendizagem dos alunos.

Conforme Aubert et.al. (2008), na sociedade informacional, a aprendizagem das crianças depende ainda mais de suas interações, as que têm na sala de aula com seus colegas e professores(as), as que têm em casa com a família e/ou responsáveis e com todas as demais pessoas adultas da comunidade, na diversidade dos espaços que frequenta. Para Aubert et. al. (ibid.), quando estas interações são articuladas, obtêm-se melhores resultados no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem dos(as) alunos(as).

A partir dessa necessidade de se pensar uma escola que atenda a demanda para a vida no atual contexto e que possa superar as limitações teóricas encontradas, em grande parte das abordagens pedagógicas produzidas ao longo dos tempos – ajudando a superar os índices de fracasso escolar e garantindo o direito a uma educação de qualidade para todos(as) é que os Grupos Interativos foram criados.

Os Grupos Interativos são uma forma de trabalho diferente em sala de aula. Uma organização que permite

às crianças acelerar sua aprendizagem e fazê-la de forma solidária. Trata-se da concretização da aprendizagem dialógica, resultante das interações que produzem o diálogo igualitário. Tal proposta educativa propõe uma transformação da organização da aula, na qual se formam pequenos grupos heterogêneos, considerando os seguintes critérios: baixo rendimento escolar, etnia, gênero, etc. Nesta prática educativa, é fundamental a garantia da diversidade nos grupos em sala, pois, a partir das diferenças existentes nos grupos, são ampliadas as possibilidades de aprendizagem sobre um determinado conhecimento.

Formam-se grupos de quatro ou cinco alunos(as), levando-se em conta que esses grupos sejam os mais heterogêneos possíveis. O trabalho acontece semanalmente e tem duração de uma hora e meia. São preparadas atividades de vinte minutos de duração cada uma, o que permite manter a atenção e a motivação dos alunos. Para cada grupo deve ser proposta uma atividade diferenciada, com o acompanhamento de uma pessoa colaboradora (voluntária ou profissional da escola). O ideal é que todas as atividades sejam trabalhadas em uma mesma temática, ou seja, conduzidas por um tema gerador, pois, além de contribuir ainda mais para a fixação do conteúdo ensinado, os(as) estudantes poderão criar mais sentido na relação com o trabalho produzido.

Uma vez que o tempo de duração da atividade termina, as crianças ou as pessoas mediadoras da atividade devem trocar de lugar, para que todos(as) os(as) estudantes possam realizar todas as atividades que foram preparadas pelo(a) professor(a). Para que a atividade de Grupo Interativo represente um trabalho de aceleração da aprendizagem, de modo particular, da leitura, é preciso que o(a) professor(a) acompanhe de perto o desenvolvimento do trabalho, observando o desempenho dos(as) estudantes em cada atividade por eles(as) realizada. Assim, embora os(as) professores(as) não precisem ficar em um grupo específico, eles(as) devem sim acompanhar o trabalho de todos(as).

É o(a) professor(a) a pessoa responsável pela coordenação e pela coerência pedagógica do conjunto de atividades que se desenvolvem durante uma hora e meia de trabalho. Essas atividades devem abordar conteúdos já vistos pelos(as)

estudantes, no intuito de reforçar, fixar o conhecimento já ensinado/aprendido (ELBOJ et.al. 2002). Mas, assim como o(a) professor(a) tem um papel importante nessa prática, a pessoa colaboradora também tem um importante papel, mas diferente do(a) profissional da educação. Seu papel é o de garantir que as crianças se ajudem entre si e que façam a atividade, a partir dos princípios da aprendizagem dialógica. Em sua diversidade, essas pessoas garantem diferentes leituras dos conteúdos e, conseqüentemente, do mundo compartilhado, fazendo avançar o conhecimento técnico e a compreensão crítica das crianças sobre a realidade. *“Eu gosto muito quando tem mais gente em sala para nos ajudar porque elas ensinam de uma maneira diferente da professora”* (criança participante de Grupo Interativo).

Tais colaboradores(as) podem ser familiares de estudantes (mães, pais, irmãos mais velhos, tios etc.), vizinhos ou amigos, professores(as), coordenadores(as), funcionários(as) da escola, estagiários(as) da universidade, estudantes de graduação (com diferentes formações) etc. A ação das pessoas voluntárias possibilita assegurar as interações necessárias que devem ser feitas diretamente com cada criança, como ressalta uma mãe:

Com relação à aprendizagem das crianças na sala de aula, principalmente, no caso da minha filha, ela tinha muita dificuldade em língua portuguesa e em matemática e com os grupos eu senti que ela pôde melhorar, porque teve aquela participação dos pais dentro da sala de aula. Então, eu achei que foi bom, porque sabemos da dificuldade que uma professora sozinha possui para atender às dificuldades de todas as crianças (**Mãe de aluna**).

A pessoa colaboradora tem o importante papel de promover a interação entre os pares, ou seja, fazer com que as crianças encorajem umas às outras a aprender, ao invés de desqualificar o colega que encontra alguma dificuldade. Desta forma, as crianças com mais facilidade de aprendizagem em um determinado conteúdo podem ajudar os(as) companheiros(as) com menos facilidade e, ao mesmo tempo, intensificar ainda

mais sua própria aprendizagem, como indica a reflexão de um estudante: *“Quanto mais eu ajudo na leitura, mais esperto e esforçado eu fico nela”*.

A potencialidade da proposta demonstra aos diferentes olhares da escola que as crianças avançam rapidamente no desenvolvimento da leitura e também de outros conteúdos, por meio de um trabalho compartilhado de ensino:

(...) algumas crianças que não liam, não escreviam na terceira série e que, durante um ano, tiveram grupo interativo e apoio na biblioteca, chegaram ao final do semestre lendo, escrevendo e muito satisfeitas com elas mesmas. A gente percebia que a aprendizagem tinha sido real, de que as crianças tinham se apropriado do conhecimento. Na parte da matemática também, em relação a essa mesma turma e uma outra de quarta série eu notava muita dificuldade em raciocínio lógico e aí com os grupos interativos, com a ajuda dos voluntários, pudemos perceber os avanços dessas crianças nas avaliações finais. (**Diretora de escola**)

A possibilidade de um acompanhamento coletivo permite às crianças não apenas avançar no instrumental da leitura realizada na escola, atrelada às diferentes áreas de conhecimento, mas também sentir prazer no processo de aprendizagem. A medida em que a compreensão dos conteúdos e da realidade é compartilhada e construída coletivamente, no conjunto com parceiros mais e menos experientes, os(as) estudantes ganham prazer em aprender.

(...) eles se motivavam, vendo os coleguinhas fazerem. Eu tinha uma criança que praticamente começou a fazer as coisas com o apoio do grupo (...) Eu acho que a questão da motivação com o grupo interativo foi muito visível nas crianças, que começaram a ter mais interesse em fazer algumas atividades. (Professoras)

As crianças indicam que os Grupos Interativos exercem um papel central na aceleração da aprendizagem, principalmente

no que se refere ao aprimoramento da leitura. As crianças afirmam que aprendem a não rir do(a) colega quando estão praticando a leitura. O que antes era motivo de gozação, para os que erravam a leitura, ou apresentavam dificuldades em pronunciar as palavras, vai se transformando em cooperação, solidariedade. A leitura, assim, ganha significado coletivo, como se cada um(a) fosse responsável pelo avanço de todo o grupo, e transcende a dimensão técnica, uma vez que implica a inserção, reconhecimento de si e da realidade.

De um modo geral, por meio dos Grupos Interativos, é possível perceber que muitos são os benefícios em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos(as) estudantes e também das demais pessoas participantes. O objetivo desta proposta visa introduzir na aula diferentes tipos de interações para que as crianças aprendam sobre o atual contexto em que estão inseridas, sobre a atual sociedade da informação e, sobretudo, evita a segregação dos que não seguem o ritmo das demais.

Com base nas pesquisas realizadas pelos núcleos de pesquisa (CREA-ESPN/NIASE-BRASIL) é possível dizer que os Grupos Interativos criam conhecimentos por meio do diálogo, aumentam o nível de aprendizagem instrumental. Conforme Aubert et.al. (2008), o resultado desta prática organizativa possibilita o desenvolvimento de diferentes habilidades: acadêmicas, práticas e comunicativas. Quando a criança com um grau mais avançado de desenvolvimento consegue explicar para o outro o que já sabe, ela ganha a confiança de seu colega, aumenta gradativamente seu interesse por aprender mais e mais e, além disso, aprende também a ser prestativo e solidário.

Por meio dos Grupos Interativos os(as) estudantes neste espaço da aula um ambiente para que possam dialogar com os(as) outros(as) estudantes e com diferentes adultos, o que favorece um processo de recriação de sentido global sobre a vida de cada um(a) e sobre o mundo que os cerca. A partir de uma leitura compartilhada da palavra potencializa-se, plural e singularmente, a criação de diferentes linguagens que leem o mundo, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e igualitária.

Referências

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizaje dialógico em La sociedad de La Información**. Hipatia Editorial. Barcelona, 2008.

AYUSTE, A.; FLECHA, R., LÓPEZ, F. P., LLERAS, J.. **Planteamientos de la pedagogía crítica – comunicar y transformar**. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics. Barcelona, 2ª edição, 1998.

ADAMS, F. R. **A leitura literária: entaves no proceso de escolarização**. Dissertação de mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2005

BEZERRA, M. H. B. **Formação do leitor: a escola cumpre a tarefa?** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

BORTOLANZA, A. M. E. **O professor: um leitor escolarizado**. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2005.

BRAGA, F. M. **Comunidades de Aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2007

CARVALHO, A. J. C. **Ser leitora na vida e na docência: desafios para o proceso de letramento dos alunos do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

CASTELLS. Manoel. A sociedade em rede In: **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 2ª edição, Editora Paz e Terra, 1999.

COSTA, V. A. **Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção**.

Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

CUNHA, C. L. **Leitura, literatura e formação do leitor.** Dissertação de Mestrado. Universidade São Marcos – Educação, Administração e Comunicação, 2005.

ELBOJ, C. **Comunidades de Aprendizaje.** Un modelo antirracista en la sociedad de la información. Tesis doctoral: Universitat de Barcelona, 2001.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. **Comunidades de Aprendizaje:** Transformar la educación . Graó. Barcelona, 2002.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 39ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização:** Leitura do Mundo Leitura da Palavra, São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem:** a construção da dialogicidade na sala de aula. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2009.

GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIROTTO, V.C. **Leitura dialógica:** primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

KOCH, I. V. **A interação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1992.

MOREIRA, R. **Diversidade Cultural e Educação Escolar:** perspectiva comunicativo-dialógica para o trabalho pedagógico. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2010.

RODRIGUES, E. S. P. **Grupos Interativos:** uma proposta educativa. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2010.

SILVA, S.L. **A leitura e sua avaliação na formação inicial do professor de língua portuguesa:** contrastes e confrontos. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

VASCONCELOS, G. L. **Práticas de leitura no cotidiano escolar.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, 2005.

LER IMAGENS EM LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE DO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA (MEC)

Aline Regina Alves de Moura¹

Tatyana Mabel Nobre Barbosa²

Resumo

Tem se tornado pertinente a imagem na cultura letrada e, desse modo, visamos neste trabalho compreender, focalizando como estão organizados os critérios de avaliação e seleção de livros didáticos, como os documentos oficiais orientam o uso das imagens pelos livros didáticos de língua portuguesa (LP), adquiridos pelo MEC para distribuição nas escolas públicas. Pesquisamos os parâmetros estabelecidos pelo *Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa*, voltado aos anos iniciais de ensino fundamental (GLDLP/2010). Após pesquisa bibliográfica acerca do *letramento visual, educação estética, e leitura de imagem*; comparamos as orientações científicas referentes à educação visual com os critérios adotados pelo GLDLP e analisamos uma coleção de livros didáticos observando a utilização das imagens em atividades de leitura. Os resultados preliminares apontam que o *Guia* e os livros didáticos adotam a imagem como elemento organizador do projeto gráfico do livro didático, mas apresentam vagueza quanto à relação do letramento visual com o ensino da língua portuguesa. A leitura da imagem nos livros didáticos é pouco explorada, sua utilização está mais vinculada à função de ilustração e as atividades de pós-leitura a exploram a partir de elementos superficiais, sem, muitas vezes fazer relação com os demais elementos do contexto textual em que se insere. Nesse sentido, este trabalho permite articular os signos visuais ao ensino da LP e favorecer a elaboração de elementos para uma educação estética escolar (CAPES/INEP - Observatório da Educação - Ed.038/10 - UFRN: CE-PPGED/CCHLA-PPGEL/CCET-PPGECNM - 2011-14|Grupo CONTAR).

Palavras-chave

Leitura de texto visual; letramento visual; ensino da língua portuguesa.

Abstract

Image has become increasingly relevant in culture and, thus, in this paper, we offer an understanding of its evaluation and selection criteria for textbooks. We have looked into how official documents conduct the use of images in Portuguese language textbooks, which are purchased by the Ministry of Education for free distribution in public schools. We have investigated the parameters established by the Portuguese Textbook Guide, designed for the early years of elementary school (GLDLP/2010). After studying the literature on visual literacy, on aesthetic education, and on image reading, we compared the scientific guidelines relating to visual education with the criteria adopted by GLDLP and analyzed a collection of textbooks observing the use of pictures in reading activities. Preliminary results show that the guide and textbooks consider the image as an organizing element of the graphic design of the textbook, but they introduce vagueness in terms of visual literacy related to the teaching of Portuguese language. Image reading in textbooks is not explored, its use is basically tied to the function of illustration, and post-reading activities tend to explore its surface elements without relating them to other elements of the textual context. This work allows us to articulate visual signs to language teaching and encourages the development of elements for an aesthetic education in schools (CAPES / INEP - Centre for Education - Ed.038/10 - UFRN: CE-PPGED/CCHLA-PPGEL/CCET-PPGECNM - 2011-14|Group CONTAR).

Keywords

Visual text reading; visual literacy; Portuguese teaching.

1 - Bolsista IC - Capes/INEP – UFRN.

2 - UFRN-DPEC/PPGED – CAPES-INEP.

A imagem [...] revelaria mais do que o próprio elemento contido em sua leitura.
Koury
1999

Introdução

A importância dos usos, das funções da imagem, tem ganhado destaque e influenciado a Sociedade Tecnológica³, em que a informação e o conhecimento figuram-se como protagonistas nas diversas esferas sociais. Tais situações têm consequências no contexto escolar, bem como em seus usos e fins pedagógicos que faz da imagem. Sobre isto atentou, desde o início da década, Belloni (2001), quando pensando na integração das novas tecnologias à educação, afirmara a necessidade de se entender como explorar a utilização da imagem enquanto fonte de saber.

Mas, em um mundo dominado pelos textos digitalizados e de caráter predominantemente informacional, porque estudar sobre o tratamento das imagens em um suporte das “velhas mídias”: o livro didático? O que é leitura de imagem? Que atenção é destinada, via Guia do Livro Didático – GLD – concedido ao texto visual? São questionamentos relevantes que podem nortear nossos pensamentos no caminho que percorreremos ao longo deste artigo.

Foi constatado por Belmiro (2000) que no suporte do livro didático, mesmo havendo “deslizes” e algumas falhas, estão presentes “atividades [...] de leitura de imagens, entre outras estratégias de produção de sentido”, desta forma, vale a pena questionarmos qual a concepção, desse tipo de leitura, nas orientações oficiais. Tendo em vista a presença considerável da imagem nos diversos meios tecnológicos, sociais e comunicativos - de modo que tem se tornado cada vez mais pertinente a imagem na cultura letrada - é importante pensar como os Parâmetros Oficiais, GLDLP, a partir das coleções

didáticas, orientam o uso pedagógico e didático da imagem. Consideramos que os encaminhamentos oficiais devem se articular de modo a apontar claramente as dimensões e potencialidades pedagógicas do texto visual para educação, especificadamente aqui trataremos do ensino de língua portuguesa.

Desta forma, é que nos propomos a refletir sobre o lugar da leitura do texto imagético nos critérios de avaliação postos no Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa GLDLP/2010 destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental – EF. A partir dessas análises, analisaremos como essas orientações se materializam nas atividades de leitura de livros didáticos, particularmente de uma coleção do nosso corpus⁴.

1. Trajetórias da pesquisa sobre a leitura de imagens em livros didáticos

A escolha pela pesquisa do Guia se deve ao fato de ser o material de orientação oficial para a seleção dos livros didáticos de Língua Portuguesa. E, por ele estar presente em todas as escolas do país para orientar discussões dos professores, no processo de escolha das coleções adotadas por cada escola, apresentando resenhas que advogam as escolhas e/ou exclusões de tais coleções.

O estudo circunscreve-se, também, em função de particular interesse em estudar sobre a imagem, cuja curiosidade surgiu ainda na graduação, em que interessou-nos a temática sob a égide da busca pelo aprofundamento sobre as relações entre imagens e texto escrito e análise de materiais didáticos, instrumentos extremamente úteis à prática pedagógica.

Assim, a pesquisa foi dividida em duas etapas: inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica acerca do *letramento visual*, a partir dos estudos de Procópio (2007), *educação estética* Belmiro (2000), Dondis (2007) e *leitura de imagem*

3 - Belloni (2001) entende o impacto e avanço tecnológico enquanto **processo social** que implica sobre os demais processos e instituições sociais (educação, comunicação, lazer, trabalho, relações familiares e pessoais, cultura, identidade, etc.).

4 - A composição do corpus do projeto ao qual nossa pesquisa está vinculada organizada a partir de todas as coleções de livros didáticos de língua portuguesa e de matemática voltados aos anos iniciais do ensino fundamental (3º, 4º e 5º anos) presentes em todas as escolas da rede municipal de Natal-RN com IDEB abaixo da meta prevista para o município.

em Oliveira (2009). Em seguida, compararam-se as orientações científicas referentes à educação visual com os critérios adotados pelo GLDLP.

A pertinência deste estudo se insere na importância que os textos visuais apresentam para o ensino de língua portuguesa, bem como o fato de o livro didático ainda ser um elemento didático, de uso central pelo professor em sala de aula. Nosso pressuposto é de que, para se ter clareza quanto o lugar da leitura do texto visual, nas referidas coleções, seria necessário estabelecer uma estreita discussão acerca dos objetivos oficiais para o ensino de língua portuguesa (nos anos iniciais) e os critérios de avaliação (das coleções dos livros didáticos).

Assim, ponto de partida desta pesquisa é a seguinte questão: qual a compreensão acerca da leitura de imagem adotada pelos documentos orientadores das políticas de ensino da língua portuguesa? Para refletir sobre este questionamento, analisou-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2010) por meio do GLDLP. Buscamos identificar, neste Documento Oficial, a concepção de leitura da imagem, que tipo de tratamento é concedido pelos parâmetros, ou seja, de que forma ela é sinalizada/indicada, levando em consideração os objetivos propostos para essa etapa da Educação Básica.

2. Leitura de imagem: uma reflexão necessária para o ensino da língua portuguesa

Na prática do cotidiano escolar “podemos perceber facilmente o quanto a leitura e a escrita requerem um longo esforço de aprendizagem, mas não costumamos considerar o mesmo em relação às linguagens visuais” (CUNHA; BARBOSA, 2006, p.57). Neste propósito, os recursos e aprendizagens específicos de tais linguagens são muitas vezes, esquecidos pela prática pedagógica da escola, o que empobrece a formação do leitor e produtor crítico de textos. Apesar disto, muito se tem avançado na direção oposta, uma vez que são

crescentes as pesquisas sobre leitura de imagens e letramento visual⁵, a partir da última década, numa perspectiva estética. Belmiro (2000) já estudou tais aspectos nos livros didáticos da década de 1960, e cita que o tratamento dos textos visuais sofreram alterações qualitativas, no uso e tratamento das ilustrações, somente a partir de 1990.

Parece apropriado observar o entendimento, do processo de letramento visual adotado por Procópio (2007), que o descreve como “habilidade de entender e produzir mensagens visuais” ou ainda “encontrar significado em uma imagem” (YENEWINE, 1997 *apud* PROCÓPIO, 2007, p. 50). Ainda é possível pensarmos esse conceito a partir da seguinte ideia,

[...] na maioria das vezes, somos “letrados” visualmente, mas analfabetos visuais, uma vez que não tivemos um aprendizado sistematizado de modos de “ler” uma imagem: [...], a seleção ou não de cor, angulação etc. (BELMIRO, 2000, p. 15).

Ou seja, ler a imagem, adquirir competência leitora neste sentido, requer sistematizar conhecimentos à sua apreensão e possibilidades de aquisição de novas aprendizagens. Depreende-se disto, que há modos, estratégias e formas específicas de se ler uma imagem, especialmente se ela pode intervir, resignificar, possibilitar sentidos, reorganizar a leitura e produção de textos escritos. Ler imagem, criticamente, requer um aprendizado sistematizado, para que o leitor faça uso competente dos textos visuais.

Como bem demonstrou Vygotsky, (1989, p. 8) “[...] dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais ou mais do que significa se considera isoladamente: mais porque adquire um novo conteúdo; menos porque o contexto limita e restringe o seu significado”. No entanto, o que observa-se é que há na escola um lugar impreciso, uma inconsistência quanto à identidade sobre o que é ler imagens. Cunha e Barbosa (2006) citam que talvez isso ocorra devido elas fazerem parte de nossas

5 - Consideraremos neste trabalho uma relação estreita entre leitura de imagem e letramento visual, como dois processos que se articulam e permitem possibilidades de interpretações ao aluno enquanto sujeito leitor ativo, frente aos recursos visuais existentes. Assim, ora usaremos leitura de imagem, ora letramento visual, enquanto termos semelhantes e complementares e que se integram e interligam.

vivências cotidianas e mais próximas do censo comum, e assim são desvalorizadas no contexto escolar.

Dentre as potencialidades dos recursos visuais nos materiais didáticos a mesmas autoras argumentaram que a imagem pode auxiliar no enriquecimento de vocabulário, na obtenção de novos significados e construção de sentidos (sem esquecermos do caráter social que constitui a imagem). Para a autora Procópio (2007),

a utilização crescente dos recursos visuais, bem como o novo status conferido às formas visuais de representação que hoje ocupam uma posição de maior destaque nos textos escritos e, portanto, requerem do leitor um letramento visual [...] (PROCÓPIO, 2007, p. 17).

Considerando que os órgãos oficiais, de educação, reconhecem que a ilustração e as imagens fazem “parte do conteúdo desses livros e que, por assim ser considerada, deve também ser avaliada” (BELMIRO, 2000, p. 22), cabe ao Guia do Livro Didático pontuar de forma precisa como concebem a leitura destes textos para os livros, e de que forma o letramento visual enquanto aprendizado é considerado, ou seja, de que forma ele é avaliado ou indicado.

Para refletir sobre o que propomos neste trabalho, é válido pontuar que os autores do material didático afirmam que as coleções defendem ou ao menos trabalham seguindo na linha teórica construtivista, o que evidencia que ele também assim se propõe. Sendo assim vamos tentar verificar se a concepção de leitura se situa nesta abordagem. Parece necessário suscitar, ainda que pontual, reflexão acerca de tal concepção do processo de leitura.

Para a autora Collomer, (2002, p. 31), pensar no ato de leitura é entender que “[...] o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais”. Ler, deste ponto de vista, pressupõe ação por parte do sujeito, em que este interpretando o texto, contexto, aciona seus conhecimentos

prévios sobre o que ler/leu, e, atribui outros sentidos aos textos, construindo significados. Com relação ao texto imagético, é também necessária tal participação ativa do leitor.

Com relação à estética e leitura de imagem, sendo o livro didático um material específico que deseja produzir a aprendizagens nos alunos, ele poderia permitir e contribuir também com a educação estética? Acreditamos que este suporte, apesar de suas limitações e especificidades, é sim um espaço onde o

o aluno deve saber apreciar a imagem [...] como arte, reconhecê-la e interpretá-la (e não somente criá-la [...]). [...] A riqueza que um estudo da imagem em livros didáticos pode trazer tem correspondência com atividades de leitura e produção de textos desta ordem, ao fazer emergir um leitor capaz de atingir diferentes posições de leitura [...] (ORLANDI 1993 *apud* BELMIRO, p. 23).

A imagem tem que dialogar com o texto do livro didático de forma a possibilitar “estética” ao leitor. É permitindo uma produção de sentidos que uma coleção deve se dispôr a favorecer e contribuir, no sentido de ampliar as competências leitoras do aluno, para uma educação estética. Como bem lembrou Antonio (2002), “além de um processo informativo, de transmissão de informações, além da sensibilização, a educação precisa ser uma aventura de inteligência, dos sentidos, da imaginação. Levar a perceber levar a pensar, levar a imaginar” (ANTONIO, 2002, p. 105).

Assim, algumas perguntas orientarão este trabalho: Qual é a concepção de leitura de imagem proposta pelas coleções? Em que ponto acrescenta-se às aprendizagens da língua? Que noção tem desta relação? Qual é a noção de texto imagético e qual a relação estabelecida com o ensino de língua portuguesa? Que compreensão de leitura de texto visual é posto como critério que sustentam determinadas escolhas?

3. A leitura do texto visual segundo o Guia do livro didático e suas repercussões para os livros didáticos

A análise seguiu a orientação feita por Barbosa e Amorim (2007) quanto à necessidade formativa de se avaliar

materiais didáticos. As autoras sugerem que, os estagiários e professores colaboradores, usem o GLD como instrumento para ajudar a pensar e analisar recursos didáticos que podem ser usados em sala de aula (BARBOSA; AMORIM, 2007, p. 4).

Em nosso caso de estudo, o primeiro ponto pesquisado, no GLDLP, foi o Item 03 – Adequação da estrutura editorial e dos aspectos gráfico-editoriais. O Guia julga adequados e eficazes os objetivos das coleções propostos para o EF. Afirmam que as coleções apresentam “[...] um projeto visual em que as imagens se justifiquem pelas contribuições que possam trazer à compreensão de textos e atividades e venham distribuídas equilibradamente na página [...]” (BRASIL, 2010. p. 171).

Na análise dos livros, observamos uma significativa preocupação quanto ao exagero da presença da quantidade de imagens que compõem as páginas dos livros, o que ocorria nos idos dos anos setenta e sessenta conforme estudou Belmiro (2000). A extrapolação quanto à quantidade de textos visuais pode prejudicar a compreensão da leitura, daí a válida recomendação julgada pelo Guia.

Assim, é necessário refletir: que contribuição é considerada neste contexto? Mesmo em um item denominado a *estrutura gráfico-editorial* das coleções, cita-se a imagem, enquanto eixo organizador do projeto gráfico dos livros. Mas ela parece ser associada apenas a esta tal estrutura. É possível afirmar que os requisitos, de contribuições, elencados se preocupam predominantemente com aspectos editoriais (é tanto assim que há um item específico que se volta à esta análise).

Cabe questionarmos: por que inexistente um critério específico que trate das contribuições consideradas pelo Guia ao analisar as referidas coleções? Que tipo de “contribuições” as imagens oferecem para se compreender os textos escritos?

É pertinente entender que a preocupação dos usos e funções da imagem neste suporte, não é nova. Sobre as formas de visibilidade da imagem nos livros didáticos, encontramos que,

[...] o uso das imagens nos livros didáticos sofre uma tremenda redução de suas possibilidades interpretativas, pela adaptação a uma configuração analítica que aponta para um modo de compreensão próprio de um objeto de estudo que é a linguagem verbal (BELMIRO, 2000, p. 16).

A partir desta constatação, é possível afirmar que tal modo de compreensão, da linguagem verbal, direciona o olhar analítico, considerando as especificidades e o lugar do ensino da escrita e da leitura no ensino de língua portuguesa. No processo de seleção o mesmo contexto parece se repetir. É pertinente considerar o peso e relevância da imagem neste contexto, pois como afirma, O’Sullivan (1999); Dubois e Vial (2000) citados por Procópio (2007, p. 47-48), a complementaridade e a relacionalidade que a imagem confere aos textos é de grande utilidades e consideráveis potencialidades interpretativas, uma vez que a linguagem visual possui uma sintaxe própria. É preciso deixar claro aos professores dos tipos de contribuições à compreensão que se espera de um projeto visual em um livro didático, uma vez que fica confuso para eles perceberem que concepção de leitura foi empregada, se o eixo norteador da avaliação, neste contexto, se volta apenas aos aspectos gráficos.

Sobre a sintaxe da linguagem visual, Dondis (2007) fez minucioso estudo e elenca algumas características próprias de tal linguagem (as estratégias comunicativas, as mensagens e seu método, etc.), aqui destacaremos as principais atribuições, da linguagem visual, mas não é nossa intenção aprofundar a discussão sobre cada ponto⁶, que a nosso ver poderiam ser exploradas e consideradas no julgamento das “adequadas” coleções. Seria oportuno definir e discutir o que os aspectos da língua visual têm a oferecer, a partir de sua constituição estética, de forma, social, etc. à compreensão do texto escrito. Para citar as principais características da composição visual destacamos:

o equilíbrio, a simetria e a assimetria, a regularidade e a irregularidade, a simplicidade e a complexidade,

6 - Ver obra completa do autor DONDIS, Donis. *A sintaxe da linguagem visual*. Martins Fontes, SP: 2007.

a unidade e a fragmentação, a economia e a profusão, a minimização e o exagero, a previsibilidade e a espontaneidade, a atividade e a estase, a sutileza e a ousadia, a neutralidade e a ênfase, a transparências e a opacidade, a estabilidade e a variação, a exatidão, e a distorção, a planura e a profundidade, a singularidade e a justaposição, a sequencialidade e o acaso, a agudeza, e a difusão e a repetição e a episodicidade (DONDIS, 2007, p.141-159).

Lembremos que o mesmo autor destaca que “na comunicação visual [...] o conteúdo nunca está dissociado da forma. Muda sutilmente de um meio para outro [...] com sua dependência específica de palavras e símbolos [...]” (DONDIS, 2007, p.131). Assim, entendemos que o contexto, em que a imagem, a ilustração, a mensagem visual, se insere, poderá induzir, omitir, ampliar ou diminuir interpretações, daí nossa insistência da necessidade em precisar os eixos norteadores para avaliar tais linguagens das coleções.

Com relação aos critérios específicos no eixo Leitura, observamos imediatamente uma contradição entre o que é afirmado pelo Guia, o qual sugere que se deva solicitar dos alunos, a partir de suas atividades, “uma apreciação de valor, no campo ético, moral, estético e efetivo [...] para a formação do leitor crítico” (BRASIL, 2010, p. 174). Ora, se estamos pensando, analisando itens sobre a leitura, não encontramos, nesta sessão, sequer citação à existência e pertinência dos textos imagéticos nas aprendizagens de leitura. Ainda faz-se importante salientar que em toda sua extensão esta é uma das raras menções do Guia (além do item seguinte acerca da formação do leitor literário), à educação estética. O que restringe mais uma vez o desenvolvimento dos processos de letramento visual, ficando a cultura letrada estritamente relacionada ao universo da escrita apenas, quando na verdade ela deveria ser ampliada às aprendizagens e apreciações estéticas e visuais.

Quando aparece preocupação quando se menciona as ilustrações, ela se limita a motivar a leitura. É o que observamos ainda no item 03, há o seguinte quesito considerado que “o recurso a ilustrações que aproximem o aluno do material impresso e motivem a leitura”

(BRASIL, 2010, p. 172). O desenvolvimento da capacidade leitora precisa ir além da motivação, precisa desafiar, estimular e provocar o leitor. Neste sentido, caberia refletir e aprofundar o entendimento sobre a importância da motivação do aluno - no que tange à leitura no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, o espaço, do presente trabalho, não nos permite, estabelecer ampla discussão sobre o tema. Mas, é possível afirmar que, no Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa, é incipiente que as ilustrações, figuras e imagens se limitem a “motivar” a leitura. Elas deveriam, antes de tudo, inquietar, instigar, provocar reflexões, atizar a curiosidade, a fruição do leitor, ajudar a pensar. Respeitando, obviamente, cada objetivo proposto.

No tópico, **Aspectos Gerais** (p. 177), o processo avaliativo oficial diz analisar a organização e natureza das atividades enquanto seus aspectos didático-pedagógicos, afirmando que os mesmos “são efetivamente diversificados” (BRASIL, 2010, p. 177). Cabe desta forma, refletir sobre o que os autores estão entendendo por diversificados? Será necessário somente que do ponto de vista verbal, não verbal e multissemiótico tais textos sejam diversos? Ou seja, o que parece ficar evidente é que ler imagens, neste caso, se resume a aspectos quantitativos. Se considerarmos aqui a variedade dos tipos textuais trazidos nas coleções, podemos afirmar que quanto mais “formas” distintas de textos verbais, não-verbais e multissemióticos, melhor a coleção será, por tanto, mais diversificados. Para o Guia, as coleções didáticas apresentam variedades textuais, isto parece ser suficiente. No entanto, não esclarece ao docente de que forma tais coleções, tendo uma gama diversificada de textos, contribuem para o letramento visual dos alunos dos anos iniciais. Não dedica uma linha sequer a tal discussão.

Neste sentido, ao professor da escola fica, quanto aos textos visuais, justificado que pela diversidade é que as coleções foram escolhidas. É possível afirmar que, além de reduzido tratamento, a redação do referencial releva também certo desprezo no que tange à discussão do processo de leitura de imagem, como se esta fosse óbvio ao leitor. Tem-se a nítida impressão de que a avaliação dos livros didáticos se dá na suposição de que a leitura da imagem é tão óbvia, indiscutível e concebida que se torna prescindível explicitar sua relação com

a imagem. Como lembrou-nos Oliveira (2009) “[...] nenhuma ilustração possui uma leitura absoluta do texto, muito menos da leitura de imagem” (OLIVEIRA, 2009. p.7).

O lugar da leitura de imagem fica reduzido à variedade de tipos de textos. Onde se coloca a concepção construtivista de leitura neste contexto? Será mesmo que ela se coloca de tal maneira? Ou apenas se satisfaz com variedades textuais? E, quanto mais textos melhor no ensino da leitura? Basta que os alunos tenham acesso a uma gama de textos variados para desenvolver as competências que precisam neste segmento de ensino? A proposta do Guia falha quanto a uma concepção construtivista de leitura ao conceber a leitura, de imagem, a partir do eixo diverso em si mesmo.

4. Algumas considerações

Este estudo preliminar possibilitou refletirmos sobre a necessidade de analisar os critérios de seleção de livros didáticos como elemento necessário, para permitir o entendimento acerca da imagem como um dos códigos a serem trabalhados pedagogicamente, no ensino de língua portuguesa.

Desta forma, o estudo crítico acerca dos materiais didáticos, como o GLDLP, permitirá articular os signos visuais, aos eixos de leitura e escrita, bem como favorecer a elaboração de elementos didaticopedagógico para uma educação estética escolar, explorando os textos visuais.

Em outras palavras: precisa-se questionar: o que apontam os indicadores oficiais para a forma de trabalho com relação à leitura e escrita e como a escola percebe tais orientações, se refletem, questionam, entendem? De que forma o professor deve “olhar” para as mensagens visuais que compõem o livro didático e trabalhá-las com seu aluno? Parece pertinente suscitar tais indagações.

Os critérios estabelecidos precisam permitir uma análise mais consistente das coleções por parte das escolas, da coordenação pedagógica e dos professores. Salvo algumas exceções, o estudo do GLDLP/2010, permite-nos afirmar que o documento carece de maior precisão quanto o que considera e/ou privilegia na análise da imagem nas coleções didáticas, ou

seja, o Guia indica imprecisamente qual o lugar da leitura de imagem a partir da apreciação do projeto visual das coleções.

A ênfase dada imagem, como elemento organizador do projeto gráfico do livro didático, é um dado relevante considerado pelo Guia, mas fica evidenciada a vagueza quanto à relação do letramento visual com o ensino da língua portuguesa. Além disso, não destaca os elementos específicos à leitura do texto visual, deixando de apontar as principais contribuições da imagem conforme verificamos, a partir da falta de aprofundamento de critérios claros e precisos, para o processo de letramento visual do aluno.

O professor não recebe nenhuma orientação clara do que foi avaliado enquanto contribuição por parte das coleções didáticas para favorecer ao aluno quanto à aquisição de competência leitora de mensagens visuais, o que oferece menos subsídios aos docentes para conhecer de que forma as coleções que estão seguramente selecionados quanto ao texto visual.

Constatarmos no GLDLP/2010 a falta de descritores no que diz respeito a referências a objetivos que se articulem, comprometidamente, para se trabalhar didática e pedagogicamente à leitura competente de imagens. Tal organização pressupõe um *deixar de lado* a exploração pedagógica da imagem enquanto elemento auxiliar na/para uma formação leitora crítica e criativa do aluno. Assim, pensamos concomitante ao que disse Belmiro (2000) que “[...] aprender a ler imagens humaniza o homem, a alfabetização pela imagem é um meio de construir cidadania”. Pensar sobre a imagem e o domínio da habilidade e técnica que ela requer poderá ser valioso e de grandes possibilidades de compreensão e de aprendizagens.

Referências

ALVES, Maria Bernardete M.; ARRUDA, Susana Margarete de. Como elaborar um artigo científico. Disponível em <<http://www.bu.ufsc.br/ArtigoCientifico.pdf>>. Acesso em 23 de agosto de 2011.

ANTONIO, Severino. A utopia da palavra: linguagem, poesia e educação: algumas travessias. Rio de Janeiro: lucerna, 2002.

- ARAUJO, Célia; FELIPE, Marcos Aurélio. Educação e Tecnologia. Natal, RN: EDUFRRN, 2007.
- BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar T. Qual o lugar da imagem na pesquisa antropológica? In: BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar T. (Orgs.). Antropologia da imagem. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; NORONHA, Claudianny Amorim. Estágio Supervisionado. Natal, RN: EDUFRRN, 2007.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. (Capítulos I e II).
- BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. Revista: Educação & Sociedade, ano XXI, nº 72, Agosto/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4191.pdf>>. Acesso em 28 de agosto de 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A leitura de livros didáticos: uma situação negligenciada. Linguagem em (Dis) curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 613-640, set./dez. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. – 3. ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2010: Língua Portuguesa: séries/anos iniciais do ensino fundamental / Secretaria de Educação Básica** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- DONDIS, Donis. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KOURY, Mauro G. P. Imagem e narrativa - ou existe um discurso da imagem? Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n 12, p. 59-68, dezembro de 1999.
- OLIBEIRA, Rui. A ilustração como arte narrativa. In: A arte de ilustrar livros para crianças e jovens. BRASIL, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Ano XIX – Nº 7 – Junho/2009. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/203955Artedeilustrar.pdf>>. Acesso em 22 de setembro de 2011.
- PRIBERAM, Priberam, 2006, <http://www.priberam.pt/default.aspx> [consultado em 21-09-2011].
- PROCÓPIO, Renata B. O letramento visual. In.: Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. 2007. 115f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.
- VYGTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RASTREANDO AS VIAS DO LETRAMENTO PELA IMPRENSA LUSO-BRASILEIRA NO SUPLEMENTO DE LITERATURA INFANTIL DA REVISTA *SERÕES* (1901-1911)

Fernanda Suely Müller¹

Resumo

Com o desenvolvimento de nossa pesquisa acerca das relações luso-brasileiras em periódicos portugueses publicados no início do século XX, percebemos que o tema Educação e, sobretudo, “Letramento” mereceu bastante atenção dos jornalistas/intelectuais de Portugal da época. Conscientes de seu papel enquanto “disseminadores da cultura letrada”, por tornarem o texto impresso em jornal ou revista mais acessível à população em geral, neste artigo, pretendemos analisar como parte dessa intelectualidade lusitana, reunida, sobretudo, em torno da revista *Serões* (1901-1911), utilizava as páginas do periódico como instrumento na tentativa de amenizar a falta de acesso aos livros publicando regularmente literatura de forma seriada. Nesse sentido objetivamos, mais especificamente, analisar a publicação do suplemento de literatura infantil “Os Serões dos Bebês” a partir das reflexões dos próprios jornalistas acerca da necessidade premente de melhorias na educação portuguesa, em textos publicados pela imprensa daquele período.

Palavras-chave

História da educação; letramento; imprensa periódica; literatura infantil; suplemento literário.

Abstract

With the development of our research on Luso-Brazilian relationships into Portuguese press published in the early twentieth century, we realize that the topic “Education” and, above all, “Literacy” received much attention from journalists / intellectuals in Portugal at the time. Aware of their role as “purveyors of literate culture”, for producing texts printed in a newspaper or magazine more accessible to the general population, this article intends to analyze as part of the Lusitanian intelligentsia, especially that gathered at the magazine *Serões* (1901-1911), used the pages of this journal as a tool to attempt to help lack of access to books. In this sense, we aimed more specifically analyze the publication of the supplement children’s literature “Os Serões dos Bebês” from the reflections of the journalists themselves about the urgent need for a better and improved education in Portugal in that age.

Keywords

History of education; literacy; periodical press; children’s literature; literary supplement.

1 - USP – Universidade de São Paulo.

O primeiro quartel do século XX para Portugal representa um momento muito delicado para o país em todos os sentidos. Se em relação ao Brasil sua condição era singular, não só devido às particularidades e divergências internas em relação ao “outro” em ambos os países mas também ao que tangem as relações entre os mesmos especialmente no âmbito cultural, no cenário político interno a situação portuguesa também não era muito diferente.

Considerado como um período crítico, não só devido à repercussão do traumatizante episódio do Ultimato ocorrido na década do século anterior (1890) mas, sobretudo, pelo paulatino enfraquecimento da Monarquia (que, mesmo cedendo espaço ao regime Republicano estava longe de conseguir resolver todos os problemas do país daquele período), observamos que tal instabilidade política, e até mesmo as dificuldades financeiras enfrentadas pelos países, refletem de maneira particular na vida cotidiana da população, especialmente no setor educacional.

Apresentando um enorme déficit nesse segmento, segundo as estimativas mais otimistas, a taxa de analfabetismo em Portugal em 1900 atingia a incrível marca de 74% para a população com mais de 7 anos². Diante de tal situação tão nociva ao país, parte de uma intelectualidade “lusobrasileira”, responsável pela publicação de importantes revistas de cultura e de literatura publicadas no período³, toma para si

a incumbência de tentar mobilizar não só a parca população “leitora” mas, principalmente, os políticos portugueses na tentativa de se colocar em práticas novas políticas públicas para o desenvolvimento da Educação no país. Nesse sentido, além de publicarem regularmente artigos discutindo a estrutura da Educação portuguesa em geral (legislação, estrutura dos “liceus” e Ensino Superior, métodos tradicionais e alternativos de ensino, inclusão de deficientes na Educação pública, Educação feminina, equiparação de currículos em relação à legislação brasileira, etc.), percebemos que algumas dessas revistas, como *A Águia*⁴ e *Serões* por exemplo, também adotavam uma postura mais “direta” em relação a “vulgarização das leituras” ao publicarem frequentemente fragmentos de textos literários em suas páginas ou até mesmo por manter um programa efetivo de distribuição de livros gratuitos aos seus leitores.

O periódico *Serões: Revista Mensal e Ilustrada* (“História – Viagens – Romances – Música – Costumes – Modas – Artes decorativas – Conhecimentos úteis”) foi publicado entre 1901 a 1911 e integrou o elenco das inúmeras publicações periódicas pensadas pela e para a intelectualidade lusobrasileira destinadas a estreitar os laços culturais, literários e políticos entre ambos os países no período. Editada em Lisboa, o “belo magazine da livraria Ferreira e Oliveira, da Rua do Ouro, teve larga vida e brilhante colaboração” (MARTINS,

2 - A título de comparação, a taxa de analfabetismo no Brasil no mesmo período (população com mais de 15 anos) era de 65,3% . Para dados mais completos, conferir, por exemplo: Joel Serrão e A.H. de Oliveira Marques, Capítulo XII: Escolas e Ensino, In: _____. (dir), *Nova História de Portugal – Portugal da Monarquia para a República*, Lisboa, Editorial Presença, vol. X I, p.519-575; Alceu Ravanello Ferraro, Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?, In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, Dec. 2002. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101330200208100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 out. 2010 e José Marcelino Rezende Pinto et al., Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil, In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524 , set./dez. 2000. Disponível em: www.inep.gov.br/download/cibec/2000/rbep/rbep199_010.pdf. Acesso em 21 out. 2010.

3 - Os periódicos aos quais nos referimos são aqueles que integram o corpus de nossa pesquisa desde o doutoramento, a saber: *Brasil-Portugal* (1899-1914), *Ilustração Portuguesa* (1903-1924), *Atlântida* (1915-1920), *Serões* (1901-1911), *Ocidente* (1878-1915), *A Águia* (1910-1932), *Orpheu* (1915), *Nação Portuguesa* (1914-1938) e *A Rajada* (1912); FAPESP processo número 07/55142-3 (Doutorado) e 2011/12073-7 (Pós-Doutorado).

4 - Ainda ao que tange *A Águia*, além da intensa divulgação das obras lusitanas de relevo através das edições constantes da Renascença Portuguesa, órgão responsável pela publicação da revista, é de se destacar outras iniciativas louváveis da instituição para a promoção da cultura no país, como o movimento para a fundação de Universidades populares. Cf., por exemplo, Raquel dos Santos Madanêlo Souza, *Convergências e divergências: revistas literárias em perspectiva*, Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – FFLCH, USP, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-18092008-160545/publico/TESE_RAQUEL_DOS_SANTOS_MADANELO_SOUZA.pdf. Acesso em: 20 dez. 2009.

1941, p.111) e contou também com uma ampla divulgação no Brasil e nas colônias africanas, como podemos perceber através da intensa correspondência enviada por leitores brasileiros e colonos portugueses em terras africanas publicada na sessão “Correspondência dos Serões”, sempre publicada no final de cada volume da revista.

A revista foi publicada em duas séries – a primeira circulou entre 1901 a 1904, contabilizando 24 números em 4 volumes e a segunda entre 1905 a 1911, num total de 78 números em 13 volumes. Foi dirigida, sucessivamente, por grandes nomes portugueses da época, que se destacaram não só no campo das letras mas também no âmbito político: Henrique Lopes de Mendonça (1901-1908, autor da letra do Hino Nacional Português), Eduardo de Noronha (1909-1910) e António Sergio (19010-1911). Como já mencionado, a revista contou com a colaboração de ilustres personalidades lusitanas e brasileiras, como Teixeira de Pascoaes, Ramalho Ortigão, Guerra Junqueiro, Julio Dinis, Aquilino Ribeiro, Adolfo Coelho, Antonio Enes, Câmara Reis, Carlos Malheiro Dias, Eugenio de Castro, Fidelino de Figueiredo, Gonçalves Crespo que, entre tantos outros, publicavam desde sonetos até artigos diversos sobre a economia, política, moda, literatura, música e a arte portuguesa, por exemplo.

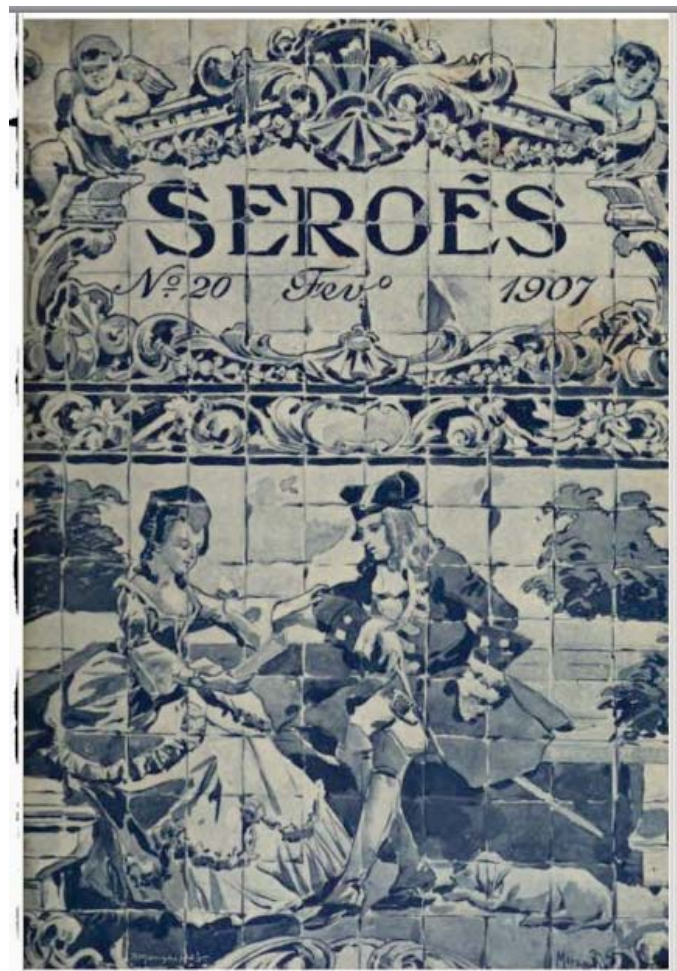


Figura 1 – Capa da Revista *Serões* (Edição número 20, fevereiro de 1907)

Além da tradicional seção folhetinesca, presença obrigatória em praticamente todas as publicações periódicas da época, a revista possuía ainda mais duas colunas fixas – “Atualidades” e “Correspondência dos Serões” – mas, a partir da segunda série pelo menos (1905), observamos uma grande inserção de

artigos destinados ao público feminino, muito apropriadamente intitulados ora como “Serões das Senhoras”, ora “Os Serões dos bebês” e eventualmente “Serões dos bebês” que, apesar de não apresentarem regularidade, mereceram destaque nas paginas das revistas.

Com efeito, o primeiro suplemento “avulso” do periódico, bem como afirma Maria José Moutinho do Santos⁵, foi o “Serão das Senhoras”, que tinha como público-alvo as mulheres da classe média. Ainda de acordo com Santos (p.3),

(...) fundamentalmente dedicadas à moda mas apresentando outras rubricas, [a publicação veiculava também] [...] conselhos práticos de costura, decoração, saúde, higiene, beleza, educação, economia doméstica. Podiam também incluir uma crónica da vida mundana, um “correio das leitoras”, umas páginas de literatura e uma secção recreativa. A introdução, em muitos casos, de uma “folha de moldes” foi um contributo indiscutível para o sucesso. Os conteúdos reflectiam o ideal burguês de mulher – dona de casa, esposa e mãe -, e os conceitos de vida familiar caros à burguesia. Circunscrita ao espaço do lar, era suposto que a mulher dedicasse o seu tempo e os seus esforços à educação dos filhos, aos cuidados com o marido, à orientação das criadas, à gestão do orçamento doméstico, tratando da casa com todo o desvelo, criando nela uma atmosfera de harmonia, bem-estar, segurança e conforto. Mas o seu papel não terminava aqui. A burguesia tinha feito da casa um espaço de sociabilidade, que era marcado naturalmente pelo estatuto social da família.

Publicado entre 1905 e 1908, o suplemento alcançou um enorme sucesso entre as leitoras e permitiu que se “abrisse o caminho” para que o suplemento “Serões dos Bebês” fosse publicado logo em seguida. Apresentando uma média de quatro a cinco páginas por edição e veiculado praticamente

de forma mensal entre janeiro de 1907 a dezembro de 1908, o suplemento “Os Serões dos Bebês” também era, de certa forma, um complemento do suplemento feminino pois, como vimos, a educação das crianças no âmbito doméstico era sobretudo um encargo dessa mãe *leitora/contadora de história* para os filhos. Assim, percebemos que, do mesmo modo que o suplemento feminino pretendia ser uma espécie de manual de complementação da educação doméstica da mulher casada burguesa, o suplemento infantil pretendia atuar como espécie de coadjuvante para a alfabetização e letramento das crianças portuguesas em seu ambiente doméstico.

Para além da ênfase sugestiva do substantivo “bebês” como título de um suplemento claramente dirigido a crianças em fase de alfabetização, é muito interessante ainda analisar o “conteúdo” veiculado por essa seção infantil.

Com efeito, em tal suplemento era priorizado tanto a publicação de clássicos dos contos infantis de acordo com a sua versão mais popular (como foi o caso de “O Gato de Botas”, por exemplo), quanto a “adaptação” dos mesmos para os cenários e ao contexto portugueses (caso de “A fada Maria”, “Nansei e sua égua” e “O José Mata-Gigantes”, por exemplo). No entanto, outro fato curioso entre os títulos publicados pelo suplemento foi a “lusitanidade” marcante em alguns deles. Assim, percebemos que o conto “Vasco e o Filho dos Rochedos”, por exemplo, é uma espécie de *Os Lusíadas* para crianças, pois alude claramente o episódio narrado no canto V por Luís de Camões em sua obra-prima, bem como “Lisuarte, o Cabeludo” retoma e reconta a tradição hispano-galego-portuguesa das novelas de cavalaria escritas desde *Amadis de Gaula*⁶.

5 - SANTOS, Maria José Moutinho. Os serões das senhoras. Um suplemento de moda, bordados e saberes domésticos. 1905-1908. Porto: Universidade do Porto, 2009. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5787.pdf>.

6 - Cf., por exemplo, DIAZ-TOLEDO, Aurelio Vargas. Os livros de cavalaria renascentista na história da literatura portuguesa. In: *Península: Revista de Estudos Ibéricos*, n.º 3, 2006: 233-247. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3762.pdf>



Figura 2 – Primeiro exemplo da espécie de “vinheta” de abertura do suplemento “Os Serões dos Bebês”, publicado na Edição número 30 (dezembro de 1907)

Vejamos a lista completa dos títulos dos contos publicados no suplemento “Os Serões do Bebê” nesse período:

| Ano | Série | Vol. | Número | Página | Mês | Título |
|------|-------|------|--------|---------|-----------|--------------------------------------|
| 1907 | 2a. | IV | 19 | 76-78 | janeiro | O bandolim mágico |
| 1907 | 2a. | IV | 20 | 156-158 | fevereiro | O José Mata-Gigantes |
| 1907 | 2a. | IV | 21 | 235-240 | março | O José Mata-Gigantes (conclusão) |
| 1907 | 2a. | IV | 22 | 315-317 | abril | A maçã |
| 1907 | 2a. | IV | 23 | 383-388 | maio | A filha da Terra e o príncipe do Mar |
| 1907 | 2a. | IV | 24 | 464-469 | junho | O corcundinha |
| 1907 | 2a. | V | 25 | 63-68 | julho | A fada Maria |
| 1907 | 2a. | V | 26 | 140-143 | agosto | A fada Maria (conclusão) |
| 1907 | 2a. | V | 27 | 213-220 | setembro | Nansei e a sua égua |
| 1907 | 2a. | V | 28 | 290-296 | outubro | A filha do pescador |

| | | | | | | |
|------|-----|-----|----|---------|-----------|--|
| 1907 | 2a. | V | 29 | 367-371 | novembro | A princesa da romã |
| 1907 | 2a. | V | 30 | 445-449 | dezembro | O Gato de Botas |
| 1908 | 2a. | VI | 31 | 66-70 | janeiro | O Gato de Botas (conclusão) |
| 1908 | 2a. | VI | 32 | 184-187 | fevereiro | História do ladrão mal-aventurado |
| 1908 | 2a. | VI | 33 | 205-211 | março | Lisuarte, o Cabeludo |
| 1908 | 2a. | VI | 34 | 285-287 | abril | Vasco e o Filho dos Rochedos |
| 1908 | 2a. | VI | 35 | 361-363 | maio | Vasco e o Filho dos Rochedos (conclusão) |
| 1908 | 2a. | VI | 36 | 432-436 | junho | A Macambúzia e o Chicote Mágico |
| 1908 | 2a. | VII | 38 | 137-141 | agosto | O cavalinho de pedra |
| 1908 | 2a. | VII | 39 | 213-216 | setembro | O cavalinho de pedra (conclusão) |
| 1908 | 2a. | VII | 41 | 435-443 | novembro | O Anel Mágico (Maravilhosas aventuras de quem o achou) |

Tabela 1- Títulos dos contos infantis publicados no suplemento “Os Serões dos Bebês”

A revista *Brasil-Portugal*, que foi publicada contemporaneamente ao periódico *Serões*, tinha sido uma das primeiras publicações periódicas daquele momento a sublinhar a grave situação do analfabetismo português e a propor soluções para reverter tal situação. Problema gravíssimo em Portugal do início do século XX, a questão do “letramento” no país é retomada no editorial publicado em 16 de maio de 1902, no qual se comenta uma notícia então recente, publicada no *Diário de Notícias* de Lisboa, sobre um inquérito promovido pela Associação dos Jornalistas sediado na mesma cidade acerca da redução do tempo de serviço militar aos portugueses que fossem alfabetizados. Sublinhando, portanto, o potencial papel que a imprensa poderia ter nesse processo de “educar” a nação e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida da

população e desenvolver o país, assim se manifestara a *Brasil-Portugal* sobre o assunto:

Quanto ao alvitre de se reduzir o tempo de serviço militar em benefício dos que soubessem ler, é excelente, e decerto daria resultado, de mais a mais num país como o nosso em que o povo tem aversão da vida militar. Mas outros meios podiam ser empregados para o mesmo fim, – e não seria mau, estou em dizê-lo, que por intermédio da Associação dos Jornalistas se fizesse um inquérito à imprensa do país sobre os meios que a cada um se afigurassem práticos para extinguir, ou ao menos reduzir, o analfabetismo. Se isto se fizesse, e os resultados colhidos inspirassem depois leis nesse sentido – mas leis que se cumprissem! – a imprensa portuguesa teria inaugurado uma época tão notável, que dataria talvez daí um “Portugal novo”... E a ela lhe cumpre fazê-lo; porque num país de cinco milhões de habitantes, a ação da imprensa pode dizer-se circunscrita ainda hoje a um tão pequeno número, que a medir-se por este o seu valor, ele não é decerto, de envaidecer... [...] Dada a curiosidade instintiva do nosso povo, pode dizer-se que se a maioria deste soubesse ler, a tiragem dos nossos jornais se multiplicaria extraordinariamente numa progressão crescente, o que não deixaria de ser também para o jornalismo a sua “idade do ouro”... E para mais; porque a Instrução é a única atmosfera em que os progressos de uma nação podem germinar e desenvolver-se. Sendo a nação a soma dos indivíduos, a força natural de cada um destes só com a instrução pode frutificar.⁷

Em relação aos “artigos de fundo” sobre as questões pragmáticas da Educação portuguesa publicada pela revista, destacamos sobretudo os textos do pedagogo João de Barros⁸ que, além de escrever regularmente sobre o assunto na revista *Serões*, também foi um personagem fundamental para o desenvolvimento desse argumento nas demais revistas que pesquisamos, especialmente na revista *Atlântida*, que também dirigiu.



Figura 3 – Segundo exemplo da espécie de “vinheta” de abertura do suplemento “Os Serões dos Bebês”, publicado na Edição número 22 (abril de 1907)

7 - “A imprensa contra o analfabetismo”, *Brasil-Portugal*, Ano IV, no. 80, 16 de maio de 1902, p. 3. (grafia atualizada).

8 - O poeta, pedagogo e publicista português João de Barros (Figueira da Foz, 4 de Fevereiro de 1881 — Lisboa, 25 de Outubro de 1960) foi um importante intelectual lusitano do século passado licenciado em Direito pela Universidade de Coimbra. Dedicou-se sobretudo às letras e à educação portuguesa, sendo autor de uma vasta obra na sua maior parte dispersa por publicações periódicas. Foi um entusiasta da aproximação luso-brasileira, tendo dirigido, com João do Rio, a revista *Atlântida* (1915-1920), que incluiu colaboração dos principais escritores lusófonos da geração de 1910-1920. No ano de 1920 foi eleito sócio da Academia Brasileira de Letras, muito provavelmente influenciado pela entusiasmada aproximação luso-brasileira que fomentou na revista. Tendo ingressado na política ativa, foi um dos últimos Ministros dos Negócios Estrangeiros da Primeira República Portuguesa, tendo feito parte de um dos governos que se sucederam em 1925. Após a implantação da República assumiu os cargos de Diretor do Ensino Primário (1910), Diretor do Ensino Secundário e secretário-geral do ministério da Instrução (1915).



Figura 4 – Terceiro exemplo da espécie de “vinheta” de abertura do suplemento “Os Serões dos Bebês”, publicado na Edição número 38 (agosto de 1908)

Embora institucionalmente menos “organizada” que a “Renascença” portuense, a revista *Atlântida* também manifestou, em várias oportunidades, a preocupação com a cultura e educação portuguesas através de seu diretor português João de Barros. Pedagogo de formação teve, por exemplo, um papel fundamental na instauração da República portuguesa em 1910 na qualidade de um dos articuladores da Reforma da Instrução Primária, proposta pelo novo regime em 29 de março de 1911.

Comungando dos mesmos ideais da revista *Águia* e, portanto, bebendo da fonte da *Renascença Portuguesa* na qual aquela tinha sido gerada, João de Barros – bem como Jaime Cortesão, Antônio Sérgio e Carneiro Leão, que também escreveram na *Atlântida* artigos sobre o tema em tela – acreditava que, através de obras críticas e agindo no plano da cultura, poderiam estimular a capacidade regeneradora do homem português e contribuir, assim, para o desenvolvimento da nação. Discorrendo sobre o assunto com propriedade – já que João de Barros era professor de português e tivera precedentemente uma significativa carreira ligada à questão, tendo sido nomeado inclusive Diretor Geral da Instrução na Primeira República – o autor tinha como objetivos a serem atingidos, também através da *Atlântida*, “a renovação da nacionalidade na tríade Povo-República-Pátria, [ataque aos]

problemas do povo, pedagogicamente, através da educação infantil, educação de adultos, educação física” (Conceição, 1997, p.51). Nesse sentido, uma de suas melhores reflexões sobre a questão fora desenvolvida no longo ensaio “O problema educativo português”, publicado na edição 42-43 da revista *Atlântida* (1919, p.729-745). Destarte, Barros consegue ainda traçar um panorama completo sobre a atual situação política do país, tecendo ainda duras críticas quanto à forma de implantação do sistema Republicano em Portugal e a necessidade urgente da reforma da Educação para o desenvolvimento da nação:

[...] Com efeito, que meios emprega a República para canalizar as energias do povo? Que faróis acendem os seus apóstolos? Que estradas abrem? Que caminhos apontam? nenhuns. [...] Se realmente fizéssemos esse exame de consciência, – políticos, jornalistas escritores, homens de finanças e homens de negócio, operários e patrões, educadores e chefes de família, velhos e novos – chegaríamos logo a este ponto de vista, conhecido e comum: – que há em Portugal um problema primordial a resolver, o problema da ordem. Ordem nas inteligências, nos sentimentos, no trabalho, nas aspirações individuais ou coletivas. Toda a gente diz isto mesmo? É fato. Mas muita gente esquece que é preciso descer mais fundo na observação da vida portuguesa – e compreender que o problema da ordem é, fundamentalmente, um *problema de educação*. De educação e de instrução. Problema que fatalmente exige, em quem queira resolver, uma *doutrina assente* e uma *orientação segura*. [...] Não se diga que não preparamos o povo para a grande tarefa de reconstrução, a que somos obrigados. E não se esqueça ninguém de que, sem ensino nacionalizador, e sem educação social, tudo se poderá conseguir transitoriamente, talvez, mas nada se poderá realizar com segurança, com fé no futuro, e com uma certeza consoladora de triunfo – pois que as ideias de ressurgimento patriótico querem, acima de tudo, assentimento coletivo e unanimidade de consciências.⁹

9 - João de Barros, “O problema educativo português”, *Atlântida*, Ano IV, Vol. IV, no. 42-43, 1919, p. 729-745.



© JOSÉ ENTERRA A PACA NA VESTIA

Figura 4 – Uma das ilustrações do conto “José Mata-Gigantes”, publicada no suplemento “Os Serões dos Bebês”, na Edição de número 20 (fevereiro de 1907)

Sempre através da revista *Atlântida*, é o educador, político, engenheiro e escritor mineiro Lúcio dos Santos (1875-1944), também aborda essa questão do déficit no ensino nos artigos “As relações luso-brasileiras: questões de ensino” e “As relações luso-brasileiras: questões de ensino (conclusão)”, publicados respectivamente nas edições número 18 (15 de abril de 1917)

e número 19 (15 de maio de 1917). Analisando a questão da educação em Portugal, da qual era profundo conhecedor, Lúcio dos Santos também sublinha:

Não é possível continuarmos como até aqui, iludidos com o que temos. Em matéria de instrução é tempo de pensar que a ideia de tudo resolver abrindo escolas é verdadeiramente duma simplicidade exagerada. Algumas melhor seria se fechassem; especialmente aquelas que, dentro das medidas dum orçamento irrisório, tem multiplicado ultimamente um número importante de focos de depressão intelectual, desenvolvendo a mentalidade a que poderia convir a designação de “analfabetismo primário de 2o. Grau”. Grande dificuldade não é habilitar a ler alguns milhões de portugueses, mas prepará-los para o trabalho como ele deve ser entendido numa sociedade inteligentemente organizada. O defeito é da qualidade do ensino primário. Só dos professores dos liceus é ainda possível esperar a fixação em Portugal da mentalidade da Europa moderna. [...] Continuando como está, com o trabalho desorganizado, desorientada e sem valor a opinião pública, Portugal não contará jamais no número das nações modernas, quaisquer que sejam as vantagens de momento que para a nação possam advir nas artes dos seus políticos. Com efeito, que esperanças pode haver? Que têm produzido, senão explicadores, tantas organizações do ensino, em vez dos homens que nos outros países dirigem o trabalho com iniciativa e inteligência?¹⁰

Portanto, esperamos ter conseguido demonstrar, ainda que maneira breve, como parte da intelectualidade lusitana, manifestada sobretudo através da imprensa portuguesa e suas revistas de “cultura e literatura”, se preocupava com a defasagem do sistema educacional de seu país e tentavam articular estratégias para melhorar o nível de ensino de modo geral. Conscientes sobretudo de seu papel como cidadãos e multiplicadores da cultura letrada, tais intelectuais já sabiam e reiteram que

10 - Lúcio dos Santos, “As relações luso-brasileiras: questões de ensino (conclusão)”, *Atlântida*, Ano II, Vol. II, no. 19, 15 mai.1917, p. 542-543.

uma Educação de boa qualidade é imprescindível para fazer “Renascer” qualquer país, até mesmo o secular Portugal.

Referências

“A imprensa contra o analfabetismo”. *Brasil-Portugal*, Ano IV, no. 80, 16 de maio de 1902, p. 3.

BARROS, João de. “O problema educativo português”. *Atlântida*, Ano IV, Vol. IV, no. 42-43, 1919, p. 729-745

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Imigrantes portugueses em São Paulo (a educação em Portugal) nos inícios do século XX. In: *Revista População e Sociedade*, no.14/15. Porto: CEPES – Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade/Edições Afrontamento, 2007 (p.25-32)

DIAZ-TOLEDO, Aurelio Vargas. Os livros de cavalaria renascentista na história da literatura portuguesa. In: *Península: Revista de Estudos Ibéricos*, n.º 3, 2006: 233-247. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3762.pdf>

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, Dec. 2002. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013302002008100003&lng=en&nrm=i so. Acesso em 20 out. 2010

MARTINS, Rocha. *Pequena Historia da Imprensa Portuguesa*. Lisboa: Editorial Inquérito, 1941.

PINTO, José Marcelino Rezende et al. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Disponível em: www.inep.gov.br/download/cibec/2000/rbep/rbep199_010.pdf. Acesso em 21 out. 2010.

PIRES, Daniel. *Dicionário das revistas literárias portuguesas do século XX*. Lisboa: Contexto, 1986.

ROCHA, Clara Rocha. *Revistas literárias do século XX em Portugal*. Lisboa: Casa da Moeda, 1985.

SANTOS, Lúcio dos. “As relações luso-brasileiras: questões de ensino (conclusão)”. *Atlântida*, Ano II, Vol. II, no. 19, 15 mai.1917, p. 542-543.

SANTOS, Maria José Moutinho. Os serões das senhoras. Um suplemento de moda, bordados e saberes domésticos. 1905-1908. Porto: Universidade do Porto, 2009. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5787.pdf>

SERRÃO, Joel e MARQUES, A.H. de Oliveira. (dir.) *Nova História de Portugal: Portugal e a Regeneração* (vol. X). Lisboa: Editorial Presença, 2004.

_____. *Nova História de Portugal: Portugal da Monarquia à República* (vol. XI). Lisboa: Editorial Presença, 1991.

SOUZA, Raquel dos Santos Madanêlo. *Convergências e divergências: revistas literárias em perspectiva*. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – FFLCH, USP, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-18092008-160545/publico/TESE_RAQUEL_DOS_SANTOS_MADANELO_SOUZA.pdf. Acesso em: 20 dez. 2009.

APRENDIZAGEM DA LEITURA E SUAS INTERRELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE

Luciana Soares Muniz¹
Albertina Mitjás Martínez²

Resumo

No contexto atual da sociedade, inseridos em uma cultura letrada, utilizamos a leitura nas mais variadas situações e recorremos a múltiplas estratégias. Pressupomos que ler tem influências singulares sobre nossas relações com o mundo. Neste cenário e a partir das questões que envolvem nossa pesquisa cujo tema consiste em “*compreender como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita na qual o sujeito está envolvido, dentre elas a aprendizagem criativa, e suas interrelações com o desenvolvimento da subjetividade da criança*”, propomos como objetivo central do presente artigo empreender uma discussão sobre os processos que subjazem à aprendizagem da leitura com foco na subjetividade da criança em meio à emoção, fantasia e a própria imaginação, elementos substanciais presentes no ato de aprender. Ressaltamos como aportes teóricos a perspectiva histórico-cultural, dentro dela, a linha teórica que tem elaborado o tema da Subjetividade desenvolvida por González Rey, e da criatividade, proposta por Mitjás Martínez. Com base nos estudos e reflexões inferimos que a aprendizagem criativa da leitura, possibilita à criança uma relação diferenciada com o seu próprio percurso de aprendizagem, em que a condição de sujeito, a personalização da informação, o caráter gerador e a produção de sentidos subjetivos constituem fontes essenciais, em que ler deixa de se restringir às capacidades cognitivas e ao caráter instrumental, para se efetivar nas ações cotidianas, mobilizando processos subjetivos capazes de movimentar e promover o desenvolvimento da subjetividade.

Palavras-Chave

Aprendizagem; leitura; subjetividade; criatividade; desenvolvimento.

Abstract

In the current society context, introduced in a literate culture, we use the reading in the most diverse situations and we appeal to multiple strategies. We presuppose the reading has singular influences on our relations with the world. On this scene and from the questions involving our research which theme consists on “*understanding how the reading and writing learning, in which the character is involved, happens; including the creative learning, and its interrelations with the child’s subjectivity development*”, we propose, as the main point of the present article, to undertake a discussion about the processes that underlie the reading learning, focusing the child’s subjectivity amid emotions, fantasy and the just imagination, substantial elements present at the learning act. We point out as theoretical contribution the historical and cultural perspective, and inside it, the theoretical line which has elaborated the Subjectivity theme developed by González Rey, and the creativity, proposed by Mitjás Martínez. Based on studies and reflections we infer that the reading creative learning, in which the individual condition, the information personalization, the creator character and the subjective feelings production constitute essential sources, in which reading no longer restrings to the cognitive capacity and to the instrumental character, to be effective on the daily actions, mobilizing subjective processes capable of moving and promoting the subjectivity development.

Keywords

Learning; reading; subjectivity; creativity; development.

1 - Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília/UnB e professora na área de Alfabetização Inicial na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/Eseba-UFU.

2 - Professora Doutora da Universidade de Brasília/UnB e colaboradora do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade de São Carlos de Guatemala.

Introdução

No contexto atual da sociedade, inseridos em uma cultura letrada, somos convidados a utilizar a leitura nos mais variados lugares e situações do nosso cotidiano, permeando nossas relações com o mundo. Como ressalta Fischer (2009) “[...] A aquisição da capacidade de ler e escrever se tornou, no mundo moderno, a segunda capacidade mais importante, perdendo apenas para a aquisição da própria língua” (p. 110). Desta forma, há uma demanda significativa de desenvolvimento de reflexões e pesquisas que contribuam para a compreensão dos processos que subjazem à aprendizagem da leitura.

Neste cenário e a partir das questões que envolvem nossa pesquisa cujo tema consiste em *“compreender como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita na qual o sujeito está envolvido, dentre elas a aprendizagem criativa, e suas interrelações com o desenvolvimento da subjetividade da criança”*, propomos como objetivo central do presente artigo empreender uma discussão que tenha como base teórica a aprendizagem criativa da leitura com o intuito de ampliar uma visão desse processo com foco na subjetividade da criança em meio à emoção, fantasia e a própria imaginação, elementos substanciais presentes no ato de aprender.

Pesquisadores e estudiosos, de distintas áreas como a linguística, sociolinguística, psicologia e pedagogia, imbuídos por diferentes aportes teóricos, têm-se dedicado a entender como a criança aprende a ler, se atentando para os aspectos cognitivos, sociais e culturais que permeiam esse processo. Estudos voltados à análise da aprendizagem da leitura tendo em vista os processos subjetivos nela envolvidos se fazem urgentes e necessários, uma vez que estamos em busca de compreender uma aprendizagem especificamente humana.

A leitura passa a ser percebida como um ato singular que participa da constituição da criança e estão presentes as lembranças, recordações e mesmo a criação de estratégias de leitura que lhe são próprias. Como ressalta Manguel (1998) “Ler não é, pois, um processo automático de captar um texto, semelhante à forma como o papel fotossensitivo capta a luz, mas um processo de reconstrução confuso, labiríntico, comum

e, no entanto, pessoal” (p. 50).

Podemos intuir que a aprendizagem da leitura, mobiliza na criança novas formas de interagir e vivenciar o próprio mundo e por isso mesmo o seu aprender não se restringe à decodificação, se encontra na totalidade do seu ser como bem nos relata Manguel (1998):

Já não me lembro de qual era a palavra do cartaz desse passado distante (recordo vagamente uma palavra com vários ás), mas a impressão de subitamente ser capaz de compreender o que antes só podia ver permanece tão nítida hoje como naquela altura. Foi como adquirir um sentido inteiramente novo, de modo que a partir desse momento certas coisas não consistiam apenas no que os meus olhos viam, os meus ouvidos ouviam, a minha língua saboreava, o meu nariz cheirava, os meus dedos sentiam, mas também no que o meu corpo todo decifrava, traduzia, lia, em tudo aquilo a que dava voz (p. 20).

O autor nos elucida a completude que envolve o ato de aprender a ler, que não está limitado aos materiais gráficos, ou mesmo às letras ou palavras, pois o que recordamos desse processo, podem ser mais as sensações e os sentimentos que ali emergiram, do que a escrita ou a leitura em si. O que apreendemos nas leituras é próprio de cada um, ou seja, “[...] um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido” (CERTEAU, 2011, p. 241).

Os sentidos que perpassam a leitura são tão diversos quanto singulares são as crianças que participam deste movimento. Partimos de uma concepção de infância que corrobora Benjamin (2009) o qual é contrário à ideia da criança como um adulto em miniatura, nos brindando com uma visão que confere à criança a potencialidade de ser autor de sua própria história, que como parte da humanidade, em meio à tradição cultural existente, é capaz de recriá-la e não simplesmente se apropriar passivamente do que já existe.

Sendo assim, acreditamos que a aprendizagem da leitura, envolve a criança em suas emoções, sentimentos em meio a

processos cognitivos, mas defendemos aqui, que o aprender é uma trama em que os processos subjetivos permeiam e constituem a sua essência. Por isso, buscamos dialogar com autores que contribuem para pensarmos a aprendizagem numa perspectiva histórico-cultural, dentro dela, a linha teórica que tem elaborado o tema da Subjetividade desenvolvida por González Rey, e da criatividade de Mitjáns Martínez, por identificarmos nestas teorias a possibilidade de compreender a aprendizagem da leitura, na sua complexidade.

Para isso, organizamos o presente texto em dois itens que se interrelacionam. No primeiro tópico trazemos um diálogo com a Teoria da Subjetividade, com ênfase na aprendizagem criativa da leitura, tendo em vista a condição de sujeito, a personalização da informação, o caráter gerador e a produção de sentidos subjetivos que recursivamente alimentam o aprender. Posteriormente, procuramos discutir no segundo item, a aprendizagem da leitura como um processo de linguagens plurais que se inscreve em uma realidade experienciada pela criança, em meio às relações sociais, à pluralidade de códigos, compondo a maneira como o aprender se realiza pela criança.

1. Aprendizagem criativa da leitura: um processo de expressão da subjetividade

Frente ao desafio de compreender, em sua complexidade, os processos que abarcam a aprendizagem da leitura, buscamos dialogar com a Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (1995, 1997, 2003a, 2003b, 2004, 2008a, 2009), que tem seus fundamentos na Teoria Histórico-Cultural. O autor nos possibilita perceber a pessoa em sua singularidade rompendo com uma visão estática e universal de padrões de comportamento que massifica e generaliza produções altamente únicas que envolvem a constituição do ser humano, trazendo a subjetividade como:

[...] um nível de produção psíquica, inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana. Nessa compreensão, ela não é um sistema determinista intrapsíquico, situado apenas na mente

individual, mas a qualidade de um tipo de produção humana que permite penetrar em dimensões ocultas do social e da cultura, que só se tornam visíveis na sua dimensão subjetiva (p. 173).

A subjetividade como um fenômeno individual é produzida de forma simultânea no nível social e individual pela pessoa. Neste movimento dialético do social e do individual, reconhecemos uma forma dinâmica em que o indivíduo vivencia cada experiência atual, em meio à sua história, mediante os sentidos subjetivos, categoria essa definida pelo autor como “[...] a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 127).

Os sentidos subjetivos participam da subjetividade humana na medida em que permeiam a ação concreta em que o indivíduo encontra-se envolvido, momento em que confluem sentidos subjetivos produzidos na ação e sentidos subjetivos que compõem a história do sujeito. Destaca-se uma emocionalidade com origens diversas, que é constituída no curso da experiência humana da pessoa e que ao se integrarem aos processos simbólicos oriundos da experiência atual do sujeito, organizam a sua forma singular de vivência concreta e possibilita a produção de sentido subjetivo. Assumindo um caráter fluido e dinâmico, “Um sentido subjetivo pode se converter em uma configuração subjetiva ao integrar um sistema de sentidos diferenciados em torno de si, em um determinado contexto” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 136).

Nesta concepção, em que há a integração do atual e do histórico na ação da pessoa, tendo em vista os vários espaços sociais por ela vivenciados, as configurações subjetivas se apresentam como os sentidos subjetivos mais estáveis na condição do indivíduo, porém, são passíveis de mudança a cada nova ação em que sentidos subjetivos são mobilizados de tal forma que passam a ter certa constância na expressão do sujeito, podendo ser caracterizada como uma configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2003a).

Por conseguinte, a personalidade passa a ser percebida

como uma organização dinâmica de configurações subjetivas que se constituem através das experiências concretas dos indivíduos. No instante em que a ação ocorre, podemos ter a participação de configurações subjetivas diversas, que fazem parte da personalidade e que foram constituídas em diferentes áreas da vida da pessoa, pelos seus posicionamentos, revelando a forma complexa da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2004).

As configurações subjetivas podem adquirir uma relevância particular em determinados momentos do desenvolvimento da pessoa, as quais González Rey (1995) denominou de unidades subjetivas do desenvolvimento, considerando-as como “[...] configurações subjetivas com a capacidade de integrar e estimular um conjunto de aquisições do desenvolvimento em determinados momentos da vida da pessoa” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 18).

O desenvolvimento, como um processo integral do indivíduo e que está diretamente relacionado aos sistemas de sentido subjetivo da pessoa, é marcado por configurações subjetivas que podem se estabelecer por um período breve na vida do sujeito ou mesmo por configurações que se estendem por um longo intervalo de tempo. Desta forma, o desenvolvimento não ocorre de forma linear, em que o social passa a ser algo interno ao sujeito, mas por um processo em que o social passa a ser subjetivado pelo sujeito, pelo sistema complexo que envolve o funcionamento da subjetividade, assim como o subjetivo de objetiva na construção do social (GONZÁLEZ REY, 1997).

González Rey (2004) revela que a leitura pode se constituir em uma unidade subjetiva do desenvolvimento da criança, no momento em que vivencia essa aprendizagem, como um processo em que esteja permeada, simbólico e emocionalmente, por isso mesmo, um momento significativo de produção de sentidos subjetivos, que mobilizam intensamente outros sentidos subjetivos da história da criança configurando a aprendizagem da leitura como uma unidade subjetiva do desenvolvimento. Como destaca o autor, a leitura pode:

[...] transformar-se em uma configuração subjetiva do desenvolvimento da criança, dominante no intervalo entre quatro e sete anos, momento em que

a aprendizagem da leitura pode tornar-se um espaço de socialização e de produção simbólica, estimulando sentidos subjetivos e recursos muito diferentes da criança, desde intelectuais até morais (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 18).

Desta forma, as vivências das crianças na aprendizagem da leitura não se concretizam por meio da internalização de uma convenção social, mas pelo movimento dialético que integra o simbólico e o emocional. É nesse sistema complexo que envolve o aprender que pressupomos a importância da produção de sentidos subjetivos para o desenvolvimento integral da criança, bem como a participação das emoções, fantasias e da própria imaginação na constituição subjetiva. Neste âmbito a categoria sujeito adquire um valor fundamental para a compreensão do sujeito que aprende, tendo em vista os seguintes fatores:

[...] primeiro, porque expressa a rota diferenciada de produção de sentido subjetivo de cada pessoa; o sujeito é profundamente singular [...]. Em segundo porque o sujeito é a pessoa viva, ativa, presente, pensante, que se posiciona, processos através dos quais produz sentido subjetivo no próprio curso da atividade [...]. O curso que toma uma situação vivida pelo sujeito representa uma configuração complexa de processos e elementos em que o resultado se definirá dentro do mesmo processo (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 21- 22).

Ao se relacionar de uma forma profunda, consciente, singular, a partir de um posicionamento ativo frente a uma situação concreta de aprendizagem, mesmo que na produção de sentidos subjetivos nem todo processo é conscientizado pelo sujeito, o sujeito emerge por meio de uma produção altamente personalizada, rompendo com uma forma de aprender caracterizada por um processo passivo-reprodutivo, que tem acompanhado a escola até os dias atuais.

A aprendizagem em que a condição de sujeito se expressa se caracteriza pela criação, pelo diálogo, pela reflexão e pela construção, convertendo-se em processo em que o sujeito se implica por meio das múltiplas relações que compõem o cenário

do aprender (GONZÁLEZ REY, 1999). Esta forma específica de se relacionar com o aprender, permeada por elementos subjetivos em que há produção de sentidos subjetivos, é possível na medida em que o sujeito vivencia espaços para a dúvida, contradição, “[...] reconhecendo assim, a legitimidade de seu pensamento e de sua capacidade criadora. Isso gera processos de sentido que irão influenciar seu desenvolvimento de forma geral” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 163).

O desenvolvimento da subjetividade se caracteriza pela permanente tensão e mobilização dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas que se encontram constituídas no sujeito na confluência com sentidos subjetivos produzidos na ação concreta empreendida pelo sujeito, favorecendo transformações a nível subjetivo que assumem certa permanência na vida do sujeito, reconfigurando a própria subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2008b). Ao longo do processo de aprender, o sujeito é marcado por constantes mudanças subjetivas que ao se manterem mais estáveis são capazes de gerar novas mudanças expressando níveis qualitativos de organização subjetiva que pode ser qualificada como sendo o desenvolvimento da subjetividade (ROSSATO, 2009).

Diante da forma dinâmica, singular e complexa que constitui o modo pelo qual o psicológico se organiza, necessitamos compreender as manifestações diferenciadas que constituem a aprendizagem. Para isso, reconhecemos a relevância da condição de sujeito no processo de aprender, bem como ressaltamos a criatividade neste processo como uma expressão da subjetividade da criança. A criatividade na aprendizagem escolar tem características próprias que envolvem uma relação com os conteúdos a partir de operações e estratégias que viabilizam a transformação personalizada do que se aprende “[...] processo no qual emergem sentidos subjetivos que de forma recursiva alimentam o processo de aprender criativamente” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008, p. 90).

Neste viés, a criatividade não constitui um processo

intrapésíquico, mas emerge do próprio sujeito no contexto da ação. Por isso, apreendemos como Mitjás Martínez (2008, 2009), a criatividade na sua dimensão funcional, percebendo-a como uma forma de funcionamento da própria subjetividade. A expressão da dimensão funcional da aprendizagem criativa é considerada por Mitjás Martínez³ por meio da dinamicidade dos processos e da diversidade de “[...] configuração e reconfiguração de processos subjetivos que nela participam sejam sentidos subjetivos produzidos na ação, sejam sentidos subjetivos que tenham adquirido determinada estabilidade integrados em configurações subjetivas”.

Desta forma, como resultado do movimento dos processos subjetivos a criatividade se organiza, segundo Mitjás Martínez⁴, pelo próprio sujeito mediante a produção de “[...] sentidos subjetivos diversos em função das características que o próprio processo de aprender vai assumindo”. Os sentidos subjetivos envolvidos na aprendizagem são permeados por vivências emocionais do sujeito que podem ser positivas e também negativas.

É nesta visão que compreendemos a aprendizagem criativa, definida por Mitjás Martínez (2008) como “[...] uma forma de aprender caracterizada por estratégias e processos específicos, em que, a novidade e a pertinência são indicadores essenciais” (p. 86) a partir de uma expressão personalizada com que os alunos se relacionam com os conteúdos, ou seja, na maneira com que “[...] se implicam no processo de aprendizagem, convertendo-o em uma via para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p. 104).

A aprendizagem criativa se caracteriza pela forma singular, ativa e consciente com que o sujeito se imbuí no ato de aprender mediante reflexões próprias que sejam por ele utilizadas nos mais variados espaços sociais. Neste movimento, o caráter de novidade se refere ao sujeito do aprender, na forma como suas ações se convertem em aprendizagem e desenvolvimento e não necessariamente se relaciona à valorização social, mas às possibilidades que esse aprender gera no próprio sujeito, ou

3 - MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: uma forma diferente de aprender. In: SCOZ, Beatriz; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; CASTANHO, M. (Org.) **Subjetividade, ensino e aprendizagem**. Brasília: Liber livro (no prelo).

4 - MITJÁNS MARTÍNEZ, no prelo.

seja, favorecendo uma emocionalidade capaz de mobilizar a produção de sentidos subjetivos.

Ao vivenciar a aprendizagem criativa, em que a leitura se constitua uma unidade subjetiva do desenvolvimento, que se alimenta dos processos recursivos de produção de sentidos subjetivos, em meio a configurações e reconfigurações de processos subjetivos, destaca-se uma postura altamente diferenciada do próprio sujeito perante o aprender, o qual, segundo Mitjás Martínez⁵ assume um caráter ativo, “[...] no sentido reflexivo do aluno, sua condição de autor de suas próprias ideias e sua ação de ‘re-criação’ do material” e também apresenta uma relação, segundo a referida autora⁶, que não se limita à compreensão ou memorização frente ao saber, o que implica “[...] seu caráter gerador no sentido de ‘subversivo’, ‘transgressor’, elementos implícitos na definição geral da categoria sujeito”.

Perceber os processos subjetivos que participam da aprendizagem criativa da leitura envolve compreender a aprendizagem como um processo de produção de sentidos subjetivos que podem possibilitar mudanças e até mesmo o desenvolvimento da subjetividade. A aprendizagem criativa da leitura pode influenciar outros processos no desenvolvimento da subjetividade da criança que nem sempre serão expressos apenas no discurso/linguagem oral ou escrita, mas podem promover mudanças no sujeito que viabilizem o seu desenvolvimento integral o que não se restringe à aprendizagem de um código, de uma técnica.

Frente ao exposto, acreditamos que para entendermos como ocorre a aprendizagem da leitura necessitamos refletir sobre a função e o papel que a linguagem escrita e oral tem de fato assumido em nossas escolas, discussão que procuramos realizar no próximo item.

2. Linguagens recriadas: a aprendizagem da leitura em foco

Em termos mais amplos, ao nos referirmos à leitura e à escrita, estamos tratando de linguagem, a qual é definida por Fischer (2009) como “[...] meio de troca de informações” (p.

12), o que nos permite pressupor que uma “troca” pode ocorrer entre pessoas ou mesmo na relação do indivíduo com a leitura e a escrita. Fischer (1987) ressalta a dupla natureza da linguagem, destacando-a como meio de comunicação e meio de expressão. A linguagem constitui um potencial veículo que nos permite expressar nossos sentimentos, emoções na relação com o outro e com nós mesmos.

No entanto, o ensino da linguagem nem sempre está presente na escola, pois a forma como tal instituição tem viabilizado o contato inicial da criança com a leitura e a escrita por meio de decodificação, cópias ou mesmo de memorização não permitem que a linguagem seja em sua essência vivenciada e aprendida pela criança. Como ressalta Geraldi (1997):

O aluno, costumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos a sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade. Ao deixar a escola, descarta-se quase sempre, e para sempre, ‘dessa bagagem’. Felizmente (p. 120).

A linguagem faz parte da vida do ser humano em suas atividades cotidianas e por isso a sua aprendizagem necessita ser, como destaca Geraldi (1997) “[...] um ato de reflexão sobre a linguagem” (p. 17). Neste sentido, a criança traz para a escola um conhecimento próprio da linguagem, que muitas vezes é desconsiderado pelas práticas escolares, que prioriza o ensino da sinalidade, desconectado da vida da criança, gerando um aprendizado passivo, ou mesmo, uma sobreposição do reconhecimento sobre a compreensão e o pensar sobre a linguagem.

5 - MITJÁS MARTÍNEZ, no prelo.

6 - MITJÁS MARTÍNEZ, no prelo.

Parece-nos que a linguagem escrita e a própria leitura na escola são esvaziadas de sua essência e faz “[...] desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma” (SMOLKA, 2008, p. 38). Sem um sentido para a criança o aprendizado se dilui em processos mecânicos que servem apenas para cumprir uma obrigação imposta pelo sistema educacional. A escola, distante e isolada de toda a organização que envolve a sociedade, nos remete a pensar em uma discrepância, pois é constituída por indivíduos que vivenciam tal realidade, mas que são barrados de ressignificar a leitura e a escrita e percebê-las como fontes de criação, de expressão, de comunicação.

Ao participar e vivenciar espaços sociais concretos a criança está constantemente em contato com a linguagem, seja ela oral ou mesmo escrita. Tal assertiva nos revela que a aprendizagem da linguagem não se restringe ao espaço-tempo da escola, mas perpassa os variados contextos experienciados pela pessoa. Sendo assim, toda sinalidade é apreendida pela criança com base na sua história e no contexto em que a ação da mesma ocorre. Isso pressupõe uma mobilidade da linguagem, sendo que:

[...] o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (BAKHTIN, 2010, p. 97).

Considerando a citação acima e a obra de Bakhtin (2010) compreendemos a polissemia da palavra, por meio dos indivíduos que a utilizam, ou seja, “[...] *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN, 2010, p. 99). Tal sentido não se encontra na palavra em si enquanto um sinal, mas emerge da pessoa que a utiliza, por intermédio da sua história de vida e do contexto em que a palavra se insere.

Neste movimento, Vigotski (2009) aponta o caráter variável e instável dos sentidos atribuídos às palavras e nos revela que os mesmos não são constantes ao longo do desenvolvimento da criança, como também mudam os modos de funcionamento do pensamento. Podemos hipotetizar aqui que a aprendizagem da leitura e da escrita se diferencia em cada momento de vida da criança, mediante os significados e sentidos por ela construídos no ato de aprender, porém, estes se transformam em meio às interações sociais da criança.

Contudo, o que se mantém durante o tempo é a forma escrita da palavra, mas o sentido a ela atribuído está resguardado em cada criança, a partir das suas variadas experiências e interações que vão para além da palavra em sua forma gráfica. A aprendizagem da leitura e da escrita, nesta visão, passa a ser compreendida como momentos discursivos, em que a sua aquisição se faz em meio a eventos discursivos, de interlocução e interação, permeados por sentidos diversos, perante o desejo de escrever, momento que pressupõe o outro (SMOLKA, 2008).

Nessa perspectiva, Smolka (2008) nos apresenta o percurso da aprendizagem da leitura e da escritura em que há interação e interlocução entre os indivíduos envolvidos no aprender e valorização dos saberes singulares dos educandos, pois “[...] *no movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano*” (SMOLKA, 2008, 45).

A despeito da compreensão das múltiplas influências da aprendizagem da leitura e da escrita no desenvolvimento humano, enfatizamos a especificidade humana de apreender os processos culturais ao seu redor e de forma singular, recriar para si, tendo em vista suas necessidades, a sua própria cultura, em meio à pluralidade de códigos, tanto gráficas quanto em gestos ou mesmo outros signos e símbolos, em suas variadas implicações na maneira como o aprender se realiza pela criança.

Neste fazer e refazer cultura é possível perceber que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos diferentes e que dialeticamente se organizam na vida da criança, ou seja, tanto a aprendizagem gera o desenvolvimento como o próprio desenvolvimento pode favorecer a aprendizagem, em uma forma dinâmica que abarca a história de vida da criança e o

âmbito em que a aprendizagem se realiza.

Como um processo discursivo e permeado por linguagens, a aprendizagem da leitura e da escrita consiste em um sistema de signos simbólicos complexos que necessitam ser compreendidos, interpretados pelas crianças, em meio a emoções que são únicas em cada indivíduo. A aprendizagem da escrita não requer um percurso linear ou mesmo definido por etapas rígidas, mas um processo que ocorre como resultado “[...] de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil” (VIGOTSKI, 1995, p. 184).

Vigotski (1995) enfatiza o papel fundamental que a aprendizagem da escrita assume no processo de desenvolvimento cultural da criança. Para o autor a aprendizagem da escrita não se restringe à entrada da criança na escola, mas tem sua gênese nos próprios gestos que a criança utiliza em fases mais tempranas de vida. Posteriormente, Vigotski (1995) revela a importância do lúdico como uma necessidade básica da criança e que contribui com a aprendizagem da escrita na medida em que o simbólico participa do brincar envolvido pela imaginação da criança. A criança como um ser de relações, de necessidades individuais, nos faz refletir sobre uma das principais tarefas que cabe à escola a qual consiste: “[...] em criar na criança a necessidade de escrever e ajudá-la a dominar os meios da escrita” (VIGOTSKI, 2009, p.67).

A aprendizagem da escrita e da leitura está totalmente relacionada com o mundo interior da criança, seus desejos e necessidades, pois para aprender algo, é preciso que nos faça sentido de certa forma, que viabilize outras relações com o que já temos em nós, para sermos capazes de criar e assim, utilizar a escrita e a leitura a nosso favor. A criança quando escreve, precisa de algo que lhe é próprio para que seja expresso em símbolos. Como destaca Vigotski (2009) o desenvolvimento da criação literária é facilitado quando “[...] se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior” (p.66).

Aqui, mais uma vez, reforçamos a ideia de que aprender envolve o ser humano em sua completude e que ler e escrever não constitui a apropriação despersonalizada de uma técnica,

mas um emaranhado de sentidos e significados que nos mobilizam recursos internos que envolvem o cognitivo e o afetivo em sua unidade.

Considerações finais

A complexidade que envolve a compreensão dos processos que permeiam a aprendizagem da leitura da criança nos mobilizou a um interessante diálogo com autores que embasados pela perspectiva histórico-cultural, contribuem para novas reflexões e desdobramentos na área da alfabetização.

Desta forma, entender a aprendizagem como um processo discursivo e de múltiplas linguagens, nos indica a relevância das interações sociais e mesmo nos coloca diante do desafio de garantir à criança o aprendizado da linguagem e não simplesmente de uma técnica. Além disso, ler e escrever estão diretamente relacionados com o mundo interior da criança, em meio à sua história de vida e as situações concretas em que a educação ocorre.

A Teoria da Subjetividade nos permite apreender a aprendizagem da leitura e da escrita ante os processos nela envolvidos, percebendo a criança em sua singularidade, marcando para nós que a aprendizagem se associa ao desenvolvimento humano na medida em que há produção de sentidos subjetivos, rompendo com a ênfase na dimensão cognitiva-reprodutiva como única no curso do aprender.

Com base nos estudos e reflexões asseveramos que a aprendizagem criativa da leitura, possibilita à criança uma relação diferenciada com o seu próprio percurso de aprendizagem, em que a condição de sujeito, a personalização da informação, o caráter gerador de ideias e a produção de sentidos subjetivos que recursivamente alimentam o aprender, constituem fontes essenciais, em que ler deixa de se restringir ao caráter instrumental, para se efetivar nas ações cotidianas, mobilizando processos subjetivos capazes de movimentar e promover o desenvolvimento da subjetividade.

Portanto, buscamos contribuir com novas zonas de sentido sobre uma temática de extrema relevância para o campo da educação e para a vida como um todo, ou seja, tentamos

apresentar uma discussão que possibilita ressignificar a aprendizagem da leitura como processo de comunicação e criação.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Coleção Espírito Crítico. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. v. 1. 17. ed. Trad. Epharaim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2011.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

FISCHER, Steven Roger. **História da Escrita**. São Paulo: UNESP, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

_____. Subjetividad, sujeto y construcción Del conocimiento: El aprendizaje desde otra óptica. Revista **Linhas Críticas** da Faculdade de Educação da Unb, v. 4, n. 7-8, p. 17-21, 1999.

_____. **Sujeito e Subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson-Pioneira, 2003a.

_____. El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural – sentido y aprendizaje. In: ARANTES, E. F.; CHAVES, S. M. (Org.) **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: Alternativa, 2003b, cap. 4, p. 75-85.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. In: SIMÃO, Lívia Mathias; MÍTIJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.) **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004, cap. 1, p. 1-27.

_____. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade**. Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008a, cap. 2, p. 29-44.

_____. Subject, subjectivity, and development in cultural-historical psychology. In: OERS, Bert Van; WARDEKKER, Wim; ELBERS, Ed; VAN DER VEER, Renné. **The transformarion of learning: Advances in cultural-historical activity theory**. New York: Cambridge University Press, 2008b, cap. 8, p.137-154.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Ana Saldanha. Lisboa: Presença, 1996.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; AMARAL, Ana Luiza Neiva. Aprendizagem Criativa no Ensino Superior: a significação da dimensão subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina;

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). **A Complexidade da Aprendizagem:** destaque ao Ensino Superior. Campinas: Alínea, 2009, cap. 6, p. 149-192.

_____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.** Campinas: Alínea, 2008, cap. 4, p. 69-94.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar.** Brasília, DF, 2009. 209p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, UnB.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 12. ed. São Paulo: Cortez e Unicamp, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas.** Problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Pensamiento y Habla.** Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

USOS DOS NÚMEROS POR CRIANÇAS DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FORMA DE VER SOB A PERSPECTIVA WITTGENSTEINIANA

Érica Mitsue Nakamura¹

Anna Regina Lanner de Moura¹

Resumo

As práticas pedagógicas instituídas na cultura escolar, especialmente as que se referem à matemática, consideram que os conceitos têm uma essência a ser apropriada pelos alunos de maneira gradativa, constituindo-se em algo fixo em um plano abstrato. Desconstruir essa cultura é o objetivo da problematização indisciplinar de práticas socioculturais, inspirada no pensamento filosófico do segundo Wittgenstein. Este artigo analisa a problematização em uma turma de Educação Infantil de uma escola pública do município de Campinas, com o intuito de investigar os usos dos números/jogos de linguagem que as crianças mobilizam ao ser problematizada a prática de controle de estoque mediante o código de barras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de intervenção em sala de aula. Da análise desses jogos, podemos concluir que os significados que as crianças atribuíram ao objeto cultural número natural são rastros de definições aprendidas, buscando apropriar-se de alguma espécie de “essência” numérica. Ao afirmarmos que as crianças, no decorrer deste processo, mobilizam jogos de linguagem, não estamos querendo dizer que elas acessam um *locus* onde armazenam suas aprendizagens, mas que se remetem aos rastros de significação das vivências disciplinares escolares.

Palavras-chave

Educação Infantil; usos dos números; jogos de linguagem; problematização indisciplinar; práticas socioculturais.

Abstract

Pedagogical practices instituted in school culture, especially those related to mathematics, believe that concepts have an essence to be gradually appropriated by the students, thus becoming something fixed at an abstract level. Deconstruct this culture is the purpose of indisciplinatory problematization of sociocultural practices, inspired by the philosophical thought of the later Wittgenstein. This paper reflects on a problematization in a 5-6 years old class of a public school in Campinas, in order to investigate the uses of numbers/language games that children mobilize during the problematization of the practice of inventory control. This is a qualitative research that also made an intervention at the classroom. From the analysis of these language games, we can conclude that the meanings children attributed to the cultural object “natural number” are traces of learned definitions, which try to achieve some sort of number “essence”. In affirming that children, during this process, mobilize language games, we are not saying that they can access a *locus* where they store what they have learned, but they refer to traces of significance of disciplinary school experiences.

Keywords

Childhood education; uses of numbers; language games; indisciplinatory problematization; sociocultural practices.

1 - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Introdução

Antes mesmo das crianças frequentarem espaços de Educação Infantil, elas têm contato com os números em seus diferentes usos nas práticas socioculturais. Seja para indicar a idade, uma quantidade, um telefone, um código de endereçamento, um preço ou mesmo a medida de sua altura, seu peso, etc., os números estão presentes nas vivências das crianças. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 222) reconhece que,

ao se deparar com números em diferentes contextos, a criança é desafiada a aprender, a desenvolver o seu próprio pensamento e a produzir conhecimentos a respeito. Nem sempre um mesmo número representa a mesma coisa, pois depende do contexto em que está. Por exemplo, o número dois pode estar representando duas unidades, mas, dependendo da sua posição, pode representar vinte ou duzentas unidades; pode representar uma ordem, segundo, ou ainda representar um código (como nos números de telefone ou no código de endereçamento postal).

No entanto, essas múltiplas possibilidades para o uso dos números não são comumente abordadas na Educação Infantil como diferentes jogos de linguagem. Em grande parte das vezes, há uma valorização de atividades que buscam levar a criança a “construir o conceito de número”. Estas abrangem desde atividades de repetição, memorização e associação até atividades de resolução de problemas, passando por jogos, atividades pré-numéricas, entre outras abordagens (BRASIL, 1998).

Nessas perspectivas, em grande parte das vezes o conceito de número é entendido sob o aspecto metafísico da essencialidade, isto é, como se fosse um ente com existência própria, sempre idêntico a si mesmo, portanto imutável, único e universal. Tal conceito estaria fixo em um plano abstrato, tendo uma essência a ser apropriada pelas crianças de forma gradativa. A problematização indisciplinar de práticas socioculturais, inspirada no pensamento filosófico de Wittgenstein, busca

desconstruir esta ideia, considerando que os diferentes *jogos de linguagem* mobilizados nas práticas apresentam entre si, no máximo, *semelhanças de família*. Vista desta forma, a problematização indisciplinar de práticas socioculturais pretende desconstruir o caráter essencialista do conceito e mais especificamente do conceito numérico como comumente é abordado no contexto escolar.

O presente trabalho busca fazer uma reflexão sobre o uso dos números no contexto de uma turma de Educação Infantil, a partir da noção de *jogos de linguagem* de Wittgenstein. Primeiramente, tecemos breves considerações sobre a segunda fase do pensamento filosófico wittgensteiniano para, em seguida, elucidar o que estamos entendendo por problematização indisciplinar de práticas socioculturais. Por fim, apresentamos uma reflexão sobre os *jogos de linguagem* em que as crianças mobilizaram os números, especialmente no processo de problematização da prática de controle de estoque de mercadorias.

Wittgenstein e os jogos de linguagem

Na segunda fase de sua obra, Ludwig Josef Johann Wittgenstein contrapõe-se à ideia de que a linguagem teria uma essência a ser descoberta, “uma única lógica subjacente, que pode ser explicada por meio de uma análise da linguagem e do mundo que revele estruturas, e de uma descrição da relação – a relação ‘figurativa’ entre elas” (GRAYLING, 2002, p. 90). Neste sentido, o filósofo é considerado um dos maiores representantes da chamada “virada-linguística”, ocorrida entre o final do século XIX e o início do século XX. A grande obra desta fase intitula-se *Investigações Filosóficas* e só foi publicada postumamente.

Neste trabalho, Wittgenstein faz uma crítica às concepções que consideram as palavras como rótulos ou etiquetas, designando os objetos com um significado fixo. O filósofo afirma que

pode-se, pois, definir um nome próprio, uma palavra para cor, um nome de matéria, uma palavra para número

[...], ostensivamente. A definição do número dois “isto se chama ‘dois’” – enquanto se mostram duas nozes – é perfeitamente exata. – Mas como se pode definir o dois assim? Aquele a que se dá a definição não sabe, então, *o que* se quer chamar com “dois” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 37)

No entanto, nesta segunda fase de seu pensamento filosófico, Wittgenstein propõe que deixemos de pensar apenas em ligar nomes a objetos:

Pense agora no seguinte emprego da linguagem: mando alguém fazer compras. Dou-lhe um pedaço de papel, no qual estão os signos: “cinco maçãs vermelhas”. Ele leva o papel ao negociante; este abre o caixote sobre o qual encontra-se o signo “maçãs”; depois procura numa tabela a palavra “vermelho” e encontra na frente desta um modelo da cor; a seguir, enuncia a série dos numerais – suponho que a saiba de cor – até a palavra “cinco” e a cada numeral tira do caixote uma maçã da cor do modelo. – Assim, e de modo semelhante, opera-se com palavras. – “Mas como ele sabe onde e como procurar a palavra ‘vermelho’, e o que vai fazer com a palavra ‘cinco’?” – Ora, suponho que ele *aja* como eu descrevi. As explicações têm em algum lugar um fim. – Mas qual é a significação da palavra “cinco”? – De tal significação nada foi falado aqui; apenas, de como a palavra “cinco” é usada (ibidem, p. 28).

Na perspectiva wittgensteiniana, os diversos usos que fazemos da mesma palavra constituem-se em atividades guiadas por regras e “a significação de uma palavra é seu uso na linguagem” (ibidem, p. 43). Smeyers e Marshall (1995, p. 5) afirmam que, na concepção wittgensteiniana, “não existe tal coisa como *o* significado de uma palavra, há apenas *um* significado da palavra, normalmente dado naquele contexto particular em que o significado de uma palavra é claro para os participantes²”.

Neste sentido, Wittgenstein elabora o termo *jogos de linguagem*, entendidos como

mais ou menos semelhantes ao que na linguagem comum chamamos jogos. É por meio desses jogos que a língua materna é ensinada às crianças e aqui eles têm o mesmo carácter divertido dos jogos. Não consideramos, contudo, os jogos de linguagem como partes incompletas de uma linguagem, mas como linguagens completas em si mesmas, como sistemas completos da comunicação humana (WITTGENSTEIN, 1992, p. 14).

Comandar e agir de acordo com comandos; descrever um objeto; relatar um acontecimento; expor uma hipótese e prová-la; ler; inventar uma história; cantar; resolver um exemplo de cálculo aplicado; pedir; agradecer; orar, entre outros são exemplos possíveis de jogos de linguagem (WITTGENSTEIN, 1999). Nesta multiplicidade de jogos de linguagem, os diversos usos possíveis das palavras apresentam entre si apenas *semelhanças de família*, “pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento, etc., etc.” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 52).

A partir destas breves considerações, podemos afirmar que “Wittgenstein não está preocupado em definir ‘o que é’ uma determinada palavra ou conceito, mas ‘como’ se dá seu uso nos diversos jogos de linguagem” (NAKAMURA, 2012, p. 4).

Problematização indisciplinar de práticas socioculturais

Tomando como ponto de partida o pensamento wittgensteiniano das “Investigações Filosóficas”, os conceitos deixam de ser considerados como algo fixo em um plano abstrato, com uma essência a ser apropriada de forma gradativa. Assim, sob uma perspectiva wittgensteiniana, não se considera o desenvolvimento linear da racionalidade do aluno, como pressupõe a orientação cognitivista construtivista (NAKAMURA, 2012). Para o filósofo, cada novo uso do

2 - Tradução da autora Érica Mitsue Nakamura.

conceito de número, por exemplo, teria uma *semelhança de família* com as aplicações anteriores. Desta maneira,

a compreensão do conceito de número racional não se dá por aproximações sucessivas, como se fôssemos alcançando uma essência que se revela, comum a todas as aplicações deste conceito. Não há algo em comum a todas essas aplicações a ser apreendido pelo aluno, mas apenas semelhanças de família as mais variadas possíveis (GOTTSCHALK, 2008, p. 87).

Não seria possível, de acordo com esta perspectiva, construir “o” conceito de número a partir da soma de conceitos como número cardinal, número racional, número real, etc. Wittgenstein tampouco considera o ensino apenas como transmissão de conhecimento, mas como uma “iniciação dinâmica em uma forma de vida” (SMEYERS e MARSHALL, 1995, p. 17³).

A aprendizagem, sob o ponto de vista wittgensteiniano, não ocorre de maneira universal e etapista. Não há “uma” aprendizagem, mas formas diferentes de ver pelos usos que se faz das palavras/conceitos. Deste modo, a educação tem o papel de promover que os alunos aprendam a ver de outras maneiras, “conhecendo as regras do jogo em que os enunciados são mobilizados para se entender seus significados, pois, potencialmente, há muitos significados possíveis” (MIGUEL et al., 2010, p. 196).

A problematização de práticas socioculturais, ao permitir às crianças a mobilização de diversos jogos de linguagem, pode ser um possível caminho para se desconstruir concepções de aprendizagem como construção, internalização ou apropriação de conhecimentos (NAKAMURA, 2012). De acordo com Miguel et al. (2010, p. 189), a problematização de práticas socioculturais pode ser vista

sem temer uma provável contradição que esse modo de denominar o procedimento possa sugerir, não só como um *procedimento didático-metodológico nômade*,

como também desconstrutivo, por voluntariamente *horizontalizar* (não no sentido de planificar, mas no de “abrir horizontes”) oposições e hierarquias instaladas entre campos culturais disciplinares e transgredir fronteiras estabelecidas, a fim de reconhecer como igualmente legítimas, do ponto de vista da ação educativa, atividades e práticas que, por quaisquer razões, não tenham alcançado o estatuto disciplinar (grifos dos autores).

“7, 8, 9... 10?”: usos dos números no processo de problematização de uma prática sociocultural

A pesquisa à qual se refere este estudo envolveu crianças na faixa etária de 5 a 6 anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada na cidade de Campinas-SP. Esta turma era formada por 27 crianças que, em sua maior parte, estavam prestes a deixar a Educação Infantil e ingressar no Ensino Fundamental no ano seguinte. Inicialmente, foi realizado um período de observação participante. Neste, foi possível perceber algumas práticas pedagógicas presentes naquele contexto, das quais se destacam as práticas de contagem:

[...] a professora iniciou a roda de conversa com a contagem do número de crianças e de cadernos. Novamente, ela pediu que cada criança fosse falando seu número correspondente na sequência numérica, conforme a professora apontava e dizia o nome de cada criança. Ao final da contagem, a professora perguntou quantas crianças havia na sala e elas responderam: – 23! Na contagem dos cadernos, a professora separou os cadernos de meninos e de meninas. As crianças iniciaram pela contagem dos cadernos dos meninos e concluíram que havia 8 cadernos. Então, a professora contou junto com elas quantos meninos havia na sala naquele dia: 11. Ela disse para a turma que estavam faltando os cadernos 9, 10 e 11. Em seguida, perguntou para as crianças quantos cadernos estavam faltando e as crianças perceberam que 3 meninos não colocaram

3 - Tradução da autora Érica Mitsue Nakamura.

o caderno em cima da mesa da professora. Após a contagem dos meninos, a professora iniciou com as crianças a contagem das meninas e chegaram à conclusão que 12 meninas vieram naquele dia e havia 12 cadernos em cima da mesa; então, todas as meninas puseram o caderno (NAKAMURA, 2010, p. 28-29).

Contar a quantidade de cadernos e compará-la à quantidade de crianças fazia parte da rotina diária da turma, no entanto “algumas crianças acabavam continuando a recitar a sequência numérica mesmo quando a correspondência numeral-criança ou numeral-caderno acabava” (ibidem, p. 34). Havia momentos em que as crianças apenas recitavam a sequência dos números sem se preocupar com a correspondência entre dizer o numeral e o caderno apontado pela professora. Em outras palavras, continuavam a sequência mesmo quando já não havia mais cadernos para contar. Esta situação também acontecia na contagem da quantidade de crianças, por isso às vezes a turma ficava em dúvida quando a professora perguntava sobre a quantidade total. Além das práticas de contagem, estavam presentes na rotina da turma a contação de histórias, roda de conversa, calendário, atividade coletiva dirigida, higiene, lanche, dramatizações, brincadeiras livres no parque ou área externa, entre outras.

Com relação ao calendário, as crianças preenchiam o número correspondente àquele dia: “[...] as crianças deveriam escrever os dias 1 e 2, o mês e ano, o nome delas e fazer um desenho em um espaço que tinha na folha. Algumas fizeram muito rápido, outras pediram ajuda, algumas não conseguiram terminar antes do lanche” (NAKAMURA, 2010, p. 27). A professora da turma normalmente fazia o traçado do numeral na lousa para as crianças copiarem, enfatizando a sequência numérica, perguntando que número vem depois, etc.

A professora foi à lousa para a atividade do calendário. Ela perguntou para as crianças que dia da semana e do mês era. As crianças disseram que era quinta-feira, dia 5. Então, a professora perguntou como se escrevia o número 5 e as crianças responderam, com a ajuda dela,

que era um pauzinho, uma barriguinha e um pauzinho deitado em cima. [Então] as crianças receberam seus calendários para fazer o número 5. (ibidem, p. 29-30).

Os momentos de intervenção da pesquisadora⁴ foram planejados a partir deste período de observação. O primeiro utilizou-se da contação de histórias como ponto de partida para a problematização da prática de controle de estoque por meio do código de barras, por se tratar de uma prática recorrente na rotina daquele grupo de crianças, o que poderia favorecer a participação delas no processo de problematização. Para tanto, foi elaborada uma história que se passa no contexto de um supermercado e que tem como personagens uma menina e seus avós, donos do referido estabelecimento. Em síntese, a história

trata de uma menina que gosta de ficar perto dos caixas do supermercado para ouvir o som emitido pelo leitor óptico. Sua avó, ao observar a curiosidade da neta, passa a contar que nem sempre existiu o código de barras, interagindo com as crianças e buscando instigá-las a pensar como é e como era feito o controle de estoque de mercadorias, para que serve o código de barras e como se dá seu funcionamento. Seu avô mostra uma embalagem só com o preço, explicando que, antes do advento dos códigos de barras, era necessário contar manualmente todas as mercadorias em estoque no fim do mês. Ele também instiga as crianças a pensarem sobre as contribuições do código de barras para o controle de estoque (NAKAMURA, 2012, p. 7).

No final deste primeiro momento, a pesquisadora pediu às crianças que trouxessem de casa, no dia seguinte, algum objeto ou produto que tivesse o código de barras impresso. Para realizar a contação de história para as crianças, a pesquisadora construiu um cenário de supermercado sobre um avental, que continha uma prateleira com produtos em miniatura expostos, um carrinho de compras e um caixa para registro das mercadorias. Também foram elaborados

4 - O termo “pesquisadora” refere-se à Érica Mitsue Nakamura, autora da pesquisa base desta reflexão em coautoria.

bonecos para os personagens (Carolina, vovó Maria e vovô Paulo).

No segundo e no terceiro momentos de intervenção da pesquisadora, procurou-se problematizar a leitura feita pelas crianças de objetos que continham o código de barras impressos, buscando retomar os usos do código e discutir as semelhanças e diferenças entre os códigos das embalagens trazidas pelas próprias crianças. Para tanto, foi utilizada uma câmera digital conectada ao aparelho de televisão da sala, para melhor visualização por parte das crianças. Neste momento, procurou-se investigar as hipóteses de leitura das crianças: se elas leriam apenas os números registrados abaixo das barras ou se acreditariam que as barras também se constituem como algo que pode ser lido, se sabem para que serve o código de barras, etc. As problematizações realizadas com as crianças foram registradas em vídeo e, a partir deste material, foram elaboradas narrativas⁵, com a preocupação de ser o mais fiel possível aos diálogos registrados na filmagem.

Da análise das narrativas, podemos dizer que as crianças mobilizam diversos *jogos de linguagem* envolvendo os números no processo de problematização da prática de controle de estoque. Neste processo, o uso dos números no objeto cultural código de barras aparece com uma função bem definida:

A professora Érica quer saber o que as crianças pensam sobre os números que ficam abaixo das barras:

- E esses números aqui embaixo? Para que servem?
- É pra pagar! – afirma Letícia⁶.

A professora pergunta o que está escrito nestes números.

O Mateus responde:

- Não tá escrito nada...
- É só letra! – observa Denise.

Neste momento, a professora retoma a pergunta para pedir a opinião também do restante da turma. Ela quer confirmar a opinião das crianças de que não está escrito nada naqueles números e a turma afirma em coro que não. O Mateus complementa:

- É pra ver o preço! (NAKAMURA, 2010, p. 46)

Para ver o preço, para pagar. Embora o uso dos números pareça claro para algumas crianças no decorrer das problematizações, Samuel e Gabriel ainda fazem um deslocamento deste jogo de linguagem:

[...] ela [a professora] pergunta às crianças para que servem os números abaixo das barras:

- Pra contar! – responde Samuel.
- 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7... – complementa Gabriel. (ibidem, p. 50)

Estas afirmações provavelmente estão associadas a rastros de significação de vivências de práticas escolares presentes na rotina da turma, como a contagem da quantidade de crianças e de cadernos e a ênfase na sequência numérica ao preencherem o calendário. No momento em que as crianças são convidadas a ler os números presentes em um código de barras, a maior parte delas continua “recitando” a sequência numérica, talvez induzidas pelo fato dos códigos dos produtos registrados no Brasil iniciarem com a sequência 789 e pelo rastro dos significados numéricos mobilizados pelas práticas escolares da contagem que comumente usam como estratégias para a aprendizagem numérica, verdadeiras cantilenas de sequências numéricas.

- 7, 8, 9, 10, 11... – dizem as crianças, em coro.
- ...5, 0, 0, 0, 3... – continua Mateus.

A professora pede às crianças que leiam novamente:

- 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15... – dizem as crianças, em coro.

Mateus protesta, apontando para a televisão:

- Não é assim que conta, tem que ler lá! (ibidem, p. 51)

Neste trecho, as crianças parecem deslocar o jogo de linguagem proposto para outro mais próximo de suas vivências cotidianas, como é o caso das práticas de contagem. No entanto,

5 - Para a íntegra das narrativas, ver Nakamura (2010).

6 - Os nomes foram alterados para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Mateus se mostra envolvido no jogo de linguagem trazido pela pesquisadora, ao tentar de alguma forma fazer com que as outras crianças sigam as regras deste jogo.

Considerações finais

Os jogos de linguagem mobilizados na problematização de uma prática sociocultural, no contexto de uma turma de Educação Infantil, não equivalem aos mobilizados no contexto da própria prática. Desta forma, na passagem de um a outro campo da atividade humana, os condicionamentos que normatizam a prática sociocultural em questão são reorientados “segundo os condicionamentos normativos do novo contexto de atividade no qual foi mobilizado de forma igualmente idiossincrática, de modo que, a rigor, não poderíamos mais dizer que estamos diante da *mesma* prática” (MIGUEL et al., 2010, p. 190, grifo dos autores).

O presente trabalho procurou, a partir da perspectiva wittgensteiniana, fazer uma reflexão sobre os usos dos números/jogos de linguagem que as crianças de Educação Infantil – que participaram da pesquisa que embasa este estudo – mobilizaram na problematização da prática sociocultural do controle de estoques mediante o código de barras com crianças de uma turma de Educação Infantil. Da análise desses jogos, podemos concluir que os significados que as crianças atribuíram ao objeto cultural número natural são rastros de definições aprendidas, buscando apropriar-se de alguma espécie de “essência” numérica. Ao afirmarmos que as crianças, no decorrer deste processo, mobilizam jogos de linguagem, não estamos querendo dizer que elas acessam um *locus* onde armazenam suas aprendizagens, mas que se remetem aos rastros de significação das vivências disciplinares escolares.

Referências

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

GOTTSCHALK, C. M. C. A construção e transmissão do conhecimento matemático sob uma perspectiva wittgensteiniana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 75-96, 2008.

GRAYLING, A. C. **Wittgenstein**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MIGUEL, A.; VILELA, D. S.; MOURA, A. R. L. de. Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. **Zetetiké**, Campinas, v. 18, número temático, 2010, p. 129-206.

NAKAMURA, E. M. **Problematização da prática de controle de estoque: limites e possibilidades em uma turma de Educação Infantil**. 75 p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. Jogos de linguagem, jogos memorialísticos: a problematização de uma prática sociocultural em uma turma de Educação Infantil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, 3., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, UNICAMP, 2012 (no prelo).

SMEYERS, P.; MARSHALL, J. D. (orgs.). **Philosophy and Education: accepting Wittgenstein's challenge**. Holanda: Kluwer Academic Publishers, 1995.

WITTGENSTEIN, L. **O livro castanho**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1992.

_____. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

“A CIGARRA E A FORMIGA”: UMA LEITURA TEXTUAL E IMAGÉTICA NA FÁBULA DE ESOPHO

Flávia dos Santos Nascimento¹

Giovana Scareli²

Resumo

Este texto procurou investigar a Fábula de Esopo “A Cigarra e a Formiga”, com o intuito de verificar como esta foi ilustrada, em diferentes épocas, estudando seus aspectos educativos e artísticos, tais como: cores, linhas, formas, espaço e símbolos, buscando refletir sua linguagem visual e verbal. Com as diferentes imagens de uma mesma fábula, iremos descrever como os ilustradores compõem suas ilustrações de modo que possamos comparar e analisar as imagens com elementos que podem ser vistos no texto com algo que é próprio daquele ilustrador. Pensamos as ilustrações como algo retirado da narrativa escrita, porém não só o que está escrito, mas também o que é próprio do ilustrador e da sua interpretação textual da fábula original de Esopo. A fábula também permite releituras e adaptações para a sociedade atual. Os estudos destas imagens ampliaram os entendimentos sobre as produções de ilustrações referentes às fábulas nos permitindo pensar na necessidade de uma alfabetização visual, pois esta educação através das imagens está sendo construída desde a infância e participando ativamente na construção de um sujeito consumidor.

Palavras-chave

Educação visual; linguagem; fábulas

Abstract

This paper has try to investigate the Esopo fable “The Cicada and the Ant” trying to check how this fable was illustrated in differents seasons, studying the education and artistic aspects such as: colors, lines, shapes, symbols and space, trying to reflect the visual and verbal language. Whith the different images of the same fable, we will describe how illustrators compose their pictures and so we can compare and analyze images with elements that can be seen in the text with something that is typical about that illustrator. We think the illustrations as something out of the written narrative, but not only what is written but also what is by illustrator and his textual interpretation of the original fable of Esopo. The fable also allows reinterpretations and adaptations to the present society. The studies of this images expanded the understanding about the illustrator productions regarding to the fables letting us to thinking about the need of a visual literacy, as this education through the images is being built from childhood and actively participating in the construction of an individual consumer.

Keywords

Visual education; language; fables.

1 - Aluna do Depto. de Ciências Biológicas e Saúde – Curso de Psicologia da Universidade Tiradentes/Unit e bolsista de Iniciação Científica – PIBIC-FAPITEC.

2 - Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tiradentes/Unit.

Introdução

As fábulas têm permanecido presentes em diversas culturas do mundo sob diferentes formas de linguagem. As manifestações que se referem a ela são produções da pintura, do desenho animado, da charge, música, animações, dentre outras. Estas novas possibilidades de linguagem, seja ela verbal ou visual, são fundamentais para investigar o campo da educação visual. Neste presente texto, temos como objeto de estudo as imagens que ilustram ou fazem referências a fábula “A Cigarra e a Formiga” de Esopo.

Esta fábula recebeu diferentes versões textuais e imagéticas. Neste trabalho vamos discutir sobre algumas destas versões, através de uma experimentação ao trabalhar com ilustrações coletadas em diferentes meios e versões textuais da fábula original, além da própria fábula considerada a mais próxima do original, escrita por Esopo.

As análises seguiram o seguinte procedimento: comparamos uma ilustração de Sadeler (1973) com o texto original do livro de Esopo (2004). Na sequência, iremos trazer uma imagem de Detmold (1909) com uma versão da fábula escrita por Angelotti (2009) e, por fim, trataremos de uma imagem de Muszkat (2006) com uma versão adaptada desta fábula por Bocage (s/d). Assim, nenhuma ilustração diz respeito ao texto da fábula. É neste ponto que se encontra a experimentação que nos propomos fazer e pensar: como as ilustrações nos ensinam sobre uma determinada fábula e como uma versão também diz sobre esta fábula, sem sabermos exatamente, em quem esses ilustradores/tradutores se inspiraram.

Nossa hipótese é que, mesmo quando as ilustrações acompanham um determinado texto, não podemos afirmar que aquela ilustração foi feita a partir daquele texto, ainda mais, se este texto for uma fábula, sem uma data de origem precisa. Assim, nosso princípio foi de que essa fábula está no imaginário dos ilustradores e dos tradutores e cada um coloca algo da possível história original e outros elementos que eles constroem.

Desse modo, tomamos a liberdade de criar interpretações para essas ilustrações e versões do texto da fábula “A Cigarra

e a Formiga”.

O objetivo deste trabalho é aprofundar nosso conhecimento em torno das produções realizadas sobre as imagens da fábula “A Cigarra e a Formiga”, refletindo como os ilustradores podem compor suas imagens a partir de versões de um mesmo texto. Analisar as diferentes possibilidades de linguagens que uma mesma fábula pode transmitir seja de forma textual ou visual, e sua permanência na contemporaneidade, pois esta se adapta e se renova através destes recursos. É também nosso objetivo verificar os elementos artísticos que constituem essas linguagens narrativas, como por exemplo, a composição, as linhas, as cores, as proporções, recorrentes nas fábulas que, apesar de terem origens tão antigas, não se perderam no tempo e continuam se atualizando através de novas ilustrações, releituras, que as permitem diferentes linguagens para continuarem atuais.

Procuramos demonstrar, neste artigo, que as fábulas podem ser consideradas objetos de investigação, pois trata-se de uma representação do mundo e suas dinâmicas sociais e culturais, utilizando um recurso imaginário, fabuloso para trazer esse mundo em diferentes linguagens, neste caso a linguagem escrita e a linguagem da ilustração. Consideramos que, este tipo de pesquisa pode desenvolver o que chamamos de educação visual.

O ‘fábulAR’ nas produções imagéticas e textuais

Segundo Nelly Novaes Coelho (2000) fábula “é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade.” As fábulas são narrativas alegóricas que utilizam animais para representarem e criticarem o comportamento humano, uma situação real ou explicação racional de acontecimentos do cotidiano. Ela é formada geralmente um parágrafo que inicia a fábula. No final do texto existe a “moral da história”, que é um recurso presente em todas as fábulas, porém não se encontra dentro do texto, mas sim num parágrafo à parte.

Para Aroldo José Albuquerque Cavalcanti (2002), a fábula é “uma composição breve, constituída na maior parte dos

casos por um só episódio – algumas vezes dois fortemente ligados – que podem estar compostos em prosa ou verso” (MARCHESE & FORRADELLAS, 1994, p.161). As fábulas são responsáveis por inúmeras ilustrações que inspiram artistas a contar suas histórias, possibilitando aos leitores adentrarem um universo novo, o da imagem, incentivando uma nova versão e criação a ser pensada, além da linguagem escrita da fábula, a ilustração que foi inspirada nela, esta repleta de características individuais, subjetivas e sociais representadas por cada artista.

Segundo Milton José de Almeida (1994, p.8), “(...) há uma grande maioria de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito”. Embora Almeida (1994) esteja tratando de imagens e sons, como o cinema e a televisão, podemos entender que as imagens estáticas, como por exemplo, as ilustrações e as fotografias também têm educado pessoas ao longo dos séculos e, para tal, também é necessário um tipo de alfabetização visual.

As ilustrações de fábulas possibilitam aos leitores, novas formas de interpretação, linguagem e expressão, permitindo a eles, experimentar sua própria imaginação e criatividade. O sentido não é algo a ser descoberto, mas algo a produzir, e é sempre em função do não-senso que ele é possível, que podemos produzir sentidos (DELEUZE, 1974, p. 74). As educações visuais oferecidas através das imagens podem ser um exercício do pensamento na construção de conhecimentos. Da mesma forma como nos diz Wunder (2006):

Exercício de pensar o fora e o dentro da imagem, escorregar por profundidades imaginárias. A fotografia como passagem, uma janela em que os acontecimentos passam, atravessam vidas. Memórias, conteúdos de vida, de existências, impregnados na imagem, que se deixam perdurar nas *superfícies*. Como entrar neste mundo que as imagens nos proporcionam? Mundo de outros sentidos, não apenas de expressão de sentidos dados, já estabelecidos, o expresso é o sentido... *o acontecimento*. (WUNDER ET all, 2006)

Almeida (1994), afirma que é fundamental desenvolver um trabalho com imagens na sociedade, buscando perceber de que forma os espectadores são solicitados, quais caminhos percorremos em busca de entendimentos, experiências, encontros e quais teorias poderiam subsidiar essa análise, invertendo uma posição acadêmica já comum, que aplicam, previamente, teorias às análises de imagens.

Segundo Amorim (2007 p. 15-16 IN Zanfelice, 2008,), é preciso manter a vontade, a capacidade de deslizar sobre a imagem, e com ela, colocar o pensamento em movimento, estabelecendo uma política de superfície, ou seja, não buscando nela ou por trás dela (DELEUZE, 1995) uma representação, algo dado, mas com ela, sobre ela, através dela, ou ainda, a partir dela, produzir novas formas de pensar e diferentes sentidos.

Neste sentido, também Almeida (1994) adverte para os riscos de analisarmos as imagens do cinema e da televisão como construções de realidade e como fatores de identificação dos sujeitos a essas imagens.

A partir dos estudos teóricos buscamos deslizar sobre as imagens da fábula de Esopo “A Cigarra e a Formiga”, conhecendo seus elementos artísticos, experimentando como alguns ilustradores poderiam se apropriar de elementos textuais da fábula para construir suas ilustrações de modo que podemos inferir que nestas ilustrações tem algo que pode ser visto no texto e algo que é próprio daquele ilustrador, ou seja, uma interpretação deste texto através de imagens, e as possibilidades de diferenciação das linguagens a partir uma mesma fábula. Haveria, na relação com estas imagens, insensatas, uma força que leva a um exercício criativo de pensamento, uma vez que “pensar é romper com a passividade, é sofrer a ação de forças externas que o mobilizem” (VASCONCELLOS, 2006, p.5).

Neste trabalho, nos propomos trazer imagens da fábula “A Cigarra e a Formiga” de Esopo que conta a história de duas personagens, sendo elas a cigarra e a formiga. A primeira passa o verão cantando, enquanto a formiga se dedica a trabalhar a fim de reservar alimentos para o inverno para a sobrevivência do grupo. Com a chegada do frio, a cigarra percebe que está desprovida de alimento e decide ir atrás da formiga, em busca de socorro. O final desta narrativa possui diferentes versões,

em virtude da incorporação de novos percursos narrativos provenientes de diferentes visões de mundo, mas de acordo com a versão de Esopo, a cigarra não consegue a ajuda da formiga e ironiza sua perda de tempo no verão que passou cantando.

Apresentamos, a partir deste momento, as ilustrações e versões escolhidas para nossa experimentação.

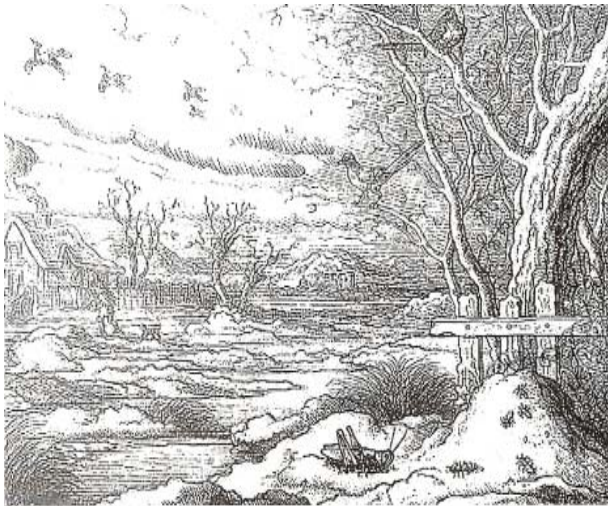


Figura 1: A. Sadeler (1973). “A Cigarra e a Formiga”

Fonte: **Era Uma vez Esopo**/ Recontado por Katia Canton. – São Paulo: DCL, 2006.

A fábula original escrita por Esopo foi composta de forma simples e objetiva. O autor da ilustração é A. Sadeler (1973) que ilustra a fábula “A Cigarra e a Formiga”, representada em preto e branco. Podemos analisar que a imagem está dividida em vários planos. No primeiro plano estão as formigas, que estão dispostas na ilustração, uma após a outra, subindo um pequeno monte de terra, dando-nos a sugestão de movimento, no qual podemos perceber que estão caminhando em direção a uma cerca. Logo atrás encontra-se uma árvore alta com muitos galhos secos, onde dois pássaros pousaram. Atrás das formigas

está à cigarra parada com o olhar fixo nas formigas, como se tivesse observando-as passarem. O plano de fundo da imagem é representado com profundidade de campo, dando amplitude à imagem. O cenário é representado por um campo plano com diversas árvores e o solo apresenta algumas elevações de terra. No fundo da imagem podemos ver uma cerca longa, e no canto esquerdo da ilustração possui uma casa com uma fumaça saindo pela chaminé. Percebe-se que é dia, pois o céu está representado por tons claros, e no último plano da imagem está representado por árvores e montanhas no fundo e no céu há várias aves voando.

Segue o texto da fábula:

Durante o inverno, as formigas trabalhavam para secar o grão úmido, quando uma cigarra faminta lhes pediu algo para comer. As formigas lhe perguntaram: “Por que, no verão não reservaste também seu alimento?”

E a cigarra respondeu:

“Não tinha tempo, pois cantava, alegrando o mundo com minha melodia”.

E as formigas, rindo disseram

“Pois bem, se cantavas no verão, dança agora no inverno”.

Moral: Descuidar de certos trabalhos pode trazer tristeza e faltas.

(ESOPO, 2004, p.161).

Propomo-nos a descrever e comparar os elementos que estão presentes no texto da fábula com os elementos que o ilustrador compôs a sua ilustração. Nesta perspectiva podemos observar que, o ilustrador utiliza a imagem da formiga que se encontra carregando seu alimento em direção a árvore, já na estória escrita elas estocam sua comida para a chegada do inverno. A cigarra está presente tanto no texto como na imagem de maneira estática, observando as formigas trabalharem. A imagem está representada pelo dia que se assemelha ao texto escrito da fábula.

Uma outra ilustração que gostaríamos de apresentar foi feita por Edward Julius Detmold (1909).



Figura 2: Edward Julius Detmold (1909) “A Cigarra e a Formiga”

Fonte: <http://www.nocloo.com/gallery2/v/edward-julius-detmold-aesop-fables/detmold-aesop02.jpg.html>

A imagem está representada em três planos, sendo que, no primeiro plano, o ilustrador simula um caminho feito por várias formigas de cor marrom escuro, caminhando sobre a neve carregando folhas e grãos em direção ao formigueiro, no qual a comida está sendo armazenada e é representada por formas arredondadas em tom bege claro. A cigarra está representada com tons de verde verticalmente, suas asas variam entre os tons de vermelho e rosa, suas pernas estão fixas no chão e mais elevadas que o seu corpo. A cigarra está num plano mais elevado que as formigas, ela está parada, olhando-as e, logo atrás da cigarra tem um pequeno galho verde com flores nas pontas. O fundo da imagem é composto por um céu claro em tons de azul e branco.

Trazemos agora, uma versão da fábula de Esopo, contada por Angelotti (2009), no qual poderemos ver alguns dos elementos presentes na fábula original e outros inseridos pela própria autora.

Era uma vez uma cigarra que vivia saltitando e cantando pelo bosque, sem se preocupar com o futuro. Vivía a dançar, a cantar e só parava para descansar e comer. Um dia ao encontrar uma formiguinha, que carregava uma folha pesada, perguntou:

– Ei, formiguinha, para que todo esse trabalho? O verão é época para nos divertirmos!

– Não, não e não! Nós, formigas, não temos tempo para diversão. É preciso trabalhar agora para guardar comida para o inverno. Temos que ser prudentes.

Durante todo o verão, a cigarra continuou se divertindo e passeando por todo o bosque, ela era pura alegria. Quando tinha fome, não havia necessidade de grandes esforços, era só pegar uma folha e comer. Dava até para escolher a folha mais verdinha e suculenta de tanta opção que havia. Um belo dia a formiguinha carregando outra pesada folha passou novamente por perto da cigarra.

A cigarra, toda sorridente, novamente a convidou:

– Deixa de trabalhar tanto! Vamos nos divertir. Vamos, formiguinha, vamos cantar! Vamos dançar! Afinal, a vida é curta! Para que esperar?

A formiguinha, cansada do exaustivo trabalho, aceitou a sugestão. Ela resolveu experimentar a vida que a cigarra levava e ficou encantada. Sem preocupação, sem trabalho, todo tempo a festejar.

Mas, no dia seguinte, a rainha do formigueiro veio ao encontro da formiguinha e, ao vê-la se divertindo, olhou feio para ela e ordenou que voltasse ao trabalho. Tinha terminado a boa vida.

A rainha das formigas falou então para a cigarra:

– Se não mudar de vida, no inverno você há de se arrepender, cigarra! Irá passar fome e frio. A cigarra nem ligou, fez uma reverência para rainha e comentou ironicamente:

– Hum... inverno ainda está longe, querida! Agora é hora de curtir a vida!

Para a cigarra, o que importava era sempre se divertir, aproveitar o hoje, sem pensar no amanhã. Para que construir um abrigo? Para que armazenar alimento? Pura perda de tempo – costumava falar.

Certo dia o inverno chegou, e a cigarra começou a tremer

de frio. Sentia seu corpo gelado e não tinha o que comer. A fome a deixava fraca e triste. Desesperada, foi bater na casa das formigas. Ao abrir a porta, a formiguinha viu na sua frente a cigarra dura, só piscava os olhos, quase morta de frio. Puxou-a para dentro, agasalhou-a e deu-lhe uma sopa bem quente e deliciosa.

Naquela hora, apareceu a rainha das formigas que disse à cigarra:

– No mundo das formigas, todos temos que trabalhar. Se você quiser ficar conosco, faça o seu trabalho: toque e cante para nós.

E então, a cigarra aprendeu que ser prevenida também é bom. Tanto para a cigarra como para as formigas, aquele foi o inverno mais feliz das suas vidas.

(ANGELOTTI, 2009, s/p)

Ao examinar o texto e a imagem, podemos inferir que tanto o artista quanto a autora do texto trazem para suas releituras as formigas a fim de representar sua forma de trabalho em equipe, que era carregar sua comida como os grãos e as folhas para o seu formigueiro. O texto trás elementos como a rainha das formigas que incentivava o trabalho e ensinava as formigas à importância de armazenar comida para o inverno. O ilustrador também utiliza na imagem a cigarra que está estática olhando para a formiga como se não entendesse por que elas trabalham tanto. Já no texto escrito, esta passagem pode ser vista quando as formigas passam carregando suas folhas enquanto a cigarra está cantando, pois não entende a necessidade do trabalho, pois, como é verão ela pode escolher a folha mais suculenta quando quer se alimentar, não pensando que no inverno esse alimento irá faltar. O que distingue esta versão do texto anterior é o seu final, no qual a cigarra é abrigada pelas formigas e canta para elas.

O ilustrador trás para as imagens elementos próprios tanto sociais quanto pessoais que estão implícitos na construção da ilustração. A partir disto podemos entender que por mais que os autores e ilustradores tenham como referência a mesma fábula, seus trabalhos serão repletos de aspectos subjetivos.

Por fim, selecionamos uma ilustração contemporânea, criada por Débora Muszkat (2006) uma artista plástica, que

utiliza cristal pigmentado derretido com massarico, o qual ela modela com pinças metálicas e depois fotografa e edita utilizando *softwares* adequados para o manuseio de imagens.

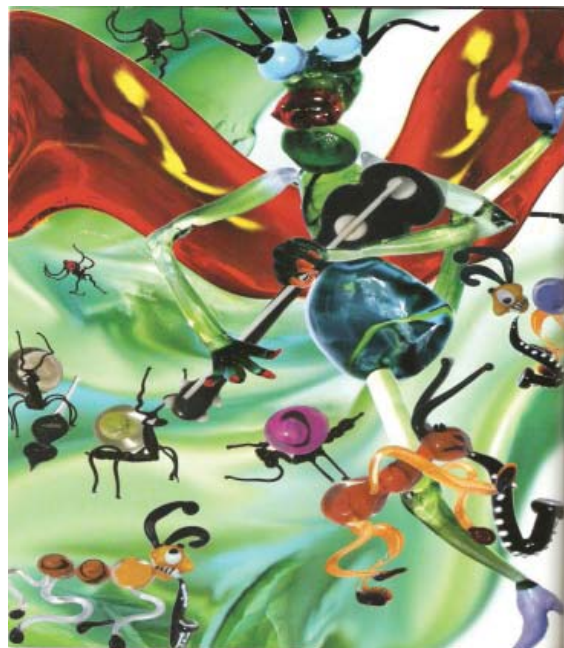


Figura 3: Débora Muszkat (2006) “A Cigarra e a formiga”
Fonte: Canton, 2006.

Formas e cores se destacam nesta ilustração contemporânea. Em primeiro plano está a cigarra que assume o lado esquerdo da imagem. Ela possui diversas cores: suas asas são vermelhas, seu corpo é verde e ela está usando botas de cor lavanda. Está com um violão nos braços como se estivesse tocando e dançando. As formigas estão espalhadas por toda imagem em diversas cores e formas, sempre com um pequeno detalhe nas suas costas. O fundo da imagem é composto por ondulações com variações de tons verde, azul e amarelo. Essas ondulações, as formas e a composição nos sugerem uma ideia de movimento.

Outro elemento da ilustração são as formigas, que na imagem estão segurando algo nas costas podendo representar a comida, as folhas ou os grãos que no texto elas carregam e armazenam para a chegada do inverno, enquanto a cigarra está cantando e não se preocupa em colher seus alimentos.

Tendo a cigarra em cantigas. Folgado todo o verão.
Achou-se em penúria extrema na tormentosa estação.
Não lhe restando migalha. Que trincasse a tagarela.
Foi valer-se da formiga, que morava perto dela.
Rogou-lhe que lhe emprestasse, pois tinha riqueza e brilho,
algum grão com que manter-se até voltar o aceso Estio.
Amiga, diz a cigarra, prometo, à fé d'animal,
pagar-vos antes d'agosto, os juros e o principal.
A formiga nunca empresta, nunca dá, por isso junta.
No Verão em que lidavas?
À pedinte ela pergunta.
Responde a outra: Eu cantava, noite e dia, a toda a hora.
Oh! bravo!, torna a formiga.
- Cantavas? Pois dança agora!
(BOCAGE)

Fonte:
<http://peregrinacultural.wordpress.com/2009/07/06/a-cigarra-e-a-formiga-em-versos-por-bocage/>

Nesta versão de Bocage, percebemos a mesma ironia presente na versão original de Esopo. As formigas não abrigam a cigarra como no texto de Angelotti, pelo contrário, dão uma lição de moral na cigarra dizendo que “A formiga nunca empresta, nunca dá, por isso junta” e, por fim, manda a cigarra dançar.

As ilustrações e as releituras selecionadas, nos mostram versões diferentes da fábula original de Esopo “A Cigarra e a formiga”. Esta análise nos possibilitou perceber que tanto as ilustrações como as releituras, são realizadas de diversas maneiras a depender da época e da sociedade e, tanto a linguagem verbal quanto visual tendem a apresentar novos elementos e permitir novas criações e expressões. Mesmo tendo como referência uma mesma fábula, cada artista se expressa com as suas próprias características, trazendo algo de

si para cada arte, sejam palavras, cores, símbolos, permitindo ao receptor se afectar, e criar novas manifestações.

A imagem é produção de um ponto de vista; o do sujeito observador, ou seja: “objetividade” da imagem. A condição dos efeitos das imagens, simulação que se apóia numa construção que inclui o ângulo do observador. A simulação parece o que é a partir de um ponto de vista; O do sujeito está aí pressuposto. Portanto, o processo de simulação não é o da imagem em si, mas o da sua relação com o sujeito [...]. (Xavier IN NOVAIS, 1988, p.379).

Estas narrativas textuais e visuais estão sendo modificadas e atualizadas ao longo do tempo, partindo da versão original de Esopo, transformando-se e se inserindo na sociedade com novas roupagens. Da mesma forma que as narrativas textuais, as ilustrações também vão se modificando, assim como o texto escrito.

Refletindo sobre as fábulas e suas produções decorrentes dela, busca-se a especificidade de sua linguagem, a relação imagem-texto e por fim o conteúdo da história. É necessário pensar na linguagem visual, e no conteúdo escrito, discutindo o atrelamento entre o código escrito e o código visual. Com isso, consideramos que a compreensão da especificidade da linguagem que está sendo utilizada seja importante e muito contribua para a ampliação de conceitos, ideias e maneiras de abordar os conteúdos, sejam eles textos ou ilustrações. Entretanto, também é preciso refletir sobre a constituição dos sujeitos a partir do questionamento das produções imagéticas que estão a nossa volta e que nos destinam e conformam a uma determinada educação visual, tanto quanto o faz a produção da escrita no mundo contemporâneo.

Ao pensarmos sobre as produções imagéticas, sobre o verbal e o visual, percebemos que não podemos representar ou substituir a imagem por palavras, estas podem tentar representar algo que está presente dentro da ilustração, porém jamais conseguirá traduzir seu conteúdo visual totalmente, pois é a possibilidade de enxergar a imagem que permite a existência real da sua forma materializada. A interpretação do texto ou da

imagem está relacionada com o indivíduo social e pessoal. O aprimoramento visual ocorre através do trabalho e do estudo do visual e não do verbal. Este aprimoramento possibilita novas criações, novas linguagens e, a partir delas, afetar e transmitir continuamente.

Fischer (2003) discute a possibilidade de experimentação das imagens da mídia, na pesquisa em educação,

(...) a partir de um trabalho que possa dar conta da complexidade das práticas que estão em jogo nos processos de comunicação, as quais se operam nos entre-lugares da produção (o trabalho dos criadores, roteiristas, atores, técnicos dos diversos níveis) e dos “destinatários”, daqueles a quem se endereçam os produtos midiáticos, nas mais distintas situações e condições de “recepção”. (FISCHER, 2003, p. 2-3)

Ou seja, a autora propõe que se busquem os enunciados, os discursos veiculados na mídia e a recepção por parte dos leitores/espectadores dos produtos culturais que consomem e experimentam. Colocando-nos como um desses leitores/espectadores privilegiados por estar em posição de pesquisador, buscamos verificar como os ilustradores que aqui apresentamos, podem utilizar elementos textuais presentes nas fábulas para construir suas ilustrações. Desse modo, trouxemos para este trabalho diferentes expressões em imagens e textos de uma mesma fábula.

A fábula é muito mais que um recurso educativo infantil de transmissão de comportamentos e de uma moral de uma determinada cultura e sociedade, ela pode variar e se adequar a estas, permitindo reinvenções e novas formas de expressões, como observamos nas produções que aqui trouxemos. A moral que está exposta na fábula é construída para garantir que o leitor tenha o entendimento proposto pelo fabulista, e que sua interpretação seja a mais próxima possível do que este propôs. No entanto, quando um autor modifica a fábula original, propondo-lhe um outro final, ele está modificando esta moral e dando-lhe outra. Mesmo assim, a fábula continua tendo um direcionamento interpretativo, limitando o papel do leitor.

Considerações finais

Esta fábula foi escolhida, pois é uma das fábulas mais adaptadas e uma das que dispõe de um grande número de ilustrações disponíveis para consulta, tanto na internet quanto em livros impressos. Contudo, sua construção e seus elementos possuem algo de singular e especial que nos afetaram de forma diferente das outras fábulas, suas releituras e imagens auxiliaram para determinação desta escolha, pois expressa de diferentes formas as ideias trazidas pela fábula original.

As fábulas, além de possuírem um enorme potencial artístico e educativo, conseguem se adaptar às diversas culturas presentes no mundo, através das suas releituras como tentamos mostrar neste texto. Esperamos, com este trabalho, que possamos ampliar as discussões e os entendimentos sobre a produção de imagens que ilustram ou fazem referência às fábulas, pois acreditamos que as imagens que são consumidas desde a infância, contribuem para a construção do sujeito, de sua personalidade e de suas moralidades.

Com este estudo, que privilegia as ilustrações, esperamos provocar nos leitores a reflexão para um trabalho com as fábulas na contemporaneidade e suas formas de linguagem escrita e visual, já que trazem uma série de moralidades para um novo sujeito, fruto de seu contexto histórico e mostrar importância de pensar sobre as imagens que nossa sociedade consome, principalmente as crianças e os educadores.

Com o estudo das imagens estamos contribuindo para a construção do sujeito, e construção de uma educação visual essencial para nosso conhecimento.

Com esta experimentação interpretativa de diferentes ilustrações e versões de uma mesma fábula, quisemos mostrar que é necessário trabalhar a temática da alfabetização visual que é construída desde a infância e, além disso, discutir a importância que as fábulas exercem em nossa sociedade, em experimentações criativas e artísticas, expressas em diferentes linguagens, na preservação ou na transformação da cultura e nos seus imensos recursos educativos e artísticos.

Referências

- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.
- AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. Fotografia, som e cinema como afectos e perceptos no conhecimento da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, jan/dez, 2007.
- ANGELOTTI, Christiane. “Fábula 1 – A cigarra e a formiga” Disponível em < <http://www.abckids.com.br/verfabula.php?codigo=1>>. Último acesso em 12/03/2012.
- CANTON, Katia. **Era Uma vez Esopo**. São Paulo: DCL, 2006.
- CAVALCANTI, J. A. **Contra-indicada para menores**: fábula e coisa de adulto. (FAINTVISA) – PE.
- CHAGALL, Marc. **Fábulas de La Fontaine**. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 7 ed. São Paulo: Moderna, 2000, p. 165.
- ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Tradução Antônio Carlos Viana. Porto Alegre: LP&M, 1997.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Mídia, imagem e experiência**. II Seminário Internacional As Redes de conhecimento e a tecnologia: imagem e cidadania. Rio de Janeiro, 24 a 27 de junho de 2003.
- LA FONTAINE. **Fábulas de La Fontaine**. Tradução: Mario Laranjeira. São Paulo, Cortez, 1992.
- _____. **Fábulas - La Fontaine**. Tradução de vários autores. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MENDES, Mariza B. T. Em **Busca dos Contos Perdidos**: O significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- NASSETTI de Pietro. **Fábulas – Esopo**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- SOUZA, Elaine Hernandez de. Os Discursos do Trabalho na Fábula “A Cigarra e a Formiga”. *Revista Intercâmbio*, volume XVII: 154-164, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.
- VASCONCELLOS, J. **Deleuze e o cinema**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2006.
- WUNDER, Alik; SPEGLICH, Érica ; ANDRADE, Elenise. C. P. ; AMORIM, Antonio Carlos R. . Imagens que acontecem nos deslocamentos em/de pesquisas. In: **I Simpósio Internacional em “Filosofia da Educação”**. Coletânea de textos do I Simpósio Internacional em “Filosofia da Educação”, Marília, 2006.
- XAVIER, Ismail. Cinema: Revelação e engano. IN NOVAIS, Adauto: **O olhar**. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- ZANFELICE, Camila Cilene. Imagens Insensatas Infantis. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. esp., p.282-290 out. 2008 – ISSN: 1676-2592.

SOBRE PIPOCAS, SENSIBILIDADES E COTIDIANO ESCOLAR: GEPEC

Maria José Oliveira Nascimento¹

Ana Maria de Campos²

Tânia Villarroel Andrade²

Marcemino Bernardo Pereira²

Resumo

Esse trabalho procura explicitar algumas das peculiaridades do Grupo de Terça do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – da Faculdade de Educação da UNICAMP e algumas de suas produções teóricas. O destaque especial é para as “Pipocas Pedagógicas”, um gênero narrativo adotado pelo grupo, que instiga e inspira a reflexão sobre a prática educativa cotidiana dos seus participantes, tanto dos que frequentaram os encontros em momentos passados e que continuam ‘presentes’ virtualmente através da lista de discussão online, como daqueles que retornaram e os que estão chegando agora, todos acolhidos e produtores-autores do processo reflexivo que acontece no grupo. Procuramos dar a ver a polifonia das vozes e das presenças não óbvias expressas em narrativas e gestos poéticos. Presenças não só de educadores, mas também de seus filhos, sobrinhos, alunos e outros elementos provocadores de manifestações diversas que culminam em registros diferenciados. Os considerados outros por muitos, para nós, são também educadores que nos ajudam a ter um olhar mais sensível para o mundo e sua complexidade. Se há um espaço de trocas e possibilidades, que acolhe as diferenças, cresce com elas, ouve e se interessa pelo que diz e faz o educador, que o socorre nas angústias cotidianas transformadas em “Pipocas Pedagógicas”, que tem portas e corações abertos, esse lugar se chama Grupo de Terça do GEPEC. Aqui nosso grito tem escuta!

Palavras-chave

Produção do conhecimento; pipocas pedagógicas; Grupo de Terça; cotidiano; narrativas.

Abstract

This study aim to explain some peculiarities of Tuesday GEPEC (Brazilian abbreviation for Study group of continuing education research) group, from UNICAMP Education School and some theoretical productions. The special highlight is for “Pedagogical popcorns”, a narrative genre adopted by the group, which excites and inspires everyday educational practice of its participant’s reflections. These reflections include the previous participants who are present only online, people who regressed for the group and people who are already arriving in the group, everybody welcomed and producer’s authors of the reflective process that happens in the group. We try to provide and observe the polyphony of voices and not obvious presences expressed in narrative and poetic gestures. Attendance not only educators, but also their children, nephews, students and other trigger elements that culminate in several different records. The events considered “other” by several people, are also educational events that help us to have a more sensible perspective about the world and its complexity. If there is a space of exchange and possibilities that welcomes differences, grows with them, listens and is interested in what the teacher says and does, that the distresses daily in succors transformed into “Pedagogical Popcorn”, which has doors and hearts open, this place is called the Tuesday Group GEPEC. Here our scream is listening!

Keywords

Knowledge production; pedagogical popcorn; Tuesday Group; everyday life; narratives.

1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP.

2 - UNICAMP.



*que preto, que branco que índio o quê?
que branco, que índio, que preto o quê?
que índio, que preto, que branco o quê?*

*que preto branco índio o quê?
que branco índio preto o quê?
que índio preto branco o quê?*

*aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos mamelucos sararás
crioulos guaranisseis e judárabes
orientupis orientupis
iberibárbaros indo ciganagôs*

*somos o que somos
inclassificáveis*

*não tem um, tem dois
não tem dois, tem três,
não tem lei, tem leis,
não tem vez tem vezes,
não tem deus, tem deuses,
não há sol a sós
aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos tapuias tupinambocvlos
americanataís yorubárbaros*

*somos o que somos
inclassificáveis*

Arnaldo Antunes

Difícil encontrar palavra que dê conta da dinâmica do GEPEC, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, da Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a liderança compartilhada de Corinta Maria Grisolia Geraldi e Guilherme do Val Toledo Prado.

Sua constituição se deu em função da necessidade de professoras e professores das redes públicas de Campinas que, sem possibilidades de participar das disciplinas e/ou grupos acadêmicos, a convite e sob a orientação da Profa. Corinta, em 1996, passaram a reunir-se aos sábados - único dia em que não estavam em sala de aula - para estudar, refletir sobre o fazer pedagógico, a lida docente e fortalecer-se, uma vez que ali éramos ouvidas e ouvidos. Esse impulso e organização inicial criou espaço para a participação em muitos eventos, inclusive com a produção de trabalhos que foram publicados, dentre as quais podemos citar “Com as mãos na massa”, “Fala Professor”, “Entre galhos e penas”. Essa produção e o estreitamento de laços entre os participantes também possibilitaram a organização de um Seminário promovido pelo GEPEC. Inicialmente denominado de “Fala Professor”, após a primeira edição passou a ser chamado de “Fala *outra* Escola”, tais criações contribuíram para afastar de nós a sensação de solidão no desenvolvimento do trabalho docente.

Com o crescimento do grupo e o interesse na educação continuada, as reuniões passaram a acontecer às terças-feiras,

pois muitos professores vinham de fora para a disciplina da Corinta, na terça-feira à noite. Assim, o “Grupo de Terça” se estruturou com muita peculiaridade sendo realmente um espaço acolhedor e com uma dinâmica própria, fugindo às regras convencionais, mas com uma produção intensa, coerente e fortemente relacionada ao cotidiano escolar. Nesse grupo, aqueles peregrinos acadêmicos, que não se enquadravam nas diferentes faculdades e institutos, embora especialistas dos mesmos, por serem educadores, desenvolveram e desenvolvem suas pesquisas e contribuem, realmente, com a qualidade do ensino, em seu sentido mais caro a nós, educadores e educadoras.

O grupo se mantém, agora sob a liderança do Prof. Guilherme, com os mesmos princípios que sulcaram³ sua criação, incluindo a abertura, o acolhimento e a dinâmica ímpar de suas reflexões potencializadoras e transformadoras.

Assim, esse trabalho tenta explicitar essa dinâmica, as “Pipocas Pedagógicas” e as reflexões decorrentes destas e do cotidiano dos participantes do Grupo de Terça, que já estiveram presentes em algum momento, continuam participando e se alimentando, aqueles que voltaram e os que estão chegando agora, todos, porém, sentindo-se em casa.

Esses encontros são salpicados de polifonia, presenças não óbvias e narrativas poéticas. Presenças não só de educadores, mas de seus filhos, sobrinhos, alunos e outros elementos que nos provocam e geram manifestações diversas que culminam em registros diferenciados. Esses, considerados *outros* por muitos, para nós, são também educadores que nos ajudam a ter um olhar mais sensível para o mundo e sua complexidade.

A situação de educando que nos educa é a situação docente-discente apresentada por Paulo Freire, sendo fruto dos diálogos com autores como Bakhtin, Benjamin, Larrosa, Heller, entre

outros, que alimentam e ‘suleiam’ nossas reflexões, atitudes, diálogos entre os pares e registros dos encontros, também nada óbvios. Tais registros podem ser acrescidos à “Ata oficial”, partilhados virtualmente, ou através de gestos e imagens. Aqui as crianças são atuantes, colaboradoras do nosso pensar e compositoras do universo poético, das diversidades de referências que se colocam em enfrentamentos pacíficos, porém intensos. Porque discutimos sem brigar, problematizamos ressignificando o amor pelo conhecimento que está dentro de cada um e em cada fricção.

O vidente

*Primeiro o menino viu uma estrela pousada nas
pétalas da noite*

E foi contar para a turma.

A turma logo falou que o menino zoroava.

*Logo o menino contou que viu o dia parado em cima
de uma lata*

Igual que um pássaro pousado sobre uma pedra.

Ele disse: Dava a impressão que a lata amparava o dia.

A turma caçoou.

Mas o menino começou a apertar parafuso no vento.

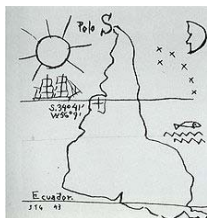
*A turma falou: Mas como você pode apertar parafuso
no vento*

Se o vento nem em organismo.

Mas o menino afirmou que o vento tinha organismo

E continuou a apertar parafuso no vento.

Manoel de Barros – Tratado Geral da Grandeza do Ínfimo



3 - Joaquim Torres Garcia. Disponível em: <<http://www.cyberartes.com.br/artigo/?i=1290&m=44>>. Acesso em: 11 mar. 2012.

Imagem suprimida por ausência
de autorização de uso

Imagem suprimida por ausência
de autorização de uso

fugazes que duram dois dias e são metáforas para um grupo de pessoas sensíveis. Trazem nossas angústias e aquelas decisões e soluções imediatas que temos que tomar /encontrar muitas vezes na semana e, até várias vezes no mesmo dia, em nossas salas de aula. Além disso, nos provocam e provocam reflexões as mais variadas e, conseqüentemente, maior cumplicidade, apoio, orientação e mudanças de atitudes que, embora pequenas, são muito significativas no contexto escolar e do grupo, provocam, em várias direções e em desdobramentos inesperados:



Das trocas e fricções surgem relações humanas diferentes que se manifestam também nas “Pipocas Pedagógicas” – pequenos escritos que partilhamos com o grupo, quando sentimos necessidade, e também uma maneira de não nos sabermos sós. As pipocas são crônicas do cotidiano escritas pelos educadores que participam do GEPEC, que em uma ou duas páginas narram histórias da vida e da vida na educação – histórias que pipocam na sala de aula, na escola, no diálogo com os alunos e com os colegas, no silêncio e no barulho da reflexão sobre as coisas acontecidas.

Pipocas, não comestíveis, mas digeríveis que reverberam em nós e em muitos espaços. Estão nas árvores em forma de flores

Todas as Estrelas de Sedna

No começo do ano com a entrega dos novos uniformes, alguns alunos ganharam tênis e outros não. Eu acho esse tênis muito lindo. Eu também queria um.

Da turma que não ganhou o Petrocelli, ficou inconformado, todo dia reclamava, a mãe mandava mil bilhetes, só que não chegou o nº dele (31), então era todo dia choro. Queria ser igual ao seu grupo de amigos e ninguém aguentava mais:

- Prô dá um jeito no Petrocelli, ele fica chorando e eu não consigo pensar. Seu melhor amigo Skywalker. – Que jeito! Pensava eu.

Ele usava tênis *All Star* e um dia chegou com um novinho em folha, apesar de todos os elogios, até da antiga Dir.Ô, ele não queria saber, queria o tênis de uniforme.

Na sala de aula tive uma ideia rápida, assim que ele começou a chorar novamente:

- Petrocelli, tira esse tênis e coloca aqui perto da minha mesa agora! Em tom alto de espanto, reprovação, indignação e todos “ãos” possíveis.

- Parou de chorar, olhou para minha mesa alegre e perguntou?

- Chegou o meu número?

- Não, respondi balançando a cabeça. – Mas esse tênis é do meu planeta, é do robô XPTz 15 e ele não pode ficar descalço, devolva ele agora.

Todos deram risada, inclusive ele que perguntou mais alegrinho, apesar das lágrimas:

- Como assim? Minha mãe comprou ontem na loja, é novinho, olha aqui. Mostrando a sola nova.

- Não quero saber, acho que quando o XPTz 15 pendurou ele no céu para brilhar, caiu aqui e alguém pegou, aliás todos os nossos tênis estão aqui no planeta de vocês. Uns ainda são novos, então os donos das lojas pegam pra vender na loja. Outros mais velhos caem na casa de vocês, porque todo mundo tem *All Star* aqui na Terra.

Claro que tive que inventar uma história do tênis a partir do nome e dizer que os tênis eram também todas as nossas estrelas de Sedna e que eles faziam falta lá, porque nosso planeta era longe do Sol, que eles iluminavam tudo para gente e aqueciam o fogo para fazer novos robôs.

Todos eles balançavam a cabeça negando e girando o dedo em volta da cabeça, dando risada.

Ele parou de chorar na hora e deixou o tênis na frente, todo empolgado. Na saída emprestei para ele ir embora, pedindo que no dia seguinte viesse com outro tênis para a escola. Não sem antes escrever no caderno de recado o motivo dele ter ficado descalço.

Na realidade arrumei um problema maior. No dia seguinte um grande número de alunos estava com *All Star* e deixando, sem eu pedir, na entrada da sala. Quando entrei perguntaram de quem era cada um deles, ainda disseram que, se nós robôs éramos tão espertos, devíamos arrumar um jeito melhor de pendurar nossas estrelas.

A Dir. Ó fez um escândalo na minha cabeça e na cabeça deles, que nem eu e nem eles resolvemos dar atenção, continuamos a nossa história.

Hoje todos eles vão de *All Star*, só de vez em quando com o tênis de uniforme. Escrever na lousa é uma gincana de empurrar os tênis para o lado, para não tropeçar e vigiar os iguais de nº e cor, na hora da saída. Atividade dividida com os mais espertos:

- A Gata você calçou o tênis do Bowie! A Dona do Mundo. A equipe gestora deixou de brigar com eles e comigo por causa disso, os pais dão muita risada quando o assunto é esse, as funcionárias acham divertido e as substitutas profbem tal atitude quando não estou.

Ontem ficamos classificando as cores, números e os tipos de cada um deles, e descobrimos que o céu de Sedna tem estrelas lindas e diferentes e que a escola da Terra tem crianças lindas e únicas com o mesmo brilho intenso das estrelas (CrisHop, 2011).



A árvore e os carros

Pipocas dão em árvores? No GEPEC SIM. A beleza estética e a importância da poesia que a VIDA carrega em si estão presentes neste Grupo de Terça, onde educadores, dentro de uma das universidades mais importantes do país, se “atrevem” a confrontar o rigor científico que, por vezes, é excludente, pois se configura em um discurso acadêmico para os acadêmicos. Na terça-feira estes educadores preferem um discurso que valoriza a HUMANIDADE, um discurso que vence a burra dicotomia entre Ciência e Arte. Através de suas “Pipocas Pedagógicas”, narrativas da escola, situações e falas de professoras(es) e alunas(os), ou melhor, falas e situações que brotam da relação destes sujeitos, os educadores mostram e evidenciam um outro olhar possível. Nesta imagem você vê carros, um asfalto quente e uma realidade urbana cheia de pressa típica de um capitalismo frio, pois bem, eu vejo um lindo Ipê Branco, uma árvore que dá PIPOCAS... (Rafael, 2012).



Pipocas dão em todos os lugares, dão até em árvores!

Todos têm uma pipoquinha para refletir e compartilhar com as pessoas, basta pensar um pouco nas relações que estabelecemos com nossos alunos, ou então, estar disposto a ver e ouvir o cotidiano escolar que irá estourar uma pipoca inédita para alimentar nossos pensamentos e reflexões (Vanessa).

Nem pessoa, nem sujeito: educador, mas tudo que dentro lhe couber quanto seiva e fora lhe for possível alcançar com suas raízes. O que pode um Ipê Branco com cores infinitas e luminosas que o eucalipto e o jequitibá jamais sonharam? (Tânia, 2012).

E o educador? Que terá acontecido com ele? Existirá ainda o nicho ecológico que torna possível a sua existência? Resta-lhe algum espaço? [...] Há árvores que têm uma personalidade, e os antigos acreditavam mesmo que possuíam uma alma. É *aquela* árvore, diferente de todas que sentiu coisas que ninguém sentiu. Há outras que são absolutamente idênticas umas às outras, que podem ser substituídas com rapidez e sem problemas.

Eu diria que *os educadores* são como as velhas árvores (ALVES, 1985, p.12-13).

Professor e alunos são cada vez mais impedidos de deixar rastros. São progressivamente, submetidos à extensa rede de controle: fichas de frequência, números de matrícula, notas, informações mensuráveis substituem conhecimentos e experiências comuns. Tornam-se, professor e alunos, meras mercadorias? Como recuperar a capacidade de deixar rastros? Ou seja de deixar marcas? Ou ainda de ser autor? Como ver em cada qual, adulto ou criança, sua história? Como ler em cada objeto sua história? (KRAMER, 1993, p. 58- 59).



sente confortável e acolhido para expressar, retomar, rever e reconstruir suas vivências... um espaço onde as palavras faladas, ouvidas e registradas em imagens, poesias e narrativas tornam-se agentes da alma humana a serviço de sua própria reinvenção (Mirella, 2012). “Porque a vida, só é possível reinventada” (Cecília Meirelles).

Arroz Doce com Canela

Outro dia propus às alunas e aluno⁴ que organizássemos uma exposição com objetos de nossa infância. Desejava partilhar ‘lugares de memória’ e não apenas reunir objetos antigos. Fizemos as tratativas animadamente porque ficamos empolgadas(o) com a possibilidade que se abria à nossa frente.

Eu alimentava a intenção de provocar um diálogo mais cuidadoso sobre as nossas sensibilidades e nossos modos de *ser e estar* no mundo, a partir da rememoração de acontecimentos vividos na infância. Solicitei, então, que procurassem nos seus baús de achados e guardados algum objeto *da* infância. Poderia ser brinquedo, livro, roupa, enfim, o que tivesse sido preservado da destruição, por algum motivo.

No dia combinado arrumei a sala de aula com a mesa bem ao centro para receber os objetos ‘encantados’. Levei um retalho de tecido semelhante ao da minha saia de uniforme dos primeiros quatro anos do ‘Primeiro Grau’ – como era nomeado no século XX – para servir como uma toalha. Carinhosamente foram sendo retirados das bolsas e mochilas, com todo cuidado, as encomendas trazidas: casaquinho de lã cor-de-rosa; carrinho; bonequinho ‘smurf’; disco sonoro de histórias infantis, tipo ‘bolachão’; disco compacto simples dos Beatles; boneca ‘Barbie’ e o namoradinho dela, que não lembro o nome agora; minha boneca ‘Susi’ com roupa mexicana; livros infantis; chaveiro de couro; canequinha de louça com cara de palhaço e mais uma infinidade de objetos carregados de significados para seus donos...

Para nossa surpresa uma aluna trouxe consigo um

Dito, escrito, reconstruído. Reinventado.

Quantas vezes em nossas práticas pedagógicas diárias não nos deparamos com situações que provocam uma coceira, um incômodo, uma curiosidade, um querer entender... e ficam ali, de tempos em tempos voltando e despertando novas formas de interpretação? Esses são momentos especiais, pelos quais ganhamos oportunidades de crescer como seres humanos. São rotineiros em nosso ofício de professor, por estarmos tão rodeados de mentes e palavras curiosas. Mas precisam ser notados, elaborados, revisitados, reinventados...

As diversas formas de expressar, de tirar de si e tornar coletivos esses singelos acontecimentos podem transformar olhares, interpretações, sensações a respeito de sua própria vivência, quando compartilhada.

Como é rico esse momento em que as nossas experiências tornam-se vias de muitas mãos, ou muitos olhares, ou muitas falas! Pois é com os olhos, com as palavras, com a mente e o coração dispostos, que se toma e retoma aquela Pipoca Pedagógica, elaborando tantas conexões quantas forem possíveis, que dão sentido para ela e transbordam em reconstruções para todos os envolvidos. Momentos assim como os que temos no GEPEC: um divã coletivo, no qual você se

4 - Essa turma é composta por 27 alunas e 1 aluno.

grande pirex, todo enrolado em papel alumínio. Ficamos curiosas (o): o que seria?

- Ah! Professora, não achei um objeto *da* infância, então preparei um doce que minha mãe fazia quando eu era criança. Eu adorava!

Assim, alimentamos a alma e o corpo que, teimosamente insistimos em separar, apegadas à nossa visão positivista de mundo. Essa aluna nos ensinou, mais uma vez, que corpo e alma, tudo junto ao mesmo tempo, experimenta a rememoração. Olhar, provar, sentir, tocar, experimentar... tudo isso nos emociona e nos permite ressignificar a nossa história, revisitando *proustianamente* o ‘tempo perdido’...

Nossos diálogos foram saborosos! (Aninha, 2012).

Coluna grega, arco romano, arroz doce aninhano

Sala nova de arte só para mim! Adaptada com divisória de amianto e permitindo a passagem de todo tipo de som; cortinas, embora despencando, mas raridade na escola; porta transformada em parede, mas com o vazado do buraco da antiga fechadura, servindo de meio de comunicação entre os adolescentes nas trocas de aulas; um ventilador barulhento que não pode ser virado para baixo, pois quebrou e ficou mais curto com o concerto; um microondas para os alunos, de todas as turmas utilizarem no almoço e toda “organização” típica dessa idade, quando bate o sinal e tento desmontar os equipamentos com extensões e fios se enroscando em pés agitados...

No meio do calor insuportável no início das aulas da tarde, euforia e tentativa de retomar o assunto da aula anterior, quando uma rajada inesperada de vento levanta partes do forro e uma fica dependurada. Correria, pedido de ajuda e a resposta: “se cair em alguém não mata é leve, só dá coceira porque é de fibra de vidro”.

Serenada a confusão retomo para organizarmos as apresentações/avaliações que serão em grupo e em diferentes linguagens. Deverão demonstrar a visão de mundo dos egípcios, gregos e romanos e como isso se refletiu na produção artístico-cultural. Agitação total interrompida pela solicitação do Victor:

- Prô, mostra as imagens das esculturas gregas, quero ver se sou um deus grego mesmo!

- Aproveita e prepara uma apresentação sobre isso, coloque umas espumas sob a roupa para ficar igual a eles

- A gente quer fazer sobre o Egito!

- E nós gladiadores romanos!

Abro o ‘pen drive’ para selecionar os ‘slides’ e enquanto procuro alguém pergunta:

- Professora, o que é esse arquivo “arroz doce com canela” é uma receita?

- Não, é uma pipoca

- PIPOCA!!! (vários alunos)

- Faça parte de um grupo de pesquisa. Lá estudamos, conversamos e partilha nosso cotidiano de sala de aula e, muitas coisas como as que aconteceram agora pouco, acontecem com mais professores, algumas legais, outras nem tanto, que ficam pipocando em nós e nos lugares onde trabalhamos e aí escrevemos sobre elas, dividimos com o grupo e sempre aprendemos com isso. Na verdade acho que a gente procura fazer da escola e de nossas aulas espaços um pouco mais humanos. Essa é a pipoca da Aninha.

Abrimos o texto, lemos juntos, eles adoraram e pediram para eu fazer arroz doce com canela para eles.

- Porque na sala dela tem 27 mulheres e um homem?

- ????

- Talvez seja uma turma de EJA?? Também não sei!

- Minha mãe fez EJA!

- A minha também! (explicam aos demais o significado da sigla)

- Minha avó fazia arroz doce pra mim, deu saudades!

- Eu nunca comi! - Prô, você faz mesmo?

- No dia das apresentações finalizamos com arroz doce com canela!

- Pode trazer pipoca pra fazer no microondas também?

- Deixa pra quando a prô passar o filme!

Numa suspensão do tempo “escola/conteúdo/problemas” falamos de Proust, avós, mães, cheiros, sabores, colunas gregas, arcos romanos e do vírus ‘Cavalo de Tróia’ (Zezé, 2012).

“Pipocas Pedagógicas”



*Pipocas Pedagógicas Perseveram
Pulando Peraltamente
Posicionando Pensamentos
Para Perder Preconceitos
Pondo Pés Para Pisar Perversidades
Perdendo Portas Paralisantes Prolixas
Potentes Palavras Povoando Prateleiras
Pressionando Pressupostos Para Peneirar
Pirantes Parâmetros Pontuais
Pendendo Para Popular
Produções Pestilentas Programadas
Paralelepipedando Por Panelas
Pairando Perfumadas
Poesias Pueris
Preparadas Por Professores*

(Tânia, 2012)



Imagem suprimida por ausência
de autorização de uso





O que grita o menino?

Ouço o que está escrito nos espaços vazios, entre os seus dentes: os dentes que estão por nascer. Aqueles que já estavam lá desde que o menino nasceu.

Algo só possível de 'escutar' quando o menino grita!!

Quanto mais a boca se abre, mais a sombra se transforma em LUZ.

É preciso que o grito seja bem articulado para que luz e sombra, cheio e vazio se entrecruzem, possibilitando leituras de um vir a ser. Nascer.

O que está por nascer, espera seu tempo no escuro espaço entre osso e dente: ocidente.

O que está por nascer, espera seu tempo no claro espaço do vazio entre os dentes: oriente

(Raquel, 2012)

*Eu sempre sonho que uma coisa gera,
nunca nada está morto.*

O que não parece vivo, aduba.

O que parece estático, espera.

Adélia Prado, 1991

Polifônico: cada dente uma ressonância de nossas próprias vozes dissonantes... Não há grito. O grito está é nas nossas cabeças reverberando e criando espaços inusitados dentro da gente. Tentativa completamente brincalhona de tirar uma

foto do próprio rosto e não de parte. Metáfora do que somos: tentamos ser inteiros. O que vem de nós são clarões. Relances, vultos, faíscas dentro de todo o mito da caverna que nos habita. Inteira nem sempre presente no cotidiano escolar, onde o mesmo aluno que frequenta um projeto, mas não a escola, justifica sua ausência na mesma porque a professora grita muito e não o escuta (Tânia, 2012).

Polifonia explícita na construção desta produção, com a contribuição dos participantes do Grupo de Terça do GEPEC, Aninha (Ana Maria de Campos), Marcemino Bernardo Pereira, CrisHop (Cristina Maria Campos), Zezé (Maria José Oliveira Nascimento), Wilson Queiroz, Rosaura Soligo, Tânia Villarroel Andrade, Adriane Almeida Pinto, Mirella Leme, Rafael Fernando da Costa, Mafê (Maria Fernanda Pereira Buciano), Guilherme do Val Toledo Prado, Helô (Heloísa Helena Dias Martins Proença), Cláudia Roberta Ferreira, Glória Pereira da Cunha, Alda Mendes Bafa, Rúbia Cristina Cruz, Márcia Alexandra Leardine, Elisa Santos, Margareth Buzinaro, Ruti Borges da Costa, Kamylla dos Santos, Vanessa Guidotti, Raquel Pereira Alves, Adriana Stela Pierini, Nana (Luciana Haddad), Marciene Reis, Carla Clauber, Juliana Calil, Renata Frauendorf, Zaqueu Assis, Helvécio Júnior, José Antônio Oliveira:

Ler e pensar na filosofia do ato responsável aqui na favela do Bode, bairro do Pina, Recife, junto dessa comunidade que frequento desde 2009, me faz ouvir outras vozes, outras relações que não conseguia fazer em Campinas, simplificando: é doido demais esse Bak! Em alguns momentos parece que aquele texto velhinho feito por um jovem lá do outro lado do mundo fala do meu maracatu, dos meus amigos, nas relações que tenho estabelecido com essas pessoas e com essa cultura, das responsabilidades que sinto em relação a tudo isso que, para outros, é apenas uns dias de folia, mas que tem me dado muito e muito mais do que isso; não tem relação com a música e a cultura popular, mas com as pessoas, com a comunidade, com a convivência de diferentes, vivendo a diferença; muitas coisas ainda não estão definidas ou claras para que eu possa escrever mesmo sobre isso, mas hoje cedo eu tive a nítida impressão de que o Bakhtin escrevia pra mim (Glória, 2012).

Considerando que quando nos misturamos com os autores, como na “Pipoca” acima, é inegável que a polifonia se faça presente nas vozes que compõem esse ‘texto’. No entanto, de acordo com as normas vigentes para apresentação de trabalhos acadêmicos, não foi possível inscrever todos os autores, porém o texto verbal/não-verbal apresentado é fruto de uma produção coletiva, de nossos encontros, embates, registros e amorosidade, implícitos nas vozes e imagens constituintes deste.

E somente o somatório dos diversos sentidos humanos - tato-paladar-olfato-audição-visão - e outros que possivelmente saibamos - que limitadamente percebemos o que esta escrita, esta reflexão e esta possibilidade nos convida a refletir e (des)construir (Wilson, 2012).

Nossos alunos gritam por atenção, pedem socorro.
Quem nos socorre?

Se há um espaço de trocas e possibilidades, que acolhe as diferenças, cresce com elas, ouve e se interessa pelo que diz e faz o educador, que nos socorre nas angústias cotidianas transformadas em “Pipocas Pedagógicas”, cujas portas e corações estão sempre abertos, esse lugar se chama GEPEC.

Aqui nosso grito tem escuta!

Referências

ALVES, Rubem. Sobre jequitibás e eucaliptos – amar. In: ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 21. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. p. 9 – 26.

ANTUNES, Arnaldo. Inclassificáveis. Intérprete: Arnaldo Antunes. In: ANTUNES, A. *O silêncio*. São Paulo: BMG-Ariola, 1996. 1 CD, faixa 6.

BARROS, Manoel de. *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

MEIRELES, Cecília. Reinvenção. In: MEIRELES, C. *Obra completa: volume único*. 3. ed. São Paulo: Nova Aguillar, 1987. p. 195.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. 10. ed. São Paulo: Siciliano, 2001.

A LEITURA QUE SURGE ENTRE OS XIQUEXIQUES E OS CAROÁS¹: O AUTO DA COMPADECIDA E OS CONCEITOS DE REGIONALISMO

João Evangelista do Nascimento Neto²

Resumo

O Nordeste foi, sem dúvida, o foco principal do Regionalismo de 30. O *Auto da Compadecida*, texto de Ariano Suassuna, é influenciado pelas escritas dos neorregionalistas, mas foge da problemática dos conceitos de regionalismo por ser maior do que o ambiente que retrata. João Grilo e Chicó juntam-se ao Padre João, ao Padeiro e sua Esposa, ao Bispo, ao cangaceiro Severino de Aracaju. Não satisfeitos, trazem à baila a Compadecida e Manuel, ou seja, o palco está montado: o *Auto da Compadecida* entra em cena e, ao fazê-lo, traz à ribalta a discussão de uma identidade nacional a partir das expressões do sertão nordestino. Desse modo, o autor paraibano consegue forjar em seu texto uma discussão que excede a cor local e expõe ao leitor/espectador, por meio do riso, a cultura popular, que resiste às intempéries do preconceito e do etnocentrismo ainda vigentes na sociedade brasileira. Neste trabalho, com o contributo de teóricos, como Chiappini (1997), Farias (2009), Freyre (1976), Santiago (1974) e Vassalo (1993), dentre outros, o texto teatral de Ariano Suassuna é lido enquanto elemento cultural que rompe com os limites entre cultura erudita e popular, e, ao fazê-lo, questiona uma linearidade espaço-temporal apresentando o ser humano a ele próprio.

Palavras-chave

Auto da Compadecida; regionalismo; cultura; nordeste.

Abstract

The Northeast was, undoubtedly, the main focus of Regionalism, in the 30's. The *Auto da Compadecida*, text written by Ariano Suassuna, is influenced by the writings of neo regionalist, but escapes the problematic concepts of regionalism to be greater than the environment it portrays. João Grilo e Chicó join the priest João, the Padeiro and his Wife, the Bispo, the outlaw Severino de Aracaju. Not satisfied, they bring to the scene the Compadecida and Manuel, ie, the stage is set: The *Auto da Compadecida* enters the evidence and, in doing so, brings into focus the discussion of national identity from expressions of the northeastern backlands. Thus, the author can forge a discussion in his text that exceeds the local color and exposes the reader/viewer, through laughter, the popular culture, that resists the prejudice and ethnocentrism still prevailing in Brazilian society. In this work, the contribution of theorists, such as Chiappini (1997), Farias (2009), Freyre (1976), Santiago (1974) and Vassalo (1993), among others, the theatrical text of Ariano Suassuna is read as cultural element that breaks the boundaries between high culture and popular culture, and, in doing so, asks a linear space-time by presenting the human being himself.

Keywords

Auto da Compadecida; regionalism; culture; northeast.

1 - Plantas típicas da caatinga, são classificadas como xerófilas por sua capacidade de reter água em suas raízes, folhas ou caules. As folhas do caroá fornecem fibras resistentes e de boa durabilidade. O xiquexique é utilizado pelos agricultores para servir de alimento aos animais em caso de secas extremas. Também são plantas do sertão o umbuzeiro, o juazeiro, o cacto, a palma e o mandacaru. (<http://www.slideshare.net/goretteleal/plantas-tpicas-da-caatinga>).

2 - Professor da área de Literatura da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), é mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e faz doutoramento em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Pelos atalhos feitos num chão árido, sob o sol causticante do sertão, um duo de pícaros trilha caminhos que não são somente seus, mas representam os caminhos dos sertanejos, veredas de uma expressão dita regional, de uma cultura popular, num jogo dialético entre o local e o universal.

João Grilo e Chicó juntam-se ao Padre João, ao Padeiro e sua Esposa, ao Bispo, ao cangaceiro Severino de Aracaju. Não satisfeitos, trazem à cena a *Compadecida* e Manuel. Enfim, o palco está montado: o *Auto da Compadecida* entra em cena e, ao fazê-lo, traz à ribalta a discussão de uma identidade nacional a partir das expressões do sertão nordestino.

Obra do paraibano Ariano Suassuna, o *Auto da Compadecida* é um texto teatral escrito em 1955 e encenado pela primeira vez em 1957 com evidente influência do Regionalismo de 30, vertente do Modernismo brasileiro que se voltou para as periferias do país, a saber, locais de pouca visibilidade social, econômica e cultural no período e/ou com uma visão estereotipada construída ao longo da História.

O Nordeste foi, sem dúvida, o foco principal do Regionalismo de 30. Jorge Amado, José Lins do Rêgo, Rachel de Queiroz e Graciliano Ramos são grandes expoentes desse veio literário, embora não focalizem, em seus textos, necessariamente os mesmos ambientes. Contudo, o sertão nordestino ganhou espaço especial.

Se as transformações socioeconômicas demoravam a chegar, a literatura expunha a problemática da seca e do descaso político na região. É assim em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, como em *O Quinze*, de Rachel de Queiroz. Mas essas não são obras localistas, embora regionalistas. Vão além do período que retratam, já que falam de sentimentos, abordam a humanidade e tudo o que ela pode trazer de idiossincrasias.

É o mesmo que pretende Ariano Suassuna com o seu *Auto da Compadecida*.

A obra é influenciada pelas escritas de 30, mas não se pode classificá-la como um texto neoregionalista³. Embora defenda uma identidade brasileira pautada na cultura popular de uma região subalternizada, não utiliza o viés naturalista comum às obras daquele período, quando o meio determinava as ações e o fim das personagens:

Aliás, seria essa uma das diferenças básicas entre a obra de Suassuna e a dos chamados romancistas do Nordeste, pois em Suassuna não existe a intenção de fazer um levantamento artístico-sociológico da região nordestina, dentro dos moldes da escola naturalista, mas antes busca ele uma recriação poética do Nordeste através dos textos do romancista popular, graças aos folhetos da literatura de cordel. (SANTIAGO, 1974, p. 14).

Em Suassuna, o determinismo pode (e deve) ser burlado pela religião. Ao contrário de Fabiano e sua família, em *Vidas Secas*, que andam em círculos, não conseguindo mudar seu destino, no *Auto*, há uma segunda chance, outros caminhos a seguir.

O enredo da peça é baseado em três folhetos de cordéis que dão o tom para cada ato. O primeiro folheto, *O dinheiro* (A morte do cachorro), de autoria de Leandro Gomes de Barros⁴ (2005), aborda as peripécias de um homem que deseja enterrar seu cachorro em latim; o segundo folheto, *História do cavalo que defecava dinheiro*, também de Leandro Gomes de Barros (2006), fala da disputa entre dois compadres, um duque rico e invejoso e o outro um lavrador pobre. Este cria a artimanha de vender para o

3 - O uso do termo neoregionalista aqui se refere especificamente ao 2º movimento do Modernismo brasileiro e às obras produzidas nesse período.

4 - Leandro Gomes de Barros nasceu em Pombal, município do estado da Paraíba em 19 de novembro de 1865 e é um dos introdutores dos folhetos de cordel no Brasil ao lado de Silvino Pirauá e Francisco das Chagas Batista. Após sua morte em 4 de março de 1918 na cidade de Recife, os direitos autorais de sua extensa obra passaram pelo domínio de João Martins de Athayde, José Bernardo da Silva e atualmente estão em poder da Academia Brasileira de Cordel, sediada em Fortaleza, Ceará. É considerado o maior poeta popular brasileiro e, como todo poeta popular, sua obra delinea os acontecimentos da vida do Nordeste, por isso mesmo, enfoca assuntos diversos ligados à tradição do lugar. (http://www.ablc.com.br/historia/hist_cordelistas.htm)

duque um suposto cavalo que “descome” dinheiro a fim de sair da miséria. O terceiro cordel, *O castigo da soberba*⁵, anônimo, relata o julgamento de vários personagens com a interferência de Nossa Senhora.

Suassuna retoma o teatro clássico grego ao inserir o Palhaço como narrador, papel do coro nas representações dramáticas, que dialoga com o público, apresenta as personagens e emite juízo de valor acerca das atitudes e discursos proferidos. Também antecipa acontecimentos e leva o espectador a refletir sobre a ideologia da peça, em tentativas sucessivas para convencê-lo do que é certo ou errado; em seguida, deixar uma lição de moral e impeli-lo a seguir o caminho apresentado como salvação da sociedade:

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. [...] ao escrever esta peça, onde combate o mundanismo, praga de sua igreja, o autor quis ser representado por um palhaço, para indicar que sabe, mais do que ninguém, que sua alma é um velho catre, cheio de insensatez e solércia. Ele não tinha o direito de tocar nesse tema, mas ousou fazê-lo, baseado no espírito popular de sua gente, porque acredita que esse povo sofre, é um povo salvo e tem direito a certas intimidades. [...] (SUASSUNA, 1957, p. 25-26).

O Palhaço representa o próprio autor, que não ousa falar por si mesmo, por isso empresta sua voz ao narrador para que esse perpetre as denúncias que gostaria de fazer e exponha seu ideário de Nordeste, de Brasil. Em um tom onipotente, ao combater o ‘mundanismo’ e ao defender a ‘sua igreja’, apropria-se de todo o poder para julgar as personagens e seus atos. Sua autodefinição de ‘insensato’ ecoa como uma tentativa de apaziguar uma possível ojeriza do espectador pelo pretenso

ar de superioridade expresso na fala. A ‘solércia’ traz-o novamente ao patamar de humano. Assim, sua concepção é permeada por dois lados: o divino, amparado na autoridade para julgar e o humano, pela capacidade de criar artimanhas.

Embora seja significativa a figura do Palhaço, é um personagem que serve como o fio condutor dos três atos da obra suassuniana, João Grilo. É a sua presença que une os enredos, originalmente independentes. São suas ações que propiciam unicidade ao texto. Contraponto do Palhaço, Grilo não segue o discurso politicamente correto, muito menos suas atitudes demonstram seguir a norma oficial vigente. Ao contrário, adota uma ética que consiste em se dar bem não importando os meios para isso.

De origem europeia, o Amarelo adaptou-se ao sertão nordestino, sobrevivendo entre cactos e xiquexiques, alimentando-se de palma e mandacaru. Sua origem é relatada no cordel *As Proezas de João Grilo*, de autoria de João Ferreira de Lima⁶. É aí que são descritas as suas características, desde seu nascimento inesperado, até seus mais ardis atos em busca de alimento, sobrevivência, diversão e vingança.

Através do riso, Suassuna evidencia sua visão de Nordeste, seu olhar sobre o sertão. Com um teor católico-cristão acentuado, o autor acrescenta influências da religiosidade popular e de autores como Molière, Shakespeare, Gil Vicente e Cervantes. Numa discussão sobre a intersecção entre o erudito e o popular, o cômico dá o matiz às cenas. O ambiente transforma-se em pano de fundo para discussões morais e políticas. É uma concepção ideológica para o país.

Aí surge uma problemática envolvendo o *Auto* e o conceito de regionalismo enquanto obra localista, que visa apenas evidenciar a cor local, cujo ambiente é utilizado como pretexto para um enredo e personagens que não se encaixam no referido espaço. Muito comum no período romântico, essa ideia de regionalismo pode ser comprovada em obras como *O tronco*

5 - Esse folheto de cordel é encontrado em MOTA, Leonardo. *Viroleiros do norte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora A Noite, 1955.

6 - João Ferreira de Lima, pernambucano do município de São José do Egito, nasceu em 3 de novembro de 1902. Sua obra não é extensa, mas de qualidade. É autor do famoso Romance de Mariquinha e José de Sousa Leão e do Almanaque de Pernambuco, o mais célebre almanaque popular nordestino. Radicou-se em Caruaru, Pernambuco, onde faleceu em 19 de agosto de 1972. (http://www.ablc.com.br/historia/hist_cordelistas.htm)

do ipê, de José de Alencar, em que o lugar pouco acrescenta ao romance do casal adolescente, ou ainda em *O seminarista*, de Bernardo Guimarães, quando os costumes locais são apresentados como atraso ou credence, a fim de dificultar o enamoramento dos jovens protagonistas.

O *Auto da Compadecida* vai além disso. Imbuído de um projeto literário nacional que dialoga com o regionalismo de Gilberto Freyre, o texto teatral pretende visibilizar uma tradição cultural nordestina. E mais, como Freyre, defende a ascensão das regiões, em detrimento da defesa de estados, enquanto fortalecimento da cultura nacional. Essa cultura popular nordestina, evidenciada, trará à tona o que o sociólogo intitula de verdadeiros valores brasileiros:

[...] no Nordeste, quem se aproxima do povo desce a raízes e a fontes de vida, de cultura e de arte regionais. Quem se chega ao povo está entre mestres e se torna aprendiz, por mais bacharel em artes que seja ou por mais doutor em medicina. (FREYRE, 1976, p. 76).

Para o autor paraibano, como o juazeiro que não se dobra a mais dura seca, a cultura popular resiste às intempéries do preconceito e do etnocentrismo ainda vigentes na sociedade brasileira. A ideia é transformar essa cultura no expoente nacional. Por isso, Suassuna, centraliza o enredo no agreste, como ponto oposto à região centro-sul. Ao escolher um espaço desprivilegiado economicamente, faz emergir dele, por baixo da poeira do sertão, os caracteres necessários para transformar o Nordeste no microcosmo do Brasil. Enquanto o Sudeste representa o global, aí também está implícita, para Suassuna, a influência estrangeira que domina tal região, o sertão nordestino é o local que combate o cosmopolitismo, aqui entendido pelo autor como a dominação ianque, a homogeneização cultural.

Proposta ousada, transformar a cultura popular nordestina em cultura erudita brasileira. Para isso, encabeça o Movimento Armorial, retrocedendo ao Barroco, recriando as cavalcadas, apregoando em suas aulas-espetáculo o seu Brasil real,

construído pelos homens simples, com costumes simples, abominando o Brasil ideal, aquele que deseja assemelhar-se aos Estados Unidos.

Ainda há que se ressaltar o fato de a peça suassuniana ser intertextual. Se um conceito recorrente para regionalismo lida com os caracteres locais, uma expressão de um grupo social, como explicar todos os diálogos contidos no *Auto*? Da trilogia das barcas⁷, de Gil Vicente, à sovinice de *O Avaro*, de Molière. De indicações de Shakespeare, em *O Mercador de Veneza*, às picardias do *Lazarillo de Tormes* e às desventuras de Quixote e Sancho Pança, na obra de Cervantes, tudo na obra de Suassuna é um intertexto com outras obras de origem ibérica e do cânone europeus revistas com o olhar do sertão. Para ele,

[...] a representação do espaço regional pressupõe as formulações sobre a arte e a cultura populares e sua integração a literaturas eruditas, vinculadas à noção de cultura brasileira e à questão do nacionalismo. (FARIAS, 2009).

Ao misturar autores canônicos à literatura de cordel, o teatrólogo combate a ideia de purismo e de separação entre culturas erudita e popular. Contudo, apoia-se na ideologia, certamente um arrebatamento romântico, de que essa cultura nordestina que defende é a pura cultura brasileira, a origem e para onde o país deve voltar-se. O *Auto da Compadecida* é a história da sobrevivência de uma cultura, por isso mesmo não folclorizada, mas resultante da contribuição dos indígenas, dos árabes, dos europeus e dos negros.

De origem aristocrática, Suassuna segue a ideologia freyriana ao optar por retratar as zonas rurais, numa clara alusão às oligarquias enquanto detentoras e guardiãs da cultura e dos valores brasileiros, gerando a tensão entre o local e o universal. Para o teatrólogo, o sertão é o universo, assim como, para Rosa, o sertão é o mundo. Todos os itens que formam a sociedade estão lá, permeando as atitudes e os pensamentos de cada personagem.

7 - Cabe lembrar que Gil Vicente não escreveu o *Auto da Barca do Inferno*, o *Auto da Barca do Purgatório* e o *Auto da Barca da Glória* como uma trilogia, mas esse termo é utilizado por muitos teóricos para o estudo desses autos.

É através da comicidade que o autor denuncia a problemática social em quatro níveis: o religioso, através da corrupção dos membros da Igreja; o judicial, pela falta de ação do poder oficial, gerando a ação dos cangaceiros e do coronelismo; o familiar, pela falência da concepção de família, sobrepujada pelo interesse financeiro, e o econômico pela prática recorrente da usura nas transações comerciais.

Se há uma crítica ao descritivismo de certos textos regionalistas, no *Auto* isso não ocorre. As rubricas do texto dão conta de indicar as relações entre as personagens, suas performances em cena, do que retratar um espaço pitoresco. Cabe ao leitor/espectador criar as imagens de Taperoá pela construção das personagens, quer seja pelo seu cenário de caracterização simples, quer seja pelo uso do léxico regional adotado. A preocupação da peça é em retratar a aridez das relações humanas:

João Grilo

[...] ainda hei de me vingar do que ele e a mulher me fizeram quando estive doente. Três dias passei em cima de uma cama para morrer e nem um copo d' água me mandaram. [...] (SUASSUNA, 1975, p. 37-38).

É pelas relações sociais que as personagens serão julgadas no terceiro ato da peça. A obra, dividida entre o sagrado e o profano, segue o traçado do teatro medieval, comprovado no forte teor moralizante existente, sobretudo, no último ato. Suassuna compreende o homem como um ser duplo, parte carnal, parte espiritual, por isso não vê problema nessa dualidade, desde que os dois lados estejam em harmonia. Quando o humano fala mais alto, há a superabundância de vícios, como os listados pelo Encourado:

Simonia [...] velhacaria, política mundana, arrogância com os pequenos, subserviência com os grandes. [...] A preguiça [...] Hipocrisia e auto-suficiência [...] Avareza do marido, adultério da mulher [...] (Suassuna, 1957, p. 154; 156; 157)

Não existe a possibilidade de o homem abolir sua face carnal, mas é mister não se deixar contaminar por ações que o embruteçam. Mais uma vez, Taperoá simboliza o Brasil, não apenas uma pequena cidade do sertão paraibano. A dureza dos personagens não é reflexo especificamente da vida dura do agreste, mas da vida em sociedade, seja ela onde for. No julgamento, a personagem Severino de Aracaju é justificada pela infância traumática e pela perda de suas faculdades mentais. Desse modo, o autor foge da armadilha do determinismo social. Ariano Suassuna também cria o personagem do Frade, honesto e puro, a fim de mostrar que cada um faz as suas escolhas, mesmo vivendo em um ambiente hostil.

Percebe-se que a sociedade retratada pelo autor possui uma estratificação social bem definida, há o grupo dos desvalidos, como o cangaceiro e o retirante, e há a burguesia representada pelo clero, pelo fazendeiro e pelos comerciantes. Ao fazer essa divisão, Suassuna inverte a pirâmide social e valoriza o grupo dos miseráveis, aqueles que são, por algum motivo, vítimas das condições físicas e econômicas existentes no sertão. Por outro lado, há sempre uma força maior que julga a todos os personagens, a quem todos estarão sujeitos mais cedo ou mais tarde. (VASSALO, 1993).

A respeito do conceito de regionalismo como algo ultrapassado, marcado por uma data específica, portanto, reacionário, já que não caberia mais na contemporaneidade pela industrialização do campo, nunca é demais lembrar que a literatura labuta com a imaginação, sem, necessariamente precisar lidar com o mundo real. Para isso já há a História, a Antropologia e a Sociologia que dizem fazê-lo, e isso sem levar em consideração os estudos de metaficção historiográfica⁸.

Mesmo que não houvesse mais espaços como aqueles retratados por Graciliano Ramos ou Rachel de Queiroz, embora não existissem tantas outras Taperoás espalhadas pelo sertão nordestino, eles continuariam a existir no imaginário do autor e

8 - Para aprofundamento sobre a temática, ler: HUTCHEON, Linda. Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção; tradução Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

dos leitores/espectadores. Essa é a beleza da literatura, (re) criar ambientes e fazer deles morada de Fabianos, Chicos Bentos e Joãoes Grilos.

Ao destacar a discussão de luta de classes, o texto regionalista é atualizado e apresenta as disparidades ainda persistentes entre campo e cidade. (CHIAPPINI, 1997). Essa visão capitalista do lucro acima de qualquer coisa é fartamente exposta no *Auto*. As relações entre o Padeiro e seus empregados, Grilo e Chicó, exibem a exploração de um mundo dominado pela reificação, conceito marxista que designa a importância do ser humano por objetos de troca, ou seja, o homem vale pelo que tem financeiramente ou pelo que pode produzir sendo explorado, deixando de lado seus valores éticos e morais⁹:

João Grilo

[...] Vou entrar também no testamento do cachorro. [...] Eu não lhe disse que a fraqueza da mulher do patrão era bicho e dinheiro? [...] Pois vou vender a ela, para tomar o lugar do cachorro, um gato maravilhoso, que descome dinheiro. (SUASSUNA, 1957, p. 88)

Os personagens carentes de Ariano Suassuna rivalizam com os abastados, mas estão todos eles, pobres e ricos, reificados, exceto o Manuel e a *Compadecida*. O autor caminha, então, no processo contrário. Pretende o retorno das personagens humanas ao estado inicial, o que equivale ao encontro do homem com sua humanidade. O viver social é uma troca contínua, no campo ou na cidade, numa região periférica ou no centro do país. Exige um pensar coletivo acima do desejo individual. Suassuna vincula esse estado primitivo a uma religiosidade ainda muito presente nas zonas rurais, onde a tradição resiste e se atualiza em contraponto com as metrópoles e seu grande trânsito de cultura de massa.

Há uma definição acerca de regionalismo que atribui, a esse tipo de literatura, um caráter violento, que retrata um

ambiente hostil, onde opera a lei do mais forte, a barbárie, em contraponto com a cidade, civilizada, em que o diálogo dita as relações interpessoais. Sobre tal afirmativa, os teóricos que a defendem citam obras como *O Cabeleira*, de Franklin Távora, classificada por muitos como o primeiro romance romântico regionalista, que enfoca o ciclo do cangaço no Nordeste. Contra tal argumento, pode-se estabelecer uma comparação com a literatura contemporânea brasileira, cujo ambiente e temática centralizam as discussões na violência urbana, na selvageria do cotidiano e na solidão em meio à multidão¹⁰, como as obras de Rubem Fonseca.

No *Auto da Compadecida*, o cangaço não é o tema central, mas coexiste em meio a tantas outras questões. Suassuna defende que mais forte que a violência física é a agressão moral, destilada dia após dia em um jogo psicológico de destruição da autoestima. É por isso que dá um tratamento diferente ao Cangaceiro Severino de Aracaju, também visto como um produto do descaso do sistema, logo, perdoado por Manuel.

Força e sensibilidade, guerra e paz. O *Auto da Compadecida* nega-se a pertencer a um regionalismo que só apreende violência, que só gera dor e caos. Na peça, os dois lados coexistem, pois são facetas do próprio homem, residindo em cada ser. Sentimentos e ações presentes nos habitantes da metrópole de *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, bem como sob o sol causticante do Nordeste de Suassuna.

No *Auto*, as personagens de menor poder aquisitivo reagem ao autoritarismo dos poderosos. João Grilo e Chicó centralizam a luta dos pequenos, dos humildes contra toda a organização social contaminada pela ganância, pelo enriquecimento fácil:

João Grilo

Ladrão é você, presidente da Irmandade. Três dias passei em cima de uma cama, tremendo de febre. Mandava

9 - Esse conceito foi desenvolvido por Lukács e retomado pela Escola de Frankfurt. ([www.pt.wikipedia.org/wiki/Reifica%C3%A7%C3%A3o_\(marxismo\)](http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Reifica%C3%A7%C3%A3o_(marxismo))).

10 - Para aprofundamento sobre a literatura contemporânea, ler RESENDE, Beatriz. Contemporâneos: expressões da literatura contemporânea. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008.

pedir socorro a ela¹¹ e a você e nada. Até o padre que mandei pedir para me confessar não mandaram. E isso depois de passar seis anos trabalhando naquela desgraça! [...] Ladrão é você, ladrão de farinha. Eu o que faço é me defender como posso. (SUASSUNA, 1957, p. 103-104)

Esse duelo conquista os leitores/espectadores, pois estes se veem representados nas ações dos pícaros. Os enganos e as trapaças criadas ganham outra concepção, pois são revestidas da justificativa da sobrevivência. Se o sertão é seca, dureza, também é fortaleza, persistência. No *Auto*, o sertanejo é concebido com suas dores, mas também suas alegrias. Se não possui força política, detém o poder da palavra. E é cômico do seu discurso, que luta, engana, persuade.

Chicó é o contador de histórias, seus enredos distraem e fazem do sertão um lugar mítico, povoado de sonhos e mistérios. A história do pirarucu que pesca o homem, a assombração do cachorro, e o cavalo bento são momentos de lirismo em uma peça de cunho social. Assim, a vida é permeada de agruras, mas a própria literatura, nesse caso de cunho oral, é o meio de apaziguar as consternações porventura existentes. Nesses momentos, o texto teatral torna-se metalinguístico e expõe a importância da literatura para tornar a existência do homem doce e útil, como afirmaram Wellek e Warren (1962). Isso pode ser encontrado na *Paris*, de Victor Hugo; na *Moscou*, de Tolstói; no *Rio de Janeiro*, de Machado de Assis ou na *Taperoá*, de Ariano Suassuna.

João Grilo também possui o dom da palavra, mas utiliza-se de suas histórias para obter o sustento diário. Não há lirismo no que inventa, há sagacidade. Dessa forma, não difere do Leonardo Pataca, de Joaquim Manuel de Macedo, nem do Macunaíma, de Mário de Andrade.

O *Auto da Compadecida*, em sua dicotomia entre o local e o universal, conseguiu alçar longos voos. Como uma patativa¹², pode mesclar, de forma melodiosa, a tristeza das disparidades sociais, com a beleza da capacidade do homem de sempre renovar-se e o meio a sua volta. Assim, Suassuna viu seu texto pousar nas mãos de leitores e na percepção de espectadores espanhóis, ingleses, franceses, alemães, tchecos, poloneses, finlandeses, holandeses e hebraicos (SUASSUNA, 2003), bem como a descoberta de seus textos pelos meios de comunicação de massa: a televisão, com a exibição de uma microssérie em quatro capítulos, e o cinema, com três adaptações¹³.

Rompendo classificações que o delimitam, o *Auto da Compadecida* é autoria de um letrado que escreve sobre cultura popular e sua intertextualidade com Molière, com Gil Vicente, com o bardo inglês, com Miguel de Cervantes. Mas também é autoria do próprio povo, com seu mamulengo, com o bumba-meu-boi, com suas rezas milagrosas e sua fé em Nossa Senhora. É a arte de versar sobre o povo que Suassuna apresenta em sua obra, por meio do riso frouxo e reflexivo, permeada de uma moral católica com sua origem no Período Medieval, mas disseminada pela linguagem de cordel, esse texto que, assim como Grilo, viera nas caravelas dos conquistadores e criara raízes no Brasil, no Nordeste, no sertão.

E se alguém questionar como pode um texto, que fala de sertão, com personagens de origem humilde e de fala simples, abarcar tanta grandeza, talvez não exista uma resposta que satisfaça a tal pergunta, basta apenas dizer: “não sei, só sei que foi assim”. (SUASSUNA, 1957, p. 31).

Referências

ARAÚJO, Humberto Hermenegildo de. Regionalismo e modernização como representações literárias. In:<http://www>.

11 - João Grilo está-se referindo ao Padeiro e sua esposa, seus patrões na padaria.

12 - Patativa é uma ave símbolo do sertão. Possui um canto triste, mas melodioso. Seu nome virou apelido do poeta popular Antônio Gonçalves da Silva, o Patativa do Assaré. (<http://www.petbrazil.com.br/bicho/aves/patativa.htm>)

13 - A primeira adaptação cinematográfica, *A Compadecida*, em 1969, foi assinada pelo próprio Suassuna e pelo diretor George Jonas. A segunda, *Os Trapações no Auto da Compadecida*, foi dirigida por Roberto Farias, em 1987. *Auto da Compadecida*, a terceira, e mais recente adaptação, contou com a direção de Guel Arraes, em 2000.

abralic.org/anais/cong2008/anaisonline/simpósios/pdf/040/HUMBERTO_ARAUJO.pdf

_____. A Tradição do Regionalismo na Literatura Brasileira: do pitoresco à realização inventiva. In: **Revista Letras Curitiba**, nº 74, p. 119-132, Jan./Abr. 2008, Editora UFPR.

BARROS, Leandro Gomes de. **O cavalo que defecava dinheiro**. Fortaleza: Tupynanquim, 2006.

_____. **O dinheiro** (O Testamento do cachorro). Fortaleza: Tupynanquim, 2005.

CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote**. Tradução de Viscondes de Castilho e Azevedo, São Paulo: Nova Cultural, 2003.

CHIAPPINI, Lígia. Do Beco ao Belo: dez teses sobre o regionalismo. In: CRISTÓVÃO, Fernando; FERRAZ, Maria de Lourdes; CARVALHO, Alberto. **Nacionalismo e Regionalismo nas Literaturas Lusófonas**. Lisboa: Cosmos, 1997.

FARIAS, Sônia Ramalho de. Pressupostos regionalistas para um projeto literário nacional: **José Lins Do Rego E Ariano Suassuna**. In: <http://soniaramalhodefarias.blogspot.com/2009/01/pressupostos-regionalistas-para-um.html>

FREYRE, Gilberto. **Manifesto regionalista**. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisa, 1976.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção; tradução Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LAZARILLO de Tormes. Madrid: Santillana/Universidad de la salamanca, 1994.

LIMA, João Ferreira de. **Proezas de João Grilo**. Fortaleza: Tupynanquim, 2005.

MOLIÈRE. **O Avarento**. Lisboa: Editorial Verbo, 1971.

MOTA, Leonardo. **Violeiros do norte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora A Noite, 1955.

NOGUEIRA, Maria Aparecida Lopes. **O cabreiro tresmalhado**: Ariano Suassuna e a universalidade da cultura. São Paulo: Palas Athena, 2002.

RABETTI, Beti (Org.). **Teatro e comichidades**: estudos sobre Ariano Suassuna e outros ensaios. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos**: expressões da literatura contemporânea. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008.

SANTIAGO, Silviano. Situação de Ariano Suassuna, In: SUASSUNA, Ariano, **Seleção em prosa e verso**. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL 1974.

SANTOS, Idelette Muzart Fonseca dos. **Em demanda da poética popular**: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

SHAKESPEARE, William. **O mercador de Veneza**. 2. ed. Tradução de Bárbara Heliodora, Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.

SUASSUNA, Ariano. **Farsa da boa preguiça**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

_____. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Agir, 1957.

VASSALO, Lígia. **O sertão medieval**: origens européias do teatro de Ariano Suassuna. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

VICENTE, Gil. **Obras de Gil Vicente**. Porto: Lello & Irmão, 1965.

WELLEK, René e WARREN, Austin. **Teoria da literatura**. Lisboa: Europa-América, 1962.

[http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Reifica%C3%A7%C3%A3o_\(marxismo\)](http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Reifica%C3%A7%C3%A3o_(marxismo)). Acesso em 26/04/2011, às 10h.

Sites consultados

http://www.ablc.com.br/historia/hist_cordelistas.htm. Acesso em 25/04/2011, às 14h.

<http://www.slideshare.net/goretteleal/plantas-tpicas-da-caatinga>. Acesso em 25/04/2011, às 9h.

<http://www.petbrazil.com.br/bicho/aves/patativa.htm>. Acesso em 26/04/2011, às 11h.

‘O DINOSSAURO QUE FAZIA AU-AU’ DE PEDRO BANDEIRA, UM LIVRO PIONEIRO

Lana Luiza Maia Nogueira¹

Maria Helena Hessel²

Resumo

Este trabalho analisa as diversas edições do livro do escritor Pedro Bandeira intitulado *O dinossauro que fazia au-au*, que surgiu em 1983 pela Editora Moderna, e teve duas grandes mudanças no texto e no projeto gráfico: na 9ª edição, de 1987, e na 1ª edição da Editora Melhoramentos, de 2006. Mesmo com introduções e desfechos diferentes, a obra não perde a temática central, que é a dificuldade de um menino com dinossauro ser aceito no mundo adulto contemporâneo. O autor soube como poucos articular o conhecimento científico a uma trama interessante, original e cativante, numa obra onde o caráter lúdico, a imaginação e a literariedade convivem em plena harmonia como mundo da Paleontologia. É o primeiro livro infantojuvenil de autor brasileiro a falar de dinossauros, lembrando sutilmente aos paleontólogos da importância de divulgar em livros infantojuvenis as descobertas e as reconstruções de mundos passados que tão poucos cientistas estão capacitados a desvendar.

Palavras-chave

Dinossauros; literatura infanto-juvenil; Pedro Bandeira.

Abstract

This paper examines the various editions of the book of the Brazilian writer Pedro Bandeira, titled *O dinossauro que fazia au-au*, which appeared in 1983 by Editora Moderna. Since then, the book had two major changes in the text and design project: in the 9th edition, from 1987, and in the 1st edition of Editora Melhoramentos, from 2006. Even with different introductions and outcomes, the story does not lose the central theme, which is the difficulty of a boy with dinosaur be accepted into the contemporary adult world. The author knew articulate scientific knowledge to an interesting plot, original and catchy, in a book where the playful character, imagination and literality live in complete harmony with the world of Paleontology. It is the first children’s book about dinosaurs from a Brazilian author, subtly reminding to the paleontologists the importance of disseminating in children and young people books the discoveries and reconstructions of past worlds that so few scientists are able to unravel.

Keywords

Dinosaurs; children’s literature; Pedro Bandeira.

1 - Departamento de Geologia, UFC, Fortaleza; bolsista da CAPES – lanaluizamaia@hotmail.com.

2 - Departamento de Geologia, UFC, Fortaleza; bolsista da FUNCAP – mhessel@gmail.com.

1. Introdução

Dinossauros e dragões na literatura infantojuvenil fascinam e povoam o imaginário de crianças e adolescentes que têm o privilégio de ler ou ouvir histórias fantásticas em que eles figuram como personagens. Consultas a bibliografias analíticas e outros compêndios sobre literatura infantil brasileira indicam que haveria cerca de meia centena de livros sobre estes temas escritos por autores nacionais, além de um número similar de traduções. As obras brasileiras surgiram depois de 1948, mas, efetivamente, a grande maioria foi publicada nas duas últimas décadas. O livro-objeto do presente trabalho, *O dinossauro que fazia au-au*, é de autoria de Pedro Bandeira. Narra a história de um menino que, para ter seu dinossauro reconhecido pela sociedade, teve que disfarçá-lo de dragão, o que permite diversas considerações sobre estes curiosos seres, aqui transformados em personagens. Deste modo, o presente estudo visa prioritariamente identificar a forma como os conhecimentos de Paleontologia são articulados à ficção infantil, oscilando entre um caráter didático e um caráter lúdico e analisar as sucessivas reedições do livro, que implicaram reformulações do texto e do projeto gráfico, procurando interpretar quais seriam as motivações de tais mudanças.

Segundo o conhecimento científico atual, os dinossauros, quando surgiram, tinham o corpo coberto por escamas. Não sabemos de que cor eles eram ou que padrão pigmentar possuíam. Todos tinham caudas musculosas e quatro patas, ainda que uns possuíssem as anteriores bem reduzidas. Algumas das quase mil espécies hoje conhecidas chegaram a ter 30m de comprimento e perto de 85 toneladas (Novelli, 2008). Os dinossauros existiram durante cerca de 160 milhões de anos na superfície da Terra, como comprovam seus fósseis preservados nas rochas. São reunidos em dois grandes grupos: os ornitíscios com quadril similar ao das aves e os sauríscios com o quadril semelhante ao dos lagartos. Deste último grupo, há formas quadrúpedes e herbívoras (os sauropodomorfos), e bípedes e carnívoras (os terópodos), como *Tyrannosaurus rex*. Restos de dinossauros foram registrados há quase 2000 anos atrás, em rochas jurássicas da China, tendo sido interpretados, na época, como ossos de dragões. No início do século 19, na

Inglaterra, grandes ossos e dentes foram reconhecidos como pertencentes a um extinto grupo de grandes répteis denominados dinossauros em 1842. Eles viviam em planícies e terrenos de vegetação mais densa, sob climas tropicais ou mais amenos, onde andavam solitários ou em pequenas manadas, pastando lentamente ou rapidamente emboscando suas presas (Anelli, 2010).

Já os dragões, personagens ficcionais, têm sido representados majoritariamente como grandes seres com o corpo coberto por escamas, com uma fileira dorsal de escamas triangulares e uma cauda sagital. Em sua representação usual, soltam fogo pelas ventas, fazem tremer a terra quando a pisam com suas quatro pesadas patas, e podem facilmente flutuar no ar com suas denteadas asas (Aubier, 1991). Durante a Idade Média, a existência dessas criaturas era tida como inquestionável, e muitas famílias possuíam a imagem de dragões em seus brasões. Acredita-se que os dragões viviam em locais quase inacessíveis, em profundas cavernas e lagos, ou no cimo gelado das mais elevadas montanhas.

2. O livro

O livro em pauta, *O dinossauro que fazia au-au*, é de autoria de Pedro Bandeira de Luna Filho, professor, ator, diretor, cenógrafo, publicitário, jornalista, escritor e ocasionalmente ilustrador (Bandeira, 1983). É seu primeiro livro infantojuvenil, publicado em 1983, quando completava 41 anos de idade. Desde então, Pedro Bandeira tem se dedicado inteiramente à literatura, o que lhe rendeu inúmeros prêmios e distinções. Com mais de meia centena de obras, no Brasil é um dos escritores que mais vende livros para a faixa adolescente (Coelho, 1995).

O dinossauro que fazia au-au surgiu com texto e desenhos do autor, e foi um livro muito bem recebido pelo público. Com 27 edições em 29 anos de existência, é até hoje bastante lido e apreciado, também em função de ser ocasionalmente indicado como leitura adicional em aulas de língua e literatura em diversas escolas de todo o país. Na 9ª edição, de 1987, o texto foi reformulado e as ilustrações passaram a ser elaboradas por Paulo Tenente. Em 2006, Pedro Bandeira, que publicava

este livro pela Editora Moderna, passou a editá-lo pela Editora Melhoramentos, introduzindo novas modificações no texto e contando agora com as ilustrações de Renato Moriconi. A 1ª edição indicada na publicação da Editora Melhoramentos corresponde à 27ª edição do livro.

Em todas as edições, o livro se mantém bastante simples. A ilustração colorida da capa das diferentes edições da Editora Moderna (Fig. 1) mostra o nascimento atual de um dinossauro, fato que dá início às aventuras do menino Galileu. Junto com ele aparecem outros personagens: um rato e um papagaio. Na edição da Editora Melhoramentos, a figura da capa adiciona novos personagens e mostra um dinossauro feliz e integrado no convívio humano e na paisagem urbana, situação que ocorre no desfecho da história (Fig. 1). Ambas as situações são insólitas e intrigantes.



Figura 1. Capas da primeira edição e das edições posteriores que introduziram mudanças no texto e no projeto gráfico de *O dinossauro que fazia au-au* de Pedro Bandeira: A - 1983; B -1987; C - 2006.

Na primeira edição e nas sete subsequentes (que daqui por diante denominaremos de 'edições A'), há 25 capítulos, com vinhetas simples, distribuídos por 76 páginas, três delas com uma gravura de página inteira. Os desenhos de Paulo Bandeira são simples e retratam imagens do nosso cotidiano real (Fig. 2). A história se inicia com a frase 'Galileu morava num prédio de apartamentos onde era proibido ter cachorro', situando a trama diretamente num espaço urbano com explícitas regras

de convivência. No desfecho do livro, o dinossauro acaba com uma placa no pescoço identificando-o como um canguru e assim podendo viver harmonicamente entre os humanos.



Figura 2: Ilustração de Pedro Bandeira na primeira edição (1983) de *O dinossauro que fazia au-au* (p.45).

Da 9ª edição em diante, ainda na Editora Moderna (que indicaremos neste trabalho como 'edições B'), encontramos 87 páginas reunidas em 14 capítulos, com vinhetas mais elaboradas e dez figuras de meia página. As ilustrações de Paulo Tenente são mais caricatas e o dinossauro é francamente fantasioso, a ponto de ter cauda em caracol (Fig. 3). Nesta edição, a história se inicia com uma interpelação direta ao leitor - 'Você é criança?'-, tecendo considerações sobre esta questão, para depois iniciar o relato das ações. No desfecho do livro, o dinossauro é aceito como um dragão que faz au-au e deste modo diverte os espectadores do grande circo humano.

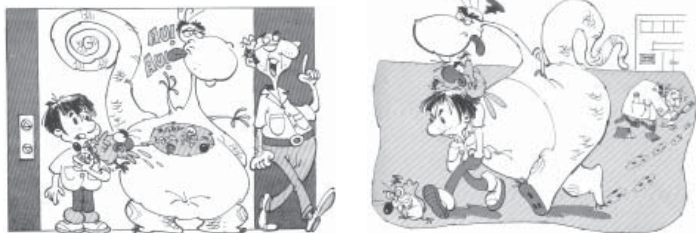


Figura 3: Ilustrações de Paulo Tenente na edição de 1987 do livro *O dinossauro que fazia au-au* (p.45 e 53).



Figura 4: Ilustrações de Renato Moriconi na edição de 2006 do livro *O dinossauro que fazia au-au* (p. 25 e 59).

Na edição de 2006 (neste estudo, nomeada ‘edição C’), o livro tem 100 páginas e 15 capítulos, que passaram a ter a vinheta padronizada de um dinossauro. As ilustrações em geral são de página inteira (sete) ou ocupam um terço da página (seis), com apenas duas figuras de meia-página (Fig. 4). Assim, à medida que as edições se modernizaram, mais ilustrada ficou a obra, numa tendência que acompanha a própria evolução da indústria gráfica e da literatura infantil, mas sempre mantendo figuras em preto e branco. A história se inicia com a frase ‘Há quase dez anos, o menino Galileu nasceu numa cidade muito pequena’, retrocedendo no tempo antes de se iniciarem as aventuras narradas e indicando que o protagonista está em ambiente novo ao qual terá que se adaptar. Nesta edição é inserido um penúltimo capítulo, no qual, numa sessão do circo, as crianças, depois os velhos e finalmente todos reconhecem que Isauro é um verdadeiro dinossauro. Neste caso, o desfecho conta que a cidade ficou famosa por possuir um dinossauro, enquanto o professor de Paleontologia relatava na TV sua grande descoberta...

Com alternâncias do clima narrativo, claras relações causais e uma linguagem coloquial, a trama permite a identificação dos eventuais leitores com o protagonista e o acompanhamento bastante fácil do enredo. A verossimilhança dos personagens e da concatenação lógica dos fatos oferece uma empatia quase imediata com o menino Galileu e seus amigos, permitindo que o público se torne um participante da história narrada. O que move a ação do livro é a necessidade de reconhecimento de um dinossauro entre humanos nos dias atuais.

O ritmo, bastante rápido na edição A, torna-se mais lento nas edições B e C, com a introdução de muitas divagações e esclarecimentos. A partir da edição B, as explicações inseridas parecem refletir contribuições de leitores e colegas nos anos de ‘vida’ do livro, como se observa quando se fala do tempo geológico. Nas edições A encontra-se a menção a ‘répteis pré-históricos desde a Era Arqueozóica (quando nem existiam organismos na face da Terra) até o início da Era Cenozóica’, o que nas edições B e C é corrigido para ‘répteis pré-históricos desde a Era Mesozóica’, a era dos dinossauros. Também a narrativa fica mais fantasiosa, sendo criado um mundo paralelo imaginário, exemplificado no seguinte texto inserido nas edições B (Bandeira, 1987, p. 10):

“- Meu domínio! O Império Secreto de Galileu 1º, o Rei dos Narigadores de Cavernas!
Galileu 1º, um rei justo, e também o guerreiro mais valente de todas as cavernas. Com sua espada de pau reinava absoluto sobre sua corte, composta pelo Comandante Moreno e pelo Príncipe Cuim.”

O protagonista do livro *O dinossauro que fazia au-au* não é um dinossauro, e sim um menino chamado Galileu, com coadjuvantes muito presentes: um ratinho (de bolso), um papagaio palrador e irritadiço, um dinossauro que nasce de um ovo escondido numa caverna, e dois personagens circenses: o velho palhaço tio Beбето e a pequena bailarina Nildinha. A maioria dos personagens mantém seus nomes ao longo das edições, com exceção do ratinho Pirueta, que passa a chamar-se Cuim a partir das edições B. Alguns outros personagens são identificados por suas ocupações, como o distraído guarda florestal (ou vigia, na edição C), a funcionária que dá informações equivocadas por não ouvir o que o cliente deseja saber, o professor preconceituoso que só fala de si e só vê o que quer ver, o prefeito preocupado com coisas de somenos importância, os gordos fiscais burocráticos, o síndico xerife, *etc.* Estes personagens são planos e frequentemente caricaturais, pois personificam o antagonista, o poder instituído do mundo dos adultos, sempre ameaçador com suas regras, burocracia e saber quase fossilizado. Por outro lado, constituem elementos que desencadeiam o humor, pela repetição de ações e atitudes ou pelo absurdo de suas ações, por exemplo.

Em todas as edições a narrativa mostra a típica estrutura quinária, organizando os fatos cronologicamente segundo uma progressão linear, como observado por Lluch (2003). Assim, o livro descreve claramente a situação inicial de um cotidiano infantil relativamente estável: um prédio de apartamentos num bairro de cidade grande onde Galileu vive. Depois, apresenta um conflito para ser resolvido ao longo da história: o nascimento de um dinossauro e sua aceitação na sociedade atual. Depois, aventuras são desenvolvidas na tentativa de convencer os adultos urbanos da existência deste animal nos dias de hoje, e deste modo resolver o conflito narrativo. A trama segue apresentando desenlaces inusitados, com a aceitação da sociedade em geral da existência de um canguru (edições A) ou dragão (edições B) ou dinossauro (edição C) convivendo no espaço urbano atual. E conclui mostrando a volta a uma situação de relativa estabilidade, distinta da inicial, pois agora o cotidiano de Galileu inclui o dinossauro Isauro. Esta estrutura

narrativa é mesma encontrada na grande maioria de obras escritas para público adolescente, como constatou Colomer (2003).

Ao longo da história das edições de *O dinossauro que fazia au-au*, os títulos de sete capítulos foram conservados e se mantiveram: ‘O Grande Circo Maxambomba’, ‘Pão com manteiga e novas amizades’, ‘Um dinossauro na universidade’, ‘Ninguém acredita em dinossauros’, ‘A grande ameaça’, ‘Dedeco contra o Esquadrão Caça-dragão’, e ‘O espetáculo não pode parar’. Estes títulos basicamente resumem o argumento das ações neles narradas. Entre os títulos que desapareceram a partir das edições B, estão alguns que pouco explicitavam seu conteúdo (como ‘O cré’ e ‘O segundo pluf’) e outros que traziam realidades pouco atraentes do mundo adulto, como ‘Confusões burocráticas’, ‘Galileu chora’ e ‘Café com bolinhos’. A partir de 1987 (edições B e C), o título dos capítulos se mantém variando somente no último. Este derradeiro capítulo mudou de enunciado e enfoque. Nas edições A, é ‘Dinossauro faz au-au, logo existe’, uma afirmativa conclusiva (ainda que ele leve uma placa identificadora de ‘canguru’). Nas edições B, o último capítulo se intitula ‘O resto que se dane!’, o que é uma demonstração de soberania (embora o dinossauro precise permanecer disfarçado de dragão). E na edição C, o título do último capítulo é ‘Na direção do vento’, indicando um futuro incerto para o(s) dinossauro(s).

O narrador é onisciente e onipresente, esclarecendo pensamentos e acontecimentos em uma única voz narrativa, quer avaliando os personagens e suas ações através de comentários, quer selecionando palavras que refletem sua simpatia ou antipatia por eles. O autor explora o ridículo do poder estabelecido com repetições e séries de causa e efeito. Assim, o prefeito procura incessantemente seu sapato durante dois ou três capítulos (‘A grande ameaça’, ‘O Esquadrão Caça-dragão’ e ‘Dedeco contra o Esquadrão Caça-dragão’), e a funcionária acadêmica (‘Um dinossauro na universidade’) e os fiscais (‘Confusões burocráticas’ ou ‘O Grande Circo Maxambomba’) solicitam séries infundáveis de procedimentos ou documentos, um após o outro. Trata-se de recursos de

humor (exagero, repetição) frequentemente usados na literatura infantil, dentro do constante questionamento da organização do mundo adulto. Assim, lê-se nas páginas 29 e 30 da primeira edição (Bandeira, 1983):

- “- Que licença? - perguntou o Tio Beteto.
- A Licença de Espetáculo de Circo em Praça Pública - explicou o primeiro fiscal gordo.
- E a Taxa de Emolumentos de Impostos - continuou o segundo fiscal gordo.
- E o Recibo das Doações Compulsórias.
- E a primeira via da Declaração de Quem Não Tem Nada a Declarar.
- E a segunda via do Requerimento para Requerer Requerimentos.
- E a quarta via da Solicitação da Quinta Via.”

3. Reconhecendo um dinossauro

O dinossauro do livro de Pedro Bandeira nasce de um ovo, como estudos paleontológicos postulam, que é descrito originalmente como grande, lisinho, roliço, branco e cheio de pintas. Isto é possível quanto à correspondência com o mundo real, pois ovos fósseis raramente preservam um padrão de coloração. Foi chocado com o calor solar, como se espera acontecer com um ovo reptiliano. Por outro lado, o dinossauro nasce a partir de um ovo deixado numa caverna, hábitat por excelência desses seres imaginários que são os dragões, mostrando, já desde início da história, que dinossauro e dragão se confundem no imaginário infantil e de muitos adultos. Basta lembrar que restos de dinossauros pioneiramente encontrados na China foram interpretados pelos cientistas da época como ossos de dragões.

Ao romper-se, o ovo mostrou primeiro a cauda, uma estratégia literária para produzir suspense, pois em geral é a cabeça que rompe os ovos. A cauda era alaranjada e roliça e, nas edições A e B, cheia de escamas. Ainda nessas edições, é explicado que dinossauros têm escamas e não pelos, e que as aves descendem de dinossauros. Na edição C, mais recente, estes detalhes morfológicos e evolutivos foram omitidos,

talvez em consideração a novas descobertas paleontológicas que indicam que muitos dinossauros eram cobertos por penas, mormente os bípedes, como é o caso do dinossauro Isauro. O ovo ficara guardado dentro das rochas durante milhões de anos, como convém a um fóssil. Nos desenhos de Pedro Bandeira, o dinossauro tem uma cauda musculosa típica destes organismos (Fig. 2), mas nas edições B as ilustrações de Paulo Tenente trazem uma cauda serpenteante (como são as caudas de dragões) ou em caracol (Fig. 3). Renato Moriconi adota uma cauda sauromorfa (Fig. 4).

O dinossauro é identificado como pertencente ao grupo dos répteis, um filhote de tiranossauro, do tamanho de um homem adulto, conforme as edições B e C. Tinha cabeça, boca e abdômen enormes, membros posteriores fortes e anteriores pequenos. Com essas informações, corresponde a um saurísquio terópodo, bípede e carnívoro, como *Tyrannosaurus rex*. Diante da possível ferocidade do animal, o narrador ameniza sua descrição acrescentando que possuía uma carantonha simpática e olhos tímidos. Os terópodos eram carnívoros, mas Isauro, além de viver entre humanos, era saudavelmente herbívoro: comia cenouras e sementes de girassol, e bebia limonada. Assim, é ilustrado sem garras ou dentes afiados, mostrando uma índole benevolente, como um cachorro de estimação, que ladra, mas não morde.

Com dificuldade para que as pessoas reconheçam sua grande descoberta (um dinossauro novinho em folha), o menino Galileu o leva a uma universidade de sua cidade, pois ouvira falar que ‘lá tem uma porção de professores que passa a vida inteira estudando ossos de dinossauro’ (edições A e B). Esta é uma afirmativa que corresponde ao imaginário social alimentado pelas constantes notícias sobre dinossauros veiculadas pela mídia, mas que está muito longe da realidade brasileira, onde a maioria dos paleontólogos universitários trabalha só com seus alunos, e muito poucos se dedicam ao estudo dos dinossauros. Ao chegar à universidade, o menino passa por estudantes desatentos pensando como encontrar um ‘professor de dinossauro’ (ainda que dinossauro não vá à escola!) e que talvez ele seja um professor de dinossaurologia. Então, Galileu sabe que o sufixo ‘logia’ significa algo relacionado a estudo, conhecimento. Porém, mais

tarde na história, nas edições B e C, insiste em nomear ‘Paleo-não-sei-o-quê’, num inexplicável ataque de amnésia.

A funcionária do setor de informações da universidade indica ao menino que se dirija ao Departamento de Antropologia, uma das confusões bem frequentes do público leigo entre esta ciência, a Arqueologia e a Paleontologia. Por convenção, Antropologia é o estudo das culturas desenvolvidas pelo *Homo sapiens* e Arqueologia, das construções e artefatos feitos pelos representantes desta espécie. Ambas participam das Ciências Humanas. Paleontologia estuda restos e vestígios de seres que viveram antes de 11 mil anos, quando ainda não existia na superfície terrestre o *Homo sapiens*. É uma das geociências. Pedro Bandeira, sabedor destas convenções e/ou convenientemente assessorado, deixa claro este equívoco ao remeter seus personagens a diferentes departamentos.

O professor de Paleontologia é um personagem muito caricato: um velho senhor de avental branco e óculos pequenos, careca (nas representações dos três ilustradores; Figs. 2 a 4), com uma pilha de livros e um saber petrificado que procura disfarçar com seu ar arrogante e um comportamento aloprado. Nas edições B e C, no desfecho do livro, há mais comentários sobre professores de Paleontologia (nomeados professores de Paleo-não-sei-o-quê), insistindo-se em seu conhecimento fossilizado, pouco humilde, descolado da realidade. De certa forma, isto reflete a distância da Paleontologia do cotidiano das pessoas, diferentemente do que ocorre com a Informática, a Biologia e outras ciências, cujos estudos adquiriram visibilidade condizente com as implicações que têm em suas vidas.

Quando o menino Galileu e seus amiguinhos vão embora da universidade, o velho professor vê pegadas de dinossauro deixadas por Isaura e diz ser isto uma descoberta digna de causar inveja a seus pares da academia, remetendo de certa forma às disputas acadêmicas. Nas edições B e C, o narrador explica detalhadamente como estas pegadas (conhecidas como icnofósseis) deveriam ter se formado. Também há ilustrações delas: nas edições B parecem pegadas de ursos (Fig. 3) e na edição C são nitidamente humanóides (Fig. 4). Sabe-se hoje em dia que tiranossaurídeos deixam pegadas bem características, com três dedos bem distintos e fortes.

Para disfarçar o dinossauro em dragão, uma fileira de bandeirolas triangulares em feltro vermelho é colada em suas costas e dois espanadores coloridos são presos na cabeça para fazer as orelhas, elemento corporal que dinossauro não tem. Nas edições B e C são acrescentadas duas ventarolas nas costas do dinossauro a guisa de asas, as escamas de feltro vermelho são substituídas por esbranquiçadas conchas de moluscos, e seu corpo é pintado de vermelho com círculos coloridos. É curioso que ventarolas ou leques foram inventados pelos chineses, que reverenciam os dragões a ponto de dedicar-lhes um ano de seu horóscopo, como o ano que vivemos, 2012. Para finalizar a fantasia de dragão, é colocada em sua cabeça uma coroa de lata, indicando que ele é um tiranossauró-rei (como o *Tyrannosaurus rex*, seu ‘primo’). Ao se transformar o dinossauro em dragão, dentro da trama, ficam bastante claras suas diferenças: o último tem orelhas, asas e escamas dorsais.

4. Considerações finais

O dinossauro que fazia au-au é um livro que retrata basicamente o mundo masculino infantil. A história tem personagens predominantemente masculinos: o menino Galileu, o dinossauro Isaura, o papagaio Moreno, o ratinho Pirueta, o pai Bráulio, o tio Beбето, o caminhão Dedeco, o velho professor de Paleontologia... As figuras femininas atuantes são poucas: a ajudante Nildinha (no diminutivo!) e a mãe Lazineha (no diminutivo, também). Mas entende-se esta posição, pois o espírito investigativo tradicionalmente tem sido atribuído aos homens e só mais recentemente a ciência passou a receber de forma significativa a contribuição feminina. Wormann (2002), ao analisar outros livros infantojuvenis com professores como personagens de destaque (inclusive um livro de Pedro Bandeira, ‘Pântano de sangue’), também identificou esta tendência de a ciência ser representada por personagens masculinos, cabendo às figuras femininas um papel secundário. Disfarçar dinossauro de dragão para que seja aceito pela sociedade, nas primeiras edições é uma ideia da menina Nildinha (‘Nildinha tem uma ideia’), desqualificada por seu tio Beбето e por Galileu, que afirmam que dragões não existem, que são invenção humana. Mas a partir de 1987 (edições B e C), esta ideia passa a ser

atribuída a Galileu (‘Cabeça erguida, cheia de ideias’), possibilitando a interpretação de que boas ideias não podem vir de uma cabeça feminina.

A primeira edição (1983) e as edições subsequentes que introduzem mudanças textuais (de 1987 e 2006) trazem introduções e desfechos diferentes, sem perder a temática central da obra, que é a dificuldade de um menino com dinossauro ser aceito no mundo adulto contemporâneo. Nas edições A, a frase inicial remete diretamente à questão central, pois onde Galileu mora é proibido ter cachorro, ou seja, é proibido ter algo fora da norma do prédio. No desfecho, o dinossauro acaba com uma placa que o identifica como um canguru e assim disfarçado é aceito pela sociedade, mesmo continuando a ser o dinossauro de sempre. Já nas edições B, o texto é iniciado com considerações sobre o fato de ser criança num mundo de adultos e termina com a aceitação de um dragão que faz au-au, um ser quase inexistente que pouca ameaça traz à sociedade. E na edição C, a primeira frase lembra que Galileu é pequeno, que veio de uma cidade pequena, e que não está adaptado à realidade de um grande centro urbano. Ao término do livro, todos aceitam a existência de um menino com um dinossauro entre eles, passando a conviver com esta realidade. Assim, as sucessivas edições de *O dinossauro que fazia au-au* mostram três possíveis formas de acomodação dos adultos a crianças que apresentem uma característica pouco conveniente (no caso, o menino Galileu era muito curioso, ‘perguntão’): fazer de conta que não se vê a quebra das normas, minimizar o risco e a perturbação de uma situação ou aceitar a realidade.

Relembre-se que este livro tem sido já há vários anos bastante utilizado nas escolas brasileiras, principalmente nas disciplinas relacionadas a língua portuguesa, comunicação, literatura e leitura. E com certeza deve ser um refresco aos olhos das crianças e jovens ler um texto cheio de aventuras e informações científicas numa linguagem tão simples e coloquial. Entretanto, seria extremamente interessante que *O dinossauro que fazia au-au* fosse introduzido nas aulas de ciências, pois ele permite inúmeras reflexões sobre temas paleontológicos, introduz vários conceitos, explica diversos processos geológicos com palavras acessíveis, além de remeter a discussões que certamente seriam muito proveitosas aos alunos, tudo isso dentro de uma trama ficcional interessante.

O dinossauro que fazia au-au é o primeiro livro infantojuvenil de autor brasileiro a falar de dinossauros. Esta é uma imensa dívida que toda a sociedade de paleontólogos brasileiros tem com Pedro Bandeira, que, sem ser paleontólogo, trouxe para o mundo infantil e adolescente, o vislumbre de outras vidas ainda presentes em nossas vidas. E Pedro Bandeira soube fazer isso com maestria, leveza e humor. O autor soube como poucos articular o conhecimento científico a uma trama interessante, original e cativante, numa obra onde o caráter lúdico, a imaginação e a literariedade convivem em plena harmonia como mundo da Paleontologia. Mostra uma simbiose entre ficção e conhecimento científico, que pode ser aproximada ao que Monteiro Lobato, nas décadas de 20 a 40 do século XX, efetuou em relação a conhecimentos geológicos, geográficos, matemáticos, etc. As informações sobre os fósseis correspondem ao que os estudos paleontológicos têm mostrado e permanecem atualizadas depois de muitos anos, às vezes por pequenas mudanças que o autor introduziu no texto.

O livro também lembra sutilmente a todos nós, paleontólogos, da importância de divulgar em livros infantojuvenis os achados, as descobertas, as reconstruções destes mundos passados que tão poucos cientistas estão capacitados para desvendar. A crítica sobre os petrificados professores de Paleontologia é absolutamente válida, um alerta para que deixemos nossas limitantes lupas de mão e abramos os olhos para um mundo maior, o mundo habitado por todos os humanos. O mundo que não é nosso, porque passaremos como os dinossauros passaram, mas é o mundo no qual vivemos, o mundo no qual sonhamos... com dragões e dinossauros.

5. Conclusões

Através da análise das diversas edições da obra infantojuvenil do escritor brasileiro Pedro Bandeira intitulada *O dinossauro que fazia au-au*, que surgiu em 1983, e teve duas grandes mudanças no texto e no projeto gráfico (na 9ª edição, de 1987, e na 1ª edição da Editora Melhoramentos, de 2006), podemos assinalar conclusivamente que o livro apresenta um enredo com claras relações causais, verossimilhança dos personagens e uma linguagem coloquial que possibilita a empatia do leitor com o protagonista e seus coadjuvantes, assim como o fácil

acompanhamento da trama. A partir da 9ª edição, apresenta um ritmo mais lento, com muitos esclarecimentos que desaceleram a narrativa, que se torna também mais fantasiosa.

É um livro que retrata basicamente o mundo masculino infantil, com poucas figuras femininas, nomeadas por diminutivos, reforçando que o espírito investigativo é tradicionalmente atribuído aos homens. Até a ideia de disfarçar o dinossauro de dragão para que fosse aceito pela sociedade, que nas primeiras edições é atribuída a menina Nildinha, a partir da 9ª edição, passa a ser uma ideia do protagonista Galileu.

O dinossauro que fazia au-au é o primeiro livro infantojuvenil de autor brasileiro a falar de dinossauros, apresentando informações atualizadas sobre os fósseis, relembrando à academia da importância de se divulgar a ciência, mormente a distante Paleontologia, de modo acessível às crianças e jovens. A qualidade do seu enredo, o uso de recursos do humor, de uma linguagem coloquial e de outros recursos composicionais condizentes com o público a que se destina, além de proporcionar boa e prazerosa leitura, permitem inúmeras reflexões sobre temas paleontológicos. O autor soube articular com maestria o conhecimento científico a uma trama interessante, original e cativante, numa obra onde o lúdico, a imaginação e a literariedade convivem em plena harmonia como mundo dos dinossauros e dos dragões.

Agradecimentos

Nossos melhores agradecimentos à Dra. Rosa Maria Hessel Silveira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre) pela ajuda na bibliografia analítica e inúmeras sugestões de melhoria, e a toda equipe do Instituto de Paleontologia e Geologia do Cariri (Universidade Federal do Ceará) por proveitosas discussões.

Referências

De Pedro Bandeira

BANDEIRA, P. O dinossauro que fazia au-au. 1ª ed., ilustrações de Pedro Bandeira. São Paulo, Moderna, 78p. 1983.

BANDEIRA, P. O dinossauro que fazia au-au. 9ª ed., ilustrações de Paulo Tenente. São Paulo, Moderna, 87p. 1987.

BANDEIRA, P. O dinossauro que fazia au-au. 1ª ed., ilustrações de Renato Moriconi. São Paulo, Melhoramentos, 100p. 2006.

Geral

ALBADALEJO MAYORDOMO, T. Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa. 2ª ed., Alicante, Universidad de Alicante, 309p. 1998.

ANELLI, L.E. O guia completo dos dinossauros do Brasil. Peirópolis, São Paulo, 222p.

AUBIER, C. 1991. Dragão. Rio de Janeiro, Pensamento, 128p. 2010.

COELHO, N.N. Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos 19 e 20. 4ª ed., São Paulo, EDUSP, 1340p. 1995.

COLOMER, T. A formação do leitor literário. São Paulo, Global, 454p. 2003.

LLUCH, G. Análisis de narrativas infantiles y juveniles. Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha, 253p. 2003.

NOVELI, L. Darwin e a verdadeira história dos dinossauros. São Paulo, Ciranda Cultural, 111p. 2008.

WORTMANN, M.L. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciências e cientistas na literatura infantojuvenil. In: Silveira, R.M.H. (org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro, DP&A, 19-46. 2002.

EXPERIÊNCIA DE LEITURA MEDIADA DO LIVRO DE IMAGEM

Marília Forgearini Nunes¹

Resumo

Uma imagem colocada diante de nossos olhos é, certamente, vista, porém nem sempre lida. Com base nessa afirmação, temos a intenção de discutir como auxiliar um leitor em formação a ver melhor uma imagem, desenvolvendo a sua capacidade leitora do texto imagético. Para buscar responder como podemos propiciar práticas de leitura mediada da imagem do livro de literatura infantil, o presente trabalho, que é um recorte de uma pesquisa maior, procura inicialmente definir mediação, e, posteriormente, indicar como esse caminho pode nos auxiliar a propor uma experiência de leitura mediada da imagem a partir de um livro de imagem da literatura infantil. O conceito de mediação é estabelecido a partir das concepções de Reuven Feuerstein (*et al*, 1998) que enfoca o papel do mediador e ações essenciais para uma experiência que visa o desenvolvimento por meio da mediação. E também, as ideias de Erik Landowski (2009) a respeito dos regimes de interação delineados por ele que apontam modos de ser e de agir nas interações dos sujeitos entre si ou com objetos de sentido. Por fim, a leitura de um livro de imagem da literatura infantil, *A menina e o tambor* (JUNQUEIRA, 2009) a partir da teoria semiótica, provoca uma reconceitualização da ideia de texto e da própria leitura que precisam ser consideradas para instaurar a experiência de leitura mediada da imagem.

Palavras-chave

Leitura; imagem; mediação; literatura infantil.

Abstract

An image that is placed in front of our eyes is, certainly, seen, but not always read. Based on this assertion, we have the intention to discuss how to contribute to the development of a reader in order to see better an image, developing his reading capacity of an image text. To find an answer, this work, that is a part of a bigger research, at the beginning tries to define mediation, and, next shows a way that can be useful to propose a mediated reading experience of the image based on a picturebook from children's literature. The concept of mediation is established using the conceptions of Reuven Feuerstein (1998) which highlight the role of the mediator and essential actions in order to create an experience that aims to achieve development through mediation. And, also, the ideas of Erik Landowski concerning some patterns of interaction that shows ways of being and acting in interactions established among subjects or with objects of meaning. At the end, a picturebook from children's literature reading, *A menina e o tambor* (JUNQUEIRA, 2009) based on discursive semiotic, leads to a reconceptualization of the ideas of text and reading that should be considered to set an experience of mediated reading of image texts.

Keywords

Reading; image; mediation; children's literature.

1 - Programa de Pós-graduação em Educação/UFRGS; Bolsista CNPq.

A capacidade da leitura do verbal pode ser explicitada — de um maneira bastante simplista, talvez — pela visão que, de repente, passa a perceber e compreender símbolos que até então eram estranhos ou nada representavam. Como o menino João personagem da história de Ruth Rocha *O menino que aprendeu a ver*². **E a leitura da imagem?**

Uma imagem colocada diante de nosso olhos é, certamente, vista, porém nem sempre lida. A leitura da imagem não se resume à uma visão eficiente. A presença de diversas imagens no nosso cotidiano é ressaltada por diferentes autores em várias discussões a respeito da importância que a visualidade exerce em nossas vidas. Essas discussões, normalmente, vem também acompanhadas de reflexões sobre como tornar visíveis e lisíveis as imagens que nos cercam (BARBOSA, 2010; ACASO, 2006).

A mediação cultural pode ser o caminho a ser tomado para possibilitar que as imagens sejam vistas como textos que precisam ser calmamente observados e lidos. Dessa forma, entendemos que o ato de mediar permitirá qualificar a capacidade de ver por meio de uma interação que envolve tanto as imagens que nos são apresentadas, quanto os diferentes olhares que para elas se voltam buscando atribuir-lhes significado.

Mediar é estabelecer, portanto, uma interação social que não está baseada na transmissão de sentidos a partir do que se vê/lê, mas na produção de significados que surgem como consequência da imagem e dos olhares que para ela se voltam. Uma leitura mediada é uma experiência que propicia além do contato com o texto imagético, também a possibilidade de exercitar a capacidade sensível e cognitiva de produzir sentidos.

Essas são reflexões que surgem na tentativa de responder à questão de **como propiciar práticas de leitura mediada da imagem do livro de literatura infantil?**

Para delinear uma resposta, pensaremos de maneira teórica e prática como instaurar experiências de leitura mediada que não ignorem que o leitor diante da imagem é capaz de vê-la, porém essa visão nem sempre é sensível ao modo de expressão

do texto imagético e possibilita produzir sentidos que vão além da narrativa por ele apresentada. Trata-se, portanto de refletir a respeito de como propor uma experiência educativa e cultural que considera a interação social como caminho para o desenvolvimento do olhar sensível e produtor de sentidos frente à imagem.

Para que essa interação se estabeleça, a figura do mediador torna-se essencial. Entendemos que é o mediador, por meio de suas leituras/experiências que exerce a função primordial de apresentar ou *presentear* (PERISSÉ, 2009) seus alunos com momentos de contato com a imagem, um contato que permite a produção de sentido, o (re)conhecimento do mundo e de si mesmo a partir de textos que ocupam o espaço por meio de formas, cores, texturas, Assim, o presente trabalho, que é um recorte de uma pesquisa maior³, procura inicialmente definir mediação, e, posteriormente, indicar como esse caminho pode nos auxiliar a propor uma experiência de leitura mediada da imagem a partir de um livro de imagem como exemplo.

Iniciamos por definir o ato de mediar, baseando-nos nas concepções de Reuven Feuerstein (FEUERSTEIN *et al*, 1998; MENTIS, 2002). Esse teórico coloca relevância na figura do mediador e em três características essenciais para que se defina uma experiência de mediação, que visa o desenvolvimento do sujeito e não a transmissão de informações. Em seguida, buscamos apoio nas ideias de Eric Landowski (2009) a respeito do regimes de interação delineados por ele. Esses regimes apontam modos de ser e de agir que podem ser observados nas interações dos sujeitos entre si ou com objetos de sentido.

Essas teorizações nos auxiliam a iniciar um delineamento de princípios que podem definir uma experiência de leitura mediada bem como o comportamento do mediador. Para finalizar, é preciso pensar que essa leitura mediada será vivenciada frente ao texto imagético — mais especificamente o livro de imagem da literatura infantil — e, portanto, os princípios e o comportamento do mediador precisam considerar

2 - ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. 2.ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

3 - O presente trabalho é um recorte da minha pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e financiada pelo CNPq.

o modo de produção de sentido desse texto. A título de exemplo, analisamos um livro de imagem, *A menina e o tambor* (JUNQUEIRA, 2009), observando, com base na semiótica plástica (GREIMAS, 2004; OLIVEIRA, 2004), de que modo o sentido pode ser percebido. Essa observação, dos efeitos de sentido que emergem do texto imagético, serão essenciais para que o mediador estabeleça a experiência de leitura mediada.

1. O ato de mediar

Para Reuven Feuerstein a experiência que envolve a mediação é identificada em primeiro lugar pela presença de um sujeito mediador, que toma para si o papel de instaurar uma interação que não se baseia na transmissão de conhecimento. Nessa interação prevalecem três aspectos essenciais: a associação entre intencionalidade e reciprocidade, a transcendência e a mediação do significado (FEUERSTEIN *et al*, 1998; MENTIS, 2002).

Intencionalidade e reciprocidade são duas características básicas na interação entre o mediador e o mediado segundo Feuerstein. A primeira consiste no objetivo principal do mediador que é o de propor desafios ao sujeito mediado para que se desenvolva. A segunda pode ser considerada uma consequência da primeira, por isso se apresentam juntas. A intenção demonstrada pelo mediador resulta em reciprocidade por parte do mediado, que demonstra receptividade e envolvimento na interação (MENTIS, 2002). Essas duas características, portanto, dizem respeito à maneira com que a relação entre os sujeitos será estabelecida, pois, para que a interação ocorra é fundamental que ambos estejam de acordo, visando o mesmo objetivo a ser alcançado, e, principalmente, que ambos estejam abertos a participarem dessa experiência. Este é um contrato que se estabelece entre professor e aluno. A partir da aceitação deste contrato, os personagens dão início ao jogo.

A transcendência, segunda característica, ressalta a função de cruzar a linha do tempo do “aqui-e-agora” [grifo meu]. Isso significa dizer que aquilo que é vivido, não se restringe apenas

àquele momento, mas se estende a outras experiências. No que diz respeito à leitura da imagem, por exemplo, a interação com o livro de imagem da literatura infantil poderá servir para a leitura de outras imagens, em outros contextos.

A terceira característica apontada por Feuerstein, a mediação do significado, diz respeito à transmissão do valor daquilo que é ensinado. Trata-se, portanto, da união do aspecto cognitivo ao afetivo-emocional, pois o mediador compartilha com o mediado a sua maneira de ver o mundo, de entender o que está ensinando, transmitindo não apenas conhecimento, mas também valores, principalmente estéticos no caso da imagem.

A delimitação desses três fatores demonstra que em uma experiência de mediação o foco está em como a interação entre o mediador e o mediado acontece para que se perceba e se tenha como resultado o desenvolvimento sensível e cognitivo do segundo. E esse desenvolvimento não ignora quem o sujeito é, quais as capacidades já adquiridas por ele — zona de desenvolvimento real — e aquelas que ainda estão por ser desenvolvidas — zona de desenvolvimento proximal — (VIGOSTKI⁴, 1998), de modo que seja possível perceber a dinamicidade da experiência e das consequências qualitativas na maneira com que o sujeito passa a se relacionar com a imagem.

Assim, entendemos que o estabelecimento de uma experiência de leitura mediada tem como base uma relação sociointeracionista, na qual a função do professor como mediador é promover a interação dos aprendizes com objetos de leitura. Nessas experiências são estabelecidas relações de diferentes ordens, que podem ser explicitadas pelos regimes de interação propostos por Landowski (2009).

Com base nos regimes descritos por Landowski, compreendemos que o ato de ler — não importa se texto verbal ou imagético — não é uma ação que se resume a um olhar que se volta para o texto. Ler envolve o texto, com seu modo de organização, e o sujeito que coloca o seu olhar diante dele. Dessa forma, toda e qualquer experiência de leitura torna-se

4 - Utilizamos aqui a grafia apresentada na obra que foi consultada.

uma prática discursiva ou de produção de sentido que parte do texto, mas que também pode extrapolá-lo de acordo com cada leitor, suas experiências e seus modos de ser e agir.

Essa prática discursiva pode ocorrer envolvendo apenas texto e leitor, um ato solitário, ou pode se tornar um ato solidário no momento em que colocamos mais de um leitor frente a um texto e buscamos a produção de sentidos. Assim, voltamos nossa atenção agora para o “fazer dinâmico” da mediação, que nos auxilia a compreender como os sujeitos podem ser e (inter)agir.

Landowski (2009) aponta quatro regimes de interação que correspondem aos modos de ser e agir dos sujeitos no mundo: *regime da programação*, *regime da manipulação*, *regime do ajustamento* e *regime do acidente*. Para nós, essa proposição teórica auxilia no entendimento de como os sujeitos envolvidos no ato da leitura, no ambiente escolar, podem ser caracterizados — modos de ser — e agir — modos de agir — em interação com um livro.

O *regime de programação* diz respeito às interações nas quais a regularidade de comportamento é característica principal; sujeito e objeto, ou dois sujeitos, agem em um programa de comportamento pré-determinado, seguem papéis e funções pré-estabelecidos em uma adaptação unilateral de um sujeito em relação ao outro. Essa modalidade de interação, segundo Landowski (2010), pode ser compreendida a partir da imagem de um círculo, um caminho previsível, sem perturbações ou desvios. Um exemplo, de interação programada em um contexto educacional, pode ser observado em uma palestra ou conferência na qual a expectativa do público assistente é de que seu papel seja o de, principalmente, ouvir o que o palestrante ou conferencista tem a dizer sobre determinado assunto. Esse também pode ser um comportamento observado também em uma sala de aula, onde o professor entende que seu papel é o de transmissor de conhecimentos para os alunos que desconhecem as informações por ele apresentadas. Diante do livro de imagem, esse modo de interagir pode ser observado em uma leitura que entende a imagem como mera ilustração cuja função é adornar e atrair o olhar, talvez pelo seu modo de constituição, uma interação previsível e limitada.

No *regime da manipulação* a intencionalidade e a interdependência entre os sujeitos são palavras-chave para que a interação se estabeleça; nessa relação, o manipulador busca conhecer o sujeito com o qual interage para obter a sua reciprocidade ou, como nos diz Landowski (2009) o seu consentimento mais ou menos forçado para que se envolva na interação. Trata-se de uma interação alicerçada em bases desiguais, em que um sujeito manipula e tenta modificar o outro (LANDOWSKI, 2010). Uma relação desse tipo pode ser estabelecida em uma prática de leitura, quando o professor, valendo-se da sua eficiência interpretativa, decorrente por vezes apenas de um tempo maior de contato com o texto, impõe a sua interpretação, ignorando qualquer produção de sentido exercida pelo aluno. O professor compreende o texto de uma maneira e pretende que o aluno tenha a mesma compreensão. Para isso entram em jogo a sedução e a subjetividade para convencer o aluno do caminho interpretativo a ser tomado. Diante da imagem, o olhar do leitor mediado é guiado a seguir um determinado caminho, sem liberdade para seguir o seu modo de ver.

O terceiro regime é o do *ajustamento*, baseado na co-presença dos atores envolvidos na interação. É um regime que comporta mais riscos do que os outros dois já definidos, pois no plano prático da interação os sujeitos envolvidos não possuem qualquer tipo de hierarquia e os princípios que regulam a interação “emergem pouco a pouco da própria interação, em função do que cada um dos participantes encontra e, mais precisamente [...] em função do que *siente* [grifo do autor] na maneira de atuar de seu co-participante” (LANDOWSKI, 2009, p. 46)⁵. Essa maneira de interagir pode ser identificada naquele professor que permite a alternância de vozes, a sua e a de seus alunos, no processo de significação do texto que se torna coerente com o próprio texto e com as experiências de seus leitores. O que se tem é uma relação estabelecida com base na reciprocidade de comportamentos, que permite a todos exercitarem o seu olhar.

O último regime definido por Landowski é o do *acidente* que nega os demais regimes pela sua imprevisibilidade, pela

5 - Tradução livre a partir do original: “emergen poco a poco de la interacción misma, en función de lo que cada uno de los participantes encuentra y, más precisamente, como veremos, en función de lo que *siente* en la manera de actuar de su coparticipante” (LANDOWSKI, 2009, p. 46).

ruptura com a regularidade, com a intencionalidade, o sentido aqui é decorrente do “puro risco” (FECHINE; NETO, 2010, p.8). Podemos dizer que se trata de uma relação na qual o professor não demonstra nem regularidade de comportamento, ou imposição de suas ideias e, não estabelece uma relação com os alunos, deixando as práticas ocorrerem sem qualquer plano ou comportamento pré-estabelecido. Esse exemplo revela um modo de interagir extremo, pois a relação em uma sala de aula possui papéis e funções de seus actantes normalmente bastante definidos. A interação baseada no *acidente*, no entanto, precisa ser considerada como possibilidade deflagradora de significação. A falta de regularidade de comportamento pode instigar os sujeitos, professor ou aluno, a verem o objeto de sentido, o texto ou a prática de leitura, de uma maneira diferente daquela a qual se está acostumado. O livro de imagem em si é um objeto que pode ser deflagrador de uma interação que promove o *acidente*, pois o leitor está diante de um livro que pouco ou nada possui de texto verbal e prevê um outro comportamento leitor.

A definição de cada um desses regimes não significa, no entanto, que eles na prática discursiva ocorram de maneira isolada ou estanque, separados. Segundo Landowski, “é certo que entre esses regimes existem transições, assim como possíveis superposições e combinações” (2009, p. 29)⁶, tendo em vista a sua vinculação com a dinâmica das práticas discursivas com as quais nos envolvemos.

Na prática de leitura do livro de imagem no ambiente escolar podemos, a partir de cada um desses regimes, compreender como a mediação da leitura está sendo proposta. Além disso, os regimes de interação propostos por Landowski oferecem ao professor, sujeito mediador da leitura no ambiente escolar, também um caminho para refletir sobre o seu papel.

No ambiente escolar, é o professor que pode deflagrar e auxiliar o seu aluno a produzir sentido a partir do que lê. O modo com que esse aluno irá ler depende da relação com o texto proposta pelo professor, isto é, do regime de interação que será estabelecido ou como será realizada a mediação. O livro de

imagem pode ser lido como um exercício de organização de um enredo narrativo a ser oralizado ou escrito; e/ou como objeto sensível, capaz de proporcionar o desenvolvimento estético-estésico do leitor a partir da possibilidade de construção de sentidos pela leitura da imagem.

Entendemos que se a prática da leitura ignorar a constituição do texto e se deter apenas na enumeração dos fatos narrativos descritos pelas imagens, o professor estará propondo uma prática da ordem da *programação* e da *manipulação*, pois conduz o olhar do leitor a perceber apenas elementos estruturais de uma narrativa. Se a leitura voltar-se tanto para a imagem, buscando compreendê-la, como para o leitor, seu contexto e interesses ao produzir sentido, a interação estará próxima do *regime do ajustamento*. No entanto, essa proximidade não significa que somente esse modo de interação estará envolvido.

Dissemos anteriormente, que a coexistência dos regimes é possível e previsível diante da dinâmica das práticas discursivas. E, em se tratando, de uma prática discursiva como é a da leitura realizada no ambiente escolar a simultaneidade dos regimes é por vezes necessária. O planejamento, a intencionalidade, a participação de todos e, até mesmo, a abertura para o impreviável define o que entendemos ser a prática da leitura.

Um professor, em geral, não propõe [ou ao menos não deveria] um livro para que seus alunos leiam sem conhecê-lo. O planejamento da leitura que acontecerá em sala de aula inicia na escolha do livro que será lido. Essa escolha revela a intencionalidade do professor, que passa por suas preferências de leitura e, demonstra, ao aluno, o seu prazer por ler esse livro. Falo aqui de uma manipulação que busca despertar o desejo, o gosto pela leitura. E o que se espera é que esse desejo, partindo da intenção do mediador contagie o aluno, estabelecendo, assim, um *regime de ajustamento* que permite diferentes produções de sentido dos diversos olhares que se voltam para o texto. E, ao estar aberto para a co-presença de olhares, é essencial que se esteja preparado para o imprevisto, pois cada olhar é único.

A impreviabilidade para a qual o professor precisa estar

6 - Tradução livre a partir do original: “Es cierto que entre estos regímenes existen transiciones, así como posible superposiciones y combinaciones”(LANDOWSKI, 2009, p. 29)

preparado não está apenas no texto. O inesperado, o imprevisto pode estar também na prática leitora, pois apesar das qualidades sensíveis do texto que podem interpelar o leitor, o olho é dinâmico e livre para percorrer a imagem e desconstruí-la, de acordo com a sua sensibilidade na busca pelo sentido. Por isso é que, pensar a leitura do livro de imagem não é somente conhecer o modo de constituição do texto, mas é também compreender as práticas nas quais esse texto pode ser envolvido, identificando os leitores, seus contextos, idades e experiências.

Para Landowski (2004), o sentido do texto é construído na prática de leitura a qual ele está envolvido. E essa prática também é produtora de significados decorrentes do modo com que os leitores interagem com o texto e entre si. Texto e prática, portanto, estão vinculados em um ato interativo, sendo ambos produtores de sentido. Desse modo, a busca é pelo estabelecimento de uma melhor compreensão desse processo de leitura do livro de imagem para que se possa estabelecer princípios que permitam instaurar experiência de leitura mediada do livro de imagem e que possam ser utilizadas na constituição de uma abordagem de letramento visual.

2. Leitura do livro de imagem

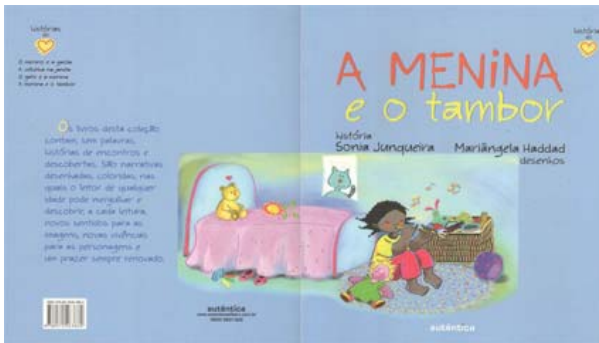


Figura 1: Capa aberta de A menina e o tambor

A leitura do **livro de imagem** *A menina e o tambor* (JUNQUEIRA, 2009) (Figura 1) ultrapassa a figurativização

de uma narrativa se voltarmos o nosso olhar leitor para a constituição da imagem. A imagem, segundo Rui de Oliveira, “não possui uma sintaxe específica, tampouco uma gramática, como habitualmente estamos acostumados [na linguagem verbal]” (2008, p.34). No entanto, é possível perceber de que modo os elementos plásticos que compõem essa imagem se relacionam no espaço da página, estabelecendo possibilidades para o leitor construir efeitos de sentido.

O modo como, topologicamente, as imagens se organizam é um dos elementos que auxiliam o leitor a perceber o desenrolar dos fatos nessa história. Ocupando toda a página e impingindo ao olhar um movimento que vai da esquerda para a direita, as imagens conduzem o leitor. Nesse modo de ocupar o espaço, percebemos uma perspectiva que “possibilita uma participação e integração [emocionalmente satisfatória] naquilo que está sendo narrado (OLIVEIRA, 2008, p. 55)

Conhecemos a personagem principal da história na capa (Figura 1), uma menina sentada em um quarto, provavelmente o seu em função dos brinquedos e do modo à vontade com que ela se mostra. De pés descalços, recosta ao pé da cama, cercada por seus brinquedos ela toca flauta, notas musicais flutuam indicando isso. Ela veste blusa amarela e calça vermelha, cores que atraem o nosso olhar para a menina que se torna o centro da imagem. Nada sabemos sobre ela ainda.

Ao abriremos o livro, a contracapa interna e a primeira página surgem em com fundo verde onde existem três notas musicais esparsamente colocadas, indicando a questão da sonoridade, já antecipada pela flauta da capa e, também, pelo vocábulo tambor no título da narrativa. A presença dos símbolos musicais segue nas páginas seguintes, que, em fundo amarelo, apresentam informações editoriais na página à esquerda e, à direita os nomes das autoras, da editora e a figura da menina. Localizada na metade inferior da página, a personagem caminha como indica a posição de suas pernas e braço. Assobiando, ela deixa e leva consigo um rastro de som para o interior da narrativa.

Na dupla de páginas seguintes, inicia a narrativa que conta a história de uma menina sorridente que ao caminhar pelas ruas percebe que as pessoas demonstram em suas feições e comportamentos um ar de tristeza ou preocupação. A menina,

personagem principal, tenta reverter esse comportamento de várias maneiras — usa um nariz de palhaço, faz caretas, oferece doces às crianças que choram —, mas nada parece adiantar. A tristeza das pessoas acaba por atingir a menina. No entanto, em meio ao seu desânimo ela ouve seu coração bater e entende que esse som representa a vida e pode trazer de volta a alegria de viver. Busca, então, um pequeno tambor que leva para as ruas. O som desse instrumento, imitando as batidas do coração, atrai a atenção das pessoas. Dessa forma, a pequena garota contagia a todos por meio do som, colocando em cada rosto um sorriso, deixando para trás toda tristeza e preocupação que acompanhava cada um.

O desenrolar dessa história pode ser percebido através das imagens. A leitura da imagem, no entanto, vai além de uma interação que apenas identifica/decodifica os elementos por ela figurativizados. O texto imagético, assim como outros textos que se abrem para o ver, está disponível para que todo e qualquer sujeito o complete, lhe atribua sentidos. Assim, estabelecemos uma relação que deixa de ser somente da ordem do ver e passa a ser também da ordem do ler. Em outras palavras, não olhamos somente para a imagem, mas procuramos deter o nosso olhar naquilo que vemos, selecionar uma parte do que vemos e compreender o sentido que construímos de modo que essa interação nos modifique (ACASO, 2006).

Nessa perspectiva, ler não é apenas decodificar ou identificar o que já está posto no texto, mas é estabelecer relações, produzir sentido, atividade a qual todos nós como seres semióticos “estamos condenados”⁷ desde que não ignoremos a nossa capacidade sensível e inteligível de ser e estar no mundo (LANDOWSKI, 2009). A imagem pode, então, ser caracterizada como texto, uma noção cara para a semiótica discursiva que não se limita em (re)conhecer a produção de sentido e sua apreensão, valendo-se apenas dos enunciados gráfico ou fônico verbalmente apresentados, mas também volta sua atenção para os enunciados visuais (pinturas, fotografias, esculturas, etc.) (GREIMAS, 2004).

Assim, o ato de ler não deve ser visto somente como uma

decifração nem apenas compreensão da linguagem escrita. Essa afirmação encontra apoio na proposta de leitura de Maria Helena Martins (2006), ao relacionar as ações de decodificar e compreender com todos outros códigos além do alfabético. Ler, sob a ótica da autora, estabelece vínculo com todas as sensações que se pode ter, de toque, de aconchego, de irritação, de desagrado que sentimos desde que nascemos, pois são esses, “os primeiros passos para aprender a ler” (MARTINS, 2006, p. 11) o mundo e seus códigos.

A leitura deixa de ser apenas a decifração de um código e passa a envolver a compreensão de uma linguagem tanto em seus aspectos inteligíveis como também em sua sensorialidade. A mesma autora ainda afirma que a leitura só acontece realmente quando é capaz de “preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais” (MARTINS 2006, p. 82). Tal observação é algo a ser destacado e considerado principalmente na leitura do texto literário, como artefato cultural de desenvolvimento sensível e estético.

Neiva Panozzo (2001), em sua dissertação — *Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola* —, quando discute a leitura de textos imagéticos com base na teoria semiótica discursiva, mais especificamente os textos literários constituídos unicamente por imagens com ausência de verbal; destaca outro autor que possibilitou uma ampliação do conceito de leitura. Segundo ela, Paulo Freire trouxe para o ato de ler o processo interativo não apenas do leitor com o texto, mas também desse leitor com o contexto, com o mundo e os sujeitos que o cercam. A leitura torna-se um ato interativo e crítico ao mesmo tempo, uma compreensão “que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2005, p. 11).

O ato de ler ao se alicerçar nessas perspectivas teóricas, deixa de ser uma ação somente de decodificação e, voltada apenas para o código alfabético. A leitura atinge outras maneiras

7 - Essa é uma expressão de Maurice Merleau-Ponty presente em sua obra *Fenomenologia da percepção* (publicada em português pela editora Martins Fontes, 2006) que muito apreciada por Greimas em seus estudos semióticos. (LANDOWSKI, 2009).

de expressão, as plásticas, por exemplo, e pode ser considerada como a primeira interação de ordem figurativa do mundo que cerca o leitor. Por essa razão, a leitura do texto imagético no livro de literatura infantil possibilita uma interação do leitor com outros universos e modos de apresentação do mundo, promovendo sua sensibilidade estética e, ampliando sua visão daquilo que vê/lê.

Vincula-se, assim, a leitura também aos conhecimentos artístico e estético, oportunizando um exercício de leitura atenta, estésica e estética. Este exercício permite vivenciar “o agir e o julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as conseqüências e escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas”(EISNER, 2008, p. 10). A presença desse tipo de experiência se faz necessária no ambiente escolar, pois possibilita ao aprendiz construir significados de maneira sensível por meio de vivências que conduzem o sujeito ao desenvolvimento da sua sensibilidade e capacidade reflexiva para ver e sentir o mundo.

Oferecer, por exemplo, uma imagem ampliada, como em uma tela de cinema ou de televisão, permite que nos tornemos espectadores privilegiados. Na narrativa aqui utilizada como exemplo, é essa a posição que ocupamos. Podemos ver uma ação de cada vez, ou diferentes ações, num quadro a quadro simultâneo. Esse modo de ocupar o espaço confere liberdade para o olhar percorrer uma cena, bem como dinamicidade à narrativa.



Figura 2: Uso das cores claras associadas à tristeza



Figura 3: Uso das cores fortes associadas à alegria

No que diz respeito ao uso das cores — “um dos elementos constitutivos da imagem narrativa que possui o maior poder emotivo e evocativo”(OLIVEIRA, 2008, p.50), as imagens da obra *A menina e o tambor* se valem do contraste entre cores vivas, para destacar a alegre personagem, e tons pastéis na apresentação das pessoas tristes que estão próximas a ela. Essa diferenciação no desenrolar da narrativa evidencia o estado inicial das pessoas tristes e preocupadas que influenciam até mesmo o ambiente que ocupam, tudo representado por cores mais claras, em contraste com a menina que, desde o início surge com cores intensas ressaltando sua alegria. A passagem da tristeza para a alegria a partir do fazer da menina e seu tambor é percebida nas imagens, pois não é apenas o som do tambor que contagia a todos, mas também as cores. A batida do tambor chega ao coração das pessoas e elas acabam por se sentirem felizes e essa felicidade se mostra nas cores mais fortes que se evidenciam nas suas figurativizações.

A cor, portanto, torna-se um elemento de expressão com importante significado. Se associarmos cores e formas perceberemos a função significativa desses elementos plásticos. As Figuras 2 e 3, por exemplo, nas quais se evidencia o contraste de cores em duas duplas de páginas da narrativa, apresentam o uso das formas de maneira diferente na apresentação dos rostos dos personagens. Percebemos, numa rápida comparação, a mudança no modo com que olhos e bocas são apresentados na

primeira cena e como surgem na segunda. Linhas retas e formas pequenas figurativizam a tristeza nos rostos; enquanto linhas curvas, ascendentes e formas grandes, com bocas escancaradas em amplos sorrisos são lidas como alegria na cena seguinte.

A leitura dessas informações não é algo que se dá de maneira imediata, ou, até mesmo, inata. Não podemos considerar que ler a imagem é sinônimo de ver a imagem. A visão, mesmo que seja uma capacidade que nos pertença naturalmente, só nos levará à leitura da imagem se refletirmos sobre o que vemos. Para Oliveira (2008) e Ramos (2011), essa capacidade é adquirida, e pode ser cultivada. A leitura de imagem, para se tornar mais qualificada necessita de um processo que desafie o sujeito que vê a refletir sobre aquilo que vê.

Essa reflexão pode ser alcançada a partir de um trabalho baseado na mediação. O reconhecimento dos efeitos de sentido que surgem do modo de organização do texto imagético é o primeiro passo para que o mediador comece a pensar sobre o significado e a intenção da leitura do texto escolhido para ser lido. Essa consciência auxiliará a alcançar a reciprocidade do olhar do aluno, desafiando-o a não somente identificar o desenrolar narrativo com seus elementos (espaço, tempo, personagens,...), mas também a perceber como a expressão plástica influencia e permite essa identificação e, conseqüente a produção de sentido daquilo que se vê/lê.

Referências

- ACASO, María. La diferencia entre ver y leer. In: _____. **Esto no son las torres gemelas**: como aprender a leer la televisión y otras imágenes. Madrid: Catarata, 2006, p. 89-91.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- EISNER, Eliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática educativa. Currículo sem fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17, jul/dez 2008. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.htm>> Acesso em: 16 out. 2009
- FECHINE, Yvana; NETO, João Pereira Vale. **Regimes de interação em práticas comunicativas**: experiência de intervenção em um espaço popular em Recife (PE). p.1-15. Disponível em: <http://compos.com.puc-rio.br/media/gt4_yvana_fechine_joao_netto.pdf> . Acesso em: 8 Jul. 2010.
- FEUERSTEIN, Reuven, FALIK, Louis H., FEUERSTEIN, Rafi. The learning potential assessment device. In: SAMUDA, Ronald, [et al]. **Advances in Cross-Cultural Assessment**. Califórnia: Sage Publications, 1998, p. 100-161.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46.ed São Paulo: Cortez, 2005.
- GREIMAS, Algirdas Julien. Semiótica figurativa e semiótica plástica. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004, p. 75-96.
- JUNQUEIRA, SONIA. **A menina e o tambor**. Desenhos de Mariângela Haddad. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.
- LANDOWSKI, Eric. Modos de presença do visível. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **Semiótica Plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004, p.97-112.
- _____. **Interacciones arriesgadas**. Traducción de: Desiderio Blanco. Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial, 2009.
- _____. **Regimes de interação e sentido na educação**. Porto Alegre. UFRGS, 2010 (Comunicação Oral).
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MENTIS, Mandia (coord.). *Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Senac, 2002.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia. Semiótica plástica ou semiótica visual? In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004, p. 11-25.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b.

PANOZZO, Neiva. **Literatura infantil**: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola. 2001. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMAS MORTAS: A LITERATURA COMO FONTE DE REFLEXÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Meire Aparecida Lôde Nunes¹
Terezinha Oliveira²

Resumo

O objetivo deste texto é analisar a obra literária *Almas Mortas* de Nikolai Gogol (1808-1852) verificando como as questões pertinentes a educação/formação do homem são tratadas pelo autor. A hipótese que se constrói é de que o conhecimento deve, primeiramente, ser ato naquele que ensina, pois os exemplos são mais fortes do que as palavras. Podemos verificar que para Gogol o meio social é significativo na formação do indivíduo e, nessa perspectiva, o professor ocupa a centralidade do processo educacional. A leitura propicia a compreensão de que a educação ideal, para o autor, é pautada no conhecimento e liberdade, as preocupações com a indisciplina não deve ser o foco principal. Entretanto, *Almas Mortas* é cenário para personagens que não cultivam uma boa índole, o que nos leva a inferir que o autor está criticando o contexto formador de seus personagens. Assim, respeitando a temporalidade e a distância entre ficção e realidade, entendemos que a obra de Gogol constitui-se como importante fonte para pensarmos a educação brasileira e, especialmente, a ação dos nossos professores.

Palavras-chave

Educação; literatura; *Almas Mortas*.

Abstract

The aim of this text is to analyze *Almas Mortas*, literary work of Nikolai Gogol (1842) checking how the quest from man's education/formation are addresses by the author. The hypothesis which is built is that knowledge should, firstly, be an act of the one who teaches because examples are stronger than words. We can verify that for Gogol the social milieu is significant for the individual's formation and, in this perspective, the teacher occupies the centrality of the educational process. The reading provides the understanding that the ideal education, for the author, is based in the knowledge and freedom, the preoccupation with indiscipline should not be the main center, because it barely appears when knowledge does not reach students. However, *Dead Souls* is a scenario for characters who do not cultivate good indole, which induces us to infer than the author is criticizing any context forming their characters. So, respecting the temporality and distance between fiction and reality, we understand that the work of Gogol constitutes an important source for thinking of the Brazilian education, and especially the action of our teachers.

Keywords

Education; literature; *Dead Souls*.

1 - UEM/CNPQ.

2 - DFE/PPE/UEM.

Introdução

O texto, em tela, constitui-se a partir da proposta de pensarmos a educação brasileira por meio do distanciamento de fontes que tratam especificamente nossa educação. Acreditamos na importância dessa proposta para a ampliação de nosso olhar, pois a abordagem de um mesmo assunto por outro viés configura-se como uma grande possibilidade de compreensão da questão analisada. Diante dessa premissa, estabelecemos como fonte a obra literária de Nikolai Gógol, *Almas Mortas*. A opção justifica-se pelo fato de que o escritor literário é um grande observador da sociedade em que está inserido e consegue transcrever essa realidade por meio da beleza da escrita fictícia, pois como podemos constatar na *Poética* de Aristóteles, a literatura não tem um compromisso com a verdade, mas sim com a verossimilhança. A literatura imita a vida, mas o fato exposto não precisa necessariamente ter acontecido, só precisa ser possível de concretude. Percebemos que essa compreensão da literatura permanece na contemporaneidade. Ilustramos nosso pensamento com o conceito de Afrânio Coutinho:

A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada [...] São as verdades humanas gerais, que traduzem antes um sentimento de experiência, uma compreensão e um julgamento das coisas humanas, um sentido de vida, e que fornecem um retrato vivo e insinuante da vida. A Literatura é, assim, vida, parte da vida, não se admitindo que possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana (COUTINHO, 1976, p.126)

Diante dessa passagem podemos inferir que, para Coutinho, a literatura é uma arte que expressa a vida real e fundamenta-se nas questões humanas que perpassam os momentos históricos. Podendo ser, talvez, esse o motivo de algumas vezes nos chocarmos diante de obras escritas séculos atrás, mas que são extremamente atuais. O contexto histórico modifica-se, mas a natureza humana que rege as relações sociais é atemporal.

Como nos alerta Wellek e Warren (1962, p.41), o escritor, ou artista literário, “[...] lembrar-nos-á daquilo que havíamos deixado de nos aperceber, ou far-nos-á a ver aquilo que – embora bem patente – não viramos”. Dessa forma, a literatura pode “[...] influenciar a atitude do leitor, persuadi-lo e, em última instância modificá-lo” (WELLEK E WARREN, 1962, p. 28-29). Portanto, a leitura possibilita o desenvolvimento de um processo auto-reflexivo que poderá nos levar avaliar a nossa própria conduta social. Face ao exposto, entendemos que o uso dessa fonte é oportuno na área da História da Educação.

Diante da legitimidade da fonte literária construímos o objetivo deste texto que é analisar *Almas Mortas* verificando como as questões pertinentes a educação/formação do homem são tratadas pelo autor. A hipótese que subsidia nosso propósito é de que o conhecimento deve, primeiramente, ser ato naquele que ensina, pois os exemplos são mais fortes do que as palavras. Seguindo as indicações metodológicas da História Social, que tem como uma de suas proposições a aproximação com o contexto do autor para inferirmos sobre sua obra, iniciamos nossa abordagem apresentando algumas questões importantes sobre Gógol e sua obra, *Almas Mortas*.

Nikolai Gógol e sua obra

O livro *Almas Mortas* foi publicado em 1842 pelo ucraniano [Nikolai Gógol](#) (1808-1852) e é considerado um marco da literatura russa. Mesmo não tendo nascido em solo russo foi nesse país que o escritor passou grande parte de sua vida.

A obra de Gógol pode ser entendida como um retrato do que há de pior na natureza humana. A ambição que move os personagens de Gógol faz emergir as mentiras, a corrupção, falcaturas e todos os vícios humanos desfilam frente ao leitor sob um toque de humor que torna a obra divertida. A superficialidade humana, ‘carro chefe’ de *Almas Mortas*, revela o contexto da Rússia do século XIX, cuja maior parte de sua manutenção era agrícola. Nesse momento a Rússia se constituía por mais de 22.000.000 Km², onde viviam as mais variadas culturas, religiões e raças. Para governar esse imenso território foi instituído de 1547 a 1917 o governo dos czares, uma autocracia absoluta que subordinava

a Igreja ao Estado e a distanciou das discussões e embates que ocorriam na Europa Ocidental. Neste contexto a Rússia gerou grandes escritores como Tchecov, Tolstoi e Gógol.

O contexto russo do século XIX é exposto por Gógol em *Almas Mortas* - obra que quase foi censurada porque o russo não queria que suas fragilidades fossem expostas ao mundo - ao contar a história de Pável Tchítchicov que almeja construir fortuna por meio de um plano um tanto 'macabro'. A artimanha do protagonista consistia em viajar de cidade em cidade do interior da Rússia apresentando-se como uma pessoa muito distinta, para ganhar a confiança e respeito dos moradores e, logo após, propor aos proprietários de terras a compra de suas almas mortas, ou seja, os servos falecidos que ainda não tinham sido declarados ao governo. De posse de um documento que lhe dava direito sobre as almas, Tchitchicov pretendia hipotecá-las como se fossem vivas para obter um grande lucro.

Tchitchicov teve êxito na maioria de suas investidas graças sua habilidade de observação que o possibilitava diagnosticar o caráter daqueles com quem deveria se relacionar e assim se adequar a cada um, de forma a ser apreciado por todos. Entretanto, não podemos afirmar se o nosso golpista conseguiu realmente atingir seus objetivos. Gógol após trabalhar por mais de quinze anos em *Almas Mortas* entra em uma grande depressão e queima seus manuscritos que tinham a segunda parte do livro, deixando assim a obra inacabada.

Reflexões sobre a educação em *Almas Mortas*

Neste momento passamos a descrever alguns personagens criados por Gógol com o intuito de refletir acerca da influência social na formação do indivíduo. A eleição dos personagens é deriva das reflexões apresentadas por Bakhtin (1997) ao explicar os gêneros romanesco, entre os quais destacamos o romance de educação ou de formação. Esse gênero recebe outras subdivisões de acordo com suas características, como a temporalidade cíclica que se relaciona com a idade dos personagens. O autor explica que:

[...] Este tipo de romance de formação se caracteriza por uma representação que assimila o mundo e a vida

a uma *experiência*, a uma *escola* pelas quais todos os homens devem passar para retirar delas um único e mesmo resultado: a sobriedade acompanhada de um grau variável de resignação.

Diante dessa informação, percebemos que Gógol mostra, em alguns personagens, experiências similares a descrição de Bakhtin, o que nos permite aproximar *Almas Mortas* dos romances de educação. Todavia, a maioria dos personagens de *Almas Mortas* não são homens sóbrios com nível equilibrado de resignação, como mencionado por Bakhtin. Assim, entendemos que Gógol, consciente da importância das relações sociais, principalmente entre professor e aluno, estava denunciando a influência negativa dessas relações ao desenvolvimento intelectual, moral e ética dos indivíduos, caso não sejam conduzidas por pessoas comprometidas com a formação humana.

Para compreendermos melhor essa questão passamos a análise dos personagens. O nosso primeiro eleito é Andrei Ivánovich. Gógol descreve esse personagem de trinta e três anos como um jovem solitário que passava seu tempo:

[...] sentado e inerte, de roupão e sem gravata. Não tinha vontade de passear, nem de sair, nem mesmo de subir ao segundo andar, não tinha sequer vontade de abrir a janela para deixar entrar ar fresco no quarto; e o maravilhoso panorama da aldeia, ao qual nenhum visitante conseguia ficar indiferente, como que nem existia para o próprio dono (GÓGOL 1993, p.304).

Andrei Ivánovich era dono de uma das mais belas propriedades da redondeza, mas para seus vizinhos, não passava de um 'boa vida' que não merecia respeito nem mesmo de seus servos. O autor, ao descrever um homem no auge de sua idade possuidor de uma quantidade significativa de terras com beleza monumental, nos coloca diante de uma questão: o que leva esse jovem não ter vontade de viver? A resposta para essa questão pode ser refletida por meio das informações que Gógol nos oferece acerca da vida de Andrei antes de se encontrar nesse estado vegetativo. Começamos pelo golpe fatal.

Nas proximidades da propriedade de Ivánovich morava um

general, pai de uma moça chamada Ulínka que, nas palavras de Gógol, era brilhante como a própria vida e despertou um possível amor no coração de Ivánovich. Ulínka era dona de uma espiritualidade que fascinava todos que a conhecia e parece ser criada por Gógol para nos apresentar o antônimo de Andrei. Por um momento, o autor nos leva a pensar que a leitura nos conduzirá à um romântico final feliz. Mas um desentendimento entre o velho general e Ivanovich separa os jovens enamorados. Para Andrei esse acontecimento fez com que se apagasse “[...] a luz que brilhava por um momento, e o crepúsculo que se seguiu a ela tornou-se ainda mais crepuscular. E tudo tomou rumo para aquela [...] vida reclinada e inativa” (GÓGOL 1993, p. 322).

O distanciamento entre o espírito dos dois jovens causa-nos uma inquietação: será que essas duas pessoas nasceram assim, Andrei propenso a uma vida depressiva e Ulínka cheia de vida, ou foram as condições que os cercaram e influenciam a serem dessa forma? Para refletirmos essa questão, olhemos para a infância de cada um.

Gogól conta que Ulínka

Tinha recebido uma educação esquisita: tendo perdido a mãe ainda muito criança, fora criada e instruída por uma preceptora inglesa que não sabia uma palavra de russo. [...] Como uma criança criada com liberdade, ela era geniosa e voluntariosa. Se alguém visse como a ira repentina contraía em rugas severas sua formosa fronte, e quão fogosamente ela discutia com o pai, pensaria que estava diante duma criatura por demais caprichosa. Mas sua ira só explodia quando ela tomava conhecimento de alguma injustiça ou má ação para com alguém. Porém jamais se zangava nem discutia em favor de si mesma e nunca se justificava (GÓGOL 1993, p. 320).

Nessa passagem Gógol lança-nos algumas questões importantes como o fato da jovem ter sido educada por uma estrangeira. Ulínka não ficou condicionada ao contexto de seu próprio país, o contato com outra cultura favoreceu a construção de um comportamento que, aos olhos dos russos, era decorrente de uma educação um tanto esquisita. Outra questão que nos

chama a atenção é a ira que Ulínka revela em situações de injustiça, não com ela, mas com os outros. A ira é condição para a conquista da justiça, enquanto a passividade é condição para instauração da injustiça. A jovem, de comportamento estranho, se destaca dos demais por ir para o embate, inclusive com seu próprio pai, em defesa de seus ideais. Enquanto a maioria não se incomoda com o que acontece em seu entorno, como Andrei Ivanovich que não defende nem seus próprios interesses e fica a mercê de seu destino. Gógol ao criar Andrei expõe a passividade humana que deixa o tempo passar sem imprimir nenhuma marca. Como poderemos constatar na sequência, ele é o exemplo do sucesso de uma educação que teve como objetivo a anulação do sujeito.

Diferentemente de Ulínka, Ivánovich não teve um preceptor, aos 12 anos ingressou em um colégio, que naquele momento tinha como diretor o professor Aleksandr Petrovich, o qual é descrito por Gógol como:

Ídolo dos jovens, maravilha dos educadores, o incomparável Aleksandr Petrovich tinha o dom de intuir a natureza humana. Como ele conhecia as peculiaridades da natureza russa! Como conhecia as crianças! Como sabia estimular-las! Não havia menino travesso que depois da travessura não viesse a ele, *motu próprio*, confessar tudo. E, como se não bastasse isso, depois de receber uma severa admoestação, não só o menino não saía de lá acabrunhado, como até, pelo contrário, saía de cabeça mais alta. Havia na própria reprimenda algo de estimulante, algo que dizia: Avante! (GÓGOL 1993, p. 304).

O sucesso de Petrovich pode ser creditado ao conhecimento. Ele conhecia o homem, conhecia seu país e conhecia seu público, as crianças. Suas ações eram conscientes, por isso, sabia, inclusive, como aplicar o castigo como um recurso para o crescimento de seu aluno e não como forma de poder que sua condição de professor lhe conferia. Mas, para a tristeza de todos Petrovich morreu de um mal súbito. Seu sucessor, logo que assumiu o cargo de diretor começou a se incomodar com a livre conduta dos meninos. Novos instrutores foram contratados,

os quais tinham concepções diferentes das anteriores e “Eles bombardearam os ouvintes com uma infinidade de termos e palavras novas; demonstraram em sua exposição tanto uma coerência lógica como o ardor do seu próprio entusiasmo, porém – ai! – faltava vida ao ensino propriamente dito. Cheirava a carniça nos seus lábios a sua ciência morta” (GÓGOL 1993, p. 307). Gógol conta que dois anos após a morte de Petrovich, aquele estabelecimento de outrora não existia mais.

Tanto Petrovich como Fiodor, estavam a frente da direção do colégio para desempenharem a mesma função: educar os jovens que ali estudavam. Entretanto, o ponto de partida de cada diretor foi um. Petrovich direcionava a sua atenção à formação interna de seus alunos e em consequência tinha a transformação externa por meio das ações conduzidas pelos espíritos educados. O professor prezava a livre expressão dos alunos e entendia que isso era a base para o desenvolvimento de sua atividade de ensino. Gógol conta que o professor “[...] não reprimia muitas das expansões dos alunos, vendo nelas o princípio do desenvolvimento dos atributos espirituais do jovem, e afirmando que precisava delas como o médico precisa das erupções da pele: para averiguar e ficar sabendo o que se passa no interior do ser humano” (GÓGOL 1993, p. 305). Fiódor, inversamente, não quis ver as ‘erupções’ e tratou logo de esconde-las abolindo a liberdade dos alunos. Sem se preocupar com a formação intelectual e moral, concentrou todas suas medidas para obter apenas a obediência servil, pois desde o primeiro dia como diretor declarou que “[...] para ele, inteligência e estudo nada significavam, e que ele só ia dar valor ao bom comportamento (GÓGOL 1993, p. 307). A conduta dos dois diretores é permeada pelo mesmo critério, a liberdade, mas com aplicação oposta. Enquanto o primeiro acreditava que a liberdade era a base para o conhecimento, o segundo se opôs radicalmente a esse pensamento tentando eliminá-la.

Podemos inferir que a liberdade é uma questão imprescindível para a formação humana na concepção de Gógol, pois ela também é abordada quando trata da educação de Ulínka. Podemos verificar essa afirmação quando Gógol conta que a jovem teve uma vida livre e descreve suas características mencionando que:

Não havia nela nada de oculto. Ela não teria receio de revelar suas ideias diante de ninguém, e poder algum poderia forçá-la a calar-se quando tinha vontade de falar. Seu andar encantador, único, inteiramente pessoal, era tão livre e seguro de si que sem querer tudo lhe abria caminho. Na sua presença uma pessoa de má índole ficava sem jeito e emudecia; (GÓGOL 1993, p. 320)

Dessa forma, Gógol chama a atenção para a necessidade de uma formação com liberdade para que o indivíduo possa se expressar e ter segurança ao revelar seus pensamentos. Diante dessa perspectiva de educação, Petrovich é o exemplo de professor comprometido com a formação e, por isso, não se preocupava com a indisciplina, a qual, com o tempo, seria substituída pelo conhecimento. Essa forma de entender a educação é explicitada por Gógol em uma das falas de Petrovich, o qual declara que “O quê exijo é inteligência e nada mais! Aquele que almeja ser inteligente não tem tempo para travessuras: a travessura tem que desaparecer por si mesma. E, com efeito, as travessuras sumiam por si mesmas” (GÓGOL 1993, p. 305). O que não aconteceu na administração de seu sucessor.

Fiódor, ao colocar a disciplina no centro de sua administração acreditava que evitaria problemas e teria uma situação cômoda. Seguindo essa premissa, o novo diretor transformou o colégio em um lugar em que os professores se exaltavam nas cátedras pensando que ensinavam, mas que não se faziam compreender. Diante dessa situação, Ivánovich, diferentemente se seus companheiros que não respeitavam e zombavam dos instrutores, caiu em desânimo e começou a assumir as características que seriam predominantes em sua vida adulta.

Um final imprevisto; uma história atravessada por um incidente. O incidente não é a morte de Petrovich, mas sim Fiódor assumir um cargo que seria determinante na vida de muitas pessoas. O fato de Fiódor substituir o interesse pelo conhecimento pela disciplina revela sua falta de conhecimento. Ele próprio não poderia ensinar alguma coisa diferente porque não tinha o conhecimento em ato. Como Tomás de

Aquino elucida o ensino “[...] pressupõe um perfeito ato de conhecimento no professor; daí que seja necessário que o mestre ou quem ensina possua de modo explícito e perfeito o conhecimento cuja aquisição quer causar no aluno pelo ensino” (TOMÁS DE AQUINO 2001, p. 41). De acordo com o mestre dominicano, quando aquele que exerce a função de ensinar não possui essa característica não deve ser chamado de professor ou mestre. Dessa forma, podemos entender que Fiódor e seus instrutores não poderiam assim ser chamados, pois seus atos não expressavam explicitamente o conhecimento que deveriam propiciar à seus alunos.

O ambiente escolar parece-nos importante para Gógol, pois ele aparece também quando o autor expõe o contexto em que o protagonista de *Almas Mortas* foi criado. Assim, devido a importância de Tchitchov, direcionamos nosso olhar ao personagem principal da obra de Gógol.

Pavél Tchítchicov

Meu pai me repetia lições de moral, batia-me, obrigava-me a copiar regras de boa conduta, mas ele próprio roubava madeira dos vizinhos e ainda me fazia ajudá-lo. Começou uma pendência injusta diante de mim. Perverteu uma pobre órfã de quem era tutor. O exemplo é mais forte que as regras (GÓGOL 1993, p.429)

Gógol ao dar voz a Tchitchicov para descrever seu pai, na passagem acima, nos instiga a pensar no ‘discurso e no ato’, ou ‘o dizer e o fazer’. Essa dualidade é a identidade de nosso personagem, que se mostra de uma forma, mas esconde sua verdadeira face. Buscando entender essa dualidade é que olhamos para a formação de Tchitchicov.

Quando Pavél Tchítchicov atingiu a idade de iniciar seus estudos, foi morar com uma tia. Ao deixar o filho, o pai de Tchitchicov despede-se revelando sua índole, como podemos observar na seguinte passagem:

Os olhos do pai não verteram lágrimas na despedida [...] ‘estuda, nada de travessuras nem vadiagem, porém mais que tudo trata de agradar aos professores e superiores.

Se souberes agradar ao superior, mesmo que não sejas bom nos estudos, nem tenhas qualquer talento dado por Deus, sempre te sairás bem e passarás na frente de todos (GÓGOL 1993, p. 269)

O conselho do pai nos remete à grande importância que o ambiente familiar exerce na educação dos jovens. A forma de pensar dos pais é traduzida por suas ações e, muitas vezes, podem contradizer os ensinamentos orais. Entretanto, nesse caso, a oralidade encarregou-se de transmitir os verdadeiros alicerces do espírito do progenitor de Tchitchicov. Não foi preciso muitas páginas para Gógol revelar o ambiente em que o jovem Tchitchicov passou seus primeiros anos de vida e nos fazer entender que ele foi imprescindível para que, naquele momento, o jovem assimilasse com precisão o ensinamento do pai.

Tchitchicov não revelou nenhuma aptidão especial para qualquer área dos estudos, mas desenvolveu outras habilidades. Como bom observador, logo identificava como deveria se comportar diante de cada pessoa ou situação. Com seus companheiros começou a se comportar “[...] de tal maneira que eles sempre o obsequiavam, e ele, ao contrário, não só nunca lhes dava nada, como até, às vezes, depois de guardá-las por algum tempo, revendia-lhes as próprias coisas que eles lhe tinham dado” (GÓGOL 1993, p. 270). A mesma habilidade da observação lhe foi muito válida quando com os superiores. Gógol narra que o professor de Tchitchicov, era um amante da boa conduta que, para ele, era sinônimo de silêncio e antônimo de inteligência e esperteza. O comportamento era o único critério para a obtenção de notas, o professor confessava que dava “[...] as notas mais altas em todas as matérias ao aluno que não sabe patavina, mas tem conduta exemplar; mas aquele no qual percebo espírito rebelde ou zombeteiro esse ganha zero, mesmo que meta Sólon no chinelo! (GÓGOL 1993, p. 271). Seguindo o pensamento do professor, Tchitchicov era um aluno ‘nota dez’, sabia portar-se exatamente como desejava o mestre:

E não movia uma sobrancelha, não piscava um olho durante todo o tempo de duração da aula, por mais que o beliscassem por trás; assim que soava a campainha,

precipitava-se diante de todos para trazer ao professor o gorro de três orelhas [...] corria para ser o primeiro a sair da classe, e procurava cruzar o seu caminho umas três vezes, cumprimentando-o de chapéu na mão a cada um dos encontros. (GÓGOL 1993, p. 272).

Usando desses estratégias, Tchitchicov passou a ser o aluno preferido. Entretanto, a predileção do professor foi retribuída com desprezo e falta de humanidade. O professor, depois de algum tempo, vivendo em total miséria despertou em seus ex-alunos a comoção, os quais se mobilizaram para ajudar aquele pobre coitado a ter um final mais digno. Para surpresa de todos, Tchitchicov contribuiu com míseros cinco copeques. O egoísmo e o amor a superficialidade presente em nosso protagonista foi alimentado dia a dia por aqueles que conviveram com ele, portanto o surpreendente não é a ação de Tchitchicov, mas a indignação de todos aqueles que, de uma forma ou de outra, participaram do seu processo de formação.

Terminado os estudos escolares, Tchitchicov parte em busca de seus ideais. Após aprimorar suas habilidades ludibriando aqueles que representavam algum tipo de empecilho aos seus objetivos, nosso protagonista elabora o golpe das ‘almas mortas’, que, a nosso ver, expressa a maturidade de seu caráter. Ao contar o golpe das ‘almas mortas’, Gógol nos possibilita entender que Tchitchicov era um homem muito inteligente, então nos perguntamos e se ele tivesse feito outras escolhas será que não teria seu objetivo alcançado como consequência e não finalidade? Questões como essa também são feitas por Gógol, por meio do personagem Murazov: “Eu só estou imaginando que homem o senhor teria chegado a ser, se empregasse toda essa energia, perseverança e obstinação em trabalho honesto, com um escopo melhor em mira! Deus do céu, quanto bem o senhor poderia ter feito! (GÓGOL 1993, p. 426)

Gógol, na voz de Murazov, nos direciona à reflexão sobre o livre-arbítrio, ou a possibilidade de fazer suas próprias escolhas. Tchitchicov conduziu suas ações pela ponderação de critérios que poderiam contemplar as suas próprias vontades ou o bem coletivo. Entretanto Murazov lamenta que Tchitchicov tenha se decidido pela satisfação de seus próprios desejos, ignorando a

ética que possibilita a convivência em sociedade. Dessa forma, Gógol suscita a necessidade de entendermos que o direito de fazermos nossas próprias escolhas não significa a satisfação indiscriminada das vontades. Entendemos que, no pensamento de Murazov, Tchitchicov poderia ter alcançado uma posição muito mais elevada do que a almejou se tivesse submetido suas habilidades à princípios éticos. Mas, isso não seria possível, pois os valores morais de Tchitchicov não permitiam a constituição de uma hierarquia de critérios que não fosse liderado pelo seu egoísmo. Gógol revela que o caráter de seu protagonista não tem nenhuma inclinação para o bem e que não demonstra nenhum arrependimento de seus atos. Tchitchicov confessa ao amigo que não sente,

[...] muita repugnância diante do vício: minha natureza se rebaixou, não tenho amor ao bem, essa bela inclinação para as boas obras que se transforma em hábito, em segunda natureza. Não tenho impulso para me esforçar pela prática do bem como o tenho para a aquisição de bens. Estou dizendo a verdade – que é que eu posso fazer? (GÓGOL 1993, p. 429)

A forma com que Tchitchicov assume seus vícios, sem nenhum constrangimento, revela que no íntimo de seu espírito não considera suas ações, totalmente, erradas. Quando Gógol coloca essa confissão na boca do personagem central de *Almas Mortas*, não está revelando o caráter apenas desse personagem, mas de muitos outros homens que formam a sociedade representada em sua obra. O fato da existência de homens que não são inclinados ao bem comum é próprio da humanidade, entretanto, quando esses são a maioria significa que está fadado o fim dessa sociedade.

Gógol desenha a figura de um homem possuidor de todas as características que deveríamos repudiar, o que nos conduz a reflexão sobre a nossa postura frente as cenas da vida de Tchitchicov. A falta de atitude, ou mesmo a covardia, faz com que cada vez mais participamos pacatamente da formação de Tchitchicovs. Nessa perspectiva concordamos com Gógol ao mencionar que preferimos a superficialidade, não buscamos a

verdade porque é mais prazeroso vermos apenas o lado belo das coisas. Essa questão é explícita quando o autor expressa sua desilusão com os leitores/homens de seu tempo:

Mas o lamentável não é que o herói não agrade os leitores; o lamentável é que no nosso foro íntimo reside a certeza absoluta de que esse mesmo herói, esse mesmo Tchitchicov, poderia ter-lhes agradado. Não tivesse o autor perscrutado tão fundo a sua alma, não tivesse mexido com aquilo que, no fundo dela, escapa e foge à luz do dia, não tivesse desvendado os pensamentos mais recônditos, que homem nenhum confia a qualquer outro; mas se invés disso o tivesse mostrado tal como ele se apresenta a toda a cidade, a Manilov e aos outros, todos ficariam muito contentes e o tomariam por um homem interessante [...] Sim, meus bons leitores, vós preferíreis não ver descoberta a miséria humana [...] Melhor seria se nos mostrassem o belo, o atraente (GÓGOL 1993, p.292)

Estamos sempre a procura do belo em tudo e mesmo quando ele não existe nos esforçamos para construí-lo pelo menos na aparência. Com essa possibilidade de compreensão da realidade, Gógol nos leva a pensar o processo de formação/educação na atualidade. Entendemos que nossa educação está sustentada na superficialidade do ensino, fato que nos coloca cada vez mais distantes dos índices desejáveis para a educação. Portanto, inferimos que a primeira medida a ser tomada é assumirmos nossas responsabilidades e nos conscientizarmos de que o conhecimento deve, primeiramente atuar em nós mesmos, pois como Tchitchicov afirma “O exemplo é mais forte que as regras”. Nessa mesma perspectiva, finalizamos nossas reflexões sobre o personagem que Gógol nos apresentou com as palavras do mestre Tomás de Aquino que nos aconselha a ensinarmos a nós mesmos.

O médico cura não porque tem a saúde em ato, mas porque tem o conhecimento da arte médica; já o professor ensina precisamente porque tem o conhecimento em ato. Assim pode causar a saúde em si mesmo que, não a tendo em ato, tem contudo

o conhecimento de sua arte; o que não pode se dar é que alguém tenha o conhecimento em ato e não tenha para poder ensinar a si mesmo (TOMÁS DE AQUINO, 2001, p. 43)

Reflexões sobre a educação contemporânea

A partir da leitura de *Almas Mortas*, em que Gógol nos apresenta o caráter de seus personagens acompanhado do contexto em que se desenvolveram, podemos inferir que as relações sociais influenciam significativamente na formação do indivíduo. Esse pensamento nos reporta as teorias do conhecimento. Becker (1993) apresenta a concepção epistemológica mencionando que, segundo essa vertente é possível aproximar o pensamento de autores como Piaget, Paulo Freire e Vygotsky, entre outros, porque todos colocam no centro do processo de aprendizagem a ação do sujeito. Vygotsky afirma que o homem é um ser social que sofre a intervenção de um ambiente historicamente definido. Para o autor, o ambiente social é fundamental no desenvolvimento humano, o qual ocorre pela aprendizagem da linguagem que se efetiva pela imitação. Pensando no contexto educacional de ensino/aprendizagem entendemos que, na obra Gógol, o professor ocupa a centralidade do processo, pois os três personagens analisados neste texto – Tchitchicov, Ivanovich e Ulínka – são apresentados juntamente com seus respectivos mestres. Dessa forma, Gógol nos instiga a refletir sobre a educação brasileira e, especificamente, a relação professor aluno.

Observamos que muitas são as angústias dos educadores diante do fracasso da educação brasileira, o qual vem se efetivando cada vez mais, como podemos verificar nos resultados das pesquisas internacionais sobre educação. A exemplo, temos o relatório de 2010 do Programa Internacional de Avaliação de Alunos que apresentou à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Brasil ficou em 53º entre os 65 países participantes, suas médias foram em torno 20% inferior a média internacional sugerida pelo OCDE. A reportagem da *Revista Veja* (07/12/2010) que analisa esses resultados, apresenta como justificativa das

escolas para a situação brasileira o grande consumo de álcool e drogas ilícitas por parte dos alunos, sendo que esse hábito é decorrente do meio social.

Percebemos, em muitas falas de educadores, que a ideia de 'meio social' como algo externo é recorrente, como se fosse uma instituição isolada por muros e que nós a visualizássemos do lado de fora. Parece que nos esquecemos que o contexto social é formado pelas ações individuais das pessoas que formam a sociedade e assim todos nós estamos inseridos nesse processo. Lembramos que educação refere-se a formação do homem para viver em sociedade e esse processo inicia-se com o nascimento, e todas as relações que esse recém nascido estabelece influenciará a sua formação, inclusive aquelas que não têm como objetivo a educação. Podemos ilustrar esse pensamento com Tchitchicov que ao vivenciar as atitudes de seu pai tornou-se uma pessoa muito parecida com ele que agia sempre em interesse próprio. As relações estabelecidas com os amigos também foram significativas para incentivar Tchitchicov a manter sua atitude amável e cortês, mesmo sendo superficial, agradava a todos.

Assim, as relações informais entre pais, amigos, professores muitas vezes são mais eficientes do que as que possuem o propósito educativo. Rector (1996), menciona que a comunicação não verbal é de extrema importância na comunicação geral, pois mais de 60% do processo comunicativo ocorre por meio da não-verbal, ou seja, gestos, ações, expressões, etc. De acordo com a autora essa forma de comunicação é mais eficiente na educação porque instiga a imitação, que pode ou não ser consciente. Assim, surge-nos mais uma questão: que ações nós, elementos constituintes do meio social, estamos suscitando em nossos jovens? O quê eles estão imitando de nós?

Diante desses questionamentos e as informações contidas no relatório da OCDE de que os professores brasileiros perdem em media 35 dias letivos por ano tentando controlar a indisciplina, estabelecemos uma analogia entre a escola fictícia de Ivanovich e nossa realidade escolar que nos leva a seguinte reflexão: será que nós não estamos agindo como os professores de Ivanovich que proferiam discursos belíssimos, mas que não

eram compreendidos pelos alunos que, diante dessa situação, dedicavam-se as travessuras?

Em suma, entendemos que a verossimilhança da literatura nos possibilita a elaboração de questões como essa, mas as respostas devem ser construídas em nosso próprio tempo. Assim, a única coisa que podemos afirmar é o desejo de que nossos professores se aproximem de Petrovich, que pelo conhecimento despertava o interesse em seus alunos fazendo com que não tivessem disposição à indisciplina. Inversamente ao que Gógol relatou, acreditamos que nossos esforços devem ser no sentido de substituímos os Fiódors presentes na educação contemporânea por muitos Petrovichs.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECKER, F. **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos**. Porto Alegre: Paixão de Aprender (n.5:18-23), 1993.

COUTINHO, A. **Notas de literatura literária**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

Desempenho de alunos brasileiros está bem abaixo do ideal. Revista Veja (07/12/2010). Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/desempenho-dos-alunos-brasileiros-fica-bem-abaixo-da-media-mundial>

GÓGOL, N. **Almas Mortas**. São Paulo: Abril Cultural, 1993.
RECTOR, M; TRINTA, A. **Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira**. Petropolis: Vozes, 1986.

TOMÁS DE AQUINO. **Sobre o ensino (De magistro) ; Os Sete pecados capitais**. São Paulo : Martins Fontes, 2001.

WELLEK, R; WARREN, A. **Teoria da literatura**. Lisboa: Publicações Europa-America, 1962.

TRAJETÓRIAS LEITORAS DE UM GRUPO DE MULHERES EM SITUAÇÃO PRISIONAL EM CUIABÁ-MT

Ana Arlinda de Oliveira¹

Resumo

Este trabalho de pesquisa, em nível de Pós Doutorado, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, tem por objetivo conhecer e analisar aspectos da história de leitura de mulheres reclusas na Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto “May” em Cuiabá - Mato Grosso com relação a sua vida, sua inserção na cultura letrada e sua trajetória como leitoras. Assim sendo, meu olhar foi direcionado à formação e desenvolvimento do letramento destas leitoras, que acontece num contexto socio-histórico determinado por condições adversas, dada a especificidade de seu enclausuramento, lugar de conflitos e interações. Com sustentação na pesquisa qualitativa, observei o ambiente prisional com duas salas-celas de aula, ouvindo por meio de entrevistas gravadas as histórias de vida de 20 mulheres comprometidas socialmente com a lei. No diálogo, que se estabeleceu entre nós houve momentos de muita emoção, pois foi possível a partir de suas vozes, rememorar vivências e práticas de leitura na família, na escola e na prisão. Para aprofundar o conhecimento sobre quem eram essas mulheres tive acesso aos processos penais, cujos dados enriqueceram esta pesquisa. O encontro com mulheres privadas de liberdade proporcionou refletir que por intermédio da escolarização é possível a elas tornarem-se agentes de sua própria ressocialização. Constatei que a leitura religiosa, no ambiente prisional, toma quase todo o tempo dessas leitoras, seja durante o dia ou mesmo na madrugada, de modo que há pouco espaço para leitura literária ou de conhecimento científico, fator que compromete o desenvolvimento do letramento.

Palavras-chaves

Leitura e letramento; prisão feminina.

Resumè

Cette recherche, postdoctorale niveau, qui s'est tenue à l'Université Fédérale de Minas Gerais, vise à comprendre et à analyser des aspects de l'histoire de lecture de femmes recluses à La Prison Féminine Ana Maria do Couto 'May' à Cuiabá-Mato Grosso quant à leur vie, leur intégration dans la culture et leur trajectoire comme lectrices. De cette façon, mon regard s'est dirigé vers la formation et le développement de littérisme de ces lectrices, ce qui se passe dans un contexte socio-historique déterminé par des conditions défavorables, compte tenu de la spécificité de leur reclusion, espace de conflits et d'interactions. Avec le soutien de la recherche qualitative, j'ai observé le milieu carcéral, avec deux salles de classes-cellules, et écoutant, par le biais d'interviews enregistrées, les histoires de vie de 20 femmes impliquées socialement avec la loi. Dans le dialogue établi entre nous, il y a eu des moments de grande émotion, puisque qu'il a été possible, à partir de leur voix, de se rappeler des expériences et pratiques de lecture dans la famille, à l'école et en prison. Pour approfondir les connaissances sur qui étaient ces femmes, j'ai eu accès aux archives des procès, dont les données ont enrichi cette enquête. La rencontre avec des femmes privées de leur liberté a permis de réfléchir que, par le biais de la scolarisation, il est possible qu'elles deviennent des actrices de leur propre resocialisation. Cependant, j'ai remarqué que la lecture religieuse, en milieu carcéral, prend presque tout le temps de ces lectrices, soit au cours de la journée, ou même très tôt le matin, de sorte qu'il y a peu d'espace pour la lecture littéraire ou pour la lecture de connaissances scientifiques, ce qui compromet le développement de littérisme.

Mots-clés

Lecture et littérisme; histoires de vie de femmes; prison.

1 - UFMT-IE/PPGE/GEPLL.

Introdução

Quando a tranca bate de um modo ensurdecido, há um mundo que se mostra dentro do presídio feminino. Desalento e esperança caminham juntos, uma vez que as mulheres que ali vivem estão privadas de um bem que elas próprias julgam ser o maior de todos: a liberdade.

Os sons de vozes, batidas de e nas grades se misturam e ecoam como em nenhum outro lugar que eu tenha estado. Não há anúncio de tranquilidade neste ambiente. Agentes prisionais vestidos com austeros uniformes pretos, policiais militares portando potente armamento, pessoal da administração - médico, psicólogo, dentista, assistente social, professores e coordenação de ensino, diretoria, advogados e juízes que cuidam dos processos das reclusas -, circulam de modo constante pelo corredor principal.

A prisão é uma cidadela subdividida em raios - setores com as celas ou "cubículos" das moradoras, cozinha, oficinas, escola, biblioteca, horta, sala dos advogados e juízes... O presídio amedronta por sua austeridade e pelo estereótipo negativo com que é visto pela sociedade. Os muros altos dão a quem chega a certeza de que o presídio é um mundo no qual a disciplina "implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos". É preciso que os indivíduos que lá estão sejam vigiados durante todo o tempo da atividade e submetê-los a "uma perpétua pirâmide de olhares" (Foucault, 1992, p. 106). Em qualquer aposento que se vá, há poderosas grades a guardar os corpos. Podemos entender a disciplina a que estão submetidos os sujeitos no ambiente do presídio, de acordo Machado na introdução do livro *Microfísica do Poder* de Michel Foucault (1992), como "uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. Isola em um espaço fechado, esquadrinhado, hierarquizado, capaz de desempenhar funções diferentes segundo o objetivo específico que dele se exige". Controlando o espaço e o tempo, a disciplina e a vigilância exercem uma sujeição sobre o corpo do presidiário, produzindo um registro contínuo de conhecimento sobre seu comportamento. Machado afirma ainda que o exercer a ação sobre o corpo, o adestramento

do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez na história esta figura singular, individualizada - o homem - como produção de poder, que é entendido por Foucault (2006) como um lugar estratégico onde se encontram as relações de força, ou seja, "é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada" (Foucault, 1988).

A prisão se coloca em seu papel de aparelho que visa à transformação dos indivíduos. Ao encarcerar o sujeito para ressocializar, tirando-o do convívio social, o trabalho do sistema será envidado para retreinar e tornar dócil aquele que infringiu os códigos socialmente aceitos. A prisão pode ser pensada, então, como "uma escola sem indulgência", o que "a faz parecer como a forma mais imediata e mais civilizada de todas as penas" (Foucault, 1991, p. 208). O autor aponta as prisões como "máquinas de encarceramento", que não conseguem produzir "homens virtuosos", cujos edifícios separam dois mundos de homens.

O sistema prisional é um sistema de poder que penetra profundamente na vida dos indivíduos e que incide sobre sua relação com o aparelho de produção. Ou seja, para que os indivíduos sejam uma força de trabalho disponível para o aparelho de produção, é preciso um sistema de coações, de coerção e de punição, um sistema penal e um sistema penitenciário. Alguns pontos importantes para a compreensão dinâmica da instituição carcerária são apresentados pelo autor ao afirmar que o primeiro elemento seria o isolamento do condenado em relação ao mundo exterior a tudo que motivou a infração, as complexidades que a facilitaram, o isolamento dos detentos, um em relação aos outros, pois a pena deve ser individual e individualizante. A prisão deve ser concebida de maneira que apague as consequências nefastas que atrai ao reunir, num mesmo local, condenados muito diversos, tais como abafar complôs e revoltas que possam se formar, impedir cumplicidades e criar obstáculos à imoralidade. A solidão deve ser um instrumento positivo de reforma. Pela reflexão que suscita, e pelo remorso que atinge os sujeitos, ou seja, quanto

mais o sujeito é capaz de refletir, mais ele foi culpado de cometer seu crime, mas mais também o remorso será vivo, e a solidão dolorosa. Como resultado do isolamento e da reflexão, o sujeito, quando sentir-se profundamente arrependido e corrigido, a solidão não mais lhe será pesada. O que se pode sintetizar deste pensamento é que “o isolamento dos condenados garante que se pode exercer sobre eles, com a máxima intensidade, um poder que não será abalado por nenhuma outra influência; a solidão é a condição primeira de submissão total (Foucault, 1991, p. 212).

Somente depois de se requalificar e demonstrar uma mudança de moralidade, o criminoso poderá ser visto como indivíduo social. Assim, os muros são a punição do crime; a cela coloca o detento em presença de si mesmo, e ele é então forçado a ouvir sua consciência. A privação de liberdade, como uma retirada jurídica sobre um bem ideal, teve, desde o início, de exercer papel técnico positivo, realizar transformações nos indivíduos, recorrendo a três esquemas: o político-moral do isolamento individual e da hierarquia; o modelo econômico da força aplicada ao trabalho obrigatório e o modelo técnico-médico da cura e da normalização (Foucault, 1991, p. 221). Podemos afirmar, a partir do pensamento de Foucault, que a conversão religiosa parece ser uma das peças principais da correção.

Metodologia

Recorri à pesquisa qualitativa como percurso da pesquisa, ao uso da história oral apresentada no discurso de vinte mulheres que vivem em situação prisional, para conhecer seu percurso de formação leitora e como se dá o acesso à leitura no cotidiano atual. Ao utilizar as histórias de vida e, consequentemente, de leitura de vinte mulheres envolvidas na pesquisa, tenho presente que o sujeito é reconstrutor de sua própria história, por meio da memória. Segundo Meihy (1996, p. 10), a história oral “implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado”. Assim, o cotidiano é evidenciado, pondo em foco a história dos “cidadãos comuns”, trilhada em uma rotina explicada pela

lógica da vida coletiva de gerações que vivem no presente. Usei a história oral como um recurso para patentear a “história viva” das mulheres socialmente comprometidas com a lei. Ouvi suas vozes.

A Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto “May” está situada no bairro Pascoal Ramos, km 14 da rodovia 364, que leva ao sul do país. Voltado para a rodovia fica a edificação do Presídio Masculino de Pascoal Ramos. Por uma rua lateral, e ao fundo, chegamos ao portão principal do presídio feminino.

Trajetórias de leitura

Levando em conta o nível de escolaridade das detentas, normal seria que elas tivessem um percurso de leitura mais constante e com maior variedade de gêneros do discurso. Visando conhecer essa trajetória, perguntei às reclusas se, antes de virem para o presídio, já liam costumeiramente e, quais gêneros liam. Mais da metade das entrevistas disseram ler antes de virem para o presídio:

Eu lia bastante. Porque, assim, eu fiz curso litúrgico na igreja católica... Sempre participei, até porque eu morava em frente à igreja católica, né. Assim, eu lia mais Bíblia mesmo, mais historinha bíblica... Na adolescência, mais livro da escola... É Literatura... Cecília Meireles... (SJ)

Tinha! Eu gosto de livro de auto ajuda e histórias românticas. Paulo Coelho... Porque os livros dele são quase as mesmas coisas tipo espiritismo... (EC)
Eu lia muito jornal, porque eu tinha medo de ser presa. A coluna policial... Por medo! Então, acompanhava muito o jornalismo. Quando falava em tal cidade vai ter uma barreira, eu já não passava por lá! (OB)

As leituras que essas mulheres faziam antes de serem condenadas eram, preferencialmente, leituras de cunho popular, como as revistas de romances Júlia e Sabrina, que se compram em bancas de jornal e revistas, acrescidas dos livros de autoajuda. Antes de entrar para o presídio, SJ conta que

tinha acesso à leitura de histórias da Bíblia, pois participava das atividades da Igreja Católica. Na prisão, ainda tem a Bíblia como leitura cotidiana. Apenas SJ toca na leitura literária, lembrando Cecília Meireles. Um fato curioso a que OB se refere, rindo com desenvoltura, é que suas leituras, por estar envolvida com o crime, eram mais sobre notícias veiculadas no jornal, pois sentia receio de ser presa.

Para MA, a leitura somente tem sentido quando está relacionada com o cotidiano, quando a pessoa pode se identificar com o tema, com seus personagens e se se aproximar da realidade.

Sempre gostei de ler. Romance. Muitos! Sou mais aqueles livros mesmo de... Se pega ele, cê lê ele inteirinho aí você vê um monte de coisa que cê mesmo faiz, não tem? Cê lê eles, cê tem na cabeça "Já fiz isso! Eu já passei por isso!" (MA)

Depois que foi presa, MA quase não lê, mas faz referência a um livro bíblico, o Apocalipse, que leu na biblioteca. Ela acredita que este livro anuncia o fim do mundo. Vai à estante para me mostrar o livro. Ri de forma desenvolta das coisas que diz. Disse a ela que esse livro anuncia catástrofes e ela se diverte comigo. Vai novamente à estante para confirmar o livro e se confunde com a palavra catástrofe, dizendo, entre risos largos:

Acredito, uai! Porque que não... É claro! É mesmo! Pêra aí, com licença. É um livro de apocalipse mesmo! Ele é a verdadeira catástrofe. Ô palavrinha difícil! (MA)

Algumas reclusas afirmaram que, antes de virem para o presídio, usualmente não liam.

Não tinha muito não... (riso) Quando tava estudando, sim! Eu lia bastante os livros de literatura, gostava muito de romance. Manoel Bandeira... Aqui eu leio mais. (CO)
Não. Não muito. A não ser quando eu ia fazer uma

tarefa com meus filhos. (LS)

Eu não gosto de lê. Às vezes eu me pergunto porque... Tem livros, revista eu desfolho ela assim... Às vezes vai lê revistinha de romance... As meninas passa pra mim e eu olho 'depois eu leio' joga pra lá e não leio. Eu não leio. Eu prefiro fazê crochê... Acho que também é falta de incentivo, né. (CM)

Não, não leio. Também, quase não tenho muito tempo. Eu faço muita unha... Chega de noite estou cansada... Faço crochê... Depois que eu vim presa, que eu fiquei aqui, acabou muito a minha inspiração, entendeu? (LM)

Algumas dessas mulheres tiveram em sua trajetória de formação leitora oportunidade de leitura, inclusive literária, mas passado o percurso de formação foram perdendo o interesse, talvez porque a escola trabalha a literatura como obrigação. Há ainda quem diga que não tem tempo para a leitura, pois o trabalho faz com que seu tempo seja todo preenchido. Parece não haver, nessas mulheres, o desenvolvimento de uma consciência de que a leitura eleva o nível de conhecimentos e o senso crítico para, e que, por meio dela, é possível enfrentar seus problemas existenciais ou resolução de problemas no dia a dia. Falta de motivação, inspiração e paciência para a leitura são algumas das desculpas dadas por quem não gosta de ler.

NS afirma que adquiriu o costume de ler na prisão, pois, quando criança, não lia e nunca viu professora contando história. Atualmente, essa reclusa é atendente na biblioteca e cuida da distribuição de livros para as outras lerem nos raios. Pude perceber, convivendo com ela na biblioteca que suas sugestões com relação à leitura que propõe para as colegas, estão associadas às leituras de autoajuda que fazia antes de entrar para o presídio.

Os livros espíritas, tais como Alan Kardec, o mentor do espiritismo, os livros psicografados por espíritos e escritos por Zíbia Gaspareto e o escritor Paulo Coelho, com seus romances de autoajuda, são algumas das leituras mais citadas pelas apenadas. EC faz uma relação inapropriada ao afirmar que os livros deste autor têm ligação com o espiritismo. A maioria das entrevistadas afirmou que lia fora do presídio, porém algumas

enfaticamente que no presídio leem menos. As leituras que várias delas fizeram no ensino médio parecem não ter marcado de modo significativo, como algumas leituras que marcam as pessoas para sempre.

NS, a atendente da biblioteca, lê com frequência porque “*leitura ajuda e dá alívio*”. Pondera que se emocionou ao ler um livro de Adelaide Carraro, escritora que, nos anos da década de 70, fez imenso sucesso de público com suas obras picantes. Tem predileção pelos livros espíritas, e, entre os autores que lê, está Zíbia Gaspareto. Fala de outro autor, também de renome, que leu recentemente, cujo contexto está relacionado com sua situação.

Eu leio mais os espíritas. A maioria da Bíblia... Até por conta da situação, né. Porque, olha, é um livro que dá meio que uma ajuda na situação em que me encontro. Dá um certo alívio. E eu gosto de ler muito suspense. Outro dia eu li “O Estudante”. Nossa, até chorei! Leio Paulo Coelho. Estou lendo Sidney Sheldon agora “Se houver Amanhã”. (NS)

Os gêneros discursivos que essas mulheres leem no presídio são a continuidade do que leram fora dele. Poucas leem livros de literatura. Todas as leituras estão voltadas para suavizar a situação que estão vivendo. Apenas TM relata que escreve poesias e quer saber diariamente sobre seu destino, por meio da leitura dos signos. Uma boa parte das leituras que essas mulheres fazem parece estar de acordo com o que Melo (1999, p. 71) afirma: “a escola pode levar à leitura compulsória durante algum tempo [...] porque esse leitor formado pela escola adquire a sensação de que a leitura é algo vinculado à rotina de aprendizagem, portanto, uma atividade chata cansativa, desinteressante”.

Perguntei se as entrevistadas se consideravam boas leitoras. Há nelas o reconhecimento de que poderiam ler com mais intensidade e frequência.

Sim. Ah, por que eu adoro ler!... E eu amo ler, né. O que eu mais gosto no momento, se perguntar, o que mais gosto é de ler. (NS)

Ah, me considero porque assim, tirando daquelas que tá lá dentro... elas não pede livro pra ler. Elas sabem escrever... cartas pra mandar pra direção... de amor. (MI)

Ah, boa não! Mas eu me considero ser uma leitora, mas não boa. (risos). (OB)

Eu me considero uma boa leitora! (risos). A gente viaja, né! Eu assim, eu me emociono com a leitura, que eu tô lendo... que nem uma história que eu vi, do rapaz que tava preso, e queria saber se a família dele queria receber ele bem, né. Aí, ele mandou uma carta dizendo que se a família recebesse... que ele iria receber o alvará, ele ia sair. E eu queria saber tanto o final daquela história, mas eu queria ler por que... Aí, eu comecei a ler... Aí, ele falou assim: “Vou mandar a carta para meus familiares, pra ver o que eles acham. Ele mandou a carta, aí não recebeu resposta. Por que ela tava escrito que se eles fossem receber ele, colocasse uma fitinha no pé da laranjeira, uma fitinha branca... se ele fosse recebido ele, né. Aí, eu entusiasmada pra mim saber! Aí, eu fui lendo e lendo. Enquanto eu não acabei de ler o livro eu não consegui! Chegou um ponto ali, ele não recebeu resposta nenhuma, que a família ia colocar... Ele não recebeu mais carta. Passou aqueles três meses, aí ele foi pra casa... O alvará dele, ele foi embora. E ele rezando, rezando e no ônibus ele entrou rezando. Aí, um ... Um rapaz que estava do lado, falou pra ele assim: “Moço, por que o senhor tá tão nervoso? Ele falou: “É por que acabei de sair da prisão, e eu não sei como minha família vai me receber”. “Mas você não conversa...”. “Não, todo o tempo que eu fiquei na cadeia eu não tive comunicação... Aí ele contou a história dele. Aí o rapaz falou: “Não, eu vou olhar pra você a sua casa. Se tiver, eu te aviso”. Ele falou: “Se não tiver, não fale nada... deixe o ônibus seguir”. Quando ele foi chegando perto da casa, o rapaz que tava do lado dele começou a gritar: “Para, Para, Para!” pro ônibus. A árvore tava inteirinha cheia de fitas brancas. Quer dizer, ele ficou tanto tempo preso, pensou que sua família não ia querer mais ele, né. Eu não me lembro! Faz tanto tempo que eu li, foi logo que eu cheguei aqui. Aí ele falou assim: “Desce e olha que

coisa mais linda”, aquela árvore. A árvore tava toda branca. Então, aquilo eu chorei, mas chorei tanto!...”. (SL)

Perguntei se ela ao voltar para casa também teria uma árvore cheia de fitinhas brancas, e ela me respondeu com alegria, rindo muito:

A minha vai tá cheia, a casa inteira, eu acho. (SL)

Aquelas que não se consideram boas leitoras, fazem a reflexão que não têm tempo para ler, ou que não conseguem ler um livro até o fim, que não sabiam dos livros da biblioteca. FC, por exemplo, afirma que a literatura faz falta entre suas leituras. MG afirma que, na prisão, tem poucos livros, o que não é verdade, pois a biblioteca, mesmo sendo pequena, abriga um bom acervo, seja de literatura, seja de textos científicos. TM patenteia que a leitura pode trazer conhecimento para lutar pelos direitos, e somente assim, poder cobrar que sejam cumpridos. Ela fala em “pessoa letrada” como alguém que conhece seus direitos.

A leitura é uma necessidade numa sociedade letrada, seja para o entretenimento, seja para a resolução dos problemas cotidianos. Perguntei a OB se as pessoas que vivem à margem da lei têm que possuir um código penal.

Ah, não! Tem pessoas que não tá nem aí. Eu vim aprender da lei aqui. (OB)

Uma das necessidades citadas pelas reclusas é a leitura de seus processos penais. Ao serem condenadas, pouco ou nada sabem sobre leis que definem a condenação, porém, com o passar do tempo, diante das constantes audiências e conversas com seus advogados, e entre elas mesmas, sentem a necessidade de, por meio da leitura da Lei de Execuções Penais e do Código Penal Brasileiro, conhecer os direitos dos presos.



Fig.30 - Leitora no intervalo do trabalho na cozinha em busca de compreender seu processo penal.



Fig.31 - Leitura do processo penal para inteirar-se de sua situação. Esta é uma necessidade primordial para as presas.

Segundo Melo (1999, p. 74), como ato de liberdade, de escolha individual, a leitura pressupõe uma finalidade, um objetivo, um propósito. E tanto a leitura utilitária quanto a leitura que dá prazer são atividades motivadoras pela inserção no mundo, determinadas pela leitura do mundo. Este autor reforça que a leitura se dá em espaços definidos: o do trabalho, pois é uma leitura que produz conhecimento e ajuda a solucionar problemas que a vida antepõe ao indivíduo, e o do lazer, leitura que preenche os momentos de ócio, entreabrindo sensações estéticas.

Na situação dessas mulheres, a leitura pode trazer lenitivo para a perda da liberdade, a saudade da vida ao lado dos parentes e amigos. Assim, a leitura pode contribuir para passar o tempo e também prepará-las para o retorno ao convívio social, pois precisarão voltar ao mercado de trabalho. Dessa maneira, as apenas relataram o que a leitura proporciona para elas no período em reclusão.

Ah, o livro faz a gente ir pra vários lugares, né, a ter o conhecimento de cada história... Você vive a história! É como se você estivesse lá! Me ajuda e muito! Ela é

importante na vida do ser humano, né. (OB)
Me dá um paz de espírito, eu ficar lendo. Você aprende coisas nos livros, a falar melhor, se comunicar melhor... (SL)
A leitura, aqui, me aliviou muito. Aquela ansiedade, aquele desprezo... Nossa, eu li muito livros de autoajuda! Eu pegava aqui na biblioteca. Ajudam, né, a fortalecer, a acalmar. (FC)
Nossa! Paz... (CO)

Cada uma dessas falas se reveste de um significado especial, pois cada mulher tem um sentimento sobre a leitura: seja para conhecer e ficar informada, seja para livrar-se da solidão ou para encontrar a paz tão almejada, seja, ainda, para buscar conforto. Para compreender essa dimensão da leitura, Nunes (1990, p. 195) afirma que “os textos que fecundam nossa experiência são aqueles dos quais nos aproximamos livremente animados pelo prazer de um honesto passatempo [...] ou que parecem vir ao nosso encontro, a chamado de uma afinidade, de uma ideia, de um sentimento”.

Durante a trajetória de formação leitora das entrevistadas, foi a família, sem dúvida, quem mais as influenciou, ainda que alguns dos pais fossem analfabetos, quando não detentores de pouca escolaridade.

Minha mãe gosta de ler. Ela só lê coisas que fala bíblico. Ela já mandou até dois livros... (LM)
Foi minha mãe, né, porque assim, ela falava: “Eu só tenho até a quarta série...” Algumas palavras ela entendia, outras ela chamava minha irmã que era mais velha e lia... pegou mesmo no pé, que nós gostasse da leitura. Até hoje ela lê bastante. As palavras, ela pronuncia errado, né. Ela lê a Bíblia, ela lê os livrinhos de história que ela gosta. (SJ)
Minha mãe. Minha mãe lê muito... Ela me fala, que estudou até a 4ª série. Ela lê muito, muito, muito! Ela tem coleção de livros. Minha mãe está com 66 anos. (FC)
Meu pai. Ele gostava de ler, porque ele estudava, né. Ele lia bastante por causa disso, mas ele, quando dava tempo, ele tirava um pouco da parte musical e lia outras coisas, né. (AA)

Eu tenho uma tia... Ela lê bastante. Essa minha tia é espírita, né. Minha tia tem outra cabeça, sempre frequentou essa religião e ela lê muito. (NS)
Um ex-namorado meu. Ele lia as histórias e aí depois à noite nós sentava... Sentava pra comer pipoca e ia contar o livro... E eu achei tão interessante ele decorar a história e contar tudo... Você podia acompanhar o livro que tava certinho, uma frasinha atrás da outra... Eu ficava entusiasmada com o jeito dele contar. Aí aprendi com ele. Ele me deu vários livros... Ele contava as histórias de amor, de desenho, tipo gibi, que ele fala que é a novela de antigamente. (EC)

O que se pode observar é que a mãe foi a pessoa que mais influenciou a maior parte das entrevistadas a ler, seguida pelo pai. Outras pessoas, em menor parcela, também puderam contribuir para o desenvolvimento desta habilidade. As reclusas fazem referências à pouca escolaridade dos pais, porém asseveram que eles contribuíram para sua escolarização. OB se queixa de sua família e pensa que sua trajetória teria sido diferente se os pais tivessem exigido mais dela. Mas é muito interessante quando EC diz que se tornou leitora, tendo como mediador o namorado que contava histórias. Podemos observar, pelas falas das entrevistadas, quanto foram importantes os mediadores de leitura.

Leitoras dos textos sagrados

A Bíblia é, no mundo cristão, o livro mais lido. De modo geral, os membros de todas as religiões, sejam católicos, sejam evangélicos, em suas diversas ramificações, seguem os preceitos ditados por ela. Ela tanto prescreve normas quanto consola e estimula a imaginação de seus leitores. É um livro que tem servido para a dominação, mas também para o conhecimento e o deleite, porque oferece temas relacionados com a história, com a sociologia, com a filosofia dos povos da antiguidade. Assim, não seria diferente que, em condições de privação da liberdade por conta de condenação, as mulheres entrevistadas no presídio se debruçassem ainda mais para a leitura deste livro. É quase unânime a leitura da Bíblia dentro do presídio, pois uma

grande parte das mulheres que lá estão foram criadas em uma das religiões cristãs. Há um exacerbamento quanto à validade de seus preceitos para a resolução dos problemas vividos por essas mulheres, e, nesse sentido, parece que as leituras devem ser feitas várias vezes ao dia, e também no período noturno. É na Bíblia que elas buscam a transcendência ou o religar sua subjetividade a algo como a esperança de mudança de sua realidade. Elas afirmaram que, atualmente, leem mais a Bíblia que antes de serem presas.

A leitura da Bíblia representa, para essas mulheres, um apoio para suportar a angústia da solidão, para a autocorreção do comportamento, para o aprimoramento da fé. A mensagem bíblica “fala” aquilo que necessitam ouvir. Nesse sentido ela se transforma em um agente dogmático, que pune, por meio da palavra, o ato criminoso e, o lenitivo, que abranda a aflição pelo consequente enclausuramento.

Uma paz imensa! Nossa! Quando a gente tá angustiado... A gente tá com saudade dos filhos... Dá um conforto imenso. (LS)

Cada palavra, cada vírgula é um significado muito grande! A gente cai aqui dentro, a gente fica... mais sensível para observar mais as coisas... (AA)

Tem horas que você tá aflito, você abre a Bíblia... dá um alívio! Ainda mais nós que ta num lugar desse!...

Se sente aliviado, se sente muito bem! (MA)

Pra mim, é estar me corrigindo... ta aprimorando na minha fé, pra buscar em Deus a minha segurança. Ela me deixa segura... (OB)

EC e LS atestam que, nos raios se lê quase que somente a Bíblia.

O que eu vejo lendo lá é a Bíblia! (EC)

Embora algumas dessas mulheres tenham afirmado não gostar de ler, pode perceber que a leitura da Bíblia, mesmo com reduzida frequência, é feita. É o caso de CA que luta há anos para se livrar das drogas e tem tido dificuldades dentro do presídio com relação a isso. Nesse sentido, a leitura da Bíblia aparece com o intuito de libertação do vício.

Leio mais Bíblia. Pra vê se eu consigo mesmo me libertar, né. (CA)

Insisto em saber se todo mundo tem Bíblia no presídio, e sua resposta é afirmativa, incluindo os locais de trabalho. Ela discorre sobre os momentos em que tem necessidade de ler a Bíblia, com o intuito de alcançar força para a situação em que está vivendo. Cita a metáfora do oleiro para exemplificar que o ser humano pode ser moldado por Deus.

É muito difícil, assim a pessoa que não tem a Bíblia aqui. Você sempre tá vendo... Ali mesmo na costura vira e mexe, tem um cantinho... lendo a Bíblia. Eu mesma já li hoje duas vezes. Nossa, se lê a Bíblia! Aqui é o lugar que a gente mais se apegava com Deus. Aqui é como na Bíblia fala... que é no deserto... Aqui é como se você fosse o vaso do oleiro, entendeu? Deus te moldando. Aí é só você deixar Deus trabalhar na sua vida! Você vê, nas horas de aflições a gente busca ele. Eu tô aqui ainda, três anos eu trancada aqui dentro! Tem hora que eu falo assim: “Meu Deus, eu não vou aguentar!” Esses dias mesmo eu tava entrando em depressão... Falei: “Senhor me dá força! Me dá força! Tenho meu filho lá fora... Tem minha família que precisa de mim”. Então, a gente sempre buscando a Deus! Deus em primeiro lugar em tudo. (CO)

O hábito de ter a Bíblia aberta percebi na horta, quando lá estive para acompanhar o trabalho das presas. Em um canto de parede, pude observar um CD tocando hinos evangélicos. Sobre ele, uma Bíblia aberta.

Os livros evangélicos que entram no presídio encartam os princípios e prescrições de cada denominação religiosa, sem esconder um objetivo fundamental: que as presas venham a aceitar ser membro de uma delas. Segundo OB, as igrejas oferecem livros que guiam a leitura da Bíblia, visando a uma melhor compreensão. A fala de OB vem ilustrar que as igrejas, principalmente a Igreja Universal do Reino de Deus, oferecem uma quantidade razoável de livros e panfletos evangélicos para o aprofundamento religioso.

O cotidiano da reclusas está impregnado pelas leituras dos textos sagrados. Há um incessante bombardeamento para incutir modos de pensar e comportamento, a partir dessas leituras. As falas das reclusas evidenciam, de maneira clara, o comportamento das instituições penais juntamente com as instituições religiosas que fomentam este modo de pensar. A ideia é que a presa, para ser redimida, deve ser corrigida pela via exclusiva das leituras do texto sagrado. Tudo no presídio é impregnado por este pensamento, porque parece ser mais fácil domesticar pela palavra vinda da divindade. A presa, além de privada da liberdade social, se faz privada da liberdade de pensamento, da liberdade de refletir sobre si mesmo e sobre as causas e consequências de seus atos. Toda a sua vida é posta sob a tutela do Outro, que não dá conta de sustentar, mas é convocado para acalmar os instintos. As outras dimensões da cultura e do conhecimento da realidade são deixadas de lado, pois parece que a presa não vai precisar delas para se reintegrar à sociedade.

Conclusão

Assim, a leitura de injunção é a que mais caracteriza a leitura no presídio. Aí, nesse ambiente de exclusão também cultural, pouquíssimas dessas mulheres não se curvam a essas formas religiosas e a seus rituais, pois as promessas do perdão divino estão constantemente presentes nos discursos das religiões que mantêm a hegemonia lá dentro, fator que pode gerar a ilusão do perdão aos neoconvertidos, presas fáceis da manipulação, por conta do temor a Deus. Pode perceber que a recuperação das presas é sempre envolta em alto nível de transcendência, o que não condiz com a realidade que vão encontrar, obtido o alvará de soltura; o mundo real é muito diferente do mundo da transcendência imposta pelas denominações religiosas. A “ajuda” espiritual dura enquanto durar a pena, assim como o fervor religioso. Há, no presídio, as “facções religiosas” demarcadas pelo território dos “cubículos das irmãs religiosas”. Há o crente e o não crente. Na prisão, a leitura religiosa e de autoajuda toma praticamente todo o tempo dessas leitoras, seja durante o dia ou da madrugada. De modo igual, pode visualizar que não sobra muito tempo nem para a leitura literária, que alimenta o imaginário nem para a

leitura que desperte o conhecimento científico. Na biblioteca do presídio, bom é que se diga, não há um veto explícito a determinadas leituras, mas veladamente não se confere à reclusa a oportunidade de conhecer outras obras. O entendimento parece ser que esse tipo de leitura - lenimento aplicado para balsamizar as chagas desse ambiente -, acalma as mentes atormentadas. Ou seria o antídoto para o mau comportamento, um bálsamo para curar as feridas de um pensamento voltado para a criminalidade? Não se pode perder de vista, que grande parte dessas leitoras leem livros de auto-ajuda e religiosos, porque sua trajetória de vida foi modulada por eles.

Referências

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir. História da violência nas prisões*. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *O que é um autor*. Portugal: Passagens, 1992.

_____. *A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal/Paz e Terra.

GOFFIMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MEIHY, José Carlos S. Bom. Manual de história oral. São Paulo: Loyola, 1996.

MELO, José Marques de. *Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura*. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.) Estado da Leitura. Campinas, SP: Mercado de letras/Associação de Leitura do Brasil, 1999.

MOTTA, Manuel de Barros da. *Michel Foucault – Estratégia poder-saber*. 2ª. Ed. Trad. Vera Lúcia Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

NUNES, Benedito. *Ética e leitura*. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.) Estado da Leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1999.

APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL: O DESEMPENHO EM LEITURA E ESCRITA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Anna Augusta Sampaio de Oliveira¹

Resumo

A questão da avaliação na área da deficiência intelectual, numa perspectiva inclusiva, ainda é tema pouco explorado na pesquisa e na prática educacional. Assim, foi desenvolvido junto a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, um projeto para a elaboração de um Referencial de Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual, com o objetivo construir um instrumento de avaliação, com diferentes indicadores curriculares, considerando as áreas do desenvolvimento e do currículo em diferentes momentos do ano letivo e que fosse capaz de avaliar não apenas as condições individuais dos alunos, mas também e essencialmente suas possibilidades de acesso ao currículo e, ainda mais, as adequações realizadas pelos sistemas de ensino, capazes de serem propiciadoras de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento. O projeto previa ações em dois eixos de atuação: (1) Formação para formadores (assessoria presencial e à distância com elaboração de pautas detalhadas para o trabalho junto às escolas) e (2) Aplicação e Acompanhamento do Instrumento (análise e encaminhamentos que apontem o que será necessário para modificar a realidade). Aqui será apresentados os dados relacionadas à formação dos professores e do desempenho na área da escrita e da leitura de alunos com deficiência intelectual do ciclo I do ensino fundamental. Os resultados indicam a abordagem piramidal como estratégia de formação de professores e, em relação à aprendizagem dos alunos suas competências são melhores em leitura e apresentam melhoras no percurso do ciclo I do ensino fundamental.

Palavras-chave

Avaliação da leitura e da escrita; deficiência intelectual; formação de professores; inclusão escolar.

Abstract

The issue of evaluation in the field of intellectual disabilities, an inclusive perspective, it is still relatively unexplored subject in research and educational practice. Thus, it was developed with the Municipal Education of Sao Paulo, a project for the development of a Referential Learning Assessment of Students with Intellectual Disabilities, in order to build an assessment tool, with different indicators curriculum, considering the areas of and curriculum development at different times of the year and be able to evaluate not only the conditions of individual students, but also and essentially their access to the curriculum and, further, the adjustments made by school systems, capable of being conducive to their learning and development. The project included shares in two axes: (1) Training for trainers (advisory presence and distance with the preparation of detailed guidelines to work with the schools) and (2) Implementation and Monitoring Instrument (analysis and referrals to point the it will be necessary to change the reality). Here the data will be presented related to teacher training and performance in the area of reading and writing of students with intellectual disabilities a cycle of basic education. The results suggest the pyramid approach as a strategy for teacher training and in relation to students' learning skills are better in reading and feature improvements in the course of the first cycle of elementary school.

Keywords

Evaluation of reading and writing; intellectual disabilities; training of teachers; school inclusion.

1 - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília, SP. Financiamento: CNPq.

A prática pedagógica em sala de aula e a avaliação da aprendizagem sempre foram temas recorrentes nos estudos em educação. Contamos com uma vasta literatura que discute os aspectos epistemológicos que sustentam a prática pedagógica, inclusive o processo de avaliação, a formação do professor, seus conhecimentos, suas representações, o papel da escola, como também a ideologia subjacente ao processo educacional.

A própria discussão sobre a operacionalização de uma educação inclusiva confere igualmente um lugar de destaque à avaliação pedagógica e traz implicações importantes para a ação do professor. Mais do que conhecer as patologias dos alunos e os limites de seu desenvolvimento, o processo de inclusão enfatiza suas condições de aprendizagem e o seu nível de competência curricular. (OLIVEIRA, 2002)

Nesse sentido, atendo a uma solicitação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, foi desenvolvido um projeto para a elaboração de um Referencial de Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual, com o objetivo construir um instrumento de avaliação, com diferentes indicadores curriculares, considerando as áreas do desenvolvimento e do currículo em diferentes momentos do ano letivo e que fosse capaz de avaliar não apenas as condições individuais dos alunos, mas também e essencialmente suas possibilidades de acesso ao currículo e, ainda mais, as adequações realizadas pelos sistemas de ensino, capazes de serem propiciadoras de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento

O projeto previa ações em dois eixos de atuação: (1) Formação para formadores (assessoria presencial e à distância com elaboração de pautas detalhadas para o trabalho junto às escolas) e (2) Aplicação e Acompanhamento do Instrumento (análise e encaminhamentos que apontem o que será necessário para modificar a realidade) .

Após a elaboração do Referencial de Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual (RAADI) em 2008 foi realizado um projeto piloto (OLIVEIRA, 2010) e nos anos de 2009 e 2010, aplicação do material nas escolas da rede municipal de ensino, através da avaliação realizada pelo professor da classe comum, com formação e orientação

do professor especialista, os quais foram formados pela pesquisadora numa abordagem de formação piramidal: foram formados e atuavam como multiplicadores em suas escolas. Foram realizadas 4 avaliações, sendo que em 2009 foram avaliados 1174 alunos numa 1ª avaliação e, em 2010, a 2322 alunos avaliados do 2ª ao 5º ano do Ensino Fundamental, conforme apresentação na tabela a seguir.

| REGIÕES | Nº de Alunos | | | |
|------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| | 2009 | | 2010 | |
| | 1ª av. | 2ª av. | 3ª av. | 4ª av. |
| Região 1 | 255 | 327 | 322 | 426 |
| Região 2 | 168 | 183 | 172 | 158 |
| Região 3 | 5 | 0 | 51 | 80 |
| Região 4 | 147 | 201 | 254 | 257 |
| Região 5 | 74 | 77 | 145 | 164 |
| Região 6 | 178 | 213 | 204 | 314 |
| Região 7 | 0 | 0 | 66 | 129 |
| Região 8 | 10 | 7 | 38 | 60 |
| Região 9 | 53 | 120 | 165 | 174 |
| Região 10 | 0 | 0 | 0 | 71 |
| Região 11 | 165 | 224 | 236 | 240 |
| Região 12 | 119 | 123 | 79 | 207 |
| Região 13 | 50 | 73 | 46 | 42 |
| TOTAL | 1174 | 1548 | 1778 | 2322 |

Tabela 1: nº de alunos avaliados de 2009 a 2010 por região educacional da rede municipal de São Paulo

Os alunos foram avaliados nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e Natureza. Também, como proposta e princípio de avaliação na perspectiva da inclusão escolar foram realizadas avaliação descritiva da Instituição escolar e da sala de aula.

Em 2009 e 2010 realizamos, no município de São Paulo, uma proposta de formação piramidal que desse subsídio para a aplicação do RAADI nas escolas municipais paulistas. Assim, foram capacitados todos os professores vinculados aos Serviços de Educação Especial, perfazendo um total de 220 profissionais e os mesmos foram responsáveis pela capacitação dos professores das escolas, através de planejamentos estratégicos de formação nas 13 Diretorias Regionais de São Paulo.

É importante informar que os Serviços de Educação Especial da rede municipal de Educação de São Paulo são compostos pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAl, pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI, pela Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI. Os CEFAl são parte integrante de cada Diretoria Regional de Educação e atua como um órgão de orientação e articulação entre as escolas de sua região e a Diretoria de Orientações Técnicas de Educação Especial, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, sendo composto por um coordenador e pelos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) que realizam um trabalho de itinerante, de contato direto com as escolas e os professores regentes das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) (SÃO PAULO, 2004)

Então, considerando-se a organização dos Serviços de Educação Especial, na formação piramidal, com o objetivo de capacitá-los para atuação junto ao Referencial de Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual (RAADI), foram 4 grupos de 49 componentes e mais a participação da equipe da Diretoria de Orientações Técnicas – Educação Especial (DOT-EE), perfazendo um total de 55 participantes por grupo, sendo 40 professores regentes das salas de apoio e acompanhamento à inclusão (SAAI), 7 Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), 2 coordenadores do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAl) e 6 componentes da Diretoria de Orientações Técnicas de Educação Especial (DOT-EE). Os encontros presenciais ocorreram na Secretaria Municipal de Educação, no período de maio a dezembro de 2009. Das 128 horas, 96 foram presenciais e 32 horas à distância, através do atendimento e orientações

on-line aos professores vinculados ao curso. Também foram desenvolvidas 120 horas de monitoramento e gerenciamento dos dados de avaliação provenientes do Referencial de Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual (RAADI).

Nos encontros presenciais nos focamos fortemente em toda a análise do Referencial de Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual (RAADI), realizando uma revisão geral do documento: seus aspectos teóricos, objetivos, proposta e análise das planilhas discutindo a especificidades de cada série escolar – do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e de cada componente curricular. Também foram discutidas, elaboradas e preparadas coletivamente as pautas da formação de professores a ser realizada nas escolas pelos professores regentes de SAAI, com apoio dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) e coordenadores dos Centro de Formação e Apoio à Inclusão (CEFAIS) e definição de cronograma e carga horária de cada região.

A equipe também foi preparada para a aplicação do referencial de avaliação nas escolas, sob supervisão dos professores regentes de SAAI, com apoio dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI). Foram orientados em como realizar a avaliação dos alunos com deficiência intelectual, através do Referencial de Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual (RAADI) procedimentos de registros dos dados de avaliação, para posterior construção dos mapas de aprendizagem de cada aluno avaliado, o que possibilitará o acompanhamento ao aluno durante todo o ano escolar.

Nas atividades à distância, perfazendo 32 horas, a proposta foi a de realizar um acompanhamento da preparação e execução da formação dos professores, e das aplicações nas escolas – discussão e análise do processo de avaliação e dos procedimentos realizados pelas escolas, dificuldades enfrentadas pelos professores, análise do envolvimento da gestão de cada escola, compartilhamento de experiências. Também mantivemos um Plantão de dúvidas – estabelecemos uma agenda de plantão, quando, então, ficávamos à disposição para atendimento à equipe para esclarecimento de suas dúvidas e monitoramento

de suas dificuldades. As dúvidas eram organizadas em arquivos, os quais eram, posteriormente, enviados por email para todos os componentes do grupo.

As atividades de gerenciamento de dados, de 120 horas de atuação, foram realizadas para organização, elaboração, tabulação e gerenciamento dos dados gerais de todas as escolas envolvidas no projeto e organização de um Banco de Dados para posterior análise qualitativa de todo o processo de aplicação. A análise tem sido realizada considerando-se o mapa geral de aprendizagem por ano escolar, região e componente curricular. São avaliados tanto o potencial de aprendizagem desses alunos e sua evolução no decorrer do ano escolar, como também a exequibilidade do RAADI, os possíveis ajustes, os procedimentos de aplicação, a formação dos formadores e a formação dos professores. Todas essas atividades ficaram sob nossa responsabilidade direta e contamos com a colaboração de um especialista no Programa EpiInfo e digitadores para alimentação do programa e posterior cruzamento e análise dos dados.

Em 2009, no processo de formação nas escolas e nas Diretorias Regionais de Educação, foram envolvidos aproximadamente 1200 professores, de 235 escolas do ciclo 1 do Ensino Fundamental para início da aplicação e utilização do RAADI para avaliar o nível de competência curricular dos alunos com deficiência intelectual, inseridos nas classes comuns. As avaliações foram monitoradas e acompanhadas por toda equipe de Educação Especial, sendo que cada região organizou de forma específica o processo de acompanhamento e formação dos professores. Foram avaliados os seguintes aspectos:

1. A instituição escolar: 1) conhecimento prévio sobre o aluno: aspectos conhecidos pela escola e os dados que a escola precisa saber; 2) definição das necessidades específicas do aluno: recursos materiais e humanos e; 3) definição do cronograma das ações
2. A ação pedagógica: a análise do contexto de aprendizagem: a sala de aula, os recursos de ensino e aprendizagem e as estratégias metodológicas

3. Análise do desenvolvimento e da aprendizagem
 - 3.1. Áreas do desenvolvimento: percepção, motricidade, desenvolvimento verbal, áreas memmônicas, desenvolvimento socio-emocional
 - 3.2. Áreas Curriculares
 - 3.2.1. Língua Portuguesa: leitura, escrita análise da (1º e 2º anos) ou padrões de escrita (3º ao 5º anos)
 - 3.2.2. Matemática: número, operações, espaços e formas, grandezas e medidas, tratamento da informação (1º ao 3º anos escolares)
 - 3.2.3. Natureza e Sociedade: ciências, história, geografia
 - 3.2.4. Artes e Educação Física

A avaliação curricular está sendo realizada semestralmente e o professor anota a condição do aluno em cada uma das expectativas, utilizando-se para isto do seguinte código: RS – realiza satisfatoriamente, RP – realiza parcialmente; CA – realiza com ajuda; NAA – conteúdo não apresentado ao aluno; NAG – conteúdo não apresentado ao grupo e NR – não realiza.

Em 2009, foram avaliados 1280 alunos na 1ª avaliação e 912 na 2ª, com alguma variação dependendo da área curricular avaliada, conforme gráfico abaixo:

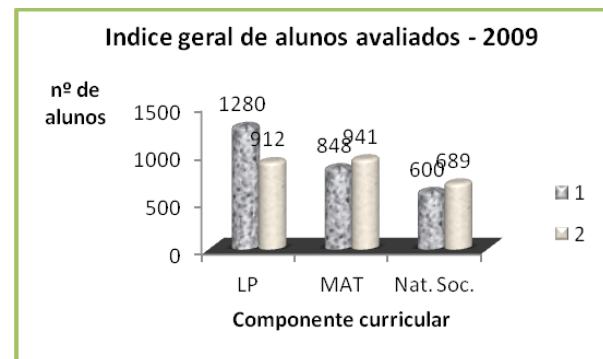


Figura1: Índice geral de alunos avaliados em 2009

Essa variação entre a 1ª e 2ª avaliação ocorre por diferentes fatores, desde a abrangência da formação e acompanhamento de cada região, mobilidade dos alunos e de professores, possibilidades oferecidas pela gestão escolar, entre outros. Em 2010 também foram realizadas duas avaliações, uma por semestre e temos observado um avanço na abrangência e na compreensão dos professores e da rede municipal de ensino sobre a importância do uso do referencial.

Em 2010 mantivemos a participação de 196 professores especialistas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e 6 componentes da equipe da Diretoria de Orientações Técnicas – Educação Especial – DOT-EE, perfazendo um total de 202 participantes². Para execução do projeto foram envolvidas as 13 regiões educacionais de São Paulo, 240 escolas do Ensino fundamental – ciclo I e foram avaliados 2233 alunos com deficiência intelectual, do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no componente curricular de Língua Portuguesa.

No que se refere às atividades de formação, em 2010, cada grupo recebeu 24 horas de curso presencial e em relação à assessoria pedagógica, contou com 64 horas de atividades, sendo 32 horas presenciais de acompanhamento do processo de formação e da aplicação do RAADI nas regiões e nas 240 escolas e, 32 horas de atividades on-line, perfazendo um total de 88 horas de formação para cada grupo.

O conteúdo do curso presencial versou sobre os pontos destacados no próprio RAADI e tratou dos seguintes tópicos: 1) Conceito e concepção de Deficiência Intelectual: o sistema 2002 (CARVALHO e MACIEL, 2003; AAMR,2006;ANACHE e MARTINEZ, 2007; OLIVEIRA, 2009); 2) As implicações da Teoria Histórico-cultural para a área da deficiência intelectual (VYGOTSKY, 1997); 3) Projeto Político-pedagógico; 4) Avaliação pedagógica: revendo conceitos e concepções (GONZÁLEZ, 2002; HOFFMAN,2009); 5) RAADI: embasamento filosófico, fundamentos teóricos e aplicação (SME, 2008; OLIVEIRA, 2010; 6) gerenciamento dos dados da avaliação.

Nas atividades presenciais de assessoria pedagógica foi realizado um processo de acompanhamento da formação e aplicação na rede de ensino, e contemplados os seguintes assuntos: 1) revisão geral do RAADI: aspectos teóricos, objetivos, proposta, planilhas; 2) Análise das planilhas do Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual: especificidades de cada série escolar – do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental; 3) Preparação da capacitação para os professores do Ensino fundamental - ciclo I; 4) Construção das pautas da formação de professores a ser realizada nas escolas pelos SAAIS e definição de cronograma e carga horária; 5) Aplicação do referencial de avaliação nas escolas, sob supervisão dos SAAIS e PAAIS; 6) Sistematização dos dados e registros realizados pelos professores nas escolas: tabulação e organização dos dados gerais por ano escolar e por escola; 7) Análise do processo de avaliação e do rendimento curricular em Língua Portuguesa, dos alunos com deficiência intelectual, no decorrer do 1º e 2º semestres do ano.

No que se refere especificamente ao curso de formação, a equipe de multiplicadores apresentou a seguinte avaliação:

| Em relação à estrutura do curso | OTIMO | BOM | REGULAR | PÉSSIMO |
|---------------------------------|-------|-----|---------|---------|
| Carga horária | 69 | 29 | 2 | 0 |
| Material apresentado | 96 | 4 | 0 | 0 |

Tabela 3: Apreciação sobre a estrutura do curso – Dados em porcentagem

Com podemos observar, 98% dos professores consideraram que a carga horária estava adequada, embora 2% considerou

2 - Foram escolhidos para participarem do projeto, os professores itinerantes, designados como Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, vinculados ao Centro de Formação e Apoio à Inclusão – CEFAl, os professores regentes das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAIS, assim como a equipe da Diretoria de Orientações Técnicas – Educação Especial – DOT-EE.

regular e apontou a necessidade de ampliação, para continuidade do processo de discussão sobre o tema, visto a sua complexidade. Em relação ao material, quando perguntados, 96% dos professores o consideraram ótimo e 4% bom, o que aponta uma aceitabilidade bastante importante da categoria docente. No que se refere ao conteúdo do curso:

| Em relação aos conteúdos do curso | SIM | NÃO | EM PARTE |
|---|-----|-----|----------|
| Expectativas correspondidas | 97 | 3 | 0 |
| Dificuldades de compreensão | 6 | 90 | 4 |
| Aplicação do conhecimento em sala de aula | 98 | 0 | 2 |

Tabela 4: Apreciação sobre o conteúdo do curso - Dados em porcentagem

Os professores apontam que suas expectativas foram correspondidas, no que se refere aos conteúdos do curso e 90% aponta não ter tido dificuldade para sua compreensão, embora 10% apontem dificuldades parciais (4%) ou em todo o conteúdo (6%), apesar de em seus comentários esclarecerem que as dificuldades se referem à complexidade do tema e do próprio material. Também apresentaram alguns comentários de ordem qualitativa, que enfocavam os seguintes pontos: 1) a dinâmica do curso; 2) o conhecimento do capacitador sobre o assunto abordado; 3) a correspondência do conteúdo com a necessidade da prática escolar; 4) o esclarecimento conceitual, principalmente sobre educação inclusiva e deficiência intelectual; 5) a possibilidade de encontro e diálogo entre a equipe e. 6) a objetividade do encontro.

Em relação às atividades on-line, foram realizadas as seguintes ações: 1) Acompanhamento da preparação e execução da formação dos professores, a ser realizada pelos SAAIS

nas escolas: discussão e revisão das pautas de formação, relatório de cada formação ocorrida, análise das dificuldades, compartilhamento de experiências; 2) Acompanhamento da aplicação RAADI: discussão e análise do processo de avaliação e dos procedimentos realizados pelas escolas, dificuldades enfrentadas pelos professores, análise do envolvimento da gestão de cada escola, compartilhamento de experiências; 3) Recebimento das planilhas de aplicação: por ano e por escola e; 4) Plantão de dúvidas: a coordenadora mantinha-se à disposição em datas previamente agendadas para atendimento a equipe para e esclarecimento de suas dúvidas e monitoramento de suas dificuldades.

Em relação às **dificuldades** encontradas no decorrer de todo o processo de formação e aplicação do RAADI na escola, durante a assessoria pedagógica, a equipe de multiplicadores apontou vários aspectos a serem analisados: 1) Dificuldades com os professores novos que chegam à escola, com as licenças médicas e com a mobilidade de professores na escola; 2) O acompanhamento de toda a aplicação do Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual ficou sob responsabilidade dos professores regentes das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI – e a escola ainda não incorporou o processo de avaliação do aluno com deficiência intelectual como parte integrante de toda a avaliação de desempenho da escola, do professor comum e não apenas do professor especialista; 3) Como decorrência, necessidade de melhor definição do papel do Coordenador Pedagógico frente ao RAADI, uma vez que esse é o instrumento de avaliação na área da deficiência intelectual; 5) Necessidade de TODO o professor do Ensino Fundamental I receber um exemplar do RAADI; 6) Dificuldades com algumas posturas de professores, mesmo sendo a minoria, alguns ou se negam a utilizar o RAADI, reduzindo todo o processo de avaliação a um preenchimento de planilha de dados.

Como podemos observar é, realmente, bastante difícil o processo de formação na escola e a instituição de uma nova lógica escolar, na qual o aluno com deficiência intelectual possa ser percebido como um aluno da escola, responsabilidade do professor comum, do coordenador pedagógico e não apenas

do professor especialista. É preciso desconstruir o imaginário pedagógico presente na escola, impondo uma nova forma de integrar este aluno ao cotidiano da escola, portanto, considerar também a avaliação de sua trajetória escolar, mesmo que com a utilização de um referencial específico.

A equipe de multiplicadores também avaliou a aplicação do RAADI nas escolas e apontam o que se segue: 1) houve melhora significativa do acolhimento do instrumento pelos professores do Ciclo I; 2) Atualmente tem se tornado nítido na escola que o RAADI não é encarado como um “preenchimento” de papel, mas tem se caracterizado como um instrumento de trabalho para o professor; 3) O professor se torna mais criterioso na análise dos indicadores de avaliação; 4) O professor relaciona o RAADI com as expectativas e procura colocar o referencial em prática como instrumento de avaliação e orientador da prática pedagógica; 5) Aproveitamento das reuniões coletivas da escola para orientações ou discussão sobre o RAADI e momento de esclarecer dúvidas dos professores; 6) Tem se caracterizado como um bom instrumento de avaliação e tem colaborado no planejamento pedagógico do professor; 7) Tem sido apontado pelos professores com um instrumento estimulador da reflexão da prática pedagógica frente aos alunos com deficiência intelectual e também em relação aos outros alunos, uma vez que detalha as expectativas curriculares; 8) O RAADI acrescentou muito na discussão pedagógica da escola e no aprofundamento da discussão sobre currículo e práticas inclusivas; 9) O RAADI traz a ideia de direção e parceria no trabalho com os alunos na área da deficiência intelectual, colabora no olhar do processo de aprendizagem destes alunos; 10) Aliviou, ao menos em parte, o sofrimento do professor, uma vez que orienta o processo de avaliação e planejamento; 11) Trouxe melhoras inclusive para os professores regentes das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) na elaboração dos relatórios descritivos dos alunos da área da deficiência intelectual, uma vez que possibilita revelar competências e possibilidades de foram detalhada, caracterizando-se como um instrumento facilitador e; 12) O

RAADI tem sido incorporado como um instrumento de avaliação na área da deficiência intelectual. (OLIVEIRA, 2011)

Os relatos apresentam a situação vivenciada pelas escolas e as dificuldades ainda presentes no sistema educacional brasileiro, frente à precariedade econômica de algumas regiões que dificultam as relações familiares e escolares. Os SAAIS e PAAIS – especialistas em educação especial - exercem um papel importante na escola, e a formação para o uso do RAAI permitiu o debate e discussão sobre vários e extensos problemas da educação brasileira, mas, o mais importante, é que se inicia um processo em que a discussão sobre a educação de alunos com deficiência intelectual, sai do âmbito da especificidade da área, para análises mais ampliadas sobre a implicação de sua presença na sala de aula e, ao menos tempo que se discute modificações gerais sobre metodologias de ensino, beneficiadoras para todo os alunos (como número de alunos em sala de aula, metodologias ativas, aprendizagem colaborativa, significação do conhecimento), não se deixa de considerar as particularidades da deficiência intelectual e possibilitar sua avaliação através de indicadores específicos que possam ser sensíveis à sua forma particular de aprender.

Sobre a condição dos alunos em Língua Portuguesa

A seguir apresentaremos dados preliminares da análise relativa à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na área da Língua Portuguesa e focaremos os componentes de leitura e escrita. Os dados apresentados referem-se à avaliação do 1º semestre de 2009³. Foram avaliados 1.174 alunos, distribuídos entre os 2º e 5º anos do Ensino Fundamental – Ciclo I, sendo 19% do 2º ano, 22% do 3º, 23% do 4º e 36% do 5º ano, onde há maior incidência de alunos (36%), o que demonstra a evolução da trajetória escolar de alunos com deficiência intelectual e, por outro lado, pode sugerir que os mesmos permanecem neste ano escolar por mais tempo, embora os dados, neste momento, ainda não permitam realizar esta afirmação.

3 - Vale ressaltar a continuidade da utilização do RAADI, sendo que, no momento, já contamos com dados de quatro avaliações, dos 1º e 2º semestres de 2009 e 2010, que ainda estão em análise e já foram envolvidas 342 escolas e 2322 alunos.

Das avaliações realizadas, 31% dos alunos são do gênero feminino e 69% do gênero masculino, em todos os anos avaliados observa-se uma frequência maior de meninos do que de meninas identificados com deficiência intelectual. Souza e Prieto (2001) em seus estudos na rede municipal de São Paulo também encontraram maior incidência de meninos do que meninas nos serviços de educação especial, embora comentem a necessidade de outras pesquisas que possam ou não nos levar a confirmar esta inferência, argumentam que

Descartado o pressuposto de que há maior incidência de deficiência mental entre meninos, uma possível inferência a partir deste dado seria a de que os meninos, mais que as meninas, reagem às normas e regras vigentes no contexto escolar, sendo interpretados os comportamentos *não adaptados* como *problemas do aluno*, que se refletem no desempenho escolar. (p.106)

Em relação aos indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita, foram avaliados os referentes do RAADI considerando-se diferentes possibilidades de aprendizagem, seguindo as seguintes categorias de avaliação: realiza satisfatoriamente (RS); realiza parcialmente (RP); realiza com ajuda (CA) e não realiza (NR). Em relação aos indicadores de leitura e escrita de realização satisfatória, ou seja, quando o aluno realiza integralmente a expectativa destes componentes, encontramos a seguinte situação:

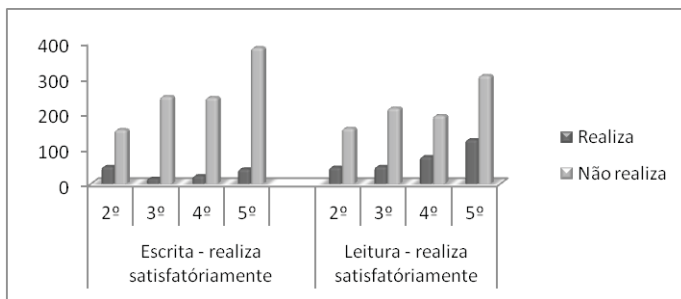


Figura 2: componentes de escrita e leitura realizados satisfatoriamente

Os professores, em suas avaliações, também indicam a situação de realização parcial dos componentes de escrita e leitura. Vejamos:

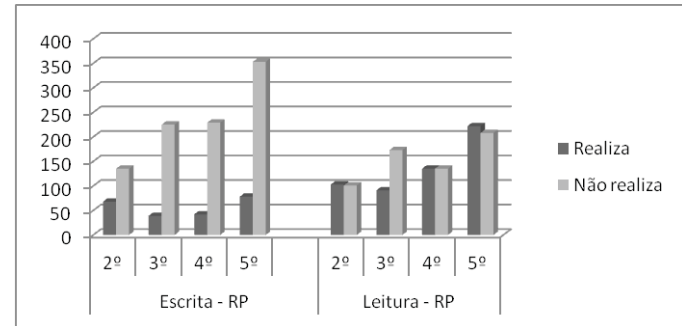


Figura 3: componentes de escrita e leitura realizados parcialmente

Podemos observar, pelos dados apresentados, que o aluno com deficiência intelectual de todos os anos escolares, possuem melhor desempenho em leitura, do que em escrita e melhor desempenho parcial, do que satisfatório. Valentim (2011), em pesquisa utilizando também o RAADI, numa cidade do interior paulista e com menor número de alunos, também encontra melhores condições dos alunos em leitura do que em escrita.

Oliveira (2010), ao discutir a questão da escrita em alunos com Síndrome de Down, chama a atenção sobre os diferentes fatores que influenciam o processo da constituição da escrita, desde fatores inerentes à deficiência intelectual até a forma como este componente é apresentado na escola.

Outro ponto importante, que merece destaque, e foi observado nos dados desta pesquisa, é que os índices de aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita, melhoram quando é exercida uma aprendizagem colaborativa, ou seja, quando os alunos com deficiência intelectual recebem colaboração de um colega mais experiente ou do professor para a realização da atividade.

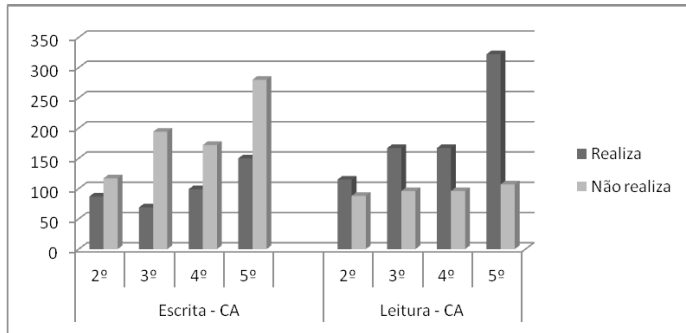


Figura 4: componentes de escrita e leitura realizados com ajuda

Como podemos observar na figura, o nível de apoio exercido pela escola para que o aluno com deficiência intelectual obtenha melhor desempenho parece ser aspecto da maior importância, uma vez que, no caso da leitura, os indicadores de realização das expectativas de aprendizagem superam os da não realização, apontando um fator que deve ser analisado com especial atenção pelas escolas, uma vez que podemos melhorar ou potencializar a condição de aprendizagem na área da deficiência intelectual. Os dados também indicam que há uma melhora nos indicadores de leitura e escrita no 5º ano do Ensino Fundamental – ciclo I, demonstrando que o aluno não apenas está cumprindo sua trajetória escolar, como também melhora seu desempenho nos componentes da Língua Portuguesa, principalmente na área da leitura, uma vez que das 322 de 430 indicações de expectativas avaliadas, correspondendo a 75% do total, há indícios de realização com ajuda das propostas curriculares do 5º ano na área de leitura.

Porém, ainda os dados são preocupantes quando analisamos os componentes que não realiza nas áreas da escrita e da leitura, como veremos a seguir:

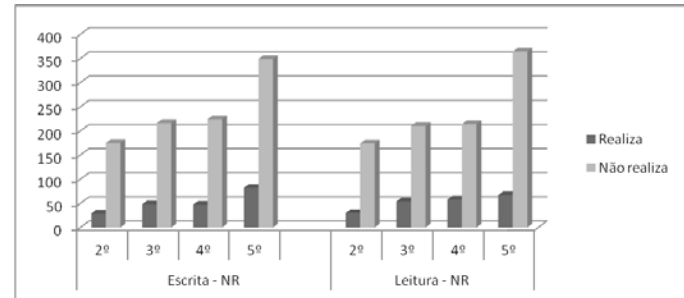


Figura 5: componentes de escrita e leitura avaliados como não-realiza

Este é o ponto mais crítico de todo o processo de avaliação. O fato de que há, ainda, muitos componentes da leitura e da escrita que este aluno não tem realizado, nem mesmo com ajuda. No entanto, não podemos fazer uma correspondência direta entre o não realizar e a deficiência intelectual, uma vez que diversos são os fatores que levam às dificuldades na aprendizagem, seja de alunos com deficientes ou comuns, portanto, não se pode desconsiderar os desencontros da escola brasileira para garantir a todos sua plena aprendizagem, seja pelas condições desfavoráveis do ensino e do trabalho escolar, seja pela pouca experiência com a deficiência intelectual nos sistemas comuns de ensino.

Algumas considerações

Avaliar de forma processual ainda é um grande desafio para a escola brasileira e o mesmo podemos observar em relação ao aluno com deficiência intelectual. Além disso, o processo de inclusão traz implicações para a constituição do espaço escolar, exigindo modificações significativas nos processos de ensino em todos os seus âmbitos, do político ao pedagógico.

Neste texto tentamos demonstrar a complexidade e, ao mesmo tempo, a favorabilidade da presença deste aluno no contorno escolar, mas não minimizamos as dificuldades e particularidades de seu processo, o que pode ser verificado através das diferentes ações empreendidas para análise de seu potencial de aprendizagem que vão desde as providências

políticas e administrativas, na construção de materiais e referenciais específicos, na organização da formação continuada e permanente de seus professores; às providências pedagógicas e cotidianas da escola, onde o professor especialista exerce um significativo papel de formador e de suporte para o trabalho qualificado na classe comum, permitindo ao aluno com deficiência intelectual que, da mesma forma que os outros, tenha o acompanhamento de seu processo de aprendizagem e que a escola possa exercer uma análise de suas condições diante do currículo escolar e que, ao conhecê-las, ofereça-lhes o apoio necessária para que também, assim como os outros, possa ter sucesso em sua trajetória escolar, mesmo que siga passos diferentes dos outros alunos.

Referências

- AAMR - American Association on Mental Retardation. *Retardo Mental*: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-53.
- CARVALHO, E.N.S. e MACIEL, D.M.M.A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP* – 2003, vol. 11, n. 2, 147-156.
- GONZÁLEZ, J.A.T. *Educação e diversidade*: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- HOFFMANN, J. *Avaliar para promover*: as setas do caminho. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- OLIVEIRA, A. A. S. Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. Marília, 2002, 325 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. *Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina: ABPEE, 2009.
- OLIVEIRA, A. A. S. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 36, p. 337 - 359, mai./ago. 2010b. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/15.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2011.
- OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCHE, M. D. & DAMASCENO, A. (Orgs.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior*. Editora Edur, Rio de Janeiro, 2011.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008
- SOUSA, S.M.Z. L.; PRIETO, R. G. Atendimento Educacional aos portadores de deficiência mental na rede municipal de São Paulo: caracterização e análise das SAPNES. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.7, n.1, 2001.
- VALENTIM, F. O. D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual*: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 132 f. Dissertação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

UM ESTUDO ENVOLVENDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA UTILIZADAS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Fabiana de Oliveira¹

Maria Emilia Almeida da Cruz Tôres²

Nelize Aparecida Oliveira Feliciano³

Resumo

A pesquisa que originou o presente artigo se caracteriza como um estudo de caso de natureza qualitativa. O estudo está relacionado com o ensino de nove anos e envolve a análise das práticas pedagógicas e o tratamento da questão das atividades de leitura em salas de primeiro ano do ensino fundamental que atendem crianças de seis anos recém saídas da educação infantil. Diante disso foi proposto o seguinte objetivo: analisar as atividades de leitura que são utilizadas por duas professoras alfabetizadoras que atuavam em salas de primeiro ano do ensino fundamental visando compreender como esses textos podem contribuir para a formação de um leitor crítico que tenha condições de dar sentido ao que é lido e ter condições de participar de práticas sociais altamente letradas e nesse sentido problematizaremos a função do professor enquanto um mediador nesse processo do ensino da leitura. A pesquisa foi realizada em duas escolas situadas no sul de minas gerais. Para atender ao objetivo proposto, a metodologia utilizada contemplou a observação de salas de aula, acompanhada de entrevista com as professoras participantes da pesquisa e também a elaboração de um diário de campo. Nosso trabalho está pautado em um conceito de leitura enquanto prática social e a compreensão do letramento fundamentado no modelo ideológico que admite a existência práticas de letramento que são determinadas pelo contexto social e cultural dos sujeitos.

Palavras-chave

Leitura; letramento; práticas sociais.

Abstract

The research that caused this article is a case study of qualitative nature. This study is related to the education course of nine years and involves the analysis of teaching practices and activities addressing the issue of reading in the first grade of elementary school, serving children from six years old newly arrived from kindergarten. Before it, the proposed objective was to analyze the reading activities that were used by two literacy teachers who worked in classes of first grade of elementary school, aiming to understand how these texts can contribute to the formation of a critical reader, in other words, make sense about what is read and be able to participate in social practices highly literate. In this sense, the teacher's role as a mediator in the process of teaching reading will be problematize. This research was carried out in two schools located in Southern Minas Gerais. To attain the goal, the used methodology included the observation of classrooms, accompanied by interviews with the teachers participating in the research and also the development of a field journal. This work is guided by a concept of reading as a social practice and understanding the literacy based on the ideological model that admits the existence of literacy practices that are determined by social and cultural context of the subjects.

Keywords

Reading; literacy; social practice.

1 - Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é professora do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

2 - Doutora em Linguística pela UNICAMP. Atualmente é professora do Instituto de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

3 - Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas e bolsista do projeto que originou a presente pesquisa.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir e analisar as atividades de leitura que são utilizadas por professoras alfabetizadoras que atuam em salas de primeiro ano do ensino fundamental⁴ visando compreender como esses textos podem contribuir para a formação de um leitor crítico que tenha condições de não somente ler textos, mas também inferir, comparar, analisar, estabelecer hipóteses.

Ainda nessa perspectiva, o leitor crítico é aquele que interage com o texto de modo a lhe atribuir sentidos a partir de seu conhecimento de mundo, e que tenha habilidades leitoras escriturais que lhe possibilitem participar de práticas sociais altamente letradas.

É nesse cenário que problematizaremos a função do professor enquanto um mediador no processo de ensino da leitura. Inicialmente será apresentada a visão de leitura enquanto prática social, conceito fundado nos pressupostos do Modelo Ideológico de letramento, introduzido por pesquisadores que se alinham aos Novos Estudos do Letramento⁵, e que embasarão nosso texto. Posteriormente será apresentada a metodologia empregada na pesquisa e, por fim, apresentaremos a análise dos dados sobre as práticas das professoras.

Sabemos que as crianças apresentam uma curiosidade natural para ler os materiais escritos que encontram em seu entorno, como os rótulos de alimentos, as propagandas, os *outdoors* etc. E é de conhecimento geral também, que as crianças chegam à escola com muitas expectativas em relação à escrita e à leitura.

Entretanto, muitas vezes a escola aborda a leitura de uma forma descontextualizada e neutra, levando as crianças a se frustrarem em suas expectativas, além de levá-las a perderem uma valiosa oportunidade de se verem despertadas para o prazer de ler. Há de se verificar que esse fenômeno acontece não por

acaso, mas se deve, sobretudo, à falta de uma observação rigorosa da seleção do texto, tanto no sentido do conteúdo, como no sentido de sua estruturação e produção linguístico-discursiva.

A nosso ver, muitos dos textos que circulam na escola e são utilizados no ensino da leitura, além de não serem textos autênticos, por não veicularem assuntos que digam respeito, de certa forma, aos contextos histórico-sociais da criança, apresentam impropriedades como ausência de coesão e coerência, além de apresentarem problemas na obediência à unicidade temática do texto.

Certamente que essa metodologia de abordagem ao texto no ensino da leitura fará com que a criança tenha uma visão empobrecida e mal formada do que realmente significa esse objeto. Além disso, deve-se também observar que os textos escolares, de modo geral, centram-se principalmente no ensino da decodificação de letras e palavras, enquanto que essa atividade deveria ser apenas uma parte das estratégias utilizadas no processamento da leitura.

A grande maioria dos indivíduos que fazem parte dos diversos grupos sociais vive em uma sociedade onde a escrita é referência de valor, mas, em sua grande maioria, apresentam dificuldades em participar de práticas altamente letradas. Isso se deve ao fato de que a escola historicamente tem se centrado no ensino da técnica da escrita, que por si só não capacita os indivíduos a utilizarem a escrita e a leitura de forma eficaz, no sentido de lerem e produzirem sentido, conseguindo se comunicar por meio de suas produções.

Nesse sentido é que este trabalho se orienta, ao buscar refletir sobre as atividades de leitura e, conseqüentemente sobre os textos, que são oferecidos aos alunos no primeiro ano do ensino fundamental. Uma reflexão que caminha no sentido de afirmarmos a necessidade de formação de leitores que possam atuar criticamente em sua realidade. É o que Paulo Freire

4 - Este estudo é parte de um projeto mais amplo denominado "Um estudo sobre o ensino da leitura e da escrita em salas de primeiro ano do ensino fundamental", financiado pelo CNPq.

5 - Os Novos Estudos do Letramento é o nome dado a um grupo de pesquisadores que introduziram concepções inovadoras aos estudos do letramento, como a concepção de Modelo Ideológico e Modelo Autônomo (STREET, 2003).

denominou de “leitura da palavramundo” quando nos fala sobre a “A importância do ato de ler” e que extrapola a simples decifração da palavra.

2. Leitura e Letramento

Partimos do pressuposto de que a leitura é uma atividade interativa entre leitor e texto, um movimento no qual o leitor imprime significado ao que é lido envolvendo um processo de construção. Nesse sentido, não estamos trabalhando com a perspectiva de leitura de um texto como algo fechado, ou seja, tipos de textos que levam somente à paráfrase e não permitem a polissemia dos sentidos e a possibilidade dos sujeitos atuarem de modo ativo no processo de significação da leitura.

Para formar esse leitor que tenha a capacidade desenvolvida de interagir com o texto e construir significados visando formar um leitor crítico é preciso que além do ensino da decodificação, a escola trabalhe com a diversidade de textos que circulam socialmente. Assim sendo, a escola deve trabalhar com os dois modelos de letramento simultaneamente: o autônomo e o ideológico.

O uso da palavra letramento é recente no Brasil, e nasceu da influência do inglês ‘literacy’, que inicialmente foi traduzido como ‘alfabetização e, recentemente, tem-se visto também a utilização da palavra ‘alfabetismo’ como similar. Para Kleiman (2008), o letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p.19). Nesse sentido, letramento se relaciona com os usos sociais ou com as práticas sociais de leitura e escrita pelos sujeitos de uma determinada sociedade.

Foi partindo da observação de que as habilidades de leitura e escrita que se centram no ensino da estrutura do código da língua em sua materialidade física, como a decodificação e a adequada estruturação de textos e na correção gramatical e ortográfica, são tomadas como habilidades suficientes para produzir efeitos sobre outras práticas cognitivas e sociais, que Street (1984, 2003) advoga pela introdução do que chamou de

modelo autônomo de letramento ou escolarizado, por refletir as práticas de escrita que são prestigiadas na escola.

Essas habilidades meramente neutras ou autônomas da escrita, são grandemente difundidas nos programas que visam a levar o letramento ou, como acentua o autor, “levar luz à escuridão” (STREET, 1984, p.7) para grupos sociais que não conhecem a escrita, principalmente a ocidental.

Em uma abordagem autônoma de letramento não se levam em conta as variações interculturais e contextuais, o que se contrapõe à sua concepção de que as práticas sociais que giram em torno da escrita e da oralidade variam de um contexto para outro, tanto dentro da mesma cultura, como de uma cultura para outra.

E no que tange em especial o ensino da leitura, para os pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento, o modelo autônomo tem sido preponderante nas concepções de letramento que circulam em contextos educacionais.

Por modelo ideológico compreende-se ser aquele que sinaliza explicitamente que as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder da sociedade, pois considera que nos processos de escrita e leitura não são apenas os significados da cultura que devem ser levados em conta, mas as dimensões de poder que subjazem a esses processos.

Tôrres (2009) sanciona que a abordagem ideológica do letramento, em direção contrária à autônoma, enfatiza o desenvolvimento de um olhar mais sensível às práticas socioculturais nas práticas de letramento. Estas não podem ser, portanto, compreendidas como habilidades neutras, pois refletem os aspectos culturais, sociais e individuais que incidem, inegavelmente, nos modos particulares do uso da escrita.

Significa dizer que no modelo ideológico, tanto os significados como as práticas de letramento refletirão sempre ideologias, valores e visões de mundo individuais, levando-nos a compreender que práticas sociais dominantes apontam para a marginalização de outras, como nos afirma GEE (1999, 2000, 2005).

Nessa vertente conceitual, ao se conceber o letramento como práticas ideológicas, *id. est.* como fenômeno que

considera os usos e as funções da escrita dentro dos contextos sociais, afasta-se a atenção dos modelos apenas culturais do letramento, e passa-se a considerar que tanto seus usos como seus significados são reflexos de visões, conflitos e identidades particulares (STREET, 1984) que desejam se impor sobre outras identidades, evidenciando a dimensão de poder que se atribui aos processos de leitura e escrita.

Nessa linha de raciocínio, infere-se que os dois modelos não são polares e sim tangentes, uma vez compreendido que o letramento autônomo é também ideológico, pois veicula os valores, as ideologias e crenças de uma determinada concepção de letramento Terzi (2001).

Dá-se, então haver que oralidade e o letramento (uso social da escrita), apesar de fenômenos diferentes, não são vistos como elementos polares, mas complementares, por se considerar o contexto das práticas sociais. Assim, de acordo com Marcuschi (2001:16), “uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário”, ou seja, trata-se da análise dos usos e das práticas sociais.

Nesse sentido, devemos considerar “as condições de produção (sócio-históricas) onde os discursos escritos são produzidos e lidos, e os efeitos de sentido que eles produzem” (TFOUNI, 1997, p. 55), e retomar as concepções de Street (1984, 2003), quando afirma que o letramento é um fenômeno socialmente localizado.

Nesse sentido, a reflexão sobre o letramento deve ser considerada a partir de uma discussão envolvendo poder e a questão das desigualdades sociais, pois essas práticas de usos sociais da leitura e escrita nunca se darão de forma homogênea. Os conhecimentos, segundo Orlandi (1987), “não são compartilhados homogeneamente; eles são distribuídos socialmente” (ORLANDI, 1987 *apud* TFOUNI, 1997, p.62).

Tais razões nos levam a considerar que mesmo estando vivendo em uma sociedade altamente letrada, nem todos os grupos sociais terão a possibilidade de usufruir desses conhecimentos, ficando, portanto, marginalizados nesse

processo de distribuição, e, conseqüentemente, na produção dos sentidos atribuídos que estão aí envolvidos, pois “as posições discursivas que podem ser ocupadas não estão à disposição de “qualquer pessoa” (TFOUNI, 1997, p.63).

O letramento, como está relacionado com as práticas sociais, tem a possibilidade de ‘potencializar’⁶³ o indivíduo, dependendo do uso que este consiga fazer da leitura e da escrita, pois práticas altamente letradas permitem a reflexão, a abstração, tornando-se uma verdadeira ‘arma simbólica’ para o indivíduo que teve acesso a elas, assim, podemos concluir que as produções discursivas não estão à disposição de todos da mesma maneira.

Referenciando as asserções de Tfouni (1995), a autora defende que a complexidade das formas discursivas gera “a participação eficaz daqueles que dominam a escrita e marginaliza aqueles que não têm acesso” (TFOUNI, 1995, p.65). Desta forma, um indivíduo alfabetizado e letrado possui mais possibilidades na participação das práticas sociais de uso da escrita do que um indivíduo analfabeto e letrado.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o professor exercendo sua função de mediador e, nesse sentido, estando preocupado em ensinar efetivamente a escrita, ao lançar mão dos gêneros e suas especificidades linguístico-discursivas, estará, certamente, apresentando ao aluno um modelo de ensino que privilegia a leitura como prática social, pressuposto primaz do letramento ideológico.

A perspectiva teórica do letramento ideológico nos abre a possibilidade de pensar em uma alfabetização que permita aos indivíduos não somente se alfabetizarem, mas também de se tornarem letrados, ou seja, saberem usar a escrita para atender às suas necessidades de comunicação social.

3. Metodologia da Pesquisa

A pesquisa que originou o presente artigo se caracteriza como um estudo de caso de natureza qualitativa. O estudo está relacionado com o ensino de nove anos e envolve a análise das práticas pedagógicas e o tratamento da questão das atividades

6 - Termo usado por Angela Kleiman nos seus escritos sobre letramento.

de leitura em salas de primeiro ano do ensino fundamental que atendem crianças de seis anos recém saídas da educação infantil. Diante disso foi proposto o seguinte objetivo: analisar as atividades de leitura que são utilizadas por duas professoras alfabetizadoras que atuavam em salas de primeiro ano do ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada no ano de 2011 em duas escolas situadas no sul de Minas Gerais: uma das escolas atende da educação infantil ano nono ano e a segunda escola da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental.

Para atender ao objetivo proposto, a metodologia utiliza contemplou a observação de salas de aula, acompanhada de entrevista com as professoras participantes da pesquisa e também a elaboração de um diário de campo. O roteiro de observação que compôs a descrição presente no diário de campo foi composto pelos seguintes pontos: Rotina da sala de aula; Hora das atividades; Forma de utilização do espaço; Organização do tempo das atividades

O critério para a inclusão das professoras participantes da pesquisa foi o tempo de serviço e optamos pelo estudo das consideradas mais experientes com tempo de atuação a partir de dez anos de atividade visando compreender suas práticas de alfabetização voltadas à leitura. O quadro abaixo mostra algumas características das professoras:

| Nomes ⁷ | Idade | Formação | Tempo de atuação | Classe de atuação |
|--------------------|---------|---|------------------|------------------------------|
| Débora (A) | 38 anos | Magistério (modalidade Normal) e Licenciatura em Letras | 18 anos | 1º ano do ensino fundamental |
| Márcia (B) | 35 anos | Magistério (modalidade Normal) e Licenciatura em Matemática | 16 anos | 1º ano do ensino fundamental |

Para este trabalho optamos por apresentar a descrição de quatro atividades de leitura oferecidas pelas professoras que denominamos de “cenas” por nos possibilitarem reconstruir o fenômeno tal qual ocorreu da maneira mais detalhada possível, de forma que funcione como uma imagem registrada que poderá ser acompanhada pelo leitor do texto.

4. As práticas das professoras alfabetizadoras no ensino da leitura

O ensino da leitura nas duas salas de primeiro ano do ensino fundamental ora se assemelham ora se distanciam por conta das atividades de leitura utilizadas pelas professoras. As características que as aproxima em quase todos os momentos é a preocupação excessiva com o ensino das letras e seus sons o que nos leva a compreender que entendem a língua escrita como um código e não como uma forma de comunicação que ocorrem dentro de um determinado contexto. Passemos à apresentação das situações envolvendo as atividades de leitura que são utilizadas pelas duas professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa.

A professora A denominada “Débora” apesar de não utilizar o que em tempos atrás eram uso frequente e estamos nos referindo ao uso das cartilhas, tem uma prática ancorada na metodologia denominada de sintética. Essa metodologia parte dos elementos menores da língua para o todo, ou seja, das letras, fonemas ou sílabas para formar palavras. Nesse caso específico, a professora trabalha com as famílias silábicas. Vejamos algumas cenas:

7 - Os nomes utilizados nesse quadro são fictícios cujo objetivo é preservar a identidade das profissionais.

Cena 1: A aula é iniciada e a professora passa o cabeçalho na lousa contendo o nome da escola, a data, o espaço para preenchimento do nome da professora e também o nome do aluno. Em seguida faz a chamada, quando termina é interpelada por uma aluna que pergunta: “Tia o que vamos fazer hoje?” A professora responde: “A poesia do J”. A partir desse momento começa a passar o texto na lousa utilizando letra de imprensa maiúscula e é o seguinte:

J
 JÓIAS BRILHAM NA COROA
 NA JUBA DO REI LEÃO.
 E A JARARACA FOGUE
 QUANDO VÊ O JOTALHÃO
 OLHA O JABUTI QUE CHEGA,
 DEVAGAR, PÉ ANTE PÉ,
 PARA NÃO PISAR NO RABO
 DO ENORME JACARÉ!

Um aluno questiona a professora com a seguinte pergunta: “Tia ali não é jotalhão?” E então, a professora responde: “o H só não tem som no início da palavra, aqui o H está no meio da palavra e tem som de LH (lha, lhe, lhi, lho, lhu), o ano que vem no 2º ano vocês vão aprender isto”. (Diário de Campo)

Essa cena nos ajuda a pensar sobre as concepções que a professora apresenta, pois a partir do momento que diz ao aluno que o conteúdo do LH ele irá aprender no ano seguinte apresenta-nos a ideia de que a aprendizagem se faz do mais simples para o mais complexo e que tem hora para se aprender, não é a hora que as crianças apresentam suas perguntas. Esse ensino é aquele que se dá por partes e se começa pelas partes menores, significa que os dígrafos e os encontros consonantais sendo mais complexos ficarão para depois quando os alunos forem considerados aptos na etapa anterior.

As considerações tecidas sobre os procedimentos didáticos de que a professora lança mão nos remetem aos princípios

epistemológicos do letramento autônomo, como preconizado por Street (1984), e que se referem aos modos ritualizados e prescritivos utilizados pela escola, ao sancionar suas práticas pedagógicas.

Em demais palavras, significa dizer que a imposição dos tempos na aprendizagem, bem como a obrigatoriedade de se ensinar do maior para o menor grau de dificuldade, nada mais é do que reflexo de julgamentos historicamente formados sobre as habilidades que devem ser aprendidas na escola, refletindo uma teoria particular de pedagogia, que foi desenvolvida em um período em que a expectativa de uma alfabetização em massa começou a ser desenvolvida no mundo ocidental, como nos afirma Cook-Gumperz (1991).

Outro ponto a ser considerado é o tipo de texto utilizado: um conjunto de palavras distribuídas em frases soltas, que não mantêm nenhuma ligação de sentido obedecendo a uma certa unicidade temática, pois ela não existe, o que reflete a fragilidade e limitação do texto ao não focalizar um tema ou tópico discursivo.

Outro aspecto a ser considerado é em relação à professora ter introduzido a atividade nomeando o texto de poesia. A nosso ver, não seria conveniente dizer-se isso à criança, pois ela teria uma visão errada desse gênero. Na realidade, esse texto foi construído para essa finalidade, que é ensinar os sons e as letras do código da nossa língua, mas que nunca será uma poesia, a não ser em breves considerações sobre a presença de umas poucas rimas.

Dando continuidade à aula, a professora não realizou a leitura do texto. Logo que terminou de passá-lo na lousa, solicitou que os alunos circulassem todas as palavras que comessem com a letra **J** na poesia e já adianta aos alunos que há seis palavras com essa letra, e que algumas se iniciam com o **JA**, outras com o **JO** e também com o **JU**. Em seguida, solicita aos alunos que ilustrem a poesia, mas indica o que eles devem desenhar: “ilustrem a poesia desenhando o leão com a coroa, o jacaré, o jabuti e o jotalhão que é o elefante”.

A metodologia da professora, em nenhum momento, levou os alunos a refletirem sobre o sentido da poesia e podemos perceber que, mesmo no momento do desenho, os alunos não

podem se expressar livremente a partir do seu entendimento, pois ela diz o que deve ser desenhado. Mais uma vez se vê aqui chancelada a questão de poder a que se refere o letramento ideológico, ou seja, as escolhas metodológicas particulares determinam a orientação de letramento que se quer oferecer ao aluno. Pode-se optar por levá-lo a descobrir seu próprio processo de aquisição do saber, ou se lhe impõe como esse percurso deve ser feito.

Cena 2: “A aula começa sempre com a professora passando o cabeçalho na lousa e após terminar diz aos alunos: “hoje nós vamos trabalhar com a poesia do L” e continua dizendo “vai no centro da folha do caderno e põe a lettrinha L, faz nuvenzinha ao redor dela com o lápis de cor e depois põe o dedinho deitado abaixo da lettrinha e vai para o início da linha”. Em seguida passa o texto na lousa:

L
 DINOSSAURINHA DE LUVAS?
 LENDO O SEU LIVRO, A LUCINDA
 OLHA A PAISAGEM COM LÍRIOS
 E UMA LINDA LAGOA, TÃO LINDA!
 MAS NA CENA DIVERTIDA
 QUE TEM LARANJA E LIMÃO
 TEM DE OLHO, ATRÁS DA LUPA,
 UM CURIOSO LEITÃO!

Um aluno questiona a professora sobre o uso do ponto de interrogação: “tia quando tem ponto de interrogação muda o jeito de ler?” Ele lê a frase usando entonação de pergunta e a professora diz “muito bem, é isso mesmo.” Em seguida questiona os alunos sobre o conhecimento de algumas palavras-chave do texto como paisagem, lírio, lagoa, cena e leitão. Um único aluno responde a todas as perguntas de forma correta, mas sobre o que é um leitão, outro aluno tomou a frente e respondeu dizendo: “um leitão é um litro de leite bem grande” A professora então pergunta aos demais alunos: “será que um leitão é isso mesmo?” E novamente o mesmo aluno que respondeu corretamente as questões anteriores responde dizendo: “leitão é um porco”. (Diário de Campo)

Aqui é evidente a preocupação da professora em ensinar às crianças o uso correto da folha do caderno, o uso dos espaços: o parágrafo, a segmentação entre as palavras.

Nessa outra aula, o tipo dos textos utilizados permanece, mas aqui a professora questiona as crianças sobre as palavras-chave do texto, mas, ao mesmo tempo, não há um estabelecimento de relação com o contexto das crianças, pois são apenas palavras soltas que compõem um amontoado de frases que não constituem situações de comunicação, pois não possuem textualidade, ou seja, coesão e coerência.

E o sentido do texto, onde foi deixado? Novamente a professora solicita aos alunos que circulem as palavras com a letra **L** e chama os alunos para lerem com ela em voz alta as seguintes palavras: luvas, lendo, livro, Lucinda, lírios, lagoa, linda, laranja, limão, lupa, e leitão. Em seguida pergunta aos alunos: que palavras rimam na primeira estrofe? Um aluno responde: “Lucinda e linda”. A professora elogia o aluno dizendo: “muito bem E.” E continua perguntando: “E na segunda estrofe?”. Dois alunos juntos respondem: “Limão e leitão”. E a professora também diz “é isso mesmo, muito bem”.

A professora B, “Márcia”, tem uma prática diferente da professora A, pois metodologicamente, não alfabetiza as crianças a partir dos elementos menores da língua, pois começa sempre com um texto e a partir dele retira palavras-chave. Poderíamos dizer que a professora B se apóia nos métodos denominados analíticos ou globais.

Cena 3: “A professora inicia a aula passando o cabeçalho na lousa e em seguida diz para as crianças que fará a leitura de uma estória: “agora gente um personagem vai vir aqui na sala contar uma estorinha para vocês, a estória se chama Um peixinho amarelo”. A professora utilizou uma casinha de teatro e também fantoches, ela se sentou atrás e utilizou o fantoche de um sapo para contar a história. Vamos apresentar apenas um trecho da estória, pois é longa:

“Um peixinho amarelo”

“Era uma vez um peixinho muito vivo e esperto que se chamava Pulinho. Um dia, Pulinho avistou, no fundo do rio, uma caixa de tintas. Essa caixa havia caído do bolso de um pintor. Que lindas tintas! Azul, verde, vermelho, amarelo... Que fez Pulinho? Abriu a caixa, tirou as tintas e pintou de amarelo as suas escamas. Mirou-se num espelho e achou-se bonito. Não contente com essa lembrança, que fez ainda o peralta? Apanhou a tinta azul e pintou uma faixa na cintura (...).”

Após a encenação da estória com o fantoche, a professora passou a seguinte atividade aos alunos: “agora vocês vão pegar o alfabeto móvel e, em duplas ou trios, vão responder as perguntas”. As perguntas eram as seguintes: - qual é o nome do peixinho? – o que tinha no fundo do mar? – onde as tintas estavam? – onde o Pulinho se olhou quando se pintou? – como o Pulinho se achou quando se viu no espelho? – que cor era a faixa que o Pulinho pintou ao redor da cintura? etc”. (Diário de Campo)

Cena 4: “A professora inicia a aula explicando aos alunos que estão em um mês (agosto) que se comemora o folclore. A professora diz aos alunos que irá contar uma estória: “vou contar a estória da Sereia Iara”. A professora toma o livro e começa a leitura em voz alta. Quando termina começa a indagar os alunos: - “Iara é homem ou mulher?” – “Lenda é algo que alguém inventou?” – “Como se chama a lenda?” – “Esta estória é verdadeira?” A professora fazia as perguntas e também já apresentava as respostas, pois os alunos respondiam timidamente. Em seguida disse: “vamos fazer frases com a palavra Sereia”. No entanto, passou uma única frase na lousa e solicitou as alunos que a ilustrassem. A frase era a seguinte: “A sereia foi para o castelo no fundo do mar”. A professora juntamente com os alunos leu a frase e depois passaram para a ilustração”. (Diário de Campo)

Novamente aqui a professora teve uma oportunidade rica para explicar aos alunos o significado do folclore, a sua relação com as lendas, no entanto, ficou na superfície do texto e de suas possibilidades. Com certeza os alunos conhecem várias lendas, das estórias que ouvem em casa dos avós e pais e que poderiam ter sido questionadas sobre isso ou até mesmo convidar uma pessoa mais velha que pudesse contar outras lendas.

Além disso, percebe-se que a professora perde uma excelente oportunidade de trabalhar com a narrativa ou, pelos menos, de introduzir os alunos nessa modalidade discursiva. Teria sido bastante interessante para a construção de habilidades que se devem conhecer sobre as condições de produção do texto escrito, se ela mostrasse aos alunos as tipificadas do gênero narrativo do conto maravilhoso, e os expusesse às práticas de leitura que devem ser desenvolvidas para se produzirem sentidos para o texto.

Mesmo as crianças sendo alfabetizadas, os usos e funções sociais da escrita não eram considerados. O ensino da leitura se baseava em tarefas de cópias e repetição de palavras soltas, que se pautava em questionamentos que podiam ser facilmente respondidos a partir do que já estava diretamente apresentado no texto, portanto, não exigia o estabelecimento de relações com outros contextos e outros conhecimentos prévios que as crianças já possuíam.

As questões sugeridas pela professora enquanto atividades de leitura não possibilitavam nenhum tipo de reflexão pelos alunos que poderiam levá-los a relacionar os elementos do texto com algum fato do seu cotidiano, pois as questões necessariamente levavam à reprodução do sentido exato do que estava escrito, ou seja, meramente uma cópia. Uma perspectiva que entende o texto como algo fechado, com sentido único e dado. Sobre esse aspecto é preciso trazer em cena o que significa leitura, e como já asseveramos alhures, a leitura é, antes de mais nada, uma construção social e que envolve o diálogo do sujeito com o texto.

As práticas de leitura propiciadas pelas professoras alfabetizadoras pautam-se em apenas uma forma do letramento que se aproxima do modelo autônomo considerando a escrita como algo superior à fala por ser considerada “mais organizada” e também como algo universal e independente, não admitindo outras práticas, sendo esta única funcionando como a “norma” e todos os que desviam desse modelo são considerados fracassados pela escola, pois geralmente as crianças “bem-sucedidas são as que atendem às expectativas da escola e que, portanto, tiveram uma orientação de letramento compatível com a orientação escolar” (TERZI, 1995, p.94).

A oralidade é quase ausente nas atividades de leitura propostas pelas professoras, essa frase pode soar estranha quando falamos de leitura e oralidade, mas da forma como a escola trabalha com a escrita não resta lugar para a oralidade, desconsiderando que oralidade e escrita não são excludentes.

Segundo Terzi (1995) por conta das práticas decorrentes de sala de aula, “as crianças não usam o conhecimento da língua oral como suporte para tentar entender o funcionamento da língua escrita” (TERZI, 1995, p.92). Nesse sentido, nosso trabalho também caminhou nessa direção ao constatar o processo de aquisição da leitura a partir das práticas apresentadas pelas professoras alfabetizadoras não estão propiciando “diferentes modos de participação (...) nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido” (LEMOS, apud ROJO, 1995, p.70).

5. Considerações Finais

O objetivo do nosso trabalho não é fazer uma crítica ao trabalho desenvolvido pelas professoras, pois nas duas escolas, eram consideradas professoras alfabetizadoras de sucesso. Nossa reflexão caminha em outro sentido de questionarmos não do ensino da técnica do código da escrita que as professoras tinham êxito com seus alunos, mas a limitação dos textos utilizados nas atividades de leitura, textos a partir dos quais as crianças eram alfabetizadas.

A professora “A” utilizava textos empobrecidos, no entanto, a professora “B” utilizava textos mais completos, no

entanto, a forma de trabalhar o texto leva-a a ter o mesmo tipo de abordagem que a outra professora que “cobrava” dos alunos apenas a relação fonema-grafema e a responder questionários que não levavam os alunos a refletirem sobre o uso social da leitura e da escrita, pois essa limitação ora dos textos utilizados, ora da metodologia utilizada, não contribui para a formação de leitores e escritores que realmente possam utilizar de forma efetiva a leitura e não somente decodificar, mas também de produzir uma leitura com sentido, com compreensão e, da mesma forma, com a escrita, que o aluno possa ser capaz de escrever e se fazer entender por meio de sua escrita, pois senão continuaremos formando “ledores” e “copistas” utilizando as palavras de Barbosa (1997).

Na perspectiva de formação de um aluno que possa aprender a escrever e se comunicar a partir de sua escrita e ler a partir de uma leitura eficiente para além de decodificar, mas também compreender, estabelecer relações, tirar conclusões, opinar sobre o texto lido, se faz necessário aliar a alfabetização ao letramento.

A nossa discussão também confirma o que pesquisas envolvendo letramento tem identificado enquanto a aproximação do modelo escolar ao modelo autônomo de letramento. No entanto, a escola também deve se pautar no modelo de letramento que as crianças trazem de seus contextos e que se aproxima do modelo ideológico de letramento e enquanto uma das agências principais de letramento necessita caminhar no sentido do que Kleiman (1995) e os pesquisadores do letramento chamam de “empowerment through literacy” que se refere a “potencializar pelo letramento” (KLEIMAN, 1995, p.08).

Nesse sentido, é preciso ir além do desenvolvimento da consciência fonológica e buscar nas atividades de leitura realizadas a participação dos alunos em práticas discursivas letradas e eventos de letramentos que possam levá-los a contextualizar as leituras que são utilizadas em sala de aula, leituras essas que devem fazer sentido como as situações comunicativas que os alunos já falantes e dominantes da linguagem oral fazem e que ao saírem da escola estarão envolvidos em práticas sociais cada vez mais complexas e que exigirão comportamentos que deverão se adequar a cada situação.

Referências

BARBOSA, José Juvêncio. Os fabricantes do sentido. In: AZEVEDO, Maria A. & MARQUES, Maria L. *Alfabetização Hoje*. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. SEF/MEC. 1995.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *The social Construction of literacy*. Cambridge: University Press. 2006.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: Ideologies in Discourses*. 2ª ed. London: Routledge Falmer. 2005, 218p.

_____. The new literacy studies: From socially situated to the work of the social. In D. BARTON, M. HAMILTON; R. IVANIC (Eds.) *Situated Literacies*. London: Routledge. 2000, p. 180.196.

_____. *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge. 1999, 176p.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social de escrita*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995. p.15-63.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Córtes, 2001.

ORLANDI, Eni P. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, Valdir H. *Estado de Leitura*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1999. p.47-59.

ROJO, Roxane H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Ângela (org). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social de escrita*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995. p.65-90.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

STREET, B. *Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento*. Teleconferência UNESCO. Letramento e Diversidade. Brasil. 2003a.

_____. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press. 1984, 243p.

TERZI, Sylvia B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela (org). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social de escrita*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995. p.91-117.

TFOUNI, Leda V. A escrita: remédio ou veneno? In: AZEVEDO, Maria Amélia & MARQUES, Maria Lúcia. *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1997. p.51-70.

TÔRRES, C. M. E. *A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento*. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem – IEL - Unicamp. 2009.

O PROFESSOR LEITOR REVELADO NOS IMPRESSOS DO PEDAGOGIA CIDADÃ

Karilene Margaret Delgado de Oliveira¹

Resumo

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa qualitativa de natureza documental com a qual se procurou desvendar o perfil de professor leitor encontrado nos impressos do programa especial de formação docente, intitulado “Pedagogia Cidadã”. Como foco central do estudo elegeu-se a *materialidade* desses impressos e os *protocolos de leitura* neles presentes, visto que os mesmos são também produtores de significados e fonte reveladora das representações referentes ao professor, enquanto profissional e enquanto leitor, e, portanto, também do “ideal” de formação e de identidade docente almejado por este programa. (CHARTIER, 2001) Para tanto, atentou-se para a conceituação do ato de ler como um processo formador e para envolvimento do professor com o mesmo. Desse modo, o estudo revelou que o professor é identificado como um tipo peculiar de leitor: um leitor escolarizado, visto que, obteve sua formação em leitura através dos moldes escolares (Batista, 1998) e ainda, um leitor interdito (Britto, 1998) pois, realiza suas práticas de leitura, de modo que estas estão fortemente associadas ao seu trabalho. Neste caso, a formação docente tem sido planejada e fundamentada na “fabricação” de profissionais articulados com os interesses da nova economia mundial, que demanda aos professores a aquisição e o desenvolvimento de competências e habilidades para elevação do ensino e do país (Azanha, 2004; Nóvoa, 1999).

Palavras-chave

Perfil leitor de professor; formação de professores; programa especial de formação docente; material impresso; leitura de professores.

Abstract

This paper presents the results of a qualitative research of nature documentary with which sought reveal the profile of professor reader found in printed of special program of teacher training, titled “Pedagogia Cidadã”. As central focus of the study was elected the materiality these printed and reading protocols presents them, as the same are also producing meanings and revealing source of the representations of teacher, as professional and as a reader and therefore also the “ideal” training and teacher identity sought by this program. To this end, looked to the concept of the act of reading as a process trainer and teacher involvement with it. Thus, the study showed that the teacher is identified as a particular kind of reader: a reader schooled since he obtained his training in reading through the school molds (Batista, 1998) and also a reader interdicted (Britto, 1998) therefore makes its reading practices, so that they are strongly associated with their trabalho. Neste case, teacher training has been planned and based on “manufacturing” of professionals to articulate the interests of the new world economy, which requires teachers to acquisition and development of competencies and skills for high school and country (Azanha, 2004; Nóvoa, 1999).

Keywords

Teacher reading profile; teacher training; special program for teacher training; printed material; teachers’ reading.

1 - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNESP – Rio Claro; karilenedelgado@yahoo.com.br.

Introdução

Este trabalho foi motivado a partir de duas questões, a primeira delas refere-se à leitura. Ao longo de minha formação escolar pude perceber e vivenciar um certo “desprezo” pela leitura em nossa cultura, em nosso sistema de ensino, pela falta de investimento e incentivo do poder público e até mesmo por parte de alguns professores. Ao entrar na universidade para realização do curso de Pedagogia tive a oportunidade de tomar contato com a ideia de alguns autores sobre o que se constitui a leitura. O interesse pelo tema acabou resultando em minha participação em dois projetos de pesquisa² e ainda em um grupo de estudos e pesquisas: Linguagem, Experiência e Formação³. As ideias de autores como Paulo Freire e Jorge Larrosa disseminadas nestes espaços me fizeram compreender a leitura enquanto processo gerador de significados, que abarca além de uma pura e simples decodificação de palavras, mas essencialmente que através do trabalho de significação com as palavras se possa dar sentido ao texto e a própria realidade em que se vive. Para Freire (2003) toda leitura deve ser crítica suscitando nos leitores a percepção das amarras que querem lhes infligir alienação.

Outra temática que se tornou alvo de meus estudos consiste na reflexão em torno da formação do professor, formação contínua e trabalho do professor, chegando, portanto, à indagação referente à leitura no âmbito da formação docente. Tal espaço vem sendo por mim considerado a partir de algumas preocupações: como tem se dado a formação docente, o vem sendo oferecido nessa formação, concepções a respeito do professor e de seu trabalho e o perfil de formação e de professor-leitor que tem sido almejado para os educadores.

A respeito deste campo foi possível observar que desde a década de 80, a formação docente tem sido alvo do ideário

de organismos internacionais tais como o Banco Mundial e a Unesco (Gatti, 2008; Maués, 2003; Bello 2008) influenciando também o interesse do Estado em reformular seus programas educacionais, neste sentido diversas propostas incidem sobre o campo da formação docente, estratégia política do Estado na tentativa de dar uma solução para as mazelas do sistema educacional. Amparados por diferentes discursos, estes grupos buscam também grande rentabilidade através da consolidação de um mercado formativo docente (NÓVOA, 1999; SOUZA 2007; SOUZA e SARTI, 2009), que se propõe a gerir tanto a formação inicial como continuada dos professores. Uma das ideias propagadas por eles indica o professor como detentor de capacidades e responsabilidades que promoveriam a solução para os problemas do ensino (Azanha, 2004), já outra coloca os professores como responsáveis pela má qualidade do ensino, devido à carência existente na formação inicial dos mesmos. De acordo com Souza (2007), esta concepção em torno da imagem do professor, refere-se à tese da incompetência técnica docente como produtora do fracasso escolar. Do mesmo modo, Nóvoa (1999) analisa que o excesso de discursos que sobrevivem à educação atuam com o intuito de forjar uma realidade, na qual os problemas que atingem o ensino são encobertos por uma falsa percepção, que centrada na atuação e no papel do professor na educação, o coloca como único responsável pela mesma.

Deste modo, estes discursos pregam a reformulação profissional dos docentes que através deste mercado formativo promete atualizá-los transmitindo as competências que devem assumir para a qualificação de sua formação e consequente elevação da qualidade do ensino.

Considerando este cenário e dirigindo minha atenção para a realidade da própria universidade em que estudava, tomei conhecimento de que existia na mesma um curso de

2 - **Experiências de leitura em sala de aula** (2006), aplicado em nossa sala de aula, com o objetivo de discutir o ato de ler, a formação do professor e a tessitura da leitura. Integrado a este projeto desenvolvi o meu próprio: **O ato de ler: estratégias para sua motivação** (2006 e 2007), com o objetivo de me fazer compreender melhor, os textos teóricos lidos e de incentivar os alunos do 1º ano do Curso Pedagogia 2006 à leitura. Ambos foram coordenados pela Profª. Dr. Maria Augusta H.W. Ribeiro- do Departamento de Educação da UNESP – *campus* de Rio Claro.

3 - Grupo de Estudos e Pesquisas: **Linguagens, Experiência e Formação** coordenado pela Profª. Drª Maria Rosa R. M. Camargo e pelo Profº. Dr. César D. P. Leite e, desenvolvido no Departamento de Educação - Instituto de Biociências – UNESP - *Campus* de Rio Claro (SP).

formação de professores intitulado: Pedagogia Cidadã (Curso de licenciatura para a Formação Continuada de Professores em Serviço da Educação Infantil e do Ensino Fundamental). Foi então que comecei a pensar sobre os princípios que regiam as práticas de leituras propostas em tais cursos de formação. Que concepção de leitor e de professor estavam implicadas nas mesmas.

Em conversas com minha orientadora sobre um trabalho de pesquisa que me oferecesse a possibilidade de investigar um pouco sobre a leitura do professor, as concepções referentes a ele e ao seu trabalho, escolhemos como nosso material de investigação os impressos dirigidos aos alunos-professores no Programa Pedagogia Cidadã: os Cadernos de Formação. Para tanto elegemos **a materialidade desses impressos e os protocolos de leitura presentes nos mesmos** (CHARTIER, 2001), como mecanismo para desvendar **as representações referentes ao professor, enquanto profissional e enquanto leitor e**, portanto, também o “ideal” de formação e de identidade docente, almejada por tal programa.

A investigação e estudo acerca de como tem sido compreendida e efetuada atividades de leitura no âmbito da formação docente, particularmente as práticas desenvolvidas nos espaços de formação continuada, demandou a esta pesquisa a obtenção de respostas a uma inquietação anterior a esta: o tratamento que é oferecido à leitura em nosso país. A busca por este conhecimento apresentou-se como fundamento para essa investigação, atingindo assim, o cerne desta problemática.

Ao transitar por esse campo percebeu-se que há em nossa cultura, em nosso sistema de ensino e de governo uma certa desvalorização pela leitura. Tal fato é evidenciado pelo descompromisso do governo na realização de políticas públicas adequadas em leitura, posição que se faz atrelada a um baixo investimento na educação como um todo. Gasta-se muito pouco com a formação escolar dos cidadãos do país, o que consequentemente reflete na não formação de bons leitores e no não envolvimento de mais pessoas com a leitura e com a produção criadora de sentidos promovidos pela mesma.

Outro dado fundamental salientado por Batista (1998) é o de que os professores tem sido representados como não leitores.

Esta imagem está associada a um baixo grau de letramento exposto na imprensa, pelos usos que fazem da escrita e por suas práticas de leitura. Os discursos acadêmicos também acabam por desconsiderar os saberes dos professores quando alegam que o mesmo somente pode ser criativo, reflexivo e atento a sua prática, partindo dos conhecimentos que a universidade produz. Contudo Batista (1998) revela por meio de um estudo que realizou com professores de Língua portuguesa, que os professores são um tipo peculiar de leitores, leitores que ele denomina como escolares, que por terem apreendido a leitura nos moldes da escola, adotam esta aprendizagem a outras leituras mesmo que não sejam as do meio educacional.

Nesta mesma direção, Britto (1998), expõe que em uma sociedade como a nossa, que tem a escrita como um de seus principais veículos de comunicação e que deste modo, possui também uma representação de leitor, respaldada não apenas na habilidade de ler e sua utilização em diversas atividades, mas sim na disposição do hábito da leitura. Diante desse modelo de leitor e de leitura, Britto (1998), relata que o professor é representado muitas vezes como não-leitor, pelos discursos que afirmam que falta- lhe o hábito da leitura ou o gosto pela mesma e ainda, pela posição que o docente ocupa na escala social. Contudo, Britto (1998), revela que o professor é sim um leitor, um leitor identificado por ele, como um leitor interdito, visto que efetua suas práticas de leitura, estando estas diretamente vinculadas ao seu trabalho.

Estudos sobre o de ler e formação pela leitura: o professor como sujeito da ação

Este trabalho considera que no caso específico da formação do professor a leitura se constitui ou ao menos deveria compor-se como seu veículo essencial, gerador de suas reflexões, inquietações e aprendizagens: sobre a escola, o ensino, na análise de suas práticas e na fundamentação das mesmas, sobre si, sua profissão, sobre o mundo e sua inserção neste mundo. Portanto, a experiência da leitura tem sentido enquanto nos conduz ao encontro com o conhecimento, ou seja, as novas descobertas, percepções e leituras (visão do mundo)

possibilitadas, implicadas e agregadas a nós nesse processo de formação.

Nesta direção ler compreende nossa capacidade de ver/entender o mundo, de dar sentido ao que se vê, relacionando esta leitura com a nossa própria existência. Este ato remete a pensar a formação como leitura numa relação ligada à produção de sentido. No entanto Conforme Larrosa (2002) para que ocorra a produção de sentido é necessário que se viva uma experiência. A experiência é o que nos acontece, é o que se passa conosco, é aquilo que nos toca, que nos move de forma intensa, de forma viva e assim produz algo de diferente em nós, algo que antes não tínhamos, algo que nos causou uma transformação. E como indica Larrosa:

[...] a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 26).

Leitura: imposição e apropriação

Nesta mesma perspectiva, Certeau (1994) e Chartier (2001a) destacam a importância de se perceber as práticas de leitura como geradoras de sentido. Segundo Certeau (1994), para tal compreensão postula-se uma atenção e valorização não apenas dos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, mas também, para os diferentes modos de apropriação utilizados pelos sujeitos, em suas práticas cotidianas, ou seja, o autor estimula a pensar não somente nos dispositivos de controle impostos pela cultura de massa aos seus usuários, mas essencialmente também, nas operações dos sujeitos, na força arguta que há em seus modos de fazer. Por exemplo, ao ler um texto impresso ou manuscrito, pode-se inventar, deslocar ou distorcer o sentido proposto como “correto”. O autor

compara ainda os leitores a viajantes e a “caçadores furtivos em terras alheias” (1994), o que significa dizer também que, a leitura constitui-se como prática heterogênea de significações e criações promovidas pelas apropriações (caças não autorizadas) dos leitores nos textos.

Nesta mesma direção, Roger Chartier (1990), fala da presente **contradição** que há envolvida em toda a história, ou toda a sociologia da leitura: imposição versus a apropriação. Por um lado o “caráter todo-poderoso do texto, e o seu poder de condicionamento sobre o leitor - o que significa fazer desaparecer a leitura enquanto prática autônoma”; ou, ao contrário, privilegiar “a liberdade do leitor, produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares - o que significa encarar os atos de leitura como uma coleção indefinida de experiências irredutíveis umas às outras.

A leitura suscitada na materialidade dos impressos

Nesta dualidade imposição versus apropriação a leitura tem por um lado o que chartier denomina como sendo uma ordem que esta imposta nos livros. Esta ordem abrange dois tipos de protocolos de leitura. O primeiro diz respeito aos elementos espalhados no texto por seu autor, na pretensão de induzir o sentido correto do texto. O segundo tipo de protocolo de leitura, é aquele produzido no próprio impresso (em sua materialidade tipográfica), que também é planejada por seus produtores (editor, revisor, ilustrador, etc.) que objetivam por meio dela construir uma certa extensão da leitura que denote o seu “leitor ideal”. Tal estudo tem importância no sentido de trazer a tona “a maneira como os textos e os impressos que lhe servem de suporte, organizam a leitura, que deles deve ser feita, abrange também toda a **materialidade** dos livros manuscritos ou impressos, tais como: formas, tipos de letras, disposição das palavras em um texto, etc, e fundamentalmente os usos de que podem ser empregados.

[...] Os dispositivos tipográficos têm, portanto, tanta importância ou até mais, do que os “sinais” textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis

atualizações do texto. Permitem um comércio perpétuo entre textos móveis e leitores que mudam, traduzindo no impresso as mutações de horizonte de expectativa do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor a seus primeiros leitores (CHARTIER, 2001, p.100).

O Projeto Pedagogia Cidadã

O “Pedagogia Cidadã” constitui-se num programa especial de Formação superior direcionado a professores com formação em nível médio, no exercício de suas funções ou cargos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Foi elaborado pela Universidade Estadual Paulista- “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e implementado em parceria com as prefeituras do Estado de São Paulo, visando garantir a titulação em grau superior do contingente de professores desses municípios, nos termos que dispõe a lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Tal projeto, derivado do Programa PEC- Formação Universitária, um dos primeiros a dar início a esse processo, resultou em 2002, em uma proposta para atender nas unidades da UNESP (pólos geradores) e, também, nos municípios parceiros (pólos receptores - ambientes de aprendizagem), um universo de aproximadamente, 40.000 professores em exercício ligados às redes públicas de ensino municipal.

Segundo DAVID (2007), a parceria da UNESP com os Municípios foi efetuada mediante convênio, no qual ficou estabelecido de a UNESP desenvolver a gestão acadêmico-pedagógica do curso e **a preparação e elaboração do material didático impresso** e, às prefeituras, a responsabilidade de tornar disponível todos os recursos referentes à infra-estrutura física e tecnológica necessários ao desenvolvimento do programa, nos seus ambientes de aprendizagem como: a organização das salas de aula, o ambiente de recepção de vídeo e teleconferências, laboratório de informática e biblioteca especializada. Os laboratórios de transmissão de videoconferência foram

sediados nas unidades da UNESP, e de recepção, nos ambientes que funcionam as salas de aula. (p.49).

O curso foi organizado em módulos e disciplinas a partir das grandes áreas de formação, com a duração mínima de 3.390 horas conforme a resolução UNESP-21, de 24-04-2003 e, para a leitura e estudo dos professores, foram elaborados **os Cadernos de Formação**⁴, objeto de análise, para a realização desta pesquisa que através da materialidade e dos protocolos de leitura ali existentes (CHARTIER, 2001a/b), buscou desvendar o tipo de leitura oferecida aos professores bem como as representações que vem sendo tecidas sobre os mesmos com relação ao seu perfil profissional e leitor.

De acordo com Bello (2008), especialmente após a aprovação da LDB em 1996, houve uma multiplicação de programas e cursos especiais de formação superior, destinados aos professores que atuam nas redes públicas de ensino do país, tendo por justificativa a melhoria da qualidade da educação e a promoção da profissionalização docente.

Gatti (2008), em um estudo acerca da educação continuada no Brasil, também constata que após a LDB a oferta de cursos e programas de educação continuada cresceu de forma elevada. De acordo com a autora, este fato foi suscitado pelos obstáculos enfrentados e revelados por gestores e docentes, pela constatação em pesquisas sobre o sistema educacional e também sobre seus atores com referência principal a má formação inicial dos professores e ainda pelas exigências advindas das mudanças no mundo do trabalho, nos conhecimentos e nas tecnologias. (p.58).

Com o crescimento da educação continuada, observa-se que há uma ampliação dos produtos (livros, cursos, congressos etc.) que podem ser dispostos/ apropriados pelo professor. Contudo, percebe-se que esta expansão está atrelada a política neoliberal que orienta a educação - neste caso, da formação contínua dos professores - com o intuito de se beneficiar dos lucros que ela pode fornecer, deixando em segundo plano a formação das pessoas inseridas neste contexto. A educação

4 - Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação, /Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de Graduação; Fundação para o Desenvolvimento da UNESP. São Paulo: UNESP: FUNDUNESP, 2002-2005.

é, nesta direção, ambicionada como uma mercadoria, por organismos multilaterais, estando sujeita aos seus interesses e configurando-se da forma que melhor lhes convém.

O debate em torno de qual seria a formação ideal do professor de ensino básico não é atual (Azanha, 2004). O problema das propostas deste mercado formativo (Nóvoa, 1999) é que elas fazem recair sobre o professor a responsabilidade pelo insucesso escolar. Assim a formação docente é concebida no intuito de “ditar” as competências que devem ser adquiridas pelos mesmos para melhoria do exercício da profissão e consequentemente na qualidade do ensino. Para Azanha essas questões tendem a centralizar a formação do professor: “o vezo centralizador das normas gerais e a fixação na figura individual do professor” (2004, p. 369).

Análise dos impressos (Cadernos de formação) do Pedagogia Cidadã

Ao todo, foram elaborados 25 Cadernos de Formação para o programa Pedagogia Cidadã. Para a realização do estudo aqui proposto foram escolhidos **quatro** desses vinte e cinco cadernos de Formação que foram utilizados no Projeto Pedagogia Cidadã. O motivo da escolha desses módulos foi o interesse que despertam em função de sua organização e materialidade.

Sendo assim, atentou-se para uma coletânea dividida em módulos, cujo impresso é apresentado pela reunião de diferentes artigos envoltos por uma capa de uma tonalidade de cor. Optou-se pelas cores mais convencionais, mas a maior influência na escolha destes módulos incidiu principalmente sobre a materialidade. Os módulos escolhidos para o estudo foram: Módulo Introdutório (2002), Módulo de Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação (2003), Módulo de Psicologia da Educação (2003) e Módulo de Filosofia da educação (2003).

Por comporem uma coletânea, estes Cadernos de Formação, apresentam com relação aos protocolos de autoria ou edição (Chartier 2001), uma certa conformidade entre si, ou seja, quanto a organização e a apresentação dos textos, dos temas e dos dispositivos tipográficos neles presentes. Louis Marin (2001) afirma que o termo *leitura* pode ser aplicado tanto

ao livro quanto a um quadro, ou seja, podemos ler um livro como também ler um quadro. Neste sentido, ele continua seu raciocínio dizendo que: “[...] a página escrita é, de um lado, leitura, de outro lado, quadro e visão [...]” (2001, p.117).

É interessante que os artigos que compõem estes impressos podem ser abordados separadamente sem vínculo entre um e outro. Este fato contribuiu para a percepção de que os Cadernos de Formação do Pedagogia Cidadã assumem uma composição semelhante a de apostilas, o que também é ressaltado pelo **caráter didático** observado na organização de tais textos. Além disso, observa-se também que há nestes cadernos, no final de cada artigo, uma seção que propõe a realização de uma lista de exercícios pelos alunos-professores, retomando desta forma o que foi lido/estudado.

De acordo com Broens e Petrucci (2007), os objetivos dos cadernos de Formação são: “(1) fornecer aos leitores os conteúdos básicos previstos em cada área ao mesmo tempo em que pretendem (2) oferecer indicações e fontes complementares e auxiliares que permitam um aprofundamento dos estudos efetuados” (2007, p. 128 e 129).

Com a reflexão de Broens e Petrucci (2007), foi possível constatar que a maior dificuldade enfrentada para a elaboração dos cadernos de formação foi a de **tornar os seus textos mais acessíveis** ao seu público-alvo. Percebe-se a partir disso, uma adaptação dos textos, muitos deles veiculados primeiramente no âmbito acadêmico, e que para sua inclusão no programa pedagogia cidadã tiveram de ser formulados de outra maneira, com ajustes, recortes, indicações e maiores explicações e informações sobre o conteúdo.

Quanto às indicações e fontes auxiliares dispostas em tarjas laterais nas páginas desses Cadernos de Formação pode-se dizer que elas aparecem aos leitores (professores-alunos) por meio de ícones explicativos. Tais **ícones** se revelam como **signos** espalhados pelo texto, pois são elementos compreendidos dentro do campo da “materialidade (Chartier 2001a/b, Marin 2001) e da representação” (Chartier 1999) que também conduzem à produção do sentido dos textos. É importante considerar também que estes signos são instituídos pela união de um texto com uma figura.

O primeiro signo que pode ser observado nos Cadernos de Formação é a figura de um caderno em espiral. Ocupando toda a folha deste caderno está escrito “Pedagogia Cidadã”; abaixo desta escrita, aparece a logomarca da UNESP. Esta marca é apresentada em todas as capas dos módulos e repetida nas páginas de rosto e de créditos destes impressos, porém no Módulo Introdutório a marca também aparece na introdução de todas as suas unidades. Desta maneira, verifica-se que a intenção é a de reforçar a identificação do público-alvo com o projeto e de torná-la conhecida.

“Placas” com formato retangular: em que são apresentadas inscrições indicativas que funcionam como um guia para o leitor e sinalizam em que parte do texto ele está (assunto abordado) e até mesmo as páginas que compõem aquela seção. Essas “Placas” estão coloridas com o fundo vermelho, apresentando gradação de tons claros e escuros (sombreado), com objetivo de criar a ilusão de relevo e de terceira dimensão. Já a escrita na cor branca de suas indicações contrasta com o vermelho, tornando assim a placa mais visível. Segundo Farina, “o vermelho acentua a forma e é uma cor que se impõe pelo impacto visual e emocional; portanto é fácil de ser recordada” (1987, p. 197).

Identifica-se também a figura de uma “Pasta de Arquivo” que tem por finalidade destacar trechos presentes no próprio conteúdo do texto com o qual o leitor está tomando contato. A referência a uma “Pasta de Arquivo” faz lembrar as pastas de arquivos presentes nos computadores, nas quais se podem armazenar documentos de interesse para aqueles que se utilizam deste recurso. Fica evidente, portanto, que este símbolo visa a direcionar a leitura de seu sujeito leitor, confirmando, conforme perspectiva apontada por Chartier (1999, 2001a) a ordem da decifração imposta nos livros para o entendimento “correto” do texto, ou seja, aquele desejado pelo autor.

Lápis Vermelho: sublinha uma informação importante; funciona como uma nota explicativa que faz referência a algum termo empregado no texto ou a acontecimentos relacionados ao tema tratado. Faz também uma breve apresentação dos autores dos textos, indicando sua formação acadêmica e instituição

em que atuam e, ainda, informa o local no qual estes artigos foram publicados. É interessante considerar que os grifos deste “Lápis” referem-se também a um processo comumente utilizado pelos alunos na realização do estudo de um texto. Os educandos constroem através de seus grifos um resumo das partes mais importantes a serem assimiladas do conteúdo daquele texto.

“Bola de Cristal” funciona de diversas maneiras tais como: um dicionário das definições de conceitos específicos da área em questão; apresenta referências bibliográficas adicionais como *sites* com maiores informações sobre o tema abordado e oferece dados biográficos de autores historicamente significativos para os estudos propostos nos textos destes módulos. A biografia dos autores é acompanhada também pela imagem dessas personalidades que estão relacionadas ao conteúdo dos textos.

Essa atenção à materialidade dos módulos compreende também além dos signos, da **disposição do texto sobre a página** e o **formato dos impressos, as suas cores**. Sendo assim, verificou-se que cada módulo do estudo aqui proposto é representado por uma tonalidade de cor e que o interior dos mesmos também segue esta mesma gradação de cor só que contrastando com o branco do papel, mantendo assim sua identidade visual. Pode-se perceber, também, que existe um propósito na aplicação das cores em cada impresso, é o que afirma Manguel (2003):

[...] nenhuma cor, nenhum sinal é inocente. Atribuímos às cores tanto uma realidade física como realidade simbólica [...] as cores são fisicamente agradáveis em si mesmas [...] mas são também emblemas do nosso relacionamento emocional com o mundo, por meio dos quais intuímos o insondável (p. 49-50).

O Módulo Introdutório é caracterizado por diversos tons de azul. A cor amarela é empregada no título inserido na capa. Nota-se, que o amarelo traz um efeito de iluminação e estímulo e uma sensação de objetividade colocando em evidência o Projeto Pedagogia Cidadã. A cor azul transmite ao leitor, conforme

aponta Manguel (2003), uma noção de credibilidade (verdade), relacionada, neste caso, ao Projeto Pedagogia Cidadã.

O Módulo de Filosofia da Educação é apresentado em tons esverdeados. No entanto, os títulos da capa estão em branco sem perder, contudo, o contraste existente, tal como no primeiro módulo. Manguel explicita que o verde assume uma proposta de estimular o leitor de maneira a trazer “segurança e renovação” (2003, p. 51).

O Módulo de Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação também é representado pela cor verde, mas numa tonalidade mais escura que contrasta com outro tom claro. Os títulos são novamente apresentados em branco e neste impresso destacam-se ainda mais. A intenção ao utilizar este verde mais escuro também é a de transmitir confiabilidade.

O último caderno analisado, o Módulo Psicologia da Educação, é caracterizado por tonalidades da cor laranja. O laranja remete também à cor vermelha, pois aparenta ser uma versão mais clara desta cor. Portanto, as sensações produzidas pela cor laranja são praticamente as mesmas do vermelho, mas de uma forma mais amena. Manguel esclarece que a cor vermelha está relacionada ao sangue e conseqüentemente ao perigo. Assim sendo, percebe-se, que o intuito da utilização desta cor, neste caderno, é fazer com que o leitor seja atraído para a importância do mesmo. (2003, p. 51).

Na análise dos cadernos de formação do Pedagogia Cidadã percebeu-se que os mesmos foram elaborados no sentido de transmitir um grande número de informações sobre o ensino e a educação aos alunos-professores participantes do curso, apontando também as competências que estes devem adquirir para um melhor desempenho prático no ensino.

Por fim, entende-se que a representação do docente e de seu perfil leitor, subjacente nestes módulos está intrinsecamente ligada a uma concepção de educador “competente” no sentido proposto por Gatti (2008), no qual este professor deve adquirir certos conhecimentos para sua atuação no ensino, o que o coloca apenas como um aplicador de conhecimentos legitimados pela ciência. Quanto à leitura, percebe-se claramente que o professor é identificado como **leitor-interditado** (Britto 1998) que realizaria suas práticas de leituras a partir de uma concepção diretamente relacionada ao seu trabalho.

Por outro lado sabe-se da relação dialética que compõe todo processo de leitura. Assim, é importante ressaltar como enfatiza Certeau (2001) que ao ler, os leitores subvertem a ordem imposta, visto que a leitura é uma prática plural geradora de significações e criações promovidas pelas apropriações não autorizadas dos leitores nos textos. Percebe-se, assim, que cada indivíduo é capaz de remeter sentidos diferentes para o lê na construção e significação do mundo.

A partir das considerações tecidas aqui, entende-se que as imposições dispostas na leitura dos textos não exercem um poder absoluto sobre o leitor. Sendo assim, embora se tenha enfatizado nos Cadernos de Formação do Programa Pedagogia Cidadã o condicionamento a uma formação docente voltada principalmente para a atuação prática, não se pode, entretanto, afirmar qual é exatamente o tipo de formação que cada aluno participante do curso construiu, que saberes aprendeu, que valores lhe foram agregados, de que modo sua leitura do mundo foi ampliada, como mobilizou os saberes aprendidos no contexto escolar, enfim que experiências o modificaram e foram significativas para a composição deste novo profissional. O que se pode afirmar sobre isso, no entanto, é que tal como enfatizou (Certeau 2001), cada pessoa apropria-se a seu modo de um determinado “produto” remetendo-lhe um significado que lhe é próprio.

Referências

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, ago. 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os (as) professores são “não leitores”? In: MARINHO, M. SILVA C.(orgs). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 1998, p. 23-60.

BATISTA, A. A. G. & GALVÃO, A. M. de O. **Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução**. In: BATISTA & GALVÃO (orgs). **Práticas de leitura, impressos, letramentos -2. ed.** - Belo Horizonte: Autentica, 2002.

BELLO, Isabel Melero. **Formação superior de professores em serviço. Um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil.** 2008. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo: 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interdito. In: Marinho, M. SILVA C.(orgs). **Leituras do professor.** Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 1998, p.61-78.

BROENS, M. C.; PETRUCI, M. G. M. Cadernos de Formação e Seminários de Capacitação: a quebra de ortodoxias na formação de professores. In: **Pedagogia Cidadã: uma nova prática na formação do educador** / João Cardoso Palma Filho, organizador. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Graduação/ Rettec Artes Gráficas, 2007, p. 121-142.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: 1. artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 [2001].

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: **A história cultural: entre práticas e representações** /Roger Chartier; tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Butrand Brasil, 1990, p. 121-139.

_____. **O mundo como representação.** Estudos avançados no. 11 São Paulo Jan/Apr. 1991.

_____. **A ordem dos livros, leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999b, pp. 7-31.

_____. **Práticas da leitura.** Tradução de Cristiane Nascimento; introdução de Alcir Pécora. São Paulo: Estação Liberdade, 2001a.

_____. **Cultura escrita, literatura e história:** conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya

Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit /Roger Chartier; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001b.

DAVID, Célia Maria. Organização do Curso de Pedagogia do Programa Pedagogia Cidadã. In: **Pedagogia Cidadã: uma nova prática na formação do educador** / João Cardoso Palma Filho, organizador. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Graduação/ Rettec Artes Gráficas, 2007.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação.** - Edgard Blücher, São Paulo: 1987.

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

GATTI, Bernadete . Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008 LAJOLO, M. Tecendo a leitura. In. **Do Mundo da Leitura para a Leitura de mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2004, p.104-109.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens:** Uma historia de amor e ódio. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Claudia Strauch. – São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MARIN, Louis. Ler um quadro- uma carta de Poussin em 1639. In: Chartier, Roger. (org). **Práticas da leitura.** Tradução de Cristiane Nascimento; introdução de Alcir Pécora. São Paulo: Estação Liberdade, 2001a.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, jun. 1999.

Pedagogia Cidadã: uma nova prática na formação do educador / João Cardoso Palma Filho, organizador. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Graduação/ Rettec Artes Gráficas, 2007.

SARTI F. M.; SOUZA, D T. R. de. Mercado de formação docente: origens, dispositivos e consumidores. Trabalho apresentado no IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (**ANPED – SUDESTE**), 2009. UFSCar. 8 a 11 julho. CD-Room. ISSN 2175-2087

SOUZA, D. T. R. O Argumento da Incompetência e outros Discursos na Formação de Professores. Texto apresentado na **ANPED-SUDESTE**, 2007.

INFÂNCIA, CUIDADO E EDUCAÇÃO: PARA ALÉM DA ROTINA ROTINEIRA NA ESCOLA INFANTIL

Marta Regina Furlan de Oliveira¹

Cassiana Magalhães Raizer²

Resumo

O presente artigo expressa algumas preocupações enquanto professoras formadoras do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, atreladas aos estudos e leituras advindas do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação, em que apresentamos como parâmetro de análise a reflexão acerca de como tem sido constituída a infância, a relação entre cuidado e educação e, especificamente, o trabalho pedagógico docente na escola infantil. O objetivo é discutir a formação do professor de educação infantil, tecendo reflexões e análises a partir dos saberes e práticas escolares constituídas na contemporaneidade e as perspectivas atuais voltadas para a educação infantil, principalmente, no que tange o diálogo entre cuidar e educar com vistas à superação do trabalho meramente assistencial. Para tanto, é necessário o estabelecimento da caracterização da sociedade contemporânea, bem como a escola da infância e suas finalidades voltadas ao aprendizado e desenvolvimento de crianças pequenas. Além disso, o propósito consiste, ainda, em ressignificar o que seja o trabalho pedagógico docente, superando a rotina rotineira nos espaços infantis que têm, muitas vezes, contribuído para a atuação medíocre e empobrecedora de educadores infantis. Longe de ser um lugar de depósito de crianças, a escola da infância deve ser um espaço voltado para a experiência do aprender, do falar, do escutar, do silenciar-se, ainda, deve ser um espaço para a criticidade, criatividade, enfim que seja um espaço/tempo de construção efetiva do conhecimento a partir da mediação do professor.

Palavras-chave

Infância; cuidar e educar; trabalho docente.

Abstract

This article expresses some concerns as teachers forming the School of Education of State University of Londrina, linked to the studies and readings coming from the Post-Graduate Program in Education, in which we present as a parameter of analysis the reflection on how childhood has been established, the relationship between care and education and, specifically, the educational work in preschool teaching. The aim is discussing the training of teachers of early childhood education, weaving reflections and analyzes from school knowledge and practices established in contemporaneity and current perspectives focused on early childhood education, especially regarding the dialogue between care and education with a view to merely overcome labor care. Therefore, it is necessary to establish the characterization of contemporary society, as well as children's school and their activities directed to learning and development of young children. Furthermore, the purpose is also to reframe what is the pedagogical teaching job, in overcoming the workaday routine in infant spaces that have often contributed to the mediocre and impoverished childhood educators. The motivation for this study was based on the premise that school children need to establish their political and pedagogical function, so that the professionals within it will develop change actions committed with the knowledge and training of critical thinking and emancipation of children, respecting their individuality, their views, their perceptions of the world. Far from being a place of deposit for children, children's school should be a space devoted to the experience of learning, speaking, listening, hushing; it must also be a space for criticality, creativity, and finally a space/time of effective construction of knowledge from the mediation of the teacher.

Keywords

Childhood; caring for and educating; teaching work.

1 - Universidade Estadual de Londrina (UEL).

2 - Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Introdução

Este presente artigo tem o intuito de refletir acerca da escola da infância na contemporaneidade, bem como compreender, por meio da análise e da reflexão, a organização do trabalho pedagógico docente nos espaços infantis, tendo como parâmetro de análise a articulação entre cuidar e educar. Nesse sentido, o olhar é para a superação da rotina rotineira³ nos espaços infantis, tecendo um olhar sensível para o processo de educação de crianças.

Partimos do pressuposto de que toda estrutura educacional esteja organizada com a finalidade primeira de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Não obstante, preocupamo-nos com a produção do conhecimento que vem sendo processado na escola infantil, precisando, desse modo, de emergentes mudanças, haja vista que o conhecimento trabalhado com as crianças não tem contribuído efetivamente para a formação do pensamento elaborado e científico. Muitas vezes, as crianças são submetidas a diversas atividades soltas e fragmentadas, como única estratégia de preenchimento do tempo, sem que haja um trabalho profundo, global, rigoroso e radical do conhecimento.

Muitas vezes, as atividades desenvolvidas com as crianças em espaços infantis contribuem apenas para a longa espera de uma rotina para a outra. Entretanto, para que possamos melhor compreender essa terminologia usada, *rotina rotineira*, vale a pena esclarecer o que vem a ser a palavra *rotina*.

Cunha (1982) afirma que a palavra *rotina* surge no francês antigo como *route*, um derivado da palavra do latim vulgar, *rota*, e seus primeiros registros aparecem na alta Idade Média, possivelmente no século XV. Segundo o autor, sua significação básica é a de uma noção espacial, vinculada a um caminho, direção, rumo. Outra ideia relacionada consiste na sequência temporal. Já a palavra *rotineira* surge de ações ou pensamentos mecanizados, sem reflexão, sem objetivos e ou propostas; sendo, portanto, realizados diariamente e repetitivamente sem

qualquer conscientização e/ou compreensão da ação.

Diante dessa conceituação e do quem vem sendo processado nos espaços infantis, acreditamos que se faz urgente um novo encaminhamento, com internalização de conceitos, com externalização de ações promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças.

É importante afirmar que a criança atual é muito mais que um ser biológico, é um ser social e histórico que precisa conviver socialmente para desenvolver sua individualidade, ou seja, os espaços infantis precisam orientar seus trabalhos, no propósito de ir além dos cuidados, com vistas ao favorecimento de um ambiente socialmente rico e promotor de aprendizagem e conhecimento. Para tanto, compreender quem é a criança e como deve ser constituída sua infância torna-se fundamental na discussão de um novo direcionamento do trabalho pedagógico voltado ao cuidar e educar. Há que afirmar, ainda, que coerentes com o conceito e a imagem de criança, emergem programas, serviços e atitudes profissionais.

Para tanto, questionamos: Como vemos a criança hoje e como deve ser o trabalho pedagógico docente na escola da infância? É possível cuidar e educar? Existe possibilidade de superação da rotina rotineira?

O próprio processo do conhecimento estabelecido na escola infantil, muitas vezes, evidencia o que temos na sociedade marcada pela manipulação e consumo. O que vemos são atividades desconectadas do que seja necessário para o aprendizado infantil, com superficialidade e desconsiderando a capacidade de as crianças desenvolverem o pensamento crítico e criativo.

A intencionalidade do trabalho pedagógico docente: relação entre cuidar e educar

As próprias contribuições de Vygotsky (1896-1934) nos permitem inferir que a personalidade não é algo dado ou inato, mas sim constituído a partir das relações sociais. Ela se forma

3 - Este termo é utilizado para caracterizar o trabalho meramente assistencial de educadores infantis que se voltam somente para o cuidado de crianças em espaços infantis, com as rotinas de banho, almoço, sono, café da manhã, café da tarde, trocas de fraldas, etc.

no contato com as pessoas e com os objetos da cultura, pois o sujeito transforma e é transformado pelas formas de vida e educação, uma vez que é na atividade que se apropria das qualidades humanas, histórica e socialmente construídas. Nesta ideia, está a possibilidade de pensarmos na atuação do professor da escola da infância, articulando em sua proposta pedagógica o cuidado e a educação.

Na história da educação infantil, notamos que as propostas pedagógicas e educativas surgiram quando se tornou necessário estimular as crianças para o aprendizado e desenvolvimento de suas áreas: psicológica, social, afetiva, cognitiva. Vale lembrar que a Constituição Federal de 1988 representou um avanço no que se refere aos direitos da infância. Ela considera as crianças como sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento em educação infantil. Também a inclusão da educação infantil na LDB 9399/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como seção autônoma, foi uma importante resposta para as novas demandas e dinâmicas da cultura e da sociedade e um passo importante para a valorização da educação desse nível de ensino, bem com o novo direcionamento do trabalho, agora voltado para a relação entre cuidar e educar.

Diante disso, destacamos algumas contribuições de filósofos contemporâneos que nos permitem refletir acerca da formação de professores: Theodor Adorno, Walter Benjamin entre outros que nos trazem, cada um à sua maneira e dentro de suas particularidades e realidades vivenciadas, pontos para pensarmos na possibilidade do trabalho pedagógico docente.

Além do referencial teórico que nos ancora nessa caminhada, temos buscado aperfeiçoar nossos olhares a partir da pesquisa de campo, com estudo de caso em escolas da infância, tecendo um olhar significativo para o trabalho do professor de educação infantil nessas respectivas instituições de ensino. A proposta far-se-á na apresentação de encaminhamentos acerca das diferentes perspectivas do trabalho docente, sua mediação em sala de aula em favor do pensamento e da constituição da individualidade infantil a partir de concepções teóricas que se firmam enquanto superação da lógica de padronização e do consumo que permearam nossas discussões.

Entretanto, o objetivo principal dessa reflexão é travar uma discussão sobre a educação pensada especificamente no campo da escola da infância, analisando como as práticas pedagógicas têm expressado seus conceitos sobre sociedade, educação e sujeito através de narrativas com crianças, ações didáticas e relação professor-aluno no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim, cabe-nos pensar a experiência da infância como possibilidade de ampliação do olhar educacional e de aperfeiçoamento do trabalho docente. Muitas são as pesquisas em torno da infância e muitos são os olhares para esse tema.

Nossas ações estão imbricadas aos nossos pensamentos, ao modo como concebemos o processo de educação. Segundo Mello (2000, p. 84),

Se as concepções que temos são essenciais na definição do modo como atuamos, parece que temos aí uma forte razão para refletir sobre como nós, educadores, percebemos a criança, como entendemos suas possibilidades e capacidades, a forma como pensamos que ela aprende. Tais concepções – a concepção de criança, de processo de conhecimento – e maneira como entendemos a relação desenvolvimento-aprendizagem e a relação aprendizagem-ensino orientam nossa atitude ao organizar a prática pedagógica que desenvolvemos. Uma análise do que estamos fazendo verdadeiramente pode começar então, por aí: perguntando-nos que conceito de criança tem orientado nossa prática ou orienta as práticas de um modo geral, e como isso tem determinado as práticas da educação da infância.

As políticas públicas, por exemplo, apresentaram avanços na legislação, visando garantir o acesso à escola e a qualidade do processo educacional. Porém, ainda estamos muito distantes de nos deparar com realidades capazes de possibilitar o verdadeiro sentido da experiência, tão pouco a mediação em favor da aprendizagem crítica e criativa do conhecimento.

O primeiro grande desafio já está posto: a capacidade dos professores de criarem possibilidades para o diálogo; mas, para que isso ocorra, é necessário haver uma escuta sincera, com

desejo de ouvi-las, para que as ações mediadoras aconteçam ricamente em espaços de educação infantil. Para tanto, ousamos pensar: Como as crianças têm constituídas suas experiências em espaços infantis contemporâneos?

Para nos ajudar a refletir acerca da experiência e da infância na contemporaneidade, recorremos a Walter Benjamin (2002), em seu livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, o qual afirma que a experiência “tornou-se um elemento de sustentação de muitas de suas coisas”. (BENJAMIN, 2002, p. 21). Quanto ao mundo infantil, enfatiza que, na sociedade moderna, a experiência, usada pelo adulto, “tornou-se uma máscara inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma” (BENJAMIN, 2002, p. 21).

Ousamos pensar que as interações sociais, de um modo geral, e em específico as que ocorrem no âmbito escolar infantil, vêm sendo apontadas como um caminho através do qual é possível incrementar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, tornando mais produtivo o impacto da escola na trajetória de vida do sujeito e de sua individualidade. Para que esta hipótese seja, conseqüentemente, orientadora da prática pedagógica, é necessário que os educadores certifiquem-se da teoria crítica que trazem, em seu bojo, contribuições significativas para um trabalho crítico, coerente e consistente em sala de aula.

De acordo com Mello e Farias (2010, p. 58), “A relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que organiza e disponibiliza os objetos da cultura material e não material para as crianças.”

Pensando a partir de leituras e observações diversas da realidade da educação infantil hoje, vemos que a realidade vivida na sala de aula é permeada, muitas vezes, pela lógica do consumo e do mercado produtivo, uma vez que atinge tanto instituição particular quanto pública. Debruçamos com o acúmulo de trabalhos, tanto para o aluno quanto professor, em função da chamada produção, ou seja, “temos que mostrar serviço”. E, nessa produção sem fim, ousar refletir, ser criativo, ser imaginativo não dá, até porque “tempo é dinheiro”. Pela necessidade da objetividade, permeiam práticas de padronização de tarefas, além de outras situações: a adoção do sistema de

apostilamento; a unificação das produções discentes (todos devem pintar a flor de vermelho e a folha verde) com o mesmo estilo de apresentação; o trabalho individualizado, a competição, a exclusão (a criança que não acompanha); o enquadramento intelectual, com uso de recursos de memorização e decoreba, entre outros.

Acreditamos na importância da mediação para a formação de conceitos pela criança, uma vez que, na medida em que ocorre interação com outras pessoas (seja o adulto ou outra criança mais experiente), a criança é capaz de movimentar vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda, seriam impossíveis de ocorrer. Não se pode ensinar às crianças simplesmente por meio de explicações artificiais, por memorização compulsiva ou repetitiva. Se isso fosse levado em consideração, os resultados não seriam satisfatórios.

Agamben (2005 p.59) afirma que,

Na infância, o ser humano se constitui na linguagem e pela linguagem: A ideia de uma infância como uma <<substância psíquica>> pré-subjetiva revela-se então um mito, como aquela de um sujeito pré-linguístico, e infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. Mas talvez seja justamente neste círculo que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem. Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito.

E como a escola poderá contribuir para a formação integral do homem enquanto sujeito? A escola está cada vez mais preocupada em cumprir procedimentos, repetir métodos que acreditam ter dado certo e, por vezes, aniquilar a criatividade

das crianças. A escola, espaço que deveria ser de promoção da cultura e da riqueza de trocas com o entorno, muitas vezes, torna-se o espaço do medo, das atividades sem intencionalidade e das ações repetidas e impensadas dos seus educadores.

Para além da rotina rotineira

Nessa discussão, temos o objetivo de compreender o grande desafio de superação da rotina rotineira que tem cotidianamente seduzido professores infantis para o trabalho repetitivo, sem propósito e totalmente mecanizado. Claro que a rotina, se bem trabalhada, torna-se uma referência para a criança. Entretanto, vemos, nos espaços infantis, crianças na espera de uma rotina para outra, ora com um desenho livre, ora com alguns brinquedos espalhados na sala, ora no parque com brincadeiras livres e sem direcionamento pedagógico; ainda, professores sem perspectivas, sem propostas, totalmente despreparados para o conhecimento, a descoberta, a experiência do ato de aprender.

Barbosa (2006 p. 39) afirma que as rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando,

[...] não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. Ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimentos, senão encontraremos o terreno propício à alienação.

Longe da rotina rotineira, destacamos que o ponto de partida do professor é partir das noções que as crianças levam para a sala de aula, oriundas da sua vida diária, que são traduzidos pelos conceitos espontâneos. Nesse momento, a função do professor consiste em ampliar e enriquecer, esclarecendo também as

contradições apresentadas pelas crianças, reconceituando, assim, os termos de uso diário e que se fazem presentes na realidade em que o aluno e professor estão inseridos.

Para Vygotsky (1987), o desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais, tais como: atenção, memória lógica, abstração, capacidade para comparar, analisar e diferenciar. Assim, a formação de conceitos científicos inclui planejamento, solução de problemas, formulação e demonstração de hipóteses e a busca de comprovação de significados. O professor, neste processo, realiza a mediação entre o aluno e o conhecimento. Ele é o adulto que, tendo se apropriado da vários conhecimentos, deve conduzir a criança de tal forma que ela assimile os conteúdos, para que possa se desenvolver, internalizando a experiência histórico-social, com criticidade e coerência.

Desse modo, o processo de apropriação ocorrerá sempre do nível interpsicológico (entre as pessoas) para o nível intrapsicológico (em nível interno, individual). Assim, do ponto de vista pedagógico, é fundamental que haja a mediação no processo de o homem tornar-se homem, ou seja, humanizar-se, partindo dos conhecimentos produzidos pela sociedade. Para aprender a pensar, para ter sentimentos, agir, avaliar, é preciso aprender, “trocar”, ou seja, mediar com o outro.

Luria (1990) contribui ao afirmar que as formas sociais da vida humana começam a determinar o desenvolvimento mental humano. Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, suas normas, os juízos de valor, seu modo de falar e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. Aqui está a grande tarefa da mediação do professor em favor da formação do pensamento infantil, bem como da contribuição de uma prática para além da padronização (comportamento, pensamentos, gostos) e do consumo (alienação e enquadramento intelectual).

Refletir sobre esse movimento de formação e atuação é trazer o próprio ofício de mestre, a construção desse profissional e do campo educativo – um processo histórico delicado que esteve na base da garantia do direito social à educação e à cultura. Em

contraposição a essa busca pela garantia da profissão, vê-se, principalmente na contemporaneidade, a descaracterização e desprofissionalização do professor.

Novas tarefas se apresentam para os professores. Assim, distribui-se para cada nível e modalidade de ensino, a seguinte tarefa do professor: no caso de crianças de 0 a 5 anos, perceber que, além dos cuidados essenciais, constitui hoje uma tarefa importante que é favorecer a construção da identidade e autonomia da criança e o seu conhecimento com o mundo. Para tanto, o professor precisa ser

[...] um profundo conhecedor da criança e de seu desenvolvimento. Apenas assim, tendo clareza a respeito do que significa educar e de qual o papel de sua atividade docente para a evolução psíquica da criança, estará envolvido em uma prática marcada pela consciência acerca dos objetivos pedagógicos e das formas de alcançá-los. (BISSOLI, 2005, p. 134-135).

Nesse sentido, são válidas as leituras de Vygotsky e seus colaboradores, em que é possível verificar a necessidade de reelaborar conceitos acerca das experiências sociais e educativas com crianças, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais. Percebemos, ainda, quando pensada a escola da infância, que existe uma carência de base científica por parte dos profissionais envolvidos e, até mesmo, equívocos nessa prática com crianças de 0 a 5 anos, principalmente em se tratando dos processos de desenvolvimento do pensamento e da personalidade. Contudo, almejamos, com base em novos conhecimentos, maneiras de melhorar a forma como trabalhamos com as crianças, a fim de garantir aquilo que todos queremos e que é a maior conquista que a educação pode permitir: a formação e o desenvolvimento máximo da Inteligência.

A organização do espaço como possibilidade de superação da rotina rotineira

Uma das possibilidades que se apresenta para a superação da rotina rotineira é a organização do espaço, no sentido de

contribuir para a apropriação da cultura pela criança e, ainda, propiciar a sua participação ativa no processo de aprendizagem. Para Rinaldi (2002, p. 77),

O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é, antes de mais nada, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também à possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações.

Organizar o espaço de modo intencional contribui com o processo pedagógico e com o modo como adultos e crianças, crianças e seus pares relacionam-se no ambiente. Ampliar as possibilidades de acesso aos diversos materiais, acesso a livros, brinquedos, permite um ir e vir e cria condições para que as máximas qualidades humanas se desenvolvam. Desse modo,

As instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitarão o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade as regras (daí o jogo e a brincadeira serem tão importantes, iniciando o exercício da contradição, da provisoriedade e da necessidade de transformações). (FARIA 2000, p. 70).

Romper com a rotina rotineira significa romper com improvisos na escola da infância, pois olhar para as crianças como incapazes e organizar as ações rapidamente, sem reflexão, sem coerência, sem sentido para as crianças, não é mais concebível no lugar onde são educadas.

A escola deve ser, portanto, lugar da cultura elaborada. Em outras palavras, permitir que as crianças tenham acesso a materiais, que, talvez, fora da escola não teriam; por exemplo: obras de artes, música de qualidade, teatro e outras linguagens. Não basta que os objetos estejam disponíveis no espaço, é

imprescindível a mediação do adulto mais experiente, visando a uma vivência cultural mais rica.

Quando o professor organiza o espaço de modo intencional, promove o acesso à cultura e contribui para a organização do tempo na escola da infância, rompendo com rotinas rotineiras, sem sentido e significado para as crianças. Poder movimentar-se, explorar o espaço, encaminha para novas descobertas e faz da escola um lugar gostoso. Gostoso no sentido de experiência, de aprender algo novo, de descobrir e apropriar-se.

Considerações finais

Sem a intenção de finalizarmos a discussão acerca do trabalho docente na educação infantil a partir da mediação, consideramos ser fundamental o papel do professor, enquanto mediador da relação entre o processo de ensino-aprendizagem do conhecimento sistematizado e aquele que o aluno desenvolve no seu cotidiano.

Nessa interação, o aluno, por sua ação e pela mediação do professor, apropria-se e, efetivamente, constrói para si o conhecimento, estabelecendo uma série de microrrelações entre as diversas partes do conteúdo e de macrorrelação do conteúdo com o contexto social (GASPARIN, 2002 p. 107).

Acreditamos, conforme pressupostos vygotksianos, que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfoses ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Entretanto, há que considerar que existem várias formas de se conceber a aprendizagem e o desenvolvimento enquanto propriedades fundamentais do homem, propriedades estas que se apresentam em relação recíproca com uma multiplicidade de fatores tanto intra como interindividuais, bem como aqueles referentes às disponibilidades do meio material.

Ainda, diferentes visões e explicações podem ser adotadas na compreensão da forma como o sujeito aprende e se desenvolve, bem como constitui o pensamento científico a partir desse social. Para isso, buscamos encaminhamentos acerca das diferentes perspectivas do trabalho docente, sua mediação em sala de aula em favor do pensamento e da constituição da individualidade infantil a partir da concepção teórica e da metodologia do materialismo histórico dialético, buscando a superação da lógica da padronização e do consumo.

Nesse sentido, as interações sociais, de um modo geral, e, em específico, as que ocorrem no âmbito escolar infantil, vêm sendo apontadas como um caminho através do qual é possível incrementar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, tornando mais produtivo o impacto da escola na trajetória de vida do sujeito e na formação de seu pensamento. Para que esta hipótese seja, de modo consequentemente orientador da prática pedagógica, é necessário que os educadores certifiquem-se da teoria crítica, que traz, em seu bojo, contribuições significativas para um trabalho crítico, coerente e consistente em sala de aula.

Acreditamos na mediação docente para a formação de conceitos pela criança e inferimos que, à medida que ocorre interação com outras pessoas, seja o adulto ou outra pessoa mais experiente, a criança é capaz de movimentar vários processos de desenvolvimento, que, sem ajuda do outro, seriam impossíveis de ocorrer. Não se pode ensinar às crianças simplesmente por meio de explicações artificiais, por memorização compulsiva ou repetitiva; se isso fosse levado em consideração, os resultados não seriam satisfatórios. Assim, tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais experiente vai sendo elaborado e incorporado por ela, fazendo com que seus modos de agir e pensar sejam transformados.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Rotinas na Educação Infantil**: por amor e por força. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

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

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: _____; PALHARES, M. (Orgs.). **Educação infantil pós LDB**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 67-97.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

LURIA, Alexandre Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais, Tradução Fernando Limongeli Gurgueira. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/1603/898>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ENLOUQUECER UM CURRÍCULO COM ANTONIN ARTAUD E O TEATRO

Thiago Ranniery Moreira de Oliveira¹

Marlucy Alves Paraíso¹

Resumo

Enlouquecer um currículo com Antonin Artaud e o Teatro da Crueldade para conectar as formas de vida subjetivas de um currículo com o Fora, eis o objetivo do presente trabalho. Ao lançar mão da experiência da loucura no Teatro da Crueldade de Antonin Artaud como um intercessor no território curricular, argumenta-se, aqui, que enlouquecer um currículo torna-se a experiência de interrogar ao mesmo tempo aquilo que coloca e ultrapassa os limites subjetivos que fundam um currículo. Empreendemos, a partir daí, esforços na caracterização de dois exercícios de construção de mundos e de sujeitos em um currículo. Chamamos a esses exercícios que o Teatro da Crueldade permite compor em um currículo de: transposicionalidade da subjetividade e a destruição da gramática da vida. Enlouquecer um currículo com Artaud e o teatro é modo propriamente sensível pelos quais novas cenas, novos mundos e novas palavras são materializados na vida de um currículo, o modo pelo qual a loucura é acolhida como experiência de tensionar as formas de vida pelas forças do Fora.

Palavras-chave

Loucura; experiência; subjetivação.

Abstract

Go mad a curriculum with Antonin Artaud and the Theatre of Cruelty to connect the subjective forms of life of a curriculum with the Outside, there is the goal of this work. By resort, the experience of madness in the Theatre of Cruelty of Antonin Artaud as an intercessor in the territory curriculum, we argue, here, that go mad a curriculum becomes the experience of wonder at the same time that witch puts and exceeds the subjectives limits that found a curriculum. We undertook, thereafter, efforts in the characterization of two exercises of worl-building an subjects in a curriculum. We call these exercises that The Theatre of Cruelty lets compose a curriculum: the transposicionality of subjectivity and the destruction grammar. Go mad a curriculum with Antonin Artaud and the theatre. Go mad a curriculum itself so sensitive that the new scenes, new wordls and nem words are embodied in the life of a curriculum, the way which madness is accepted as an experience of tense forms of life with the forces of the Outside.

Keywords

Going crazy; experience; subjectivity.

Enlouquecer um currículo! Fazer um currículo pirar! Sair dos trilhos! Terá isso mesmo cabimento em um currículo? Haverá espaço e tempo na existência de um currículo para a loucura? O que aconteceria se tivéssemos uma experiência de enlouquecer para se viver em um currículo? Será que um artefato cultural como um currículo que por tradição cultiva o exercício da razão e da identidade, uma preocupação tão marcada com o que é mesmo um determinado conceito, objeto ou pessoa, tem condições de se debruçar sobre aquilo que por definição é a ruína da razão e da coerência? Um problema bastante interessante que certamente daria lugar a tratados volumosos. Mas essa não é a questão mais intrigante. A estranheza deveria recair sobre a constatação de que um território como um currículo, que na sua onipotência ilimitada ousou definir sobre os limites do ser, os limites “do conhecimento e da verdade, do sujeito e da subjetividade, [...] dos valores e dos critérios (TADEU, 2003, p. 39) para levarmos a vida, legislar ao longo da história moderna sobre os domínios mais diversos da existência tenha guardado um silêncio tão obstinado a respeito da loucura.

Há alguma coisa na experiência da loucura que faz com que um currículo recuse a pensá-la e “esqueça” sua possibilidade criadora. Entretanto, já que vivemos “em uma era psicanalítica” (PELBART, 1989, p. 76), é possível supor que esse esquecimento acerca da loucura signifique bem mais do que um acidente. Talvez seja possível pensar que esse silêncio não seja um simples esquecimento, mas a própria condição de pensamento de um currículo. Contudo, o silenciamento curricular acerca do desvario, pelo seu caráter intrigante, pode funcionar como um disparador e pode dar uma oportunidade para fabular sobre a possibilidade da maquinação da experiência da loucura em um currículo. Para tramar essa composição entre currículo e loucura, recorreremos a um “intercessor”: buscamos linhas de força na experiência esquizofrênica de Antonin Artaud e do Teatro da Crueldade. Trazemos à tona no território curricular a relação entre linguagem e loucura expressa nos escritos de Artaud como um modo pelo qual se pode enlouquecer um currículo com Antonin Artaud e o teatro.

Entramos, portanto, na arena das políticas de subjetivação em um currículo para abrir os limites dos ditos, das palavras,

das linguagens que um currículo oferece à vida. A loucura torna-se imprescindível para encontrar linhas de fuga desejosas da criação de outros mundos e para criar outros modos de viver, dizer e ler em um currículo. Caminharemos, portanto, a partir de um argumento: enlouquecer um currículo torna-se a experiência de interrogar ao mesmo tempo aquilo que coloca e ultrapassa o limite que funda um currículo, o ameaça e o conclui. Nessa composição, optamos por certa noção de desatrelar a unidade analítica entre loucura e doença mental em favor de uma imagem da loucura como experiência mediadora de um currículo com o Fora, na qual teatro e vida se entrelaçam em um currículo (Esquizocenia de um currículo). Empreendemos, a partir daí, esforços na caracterização de dois regimes de construção de mundos e de sujeitos em um currículo, a transposicionalidade da subjetividade e a destruição da gramática, pelo quais são possíveis enlouquecer um currículo com Artaud e o Teatro da Crueldade (Louco Currículo Louco), modo propriamente sensível pelos quais novas cenas, novos mundos e novas palavras são materializados na vida de um currículo. É na experiência da loucura que um currículo abarca o teatro e a vida.

Esquizocenia de um currículo

Uma diversidade de imagens de pensamento da loucura, embora longe do território curricular, tem ocupado parte considerável dos debates acadêmicos do século XX, o “século dos manicômios” (PESSOTI, 2004, p. 32). A psicanálise, a psiquiatria, a antipsiquiatria, a etnopsiquiatria, a sociologia das doenças mentais, a análise institucional, estudos históricos, avanços da psicofarmacologia, a arte-terapia são algumas dessas imagens. A multiplicação de estratégias clínicas explodiram, especialmente no pós-guerra, as linhas de pensamento da loucura para todos os lados (PESSOTI, 2004; 2001). A imagem medicalizada da loucura nos indica que ainda hoje “permanece o direito da não loucura sobre a loucura” (FOUCAULT, 2001, p. 127), o que nos vai permitir qualificar a loucura, não como qualquer doença, mas como uma doença mental (FOUCAULT, 2001). Será preciso atenuar ou eliminar

os sintomas da esquizofrenia e de outros transtornos psicóticos, “corrigindo erros (ilusões, alucinações, fantasmas), [...] se impondo [normalidade] à desordem e ao desvio” (FOUCAULT, 2001, p. 127). Olhar para loucura é ver “o limite e a linha do intransponível” (FOUCAULT, 2006, p. 214) pela qual toda cultura, e porque não dizer um currículo, começa. O limite pelo qual um currículo recorta e encerra o *Fora* em formas de vida.

A experiência da loucura em um currículo é a experiência de conexão com o Fora. Fora que um currículo recusa e entorpece porque joga as coisas do mundo de um currículo na heterogeneidade das forças (DELEUZE, 1988). Não permite as coisas se assentarem, persiste, insiste e subsiste no meio delas, mantendo vivo o movimento das forças que virtualizam a existência. Nós bem sabemos como a medicalização progressiva da loucura entorpece, territorializa, enclausura a potência do Fora (PELBART, 1989; FOUCAULT, 2006). Os loucos não passam de “corpos catatônicos [que] caíram no rio como chumbos, imensos hipopótamos fixos que não retornarão a superfície” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 169). Antonin Artaud (1983a; 1983b) fez questão de descrever e denunciar como os manicômios minavam seus processos de criação e o afundavam em um mundo do qual não podia emergir.

A explosão médica da loucura resvala no momento da consagração literária dos poetas-loucos. A loucura evocaria o ideal da poesia contemporânea: resgatar na palavra sua dimensão sensível de coisa, gesto e matéria sonora (LEMINSKI, 1987; CAMPOS, 1977). A esquizofrenia de Artaud amplifica o que estava no coração do Teatro da Crueldade, ao lado do sentido ordinário das palavras e seu lugar comum, é preciso levantar seu sentido encantatório, seus efeitos físicos, fazer agir seu charme (REY, 2002). A loucura será aclamada e autenticada como o símbolo do reencontro com a potência da expressão artística da escritura literária (GROSSMAN, 2003). “O mundo da loucura que havia sido afastado a partir do século XVII, esse mundo festivo da loucura, de repente, fez irrupção na literatura” (FOUCAULT, 2006, p. 265). Os escritos fora de si que invadiram o território da literatura moderna, dentro do qual podemos alocar as milhares de páginas de

Artaud, conduziram a uma “curiosa afinidade entre literatura e loucura” (FOUCAULT, 2006, p. 239). Um espaço de uma fala transgressiva, marginal, anárquica, que “cruza e mina todos os outros discursos” (PELBART, 2000, p. 56). Uma fala que é atraída para fora de si, que nos arranca de nós mesmos, uma fala radiante da experiência do Fora.

Tenhamos em mente uma diferença essencial na relação que um currículo pode compor com o Fora. Uma coisa é o esquizofrênico como *tipo psicossocial*, uma entidade produzida, hospitalar, clínica, artificial (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 106). Essa conexão mesma entre loucura e doença mental, como sugere Michael Foucault (2008), não existiu desde sempre e não precisa existir para sempre. Nas palavras de Artaud, “a medicina nasceu do mal, se é que não nasceu da doença e não provocou, pelo contrário, a doença para assim ter razão de ser” (ARTAUD, 1983a, p. 139). Talvez seja a hora, como continua a sugerir Foucault (2006), de começar a desterritorializar a pertença da loucura e da doença mental ao mesmo território analítico. Outra coisa bem diferente é o esquizofrênico tomado como *personagem conceitual*, o *esquizo* como um processo puro de desterritorialização, portador de fluxos que escapam aos territórios codificantes, que os embaralham, que deslizam sobre as linhas do corpo social (DELEUZE; GUATTARI, 2004). A irrupção de uma “subjetividade esquizo” (PELBART, 2000, p. 172) está virtualmente presente em qualquer movimento cartográfico de toda subjetivação.

A maquinação de um currículo comporta um quinhão irreduzível de experiência loucura. Emerge quando as forças do Fora não cansam de se inserir em um currículo, se faz em uma espécie de vai e vêm que as formas subjetivas de um currículo estabelecem com o Fora. A loucura nos põe sempre às voltas com as forças do Fora para experimentações e intensidade – “quando se sabe aguçar suficientemente os ouvidos para escutar as ondas da sua maré” (ARTAUD, 1983a, p. 138). Se por um lado, o excesso de segmentação e codificação encerram violentamente a multiplicidade da vida em um currículo, por outro, um currículo não pode necessariamente lançar formas de vida no Fora. Aqui, os riscos do Fora se encapsular nisto que nós reconhecemos efetivamente como doença mental ou

psicose, do psicótico enclausurar-se no Fora para proteger-se dele, subtraindo a ele, são altos e devastadores (PELBART, 1989). A vida de um currículo estagnaria a existência. “A neurose, a psicose não são passagens de vida, mas estados em que se cai quando o processo é interrompido, impedido, colmatado” (DELEUZE, 2006, p. 13). Um currículo não pode deixar de fabricar formas de vida, mas se o Fora nos permite colocar a questão das forças que compõem e virtualizam uma vida, a loucura de um currículo torna-se o processo de subjetivação criadora a partir desse exercício.

Na medida em que as formas de vida estão sempre em relação com o Fora que um currículo devora, a loucura pode permitir manter as formas subjetivas sempre abertas, permeáveis e conectadas com as forças do Fora. A loucura satura os limites subjetivadores do jogo curricular que fundam e, ao mesmo tempo, ameaçam um currículo. O limite de uma vida não está fora de um currículo, é seu Fora: feito de virtuais e multiplicidades, forças e fluxos. Há de se enlouquecer um currículo: só para se viver nele, para poder alcançar um virtual, para poder entrar em uma linha de fuga. “Uma fuga é uma espécie de delírio. Delirar é exatamente sair dos eixos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 33). O exercício da loucura não é este de abrir o limite violentamente ao ilimitado, levar o limite até o limite de seu ser (FOUCAULT, 2003). A experiência da loucura em currículo torna-se o de levar uma vida ao ilimitado, levar ao limite absoluto da existência de um currículo e das vidas que ele sustenta. Não é este o exercício do teatro da crueldade de Artaud: de viver a experiência dos limites que se impõem por todos os lados a uma vida?

A experiência da loucura em um currículo se dá na confluência de dois grandes vetores que atravessam nossa cultura: o do teatro, com seu cortejo de magia e assombro, esse espaço ritual e sagrado, campo privilegiado de experimentação estética; e o da vida, quando ela experimenta seus limites, tangencia estados alterados, é sacudida por tremores fortes, por rupturas devastadoras, intensidades que transbordam toda forma, acontecimentos que extrapolam as palavras e os códigos

disponíveis, ou o repertório gestual comum, mobilizando linguagens que põem em xeque a língua curricular hegemônica. “A vida é isto que não se repete jamais, que não passa jamais pelo mesmo ponto, que não volta mais para malhar sua origem nos batimentos de um mesmo coração” (ARTAUD, 1974, p. 216). Tudo isso para fazer da loucura em um currículo o próprio procedimento de encenação de um *currículo*. *Esquizocenia*² de um currículo. O que interessa a um currículo é criar um estado, um gesto, um trajeto, um rastro, uma cintilância e ir produzindo novas dilatações, novas contrações de tempo e espaço, de linhas, de territórios, de corpos... O teatro de Artaud não é este mesmo em que as coisas do mundo passam por uma laboriosa metamorfose mágico-poética? Um currículo plenamente desrazoado. Essa conjunção entre loucura e currículo nos serve, ao menos, por enquanto, para evocar, tanto entre loucos como entre os que se dizem sãos, aquilo que um currículo ainda está por descobrir de si: a potência de uma vida.

Louco Currículo Louco

Um currículo foi para o espaço! Perdeu os eixos! Saiu dos trilhos! Fora de si! Saiu de órbita! Pirou! Pirar: “palavra de origem cigana que significa *fugir*” (PELBART, 1989, p. 125). Ex(peri)ência, por sua vez, é uma palavra portuguesa que evoca o radical latino *peri*, que, como seu correspondente grego *peira*, significa obstáculo, dificuldade. Significado que remonta ainda a palavra latina *periculum* que quer dizer *perigo* e também o verbo *aperire* que, em nossa língua, significa abrir. Abrir-se ao perigo, ao seu atravessamento. Ou mais, abrir-se envolve perigo. Abrir os limites de uma forma vida é um perigo. Experiência, pois, da abertura ao perigo da fuga, do escape, da viagem, do delírio.

Delirar, palavra de origem latina que na Roma Antiga significava afastar-se do sulco aberto pelo arado onde se lançavam as sementes para a agricultura (BUENO, 1964). Longe de perder o centro, a experiência da loucura pressupõe uma região de desgoverno e extravio, à semelhança do infinito

2 - Termo utilizado pelo diretor Sérgio Penna para designar esta interface teatro/loucura.

do universo em que meteoros descontrolados se desintegram e se conectam à poeira cósmica. “O odor do dia morrente desliza ao longo das velas/ E novos espaços se escavam/Na safira dos céus que nina as estrelas” (ARTAUD, 1997, p. 37). Voltar ao pó, aí, não significa regressar ao nada, mas perder-se no turbilhão das partículas cósmicas. *Enlouquecer um currículo* é uma tarefa mais modesta que provocar o apocalipse das membranas subjetivas de um currículo. A partir de Artaud e do Teatro da Crueldade, *a experiência da loucura* em currículo acontece a partir de dois exercícios experimentais: *a transposicionalidade da subjetividade* e *a destruição da gramática da vida*.

Exercício nº 1: Aprendemos que em um currículo se “constroem os lugares a partir dos quais os sujeitos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2008, p. 17). O sujeito de um currículo “é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2005, p. 107). Para cada coisa que um currículo fala, para cada coisa que enuncia, existiriam variadas posições de sujeito possíveis de serem assumidas. São essas posições “que literalmente constroem o sujeito, na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo” (LARROSA, 2010, p. 66). A *piração* de um currículo aparece no embaralhamento dos códigos desse jogo das linhas de subjetivação de um currículo. O depoimento de Artaud ao seu psiquiatra durante o internamento nos dá uma pista: “havia pessoas quando eu era ator de teatro que detestavam minha voz e meu tom dramático porque achavam que quando eu declamava, eu era demasiado místico e encantatório. Não era razão para se confundir isso com neuropatia” (ARTAUD, 1977, p. 54). Deixa de ser quem é para se viver apenas em um processo de torna-se. *Não, este não sou eu, eu não sou alguém, estou sendo alguém e posso deixar sê-lo a qualquer momento*. Ou ainda um currículo que apenas oferecesse palavras para dizer a qualquer um: *Vão, vão tão longe em seus próprios territórios existenciais quanto puderem com isso*. “Através de cada combinação frágil [...] uma potência de vida [...] se afirma, com uma força, uma obstinação, uma perseverança ímpar no ser” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14). As linhas dos territórios existenciais que se articulam em um currículo se quebram no horizonte,

projetando a subjetivação sobre uma multiplicidade intensiva e arrebatadora, que só um louco torna-se capaz de acolher.

O que está em jogo na experiência da loucura de um currículo não é mais a identificação com os regimes de pessoa, mas identificar os nomes das posições de sujeito com zonas de intensidade sobre a existência. “Todos os nomes da história sou eu” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 27). Não é esse o maior delírio que pesa sobre um esquizo? “Como a taumaturgia não era internável, mas o delírio sim, disseram que eu era um delirante a fim de se livrarem do taumaturgo que existe em mim, é isso”, depunha novamente Artaud (1977, p. 54). A loucura de um currículo é o encantamento com todos os nomes do mundo. Nomes certamente não faltam em um currículo: lista de chamada, personagens famosos, nomenclaturas científicas, nomes de professores, de pai, de mãe, de autores, de atores, de poetas, de cientistas, de celebridades, de heróis e heroínas, de desbravadores, de descobridores. Um currículo tem nome para tudo e põe nome em tudo no mundo. O que existe na experiência da loucura em um currículo é um atravessamento por uma série de estados, um abrir-se, um engajar-se, uma viagem com perigos por outras forças de si mesmo. Talvez o único direito que loucura preze em um currículo é o direito de tornar-se diferente de si mesmo.

Cada indivíduo circula sobre um mapa de intensidades e se constitui na adjacência dessa circulação. Plana, quase como se voasse sobre as regiões, os lugares, os espaços de um currículo, vaga sobre eles, tenciona seus próprios limites – *transposicional*. “Apenas uma série de singularidades [...] ou de estados intensivos [...] passando por todos os estados, vencendo uns como se fossem inimigos, apreciando outros como seus aliados, recolhendo em todo o lado o fraudulento prêmio das suas transformações” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 93). Já não é mais a vida de um currículo que está no tempo e no espaço, abrindo espaços subjetivos e tempos de existência. É o próprio espaço e tempo que estão em um currículo e penetram na existência de cada um de nós. “Pois a realidade é tremendamente superior a qualquer história, a qualquer fábula, a qualquer divindade, a qualquer super-realidade” (ARTAUD, 1983a, p. 137-138). Por os espaços e

tempos existenciais para girar: eis a necessária perda de uma temporalidade orientada e de uma espacialidade marcada em uma subjetividade produzida em um currículo por pontos de origem – “é o mundo da criação direta que é recuperado deste modo” (ARTAUD, 1983a, p. 141).

A transposicionalidade torna-se o movimento que conecta as linhas de subjetivação de um currículo com as forças do Fora, “mais longínquo que qualquer mundo exterior” e ao mesmo tempo “mais próximo que qualquer mundo interior” (DELEUZE; PARNET, 1992, p. 137). Um currículo que torce os limites demasiado visíveis e localizáveis que nos definem, faz “o transporte e a deportação que porta o sujeito ao encontro do que transborda de si e para fora de si” (COLLOT, 2004, p. 167). Um sujeito de um currículo que se inventa a partir do Fora, que vai até ele e faz de si uma espécie de notícias desse mundo de lá que está aqui, “experiência insólita, que desapossa o sujeito de si e do mundo, do ser e da presença, da consciência e da verdade, da unidade e da totalidade – experiência dos limites, experiência limite” (PELBART, 2005, p. 106). Um sujeito que se fragmenta, explode-se, perde-se, retalha-se, delira, pira para que a territorialização não se torne uma camisa de força, justamente, porque não pode suportá-la. Vai e vêm perpétuos de um currículo esquivo.

Exercício nº 2: Se a experiência da loucura se dá na articulação e separação de um currículo com seu Fora, um currículo produz sentidos sobre o mundo e seus sujeitos, articula coisas e palavras, O sentido é produzido em um lance de dupla face: uma é o atributo de coisas, domínio da existência, das substâncias e qualidades, das misturas dos corpos, ações e paixões; na outra temos o jogo de proposições, de enunciações, de palavras (DELEUZE, 2000). Entre as coisas e as palavras, há uma espécie de vazio, na qual “estranhas forças são despertadas e levadas à abobada celeste” (ARTAUD, 1983a, p. 134). É nesta fina película do sentido que a loucura faz tremer, impõe abalos, torce e contorce. De um lado, acarreta uma falência das palavras. As palavras perdem sua “capacidade de recolher ou de exprimir um efeito incorporal distinto das ações e paixões do corpo, um acontecimento ideal distinto de sua própria efetuação presente. Todo acontecimento é efetuado, ainda que sob forma

alucinatória” (DELEUZE, 2000, p. 58). Na instigante pergunta de Artaud (1983c, p. 128)

qual garantia tem os loucos evidentes deste mundo de serem assistidos por autênticos homens vivos?

Farfadi
ta azor
tau ela
auela
a
tara
ila

(ARTAUD, 1983c, p. 128)

Em Artaud a palavra chega a se decompor em seus pedaços ruidosos, em fragmentos alimentares que ameaçam, invadem, penetram, cravam a linguagem. As palavras retornam a seus elementos fonéticos, viram coisas, estados de coisas, misturas de coisas, perigosas, penetrantes, envenenadas, insuportáveis. As palavras desfazem a gramática da vida. “As palavras serão tomadas num sentido de encantamento, verdadeiramente mágico por sua forma, suas emanações sensíveis, e não somente por seu sentido” diz Artaud (2006, p. 46) sobre o Teatro da Crueldade. Os escritos de Artaud comprovam que a escrita se presta a ser um jogo intensivo de formas e gestos, violências e graças. O mundo da escrita em Artaud é um palco, é o palco do Teatro da Crueldade (GARRELI, 1972). Não nos precipitemos em entender como uma adesão incondicional a uma pregação contra a alfabetização e a letra, por exemplo, em um currículo. Contudo, é importante reconhecer que a história da escrita é também uma história da normalização, na qual a letra vai pouco a pouco escapando ao gesto e à visão e sendo estandarizada pela tipografia, a fotocomposição e finalmente a digitalização (THÈVOZ, 1978). O próprio exercício da escrita pode ser tomado como um exercício privilegiado de subjetivação em nossa cultura (FOUCAULT, 2003). O que a experiência da loucura em um currículo traz à tona é o contraste gritante entre a pulsação rítmica das forças do mundo e a transposição tipográfica subsequente, onde se codifica ou se elimina a intensidade.

Tudo que a nossa escrita tipográfica perdeu, está obrigada a incorporar de outro modo. O que está em jogo na experiência da loucura em um currículo é virtualização dos mundos de um currículo e as coisas que um currículo diz sobre o mundo. Ao articular coisas e proposições, um currículo solda, cola, ata e prega, opondo claramente o significado e o significante das coisas e das palavras. O sentido das coisas é assassinado todo o dia, quando as coisas só podem ser aquilo que as palavras designam e as palavras só podem designar certas coisas. Um mundo interpretado e administrado, em cada um é cada um e no qual a percepção das coisas já está predeterminada por sua utilidade ou predefinida pelas estruturas que territorializam nossa experiência com a palavra em um currículo. Na relação com a loucura curricular, a atualidade dos mundos de um currículo está suscetível a qualquer momento de, uma vez perfurada por virtualidades do Fora, vir abaixo. Isso ocorre, não porque se deixa de lado a qualidade de usar as palavras segundo as regras da gramática e da sintaxe, mas porque em um currículo, cada vez que a palavra atinge a sua forma usual, a experiência da loucura a desmonta, recombinando-a e relançando-a em uma espécie de fluxo metamórfico que desintegra suas unidades mínimas, “faz gaguejar a língua enquanto tal” (DELEUZE, 2006, p. 122). As palavras são tratadas como fluxos, “uma criação de sintaxe que faz nascer uma língua estrangeira na língua, uma gramática do desequilíbrio” (DELEUZE, 2006, p. 127). Avança tateando os fragmentos sonoros das palavras e suas possibilidades de combinação, deslizando e variando indefinidamente a fim de desprender um único sopro no limite das palavras. Impõe um abalo nas coisas e nas palavras. As palavras de um currículo podem muito mais do que dizem, é preciso usá-las de outro modo, ir além do ordinário, se as palavras engendram a produção de mundos e suas coisas. Rumarmos a título de extrair das palavras, cenas de novos mundos. Não é essa a tarefa do Teatro da Crueldade? “Há exageros de deformações de imagens, de afirmações desvairadas; mas então se estabelece uma atmosfera de loucura onde o racional se desnorteia, mas o espírito avança bem equipado” (ARTAUD, 1967, p. 185).

Palavras compostas, palavras extraordinárias, escritas fluídas e vertiginosas, correndo, flanando na construção de um

currículo onde sua manifestação e seus efeitos de sentido se tornam dúbios na medida em que a cada nova palavra se molda uma história de uma nova aventura em um novo idioma. A experiência da loucura de um currículo constitui formas de viver que oferecem suas próprias traduções, que se apropriam das palavras e histórias de um currículo para, a partir delas, fazerem sua própria história em sua própria língua. A loucura é isto que dá efeitos de cores, sonoridades, movimento, desmembramento à palavra (DELEUZE, 2006). Por isso, não é para negar o acesso à palavra em um currículo com a justificativa de que isto mataria a vida. Há de se ensinar a usar as palavras. Mas para não fazer desse movimento, exercícios de sufocamento e envenenamento da vida em um currículo, como aqueles cartografados em distintos currículos por Paraíso (2010) em que a fome pela leitura e a escrita se propaga conformando subjetividades, entreguemos as palavras ao movimento do louco. Aceitar a palavra, aceitar a força que pulsa na letra, implica abrir as formas de individualização e personalização próprias ao mundo interpretado e administrado de um currículo, aquelas que nos fazem ser quem somos: pessoas concretas com seus interesses, seus desejos, seus saberes, suas expectativas, seus gostos. Não é essa a derradeira acusação que pesa sobre o louco, e que a psiquiatria fez pesar sobre a Artaud, de ter perdido tudo isso, de ter mandado tudo isso para o espaço?

A destruição da gramática desdobra, por outro lado, uma *desrealização da realidade* tal como já está e com a qual um currículo tem seu compromisso. Uma breve história do que aprendemos a chamar de realidade, essa espécie de totalidade genérica que incluiria o conjunto das coisas do mundo, tem mesmo mostrado “como pouco a pouco a realidade é convertida em uma espécie de princípio externo e independente, convertida em plenamente real e as coisas em objetos plenamente objetivos” (LARROSA, 2006, p. 156). O “real” de um currículo não é para ser posto sobre questão, funciona como aquilo que terminantemente fecha a criação da vida em um currículo. “Um mundo que, cada vez mais, noite e dia, come o incomível/ para fazer sair maléfica vontade de alcançar seus objetivos/ não tem outra alternativa nessa questão/ a não ser calar a boca” – diz um diagnóstico preciso e irritantemente lúcido de Artaud (1983a, p.

134). As coisas do mundo de um currículo também não precisam ser o que são, podem ser outras coisas, muito menos ou mais do que são. A experiência da loucura pergunta-se em um currículo o que aconteceria se as coisas do mundo fossem arrancadas de si, ex-citadas, ex-propriadadas, ex-patriadas, ex-traídas de seu próprio sentido para serem partilhadas, conectadas, afectadas e tornadas afectantes. Um fazer impróprio e inseguro que abre linhas de fuga nas coisas que pesam e que resistem a se despregarem de onde estão em um currículo

Poeira cósmica

Retornarmos a fronteira cambaleante entre teatro e loucura. Destruir as coisas da vida de um currículo para tocar na vida. Destruir as coisas do mundo de um currículo, não para exterminá-lo, mas para tocar na vida ali onde ela pulsa. Destruir as coisas ditas sobre o mundo real e a realidade do mundo em um currículo, não para que um currículo não diga mais nada sobre ele, mas para que possa dizer outras coisas. Um currículo *esquizado* é esse que desprende as coisas, que faz as coisas do mundo se desprenderem, se quebrarem, espatifarem-se, explodirem, incluindo seus seres, as vidas que dá sopra. Mas esse mesmo currículo esquizado, no mesmo instante que desprende e faz explodir, para não retornar ao pó e ser subtraído do mundo, acolhe as forças do mundo virtual e repatria-as. Contudo, como já não pode retornar ao mesmo, já que não tem origem, atualiza-se em novas palavras, novas histórias, novos mundos, outros limites... “Dilatações impregnadas de um saber perfeito que tubo embebe, [...] e que estranhos pensamentos ele sublinha, como que desfeito o meteoro reconstitui os átomos humanos” (ARTAUD, 2006, p. 11). Teatro!

Os limites fundadores de um currículo que territorializam as forças do Fora em formas de vida bambeiam. Se a experiência da loucura poderia ser tomada como elemento estatutário da vida de um currículo, algo aterrador e do qual devemos nos afastar, com Artaud e o teatro, podemos dar um outro espaço, no qual a loucura é requisitada para afirmação e potenciação da vida. Seus limites podem ser transgredidos, transpassados, desterritorializados, enlouquecidos. Para fazer da vida uma

potência em um currículo, é preciso enlouquecer, não porque se adoece, mas porque se subverte as palavras que definem e qualificam os limites de um vida em um currículo. As formas e limites da subjetivação em currículo são, então, cravados, levados a gaguejar, delirar para que possamos por a vida de um currículo para embarcar em uma misteriosa metamorfose mágica e poética.

Referências

ARTAUD, A. **O Teatro e Seu Duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. Van Goh, o suicidado pela sociedade. In: WILLER, C. (Org). **Escritos de Antonin Artaud**. Porto Alegre: L&PM, 1983a.

_____. Carta aos médicos-chefes dos manicômios. In: _____. (Org). **Escritos de Antonin Artaud**. Porto Alegre: L&PM, 1983b.

_____. Artaud, o momo – loucura e magia negra. In: _____. (Org). **Escritos de Antonin Artaud**. Porto Alegre: L&PM, 1983c.

_____. **Oeuvres complètes**. Paris: Gallimard, 1974. Tomo IV.

_____. **Oeuvres complètes**. Paris: Gallimard, 1967. Tomo VII.

_____. **Cartas desde Rodez 3**. Madrid: Gallimard, 1977.

CAMPOS, H. **A arte no horizonte do provável**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

COLLOT, M. O sujeito lírico fora de si. **Terceira Margem**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura, n. 11, v. 8, 2004.

- DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- _____. **Lógica do Sentido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- _____; GUATTARI, F. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Lisboa: Assrio & Alvim, 2004.
- _____; PAIRNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- _____. **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Ditos e Escritos, I.
- _____. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. Ditos e Escritos, v. III.
- _____. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- GARELLI, J. **Artaud et la question du lieu**. Paris: José Corti, 1982.
- GROSSMAN, É. **Artaud, l'aliéné authentique**. Paris: Farrago et Léo Scheer, 2003.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LEMINSKI, P. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- PARAÍSO, M, A. O currículo entre a busca por bom desempenho e a garantia da diferença. In: SANTOS, L. L. de C. P. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c.
- PELBART, P. P. **Da clausura do fora ao fora da clausura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. **A vertigem por um fio**. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- _____. **Vozes da Desrazão no Teatro da Loucura**. *Conceito*, Lisboa Portugal, v. 1, n. 1, 2005, p. 101-112,
- PESSOTI, I. **O século dos manicômios**. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- _____. **A loucura e suas épocas**. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- REY, J. **O nascimento da poesia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- TADEU, T. Dr. Nietzsche, curricularista – com a ajuda do professor Deleuze. In: TADEU, T.; CORAZZA, S. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- THÉVOZ, M. **Lê language de la rupture**. Paris: PUF, 1978.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 8ªed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

A LEITURA DA LITERATURA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto¹

Rita de Cássia Cristofoleti²

Resumo

Este texto socializa algumas reflexões produzidas ao longo de um projeto de pesquisa mais amplo que se propõe a focalizar, documentar e analisar, nas relações de ensino materializadas na sala de aula, as atividades de leitura e de escrita envolvidas na articulação que se processa entre as escolhas relativas aos modos de organização e de circulação dessas práticas, pelos professores, com as réplicas ativas produzidas pelos alunos. Para a discussão deste artigo, como recorte, o objetivo foi (re) conhecer experiências de leitura da literatura como atividade simbólica constitutiva de subjetividades, compreendendo suas contribuições nos processos de formação e singularização dos sujeitos. Tomando como referência a teoria bakhtiniana, entendemos que a docência e a constituição da subjetividade dos sujeitos são produções históricas que se singularizam ao longo da vida. Partimos do pressuposto que a leitura da literatura possibilita vivências, experiências, memórias e reflexões relativas à formação docente e aos processos de constituição da subjetividade na escola. Metodologicamente recolhemos indícios dos sentidos da importância da leitura da literatura no percurso de formação, mais especificamente, nas práticas de estágio, destacando-os para análise.

Palavras chave

Leitura; literatura; formação de professores.

Abstract

This text socialize some reflections produced over a wider research project which aims to focus on, document and analyze, in the teaching embodied in the classroom, the activities of reading and writing involved in the coordination that takes place between choices regarding modes of organization and movement of these practices by teachers, with the active replicas produced by students. For discussion of this article such as cropping the goal was to know the experiences of reading literature as symbolic activity constitutive of subjectivities including their contributions in the formation processes and uniqueness of the subject. Referring to Bakhtinian theory, we believe that teaching and the constitution of the subjectivity of the subjects are historical productions that singular lifelong. We assume that the reading of the literature enables experiences, experiences, memories and reflections on teacher training and procedures for the constitution of subjectivity in school. Methodologically collect evidence of the senses the importance of reading literature in the course of training more specifically, the practice stage, highlighting them for analysis.

Keywords

Reading; literature; teacher education.

1 - Programa de Pós Graduação em Educação - UNIMEP.

2 - Faculdade Dom Bosco de Piracicaba.

Introdução

Seguindo os princípios bakhtinianos, Fiorin (2006) define que ler é colocar-se como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto. Nessa perspectiva, a compreensão é réplica, é responsividade ativa: “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 2002, p. 132), em um movimento de adesões, recusas ou acordos, de aprovação, reprovação ou polemização, de reprodução ou de re-significações, de explicitação ou de apagamentos de sentido, numa dada condição social.

Há que se considerar que neste movimento de produção e circulação de sentidos os leitores buscam nos textos algo que os toque, independentemente das categorias, das classificações convencionais, das linhas de divisão entre gêneros mais ou menos legítimos, que estabelecem uma oposição entre leituras úteis e leituras de distração (PETIT, 2008).

Gostaríamos de discutir neste artigo duas possibilidades da leitura da literatura como mediadora do acesso aos conhecimentos pelos alunos, por considerá-la como constitutiva de subjetividades. A primeira diz respeito à leitura da literatura no curso de formação de professores com o interesse de que as alunas elaborem diversos aspectos relativos acerca da docência. A segunda relaciona-se às possibilidades da leitura da literatura, realizada pelas alunas em formação, quando se encontram no lugar de professoras da educação infantil, como possibilidade mediadora nos processos de singularização pelas crianças.

1. Uma perspectiva dialógica de leitura

Mobilizadas pelo desejo de que nossas alunas de um curso de graduação em Pedagogia, de uma faculdade privada do interior do estado de São Paulo, elaborassem questões relativas acerca da docência fizemos a opção por realizar, durante um semestre com elas, a leitura de diversos textos e livros de literatura que desencadeassem as discussões que nos interessavam. Fizemos esta opção, por considerar com Vygotsky (1989), que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero, porque a elaboração dos conceitos pressupõe uma atividade intelectual

complexa, envolvendo atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e de generalizar. Ao tentar ensinar seus alunos desconhecendo essa atividade intelectual complexa, o professor, de acordo com Vygotsky, acaba por conduzir o aluno ao verbalismo vazio, a uma repetição de palavras, semelhante à de um papagaio.

Seguindo pela trilha de princípios sugeridos por Vygotsky, ao invés de ficarmos explanando sobre os conceitos, ou de introduzi-los através de uma definição formal, selecionamos não só textos diversos, produzidos em gêneros diversos – literatura, texto didático, texto acadêmico, filmes (assumindo a concepção ampla de texto proposta por Bakhtin (2003, p.307), que o define como “qualquer conjunto coerente de signos” em que diferentes facetas e dimensões dos conceitos aparecem, em interações discursivas diferenciadas, visando o cotejamento entre elas.

Nestes diferentes textos, a palavra, conforme destaque feito por Bakhtin (BAKHTIN, 2002), preenche distintas funções ideológicas. Ela materializa efeitos estéticos na literatura, permite a sistematização lógico-conceitual no texto acadêmico, propõe-se a orientar a atenção e a reflexão dos estudantes sobre determinados aspectos do aprendizado, nos textos didáticos, configurando enunciados concretos, que revelam nuances em termos de posições e valores e possibilitam elaborações de dimensões distintas da relação do leitor com o texto. A palavra, na sua plasticidade, permite ao leitor experimentar paixões, emoções, posicionar-se com juízos de valor, elaborar relações lógicas, em face de experiências pessoais, familiares, cotidianas, inusitadas, estranhas, repulsivas, das quais a palavra o aproxima. A palavra tanto emociona como convoca à racionalidade, dispersa os sentidos, como os reúne dentro de sistemas lógicos, internamente coerentes. Conforme assinala Soares (1998), um mesmo tema pode ser desenvolvido em diferentes gêneros discursivos, em função dos objetivos, interesses e características dos diferentes textos produzidos para diferentes leitores.

O trabalho de elaboração conceitual, a partir da diversidade de gêneros, possibilita ao professor, instaurar a compreensão, pelo cotejamento, entre enunciações sobre um mesmo

tema. Pela leitura elaboramos não só o conhecimento, mas experimentamos, como sujeitos, nosso crescimento estético e moral, uma vez que a linguagem simula o mundo.

Cotejando o que leem, com suas escolhas, decisões e iniciativas, com o que outros dizem e manifestam, com o que pensam e fazem, os leitores participam, na sua dimensão ineliminavelmente singular e concreta, das especificidades das relações autor-leitor, em situações discursivas distintas e, no caso específico da formação de professores, iniciam-se na análise das práticas discursivas implicadas nessas experiências diversas de leitura e de escrita.

Neste sentido, trabalhar com a diversidade de gêneros textuais é uma forma de possibilitar aos estudantes, pela leitura, na leitura, por entradas diferenciadas da linguagem nas práticas sociais, o encontro com os conceitos em estudo, não só em enunciados diferentes, em contextos diversos, mas também na concretude de relações sociais, de situações nele implicadas ou pertinentes a sua elaboração. É, ainda, uma forma de trabalhar a leitura em sua dimensão interdiscursiva, ou seja, possibilitando a percepção, pelo sujeito leitor, das relações entre enunciados, pois um discurso está sempre em relação a outros discursos já conhecidos, tramados a eles.

Tendo em conta estas características, possibilidades e intencionalidades implicadas no trabalho a partir de gêneros discursivos diversos, passamos a discorrer sobre a leitura da literatura nas relações de ensino.

2. A leitura da literatura no curso de formação: possibilidade de elaborações acerca da docência

A literatura apresenta, como característica fundamental, o investimento na perplexidade do ser humano frente à vida e sua compreensão, é uma experiência estética a que as crianças e jovens têm o direito de ter acesso de forma íntegra, pois por onde quer que o ser humano se disponha a caminhar, os dilemas da existência e da estética o acompanharão, na medida em que os embates entre valores e a estesia – a sensação – como experiência que abrange o belo e o não-belo, o agradável e o não-gradável, só nos abandonam quando deixamos de existir.

Assim, a literatura, entendida como experiência humana, em sua significância infinitamente aberta, possibilita-nos reconhecer e discutir, por meio da ficção, os enigmas da existência, a problemática das relações sociais. Ela nos confronta com a realidade em seus múltiplos aspectos, bem como nos faz conhecer com o desconhecido, criando-nos e recriando-nos.

A arte, embora não seja um terreno adequado “para imponentes e rigorosas fortalezas teóricas” (KONDER, 2005, p.9), o é para os sentimentos e as sensações fortes, “que conseguem se expressar em discursos compatíveis uns com os outros e exigem ‘negociações’ com a teoria” (idem).

Como assinala Bordini (2007, p.33):

A literatura consegue o feito de discutir a verdade provocando prazer, o que nem sempre outras formas de discurso fazem. O texto ficcional expressa as ânsias humanas, captura o mundo na rede das palavras, expõe sua beleza e horror, critica ideias e crenças, proporcionando ao mesmo tempo ao leitor a oportunidade de projetar-se no outro, assumir aquela voz que lhe fala nas linhas impressas, sair de seus limites pessoais e virtualmente estar fundido com realidades conhecidas e desconhecidas, recebendo e aceitando ou negando pensamentos alheios, que dificilmente é acionada por outros modos de conhecer e de sentir (BORDINI, 2007, p. 34).

Assim, ainda que na literatura a intencionalidade dos autores não seja trabalhar conceitos, eles se encontram sintetizados nas relações sociais em acontecimento, que povoam o texto literário. Isso acontece porque “o conhecimento sensível obtido pela arte não comporta uma separação entre o ‘fenômeno’ (singular) e o ‘universal’ (a lei). O universal está embutido no objeto singular, ou não está em parte alguma” (KONDER, 2005, p.9).

Em sua relação com o texto literário, o leitor manifesta emoções, identifica-se com as personagens e suas decisões ou discorda delas, confronta suas experiências com as das personagens, assume juízos de valor diante das situações apresentadas. Enfim, responde ativamente ao texto, elaborando

as diferentes formas de falar, de ver, de pensar que nele aparecem, indiciando significados e sentidos que já o constituem ou que são novos para ele. De modo mais flexível que o texto acadêmico, a literatura possibilita a recolha dos sentidos consolidados e em elaboração pelos estudantes, diante de situações ficcionais verossímeis e generalizáveis.

Considerando com Petit (2008) que “não se deve opor a leitura considerada instrutiva àquela que estimula a imaginação. Uma e outra, uma aliada à outra, podem contribuir para o pensamento, que necessita lazer, desvios, passos fora do caminho” (PETIT, 2008, p.28), pela leitura de diferentes gêneros – a começar pela literatura – buscávamos possibilitar aos estudantes o contato com as formas de funcionamento dos conceitos em contextos distintos.

Na multiplicidade de possibilidades de significação instaurada pela palavra, depois da leitura do texto literário, feita muitas vezes em voz alta por nós, da apreciação e dos comentários espontâneos sobre ele, procurávamos propor um traço de união entre os interlocutores e os textos em circulação na disciplina, indagando dos estudantes possíveis vínculos que estabeleciam entre as temáticas em estudo e o texto lido.

A função da pergunta era direcioná-los para elaborações interdiscursivas possíveis entre os textos lidos e apreciados e os conceitos tematizados, suas elaborações e as situações sociais a que remetiam. Neste processo, nos aproximávamos do que os estudantes já conheciam sobre os conceitos, sobre as palavras que os sintetizam, sobre os sistemas explicativos em que se enquadram e aproximava-os das formas de funcionamento dos conceitos em contextos distintos. Os destaques provocados pelas perguntas centradas nas relações interdiscursivas, induzindo os alunos a essas elaborações, configuravam momentos de aprendizado deliberado desta forma de ler, que demanda, para além do conhecimento e da compreensão dos textos lidos, a articulação fundamentada, e não só impressionística, entre eles.

Nossa intenção era viver o princípio de que “os textos fazem sentido na sua relação com os outros textos” (POSSENTI, 2001, p.15) e que, pelo texto literário e não apenas pelo texto científico, podemos cotejar sentidos em jogo nos usos dos conceitos, podemos apreender condições caracterizadoras dos conceitos.

Além das intenções implicadas nos modos de ler instaurados, do ponto de vista da formação inicial, assumíamos a leitura do texto literário como uma instância de aprendizado, pelas futuras professoras, de modos de realização da leitura para/com seus futuros alunos. A leitura compartilhada do texto literário era um momento de vivência de práticas da leitura, no qual nós, formadoras, éramos modelo de leitoras, sob vários aspectos. Um modelo de desenvoltura, pois quando se lê com desenvoltura, como assinala Lajolo (2005), possibilita-se àquele que ouve o envolvimento nas emoções e sentimentos que uma boa história provoca, ou a tomada de posição em relação aos valores (éticos, morais, políticos, religiosos...) que o texto apresenta. Um modelo de como instaurar a leitura em voz alta na sala de aula, de como modulá-la em um efeito cômico, irônico, dramático, de como dirigir, na condição de porta-voz do texto, as reações dos ouvintes. Um modelo de como apresentar o texto e convidar à leitura.

A leitura da literatura configurava, no desenvolvimento das disciplinas, um momento de encontro dos estudantes com a literatura infanto-juvenil, pouco conhecida por eles, evidenciando uma instância de participação do formador também no que tange à constituição das referências, dos repertórios de leitura dos futuros professores.

A leitura da literatura para e com os estudantes era também um momento de encontro com a experiência de ouvintes de uma leitura em voz alta e com o aprendizado da leitura. Pelo trabalho na e com a literatura há a possibilidade de que o aluno aprenda a ler para o outro vendo e ouvindo o outro ler para ele, ou, ainda, que aprenda a conduzir a leitura do outro sendo conduzido na leitura pelo professor.

Ao vivenciar esta dimensão formativa da leitura, imbricada a ela, fazia-se presente a leitura da literatura pelo deleite, pelo encanto, pelo prazer. Segundo Lajolo (2005, p.6), o prazer da leitura “é um prazer aprendido [...] para gostar de ler literatura, é preciso aprender”.

Partindo do pressuposto de que o prazer pela leitura é aprendido, ao ler para os estudantes, futuros professores, o formador ajuda-os a percorrer um caminho mediado, no qual

as histórias de leitura vão se compondo pelos muitos outros que compartilham os momentos vivenciados frente aos livros: os pais, professores, colegas. A condição mediada da leitura nos faz pensar que a constituição do sujeito leitor vai sendo composta na totalidade do fenômeno humano (GERALDI, 1997), no qual a linguagem não pode ser reduzida a um instrumento. Ela é constitutiva do humano, de nós mesmos enquanto sujeitos falantes (PETIT, 2008).

Ao optar por um encaminhamento metodológico que passava pela mediação da literatura, nós não só lidávamos com a elaboração dos conceitos, mas também com a apropriação de um modelo de prática docente não como algo em si, mas como uma possibilidade ancorada nos conceitos assumidos como eixos das disciplinas e coerente com eles. Tanto a concepção de linguagem adotada – que compreende os modos de funcionamento da palavra na circulação e produção de conhecimentos –, quanto o conceito de letramento – que envolve “um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo) relativas à cultura escrita” (KLEIMAN, 2005, p.16) – eram consistentemente experimentados através de um jeito de fazer pertinente a esses conceitos. Explicitar essas relações era uma maneira de possibilitar aos estudantes momentos de leitura na escola que poderiam ser, de início, imitados por eles, ao se encontrarem na condição de professores.

2.1. Algumas elaborações desencadeadas pela leitura da literatura: uma prática junto às alunas em formação

Mobilizadas pelo desejo de que nossas alunas, mediadas pela literatura, se aproximassem da vivência das crianças em sua inserção no mundo da escrita, durante algumas das aulas do segundo semestre de curso, realizamos, entre outros, a leitura do livro “O menino que aprendeu a ver” (1998), de Ruth Rocha, que tematizava os conceitos de alfabetização e de letramento. Neste livro, Rocha mostra a animação de um menino que aprende a ler. João vivia espantado. Via tudo e só “entendia metade”, pois não compreendia as palavras escritas. Ao entrar na escola, vive um processo de sistematização da escrita ao mesmo tempo em

que, fora dela, com a mãe, vive a escrita em funcionamento, na sociedade. Assim, vai aprendendo a significar as palavras e aprende a ler em um processo simultâneo de letramento e de alfabetização.

Também fizemos a opção por assistir a um filme que tematizasse a aprendizagem da leitura e a dimensão constitutiva de subjetividades pela leitura da literatura. Tal como o texto escrito, as imagens de um filme em constante movimento e transformação, enriquecem e ampliam as possibilidades sógnicas dos sujeitos, o que acontece sempre entre o jogo da objetividade das imagens e da subjetividade da memória de cada um dos espectadores. Pela filmografia, também podemos conhecer o mundo, o comportamento humano, lugares, situações, histórias... Conhecer a nós mesmos.

Assistimos com elas o filme chinês “Balzac e a costureirinha chinesa”, que focaliza uma jovem costureira analfabeta que ao se encontrar com dois jovens passando por um processo de re-educação em sua aldeia, durante a Revolução Cultural, encontra-se, pela leitura que fazem para ela, às escondidas, com Gogol, Dostoievski, Flaubert, entre outros.

Transformada pela leitura de “Pai Goriot” de Balzac, a jovem deixa então sua aldeia por sentir-se transformada. A leitura abre-lhe os olhos para outras possibilidades de viver e de significar o mundo, as relações, a própria vida.

Realizada a leitura e assistido o filme, fizemos apreciações. Algumas alunas rememoraram suas vivências junto aos livros: processos de aprendizagem da leitura; suas relações com os textos apresentados pela escola e fora dela; os modos de mediação de seus interlocutores; identificando-se com as situações apresentadas no livro de literatura e no filme, elaborando, por sua vez, suas experiências de leitura dentro e fora da escola.

“Quando eu estava fazendo primeira série, dentro da sala de aula, lembro que ficava sentada na carteira lendo um livro de histórias infantis. No final da tarde a professora sempre entregava livrinhos para lermos em roda, ao mesmo tempo que ficávamos esperando nossas mães chegarem.” (Tai)

“O que mais me marcou foi quando eu estava na terceira série e a professora lia histórias para a gente, assim, como

youê fez. Não me lembro das histórias todas, mas ela fazia vozes diferentes para os diferentes personagens, imitava os bichos, era uma delícia escutar”. (Mila)

“Fora da escola me encontrei com Um certo capitão Rodrigo, de Érico Veríssimo. Minha prima estava lendo para a escola, acho que estava na oitava série. Eu era da quinta e queria saber como era a história eu adorava essa minha prima, ela era meu modelo. Nossa, eu adorei suas aventuras. De certa forma, essa leitura mudou minha vida, como a da costureirinha. Suas aventuras eram alegres, mesmo ele vivendo dificuldades. Era forte e corajoso. Elegante. Acho que fiquei uma pessoa mais alegre depois que li este livro. Sempre lembro dele.” (Jaque)

Nessas elaborações, a linguagem foi experimentada como rememoração e a leitura como possibilidade de se aproximar ou, como sugere Petit (2008), de “decifrar sua própria experiência”. Tal modo de abordagem deslocou as alunas de uma relação de leitura habitualmente centrada no entendimento do texto, tomado como coisa ou fato dado, para uma outra, centrada na compreensão entendida como trabalho de cotejamento entre o texto e a experiência concreta (LEITE e MARQUES, 1988, p.38).

2.2. Considerações acerca da leitura da literatura pela aluna em formação: uma prática junto às crianças da educação infantil

Acompanhando nossas alunas em suas atividades de estágio supervisionado, fomos nos dando conta dos efeitos de sentidos de nossas aulas, materializados em suas práticas. Destacaremos, a seguir, alguns episódios vividos por Mila, como auxiliar de classe de um grupo de alunos de quatro anos de idade.

Ao ser questionada sobre as práticas de leitura que possibilitava às crianças, a aluna relatou que diariamente faziam a *roda de leitura* após o lanche, nessa roda eles escolhiam livros de interesse, dentre eles um era selecionado pelo grupo para que ela realizasse a leitura enquanto todos permaneciam sentados em roda. Há que se considerar que esta prática possibilita a linguagem em circulação produzindo sentidos diversos que

também afetam os modos de pensar dos educandos. Neste sentido, a leitura da literatura, como possibilidade constitutiva de subjetividades, pode ser considerada uma linguagem mediadora do próprio processo de aquisição e do desenvolvimento da linguagem pela criança, uma vez que pensamento e linguagem constituem-se reciprocamente.

Quando lhe perguntamos os motivos desta prática, Mila justificou-a: *como as crianças ainda são muito pequenas e desconhecem muitas palavras, ou seja, estão em processo de desenvolvimento da linguagem, esse contato com os livros é muito importante e rico, mas para isso é primordial a interação comigo e com os colegas.*

No trabalho pedagógico em sala de aula, Villardi (1999) aponta que com relação as funções psíquicas da criança, a leitura tem sua contribuição no desenvolvimento do raciocínio lógico, promovendo o enriquecimento das funções intelectuais entre pensamento e linguagem, permitindo a autonomia do pensamento.

O desempenho linguístico está englobado nas contribuições da literatura, uma vez que “os mecanismos que regem os processos de aquisição da fala e da escrita são os mesmos, o que eleva, consideravelmente, a importância da leitura de textos ricos, variados e de boa qualidade[...]”. (VILLARDI, 1999, p.7). De acordo com a mesma autora, tais contribuições permitem que a linguagem se amplie mediante o processo de leitura e nós diríamos, problematizados os textos com as crianças, a possibilidade de explicitação da polissemia das palavras afeta também o desenvolvimento da linguagem dos alunos.

Tais contribuições da leitura para o desenvolvimento da criança são atingidos através da leitura instigante, - entonação de voz, significação que atribuímos às palavras - que, segundo a autora, oferece “a possibilidade de fazer ver o novo, proporcionando o prazer da descoberta e da elaboração de múltiplos sentidos”. (VILLARDI, 1999, p.8). Assim, considera-se que a leitura vá constituindo a singularidade do sujeito.

Em uma das rodas de leitura que presenciamos Mila contou aos seus alunos a história A Casa Sonolenta (2005), de Audrey e Don Wood, e começou a detalhar não só o texto, mas também destacava aspectos relativos às imagens do livro. Quando

indagada sobre o porquê de sua ação Mila relembra as aulas de desenvolvimento da linguagem na infância.

Vocês trabalharam com a Fontana e com o Luria, lembram? Então, quando as crianças visualizam a imagem, lembram-se do texto, não porque realizam a leituras das palavras, mas porque através da figura resgatam a história que um dia já foi contada. Também tem o texto que vocês leram do Menino que aprendeu a ver. Então, ele ia aprendendo a ler porque ia relacionando imagens, situações etc. Ah, mas quando vocês liam, também mostravam as imagens para nós, faziam vozes. Deixavam a gente com vontade de ouvir mais.

Nesta justificativa apresentada pela aluna encontramos algumas referências que nos remetiam às aulas que vivenciamos com elas. A primeira diz respeito às teorias que trabalhamos em sala de aula, Fontana (1997) e Luria (1987), acerca do processo de simbolização da escrita. A segunda remetia-se a uma leitura literária específica que havíamos realizado juntas no sentido de que a história mediasse a elaboração dos conceitos em circulação e a terceira referiu-se aos modos de mediação que exercíamos durante a leitura.

Este enunciado foi nos reafirmando a importância de nossas escolhas, tanto em termos dos gêneros escolhidos - textos teóricos e literatura - que possibilitavam o cotejamento dos conceitos em diferentes dimensões; quanto em termos das elaborações conceituais que desejávamos instaurar - o conteúdo específico do texto lido: as elaborações da escrita pela criança -; e, ainda, com relação aos modos de mediação que exercíamos durante a leitura do texto - mostrar as imagens e modular a voz durante a leitura do professor.

Ainda segundo Mila, nessa mesma história há várias palavras que as crianças não conheciam, tais como cochilando, ressonando, sonolenta e aconchegante. Procurei de modo facilitador explicar para as crianças o significado de cada uma delas. Também se depararam com dificuldade na palavra aconchegante. Assim, após minha explicação de que aconchegante é uma cama gostosa, cheirosa e quentinha, confortável, H. me disse: Minha cama é pequena, é aconchegante.

Essa mediação de Mila possibilitou que seu aluno usasse a palavra em um outro contexto, reafirmando para nós que

ela aprendeu durante as aulas que é na interação entre aquele que sabe mais, no caso ela, com aquele que sabe menos, no caso o aluno, pela mediação do professor, que os alunos têm a possibilidade de apropriação de novos sentidos para as palavras e de generalização dos mesmos, desenvolvendo sua linguagem.

Cabe ressaltar que a condição mediada da leitura é a fala, e no momento em que estão ouvindo o conto, as elaborações das crianças, no sentido do funcionamento da palavra, modificam-se. De acordo com Vygotsky (2003), a palavra é indispensável na formação de conceitos na criança, pois apenas os signos, símbolos verbais e objetos, não são suficientes. Em suma, pode-se constatar que a “ligação mecânica entre a palavra e o objeto não é suficiente para a criação de um conceito”. (VYGOTSKY, 2003, p.67). O fato da criança memorizar palavras e relacioná-las com objetos, não permite, nessa dinâmica, a formação de novos conceitos. O avanço se dá apenas quando surgem questões que levem as crianças a pensarem para resolvê-las. A mente do sujeito precisa trabalhar para pensar em como resolver tais confrontos intelectuais, e, desta forma, elaborar a formação de novos conceitos. (VYGOTSKY, 2003).

Pela leitura da literatura, enquanto leitores ou ouvintes de histórias, ao se depararem com novos conceitos e seus diversos sentidos, as crianças passam a elaborar significados acerca daquilo que ouvem. Tanto elaborações de ordem psíquica emocional quanto situações de uso cotidiano das palavras podem ser exploradas pela mediação do professor, visto que ao entrar em contato com o universo da literatura a criança se depara com as diferentes e diversas formas de utilização das palavras. É importante que do lugar de professores estimulemos para que tais elaborações aconteçam, não somente isso, devemos conduzir o intelecto da criança para a complexidade de tais operações, quer seja pela entonação de voz ou pela significação que atribuímos às palavras.

Percebemos que nos momentos de leitura nas rodas de conversa e no contar histórias, Mila, em interlocução com as crianças, foi mediando o processo de desenvolvimento da linguagem das mesmas, evidenciando, no trabalho pedagógico, o processo de apropriação dos significados e sentidos das

palavras por elas percorridos. Também neste mesmo processo foi nos dando a ver suas apreensões acerca da leitura e dos modos de ler vivenciados por ela, aluna em formação, durante nossas aulas no curso de graduação. Neste sentido, a leitura da literatura teve importante papel na constituição da subjetividade, tanto para afirmar a singularidade das crianças quanto para afirmar a identificação com uma certa profissão, no caso a profissão docente, pois a subjetividade, a afirmação da singularidade e o encontro com as palavras permitem a simbolização da experiência (PETIT, 2008).

Considerações

Ao nos debruçarmos sobre este trabalho, de forma a concluí-lo, parece-nos preciso evidenciar que mais do que apenas interessadas em realizar uma pesquisa sobre a leitura da literatura como atividade simbólica constitutiva de subjetividades, compreendendo suas contribuições na mediação do acesso aos conhecimentos pelos alunos mais do que observadoras, participamos ativamente das relações de ensino, relações intersubjetivas, mediadas pelo conhecimento.

Do lugar de professoras, produzimos condições de leitura da literatura criando situações para que as alunas em formação, quando se experimentassem no lugar de professoras, lessem com e para seus alunos. O indicativo de que elas liam eram, além de seus comentários, o que víamos na escola por ocasião do acompanhamento das práticas de estágio supervisionado.

Durante as práticas de estágio fomos percebendo que as alunas incorporaram em seus enunciados modos de procedimento e palavras que utilizávamos com elas, bem como dizeres dos textos lidos. Ao solicitarmos explicações sobre suas práticas, abordaram, com diferentes graus de adensamento, aspectos relevantes aos conceitos trabalhados pela mediação da leitura da literatura.

O processo vivido configurou momentos singulares nos quais as discentes foram se experimentando no processo de compreensão de um texto pelo cotejamento com outros textos que iam sendo colocados em discussão pelo grupo. Os percursos individuais foram diferenciados e os posicionamentos frente

aos conceitos também, ora enfatizando as dimensões cognitivas contidas nos conceitos trabalhados pelos textos teórico-didáticos e outras vezes as implicações sociais neles contidas apresentadas nos textos literários.

Da mesma forma que os significados e sentidos dos conceitos foram sendo elaborados ativamente pelas alunas nas muitas relações em que elas se confrontavam com novos textos e com situações em que seus sentidos eram explicitados, também uma série de maneiras de ler foram sendo elaboradas e apropriadas por elas em suas relações com os textos, possibilitando a emergência de práticas leitoras em suas salas de aula. Neste sentido, as alunas puderam tanto elaborar conceitos mediadas pelos textos literários, quanto se experimentar na leitura deste gênero, mediadas pelas escolhas deliberadas das professoras.

Nestas condições fomos tecendo um aprendizado acerca do trabalho pedagógico. As alunas foram aprendendo a conduzir o processo de ensinar a ler ao mesmo tempo em que vivenciavam conosco uma prática escolar de leitura, na qual oferecíamos algumas possibilidades: acesso a uma diversidade de gêneros textuais; a uma diversidade de livros e textos literários e a uma diversidade dos modos de ler.

Nossas alunas foram aprendendo conosco, pela vivência, a sistematizar a compreensão dos conceitos na e pela leitura da literatura, guiando e acompanhando seus alunos em suas elaborações.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BORDINI, M. G. A perspectiva da educação: leitores relutantes, professores resistentes. *Debate: temas polêmicos na literatura: Salto Para o Futuro*. TV escola. SEED.MEC. Boletim 11. Jun. 2007.

- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FONTANA, R. e CRUZ, M. N. A relação entre pensamento e linguagem. In: *Psicologia e Trabalho pedagógico*. São Paulo, Atual, 1997.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Brasília: MEC/Cefiel. 2005.
- KONDER, L. *As artes da palavra: elementos para uma poética marxista*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- LAJOLO, M. *Meus alunos não gostam de ler.. O que eu faço?* Brasília: MEC/Cefiel, 2005.
- LEITE, L. C. M.; MARQUES, R. M. H. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, R. (Org.) *A leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- POSSENTI, S. Existe a leitura errada? *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, n. 40, jul./ago. 2001.
- ROCHA, R. *O menino que aprendeu a ver*. São Paulo: FTD, 1998.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP : Unicamp, 1993.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VILLARDI, R. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro. Qualitymark/ Dunya, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo; Revisão técnica: José Cipolla Netto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WOOD, A. e D. *A casa sonolenta*. São Paulo, Ática, 2005.

UMA REVISÃO DO TRABALHO COM A LEITURA DE CARÁTER INTROSPECTIVO EM SALA DE AULA A PARTIR DA OBRA DE CLARICE LISPECTOR

Dolores Orange¹

Resumo

O ensino tradicional de Língua Portuguesa encara a aula de literatura como teorização e esquematização da história da literatura, deixando de lado o contato com os textos literários. Nesse tipo de ensino, compreendemos que trabalhar Clarice Lispector, em sala de aula, é um desafio, já que muitos professores encaram a autora como leitura *inacessível* aos alunos menos amadurecidos literariamente. Certamente, ler a escritora não é tarefa simples, pois se envolver em tramas que quebram a lógica convencional de tempo e espaço e que têm com uma de suas características principais a lentidão narrativa exige do leitor maturidade e disposição para meditações acerca da condição humana. Devido a essas exigências, o professor assume o papel indispensável de leitor mais experiente que abre o horizonte dos alunos para o mundo ficcional da escritora. Compreendemos que a insistência no trato superficial da obra de Clarice Lispector, sem o devido “*adentramento*” nos textos, revela uma visão equivocada da importância da literatura de caráter introspectivo. Sem dúvida, o trabalho mais acurado com a obra de Lispector se impõe como ferramenta à qual o professor não pode renunciar no processo de letramento e de formação de indivíduos verdadeiramente sujeitos do ato de *conhecer, expressar e interferir* no mundo. As bases teóricas do artigo foram os estudos de Cosson (2006), Barthes (2008), Compagnon (2009) e Nunes (1969). Concluímos que, se o professor falhar, o educando, possivelmente, se verá alijado de um exercício mais profundo de reflexão e poderá, inclusive, desenvolver um *desprazer* pela leitura de caráter introspectivo.

Palavras-chave

Ensino de Língua Portuguesa; Leitura; Clarice Lispector.

Abstract

Traditional Portuguese teaching sees literature classes as based on theory and history, and often avoids the contact with the literary texts themselves. In this type of education, we understand that Clarice Lispector’s work in the classroom is a challenge, since many teachers regard the author as *inaccessible* to less mature readers. Certainly, reading this writer is no simple task, because her books offer plots that do away with the conventional logics of time and space and have, as one of their main characteristics, the slow narrative, and they also require reader maturity and willingness to meditate on the human condition. Due to these requirements, the teacher has to take the major role of the more experienced reader who opens the horizon of students to the fictional world of the writer. We understand that the insistence on the superficial treatment of the work of Clarice Lispector, without proper “*deepening*” in the texts, reveals a misconception on the importance of introspective literature. Undoubtedly a more accurate work with Lispector is imposed as a tool that the teacher should not avoid in the process of literacy and training of individuals who can truly become subjects of knowledge, expression and interference in the world. The article is based on the studies by Cosson (2006), Barthes (2008), Compagnon (2009) and Nunes (1969). We conclude that, if the teacher fails to do so, the student will possibly be prevented from deeper reflection, and may even come to refuse introspective readings.

Keywords

Portuguese teaching; reading; Clarice Lispector.

Discussão

O texto literário, elemento de suma importância para o desenvolvimento da autonomia intelectual do indivíduo, tem sido sacrificado dentro da escola. Muitos professores não conseguem construir em sala de aula um ambiente estimulante à leitura e terminam por reproduzir, mecanicamente, as atividades propostas por “fichas de leitura”. O ensino tradicional de Língua Portuguesa encara a aula de literatura como teorização e esquematização da história da literatura, deixando de lado o efetivo contato com os textos literários. Sabe-se, no entanto, que a aula de literatura deve estar comprometida com o ideal de formar leitores de literatura.

Como diz Compagnon (2009), a literatura pode “atenuar a fragmentação da experiência”, pois esta reúne fragmentos da vida em uma obra, e em horas de leitura, o leitor pode encontrar um mundo inteiro entre páginas, colocar-se na posição do personagem e experimentar as mais diversas sensações. A leitura de fruição, contrária àquela prática vivenciada na escola, ajuda o indivíduo a resignificar a vida e, conseqüentemente, funciona como uma prática de libertação e de autoconhecimento. A leitura literária alarga a visão do homem perante o mundo e o mune de uma consciência de “ser no mundo”.

Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falamos de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizemos a nós mesmos. (COSSON, 2009, p.17)

A literatura de Clarice Lispector se enquadra na definição elaborada por Barthes (2008, p.21) de texto de fruição: “aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação

com a linguagem”. O primeiro contato com a escrita da autora, se não for bem mediado ou se empreendido por um leitor pouco experiente, pode impedir mergulhos no seu universo ficcional, dissolvendo a curiosidade de muitos leitores por sua obra. A autora, que quebrou convenções literárias, pois, “ao longo de sua obra, Lispector transgride gêneros narrativos e limitações de gênero (“gender”), tornando-se sua linguagem mais fragmentada e evocativa ao aproximar-se cada vez mais de outras artes – em particular a música e a pintura – e do silêncio como forma de comunicação”², pode parecer *estranha* ao leitor iniciante nos seus textos.

A autora precisa ser trabalhada durante o ano escolar nas aulas de literatura, em especial no último ano do ensino médio, mas muitos professores desconhecem uma maneira de tratar seu texto, com sucesso, fato que faz com que a escritora seja “dispensada” da sala de aula. No entanto, a leitura de caráter introspectivo, na nossa compreensão, funciona como instrumento, na sala de aula (e futuramente na vida dos estudantes), de reflexões mais profundas sobre a natureza humana e sobre o modo de dar sentido ao mundo.

Ler Clarice Lispector, contudo, não é tarefa simples. Sem dúvida, se envolver em tramas que quebram a lógica convencional de tempo e espaço, e cuja uma das características principais é a lentidão narrativa, conseqüência do tempo interior *avolumado*, exige do leitor maturidade e disposição para meditações acerca da condição humana. O professor de literatura, antes de *entrar* nos textos de Clarice Lispector, precisa discutir a importância da leitura de introspecção e o quanto esta pode ajudar o aluno a construir uma visão de mundo mais ampla. Sua escrita fragmentada e a profundidade dos questionamentos sobre a condição humana, em geral, não se somam como elementos interessantes para pessoas que estão pouco habituadas a reflexões mais profundas sobre a vida. Entendemos, no entanto, que uma boa mediação para a leitura de sua prosa poderá levar muitos leitores a experimentarem a estranheza de uma escrita em busca de revelação, que os convida à meditação existencial. Perdidos os referenciais

2 - NUNES, Benedito. **A chave do poético**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p.23.

habituais, o leitor sente o gosto de uma literatura que revela outras identidades do ser e da realidade.

Com o desmoronamento de minha civilização e de minha humanidade – o que me era um sofrimento de grande saudade – com a perda da humanidade, eu passava orgiacamente a sentir o gosto da identidade das coisas. (LISPECTOR, 2009:102)

E devido a essas exigências o professor assume o papel indispensável de leitor mais experiente que abre o horizonte dos alunos para o mundo ficcional da escritora. Por isso, o professor de literatura precisa estar ciente de que aos leitores iniciantes é demandado um conhecimento de aspectos do texto a fim de que, antes de desistir da leitura por não se adaptar ao estilo da escritora, o aluno reconheça o sentido que Lispector concede aos seus textos. É preciso familiarizar-se com características como a densidade psicológica dos personagens, a descontinuidade da maneira de narrar – a fragmentação dos episódios –, a força poética da escrita, o drama da sondagem interior em comparação com a pouca importância dos acontecimentos externos, a construção de personagens à beira de uma revelação existencial e a quebra de referenciais de tempo e espaço.

No universo da romancista, o ambiente é Espaço e o Espaço meio de inserção da existência. As paisagens naturais e urbanas, que não adquirem importância por si mesmas, mas pela maior ou menor carga de coisas que encerram, são situações equivalentes. Traduzem aspectos parciais de uma só situação global. Exteriorizam, integralmente, em cada caso, o *ser-no-mundo* da existência humana. Daí a inevitável abstração de particularidades locais, de dados sociais, e, por fim, dos elementos objetivos da realidade. (NUNES, 1969: 114)

Além disso, subjaz ao professor de literatura abandonar concepções *capengas* sobre literatura e sobre leitura, ou seja, deixar de compreender o texto literário como pretexto para

análises gramaticais ou depósito de mensagens e a leitura como decodificação e instrumento para processos avaliativos.

Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno. A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta. (KLEIMAN, 2008:20)

Conclusões

Certamente, a leitura por obrigação, que servirá *apenas* como método de avaliação, constitui-se como arma contra o desenvolvimento do hábito da ler e fomenta um tipo de “desprazer da leitura”, que poderá ser carregado a vida inteira pelo educando, cuja formação, possivelmente, estará vazia de referências sobre como *meditar* a respeito do mundo de maneira mais sensata. Se o professor falha, o educando, sem ter consciência do problema, vê-se alijado de um exercício mais profundo de reflexão, pois como diz Compagnon (2009): “Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo”. A insistência no trato superficial da obra de Clarice Lispector, sem o devido “adentramento” nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente analisados, revela uma visão equivocada da importância da literatura de caráter introspectivo. O trabalho mais acurado com a obra de Lispector se impõe como ferramenta a qual o professor não pode renunciar, no processo de letramento e de formação de indivíduos verdadeiramente sujeitos do ato de conhecer, expressar e interferir no mundo.

Referências

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: perspectivas, 2008. p.21

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

NUNES, Benedito. **A clave do poético.** São Paulo: Companhia das Letras, 1969.

ACIDENTE NUCLEAR NO JAPÃO: ALARMISMO E POUCA FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA NO DISCURSO DA REVISTA ÉPOCA

Fabiano Ormaneze

Resumo

Este artigo analisa a cobertura da Revista *Época* sobre o acidente nuclear no Japão, em março de 2011, após o país ser atingido por uma tsunami. Para isso, foram analisadas as três edições publicadas após 11 de março, utilizando a metodologia da análise do discurso de linha francesa, com base nos estudos de Pecheux e Foucault. Busca-se compreender de que forma estereótipos relacionados ao povo japonês e à energia nuclear apareceram nos textos, além de verificar silenciamentos e vozes ou interdiscursos que se fazem presentes nos textos da revista. Chega-se à conclusão de que a publicação pouco aborda o tema a partir de conceitos científicos, valorizando visões tradicionalmente difundidas entre os brasileiros sobre as características do povo japonês e da energia nuclear. Embora fale de ciência, a utilização de informações do senso comum e o alarmismo comum quando o assunto é energia nuclear são frequentes. O cientista também tem pouca participação na formulação das informações e, portanto, dos sentidos.

Palavras-chave

Energia nuclear; discurso; Revista *Época*; jornalismo científico.

Abstract

This article analyzes the covering of *Época* magazine on the nuclear accident in Japan, in March 2011, after a tsunami. For that, three editions published after March 11 were analyzed, using the French methodology of Discourse Analysis. There has been an attempt to understand how stereotypes related to the Japanese and to nuclear energy come in the texts, besides the silences and voices or the interdiscourse, present in the magazine. The conclusion is that the magazine gives little emphasis on the theme based on scientific concepts, giving value to traditional views among Brazilians about the Japanese and nuclear energy. The scientist also has very little participation in the framing of the information, and, consequently, of the meanings.

Keywords

Nuclear energy, discourse, *Época* magazine, scientific journalism.

Jornalismo, ciência e discurso

Os temas relativos à ciência não estão circunscritos apenas ao chamado jornalismo científico. Esse termo, inclusive, como outros que demonstram certa especificidade de algumas áreas do jornalismo (econômico, cultural, político, etc), reduzem em muito a abordagem a ser feita. Afinal, rótulos são diminutivos e excluem um tratamento mais contextualizado da informação, que relacione áreas, mostrando que, embora haja particularidades, não é possível compreender os fenômenos sociais apenas pela especialização a que se propõe uma ou outra área do conhecimento. O mundo não se faz de compartimentos individualizados. Ao contrário, é pela interação de diversas forças e suas representações sociais que se explicam os acontecimentos.

Um exemplo dessa necessidade de recorrer a diversas áreas para contextualizar e fazer uma cobertura mais condizente com o fato foi o que ocorreu em março de 2011, diante do terremoto que atingiu o Japão e deixou cerca de 13,5 mil mortos, além de trazer um iminente perigo de explosão de uma usina nuclear.

Esse fato, embora não tenha sido mostrado, na sua grande parcela, nos cadernos ou editoriais relativas à ciência, envolveu necessariamente a abordagem de temas com forte apelo científico, embora, ao menos nos veículos de grande porte e de caráter generalista, como os jornais diários ou as revistas semanais, os acidentes tenham sido tratados muito mais a partir dos aspectos humanos e econômicos, o que, de antemão, pode ser considerada uma qualidade: a humanização dos assuntos aproxima leitores e reportagens, uma vez que valoriza a experiência humana e, assim, é capaz de gerar identificação e sensibilização, fatores importantes para a criação do interesse pela informação.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo verificar de que forma o tema da energia nuclear foi tratado na Revista *Época*, durante as edições que se sucederam à tragédia, em março. Para isso, foram analisadas três edições, publicadas após 11 de março, data do acidente, utilizando a metodologia da análise do discurso de linha francesa. Busca-se compreender de que forma estereótipos relacionados ao povo japonês e à energia nuclear

apareceram nos textos, além de verificar silenciamentos, vozes e interdiscursos (PÊCHEUX apud ORLANDI, 2009) presentes nos textos.

O discurso como lugar da representação e da materialização ideológica

O que é um texto? Essa é uma pergunta central para quem pretende fazer a análise de reportagens. A problemática, no entanto, é que há para essa questão diversas respostas, que partem de pontos de vista diferentes de análise. A linguística textual, por exemplo, terá uma visão de texto bastante diferente da retórica, ou então da semiótica ou da análise de discurso. Aqui, parte-se do pressuposto de que o texto não é meramente um conjunto de frases e parágrafos, organizados a partir de princípios de coesão e coerência. É mais do que isso: é o espaço da manifestação ideológica, da produção e da circulação de sentidos. Para a análise do discurso, o texto

não mais será uma unidade fechada nela mesma. Ele vai abrir-se, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leituras [...]. Isso mostra, por sua vez, a relação da língua com a história, que não é perfeitamente articulada, resultando de um jogo da língua sobre a própria língua, face a sua inscrição na história. (ORLANDI, 2008, p. 64).

Portanto, a abordagem da análise do discurso se baseia na não literalidade da língua. O texto não é analisado do ponto de vista gramatical ou como um conjunto articulado de parágrafos. Se algum elemento da gramática salta aos olhos do analista, a relação que se busca não é na esfera morfossintática, mas sim em relação à produção de sentido de acordo com as condições de produção daquele texto. Que concepções são materializadas pelo uso de tais e tais palavras? A escolha de um termo, em detrimento (esquecimento) do outro, conduz a quais sentidos e como demarca a ideologia? Como diz Orlandi (2008, p. 129),

a textualização, a colocação do discurso em palavras, tem uma relação necessária com o político. Em todo

dizer, há confronto do simbólico com o político: todo dizer tem uma relação significativa determinada pela articulação material dos signos com as relações de poder. Essas relações se definem por sua inscrição em diferentes formações discursivas que representam diferentes relações com a ideologia, configurando o funcionamento da língua regida pelo imaginário.

A concepção de discurso, nesses termos, por si só, derruba qualquer possibilidade de existência da objetividade. Se as relações se fazem por meio da linguagem e se esta é determinada por condições de caráter ideológico ou político, não é possível separar-se de tais determinações. Toda produção discursiva produz sentidos “por” e “para” sujeitos.

A linguagem é o território da incompletude. O homem aprende a ler o mundo por meio dos discursos com os quais entra em contato e, depois de assimilá-los, eles são reproduzidos consciente ou inconscientemente em suas falas. O discurso, portanto, é mais o lugar da reprodução do que da criação e da autonomia do sujeito: ele só tem acesso à parte do que diz. Não é à-toa, portanto, que a análise do discurso se estrutura pela articulação da linguística, história e da psicanálise.

O conceito de ideologia, na análise do discurso, não condiz com o sentido restrito da palavra como sendo as concepções de mundo de alguém. A discussão se ampara na posição marxista. Por essa definição, a proposta da análise do discurso se filia a luta de classes: “A esse conjunto de ideias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens é o que comumente se chama ideologia” (FIORIN, 2001, p. 28).

Como todos produzimos sentidos, sempre que estamos diante de um objeto simbólico, seja como produtores ou como receptores, não é possível conceber uma mensagem apenas como uma transmissão de informações, em que alguém diz alguma coisa que será recebida e decodificada por outro. Na verdade, o que ocorre, sempre, é um complexo processo de produção de sentidos, em que são recuperados, inclusive,

posicionamentos anteriores, falas aceitas socialmente e definidas pela ideologia, sempre presente, e determinada pelas condições de produção:

A ordem é ao mesmo tempo aquilo que se oferece nas coisas como sua lei interior, a rede secreta segundo a qual elas se olham de algum modo umas às outras e aquilo que só existe através do crivo de um olhar, de uma atenção, de uma linguagem; e é somente nas casas brancas desse quadriculado que ela se manifesta em profundidade como já presente, esperando em silêncio o momento de ser enunciada. (FOUCAULT, 1999, p. 16)

A compreensão de um texto, pela análise do discurso, assim, não equivale a decodificar simplesmente o que está escrito ou a interpretar o enunciado, mas, será sempre uma tentativa de identificar como os sentidos foram produzidos e quais as vozes que aparecem no texto e que permitiram o formar o discurso. Para Pêcheux, se trata da identificação do interdiscurso, ou seja, “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 de palavra” (ORLANDI, 2009, p. 31). Orlandi, para exemplificar, mostra o caso de uma faixa produzida para chamar estudantes universitários a participarem de uma eleição. Os autores do apelo utilizaram a expressão “Vote Sem Medo”, em detrimento de outras possibilidades, como “Vote com Coragem”. A autora chama a atenção para o fato de que, nessa escolha, tudo o que já se disse sobre voto, sobre eleições, sobre eleitores e também sobre candidatos ou política universitária estava gerando sentido na faixa. “Experiências passadas, de ditaduras, de governos autoritários estão presentificadas por esse enunciado” (ORLANDI, 2009, p. 31).

Assim, compreender o efeito de sentido é partir do pressuposto de que ele não está alocado em lugar nenhum. Não há significação por trás do que se diz, mas apenas produzida nas relações entre os sujeitos e o passado, ou seja, é a inscrição da “língua na história para que ela signifique” (ORLANDI, 2008, p. 21). O sentido das palavras está na história, na produção

inconsciente de significados, na ideologia, nas condições de produção.

Nesse sentido, importa não só o que foi dito, mas o que está no co-texto e também o que foi “esquecido”. Em relação ao sentido do “esquecimento”, é possível conceber, de acordo com Pêcheux, duas formas distintas de manifestação. A primeira é da ordem da ideologia: temos a ilusão de estar em nós a origem do que dizemos, mas, na verdade, retomamos sentidos preexistentes, determinados pela maneira com que fomos formados. Nessa forma de esquecimento, percebe-se como, nem sempre, somos conscientes do que dissemos. O segundo tipo de esquecimento é da ordem da enunciação, ou seja, diz respeito às escolhas, conscientes ou inconscientes feitas no ato de dizer: opta-se por dizer de uma forma e não de outra e isso também é produtor de sentidos. Esse conceito está intimamente ligado ao de silêncio (ORLANDI, 1993), ou seja, todo dizer apaga, necessariamente, outras formas possíveis de comunicar certa ideia. Identificar quais são essas formas é passo importante na compreensão dos sentidos produzidos pelos textos a serem analisados.

Os conceitos aqui expostos serão tratados na análise das reportagens da revista *Época*, a seguir. Antes, no entanto, como sempre importam as condições de produção, é importante retomar o contexto dos acidentes que ocorreram no Japão, além de características do veículo sobre o qual ser produzirão as reflexões.

Desastre no Japão: um breve contexto

No dia 11 de março de 2011, pouco antes das 15h (horário local no Japão), um maremoto de 8,9 pontos na Escala Richter atingiu o Japão (a 130 km da costa) e provocou uma tsunami, que atingiu toda a costa Leste do país. O fato provocou diversos alertas em outros países do Pacífico, além de evacuações em várias áreas. As ondas da tsunami atingiram cerca de dez metros de altura e percorreram até dez quilômetros de terra pela costa japonesa. Esse foi o maior abalo já sofrido pelo país, desde que se monitoram os tremores há 140 anos.

Além das 13,5 mil mortes confirmadas, outros milhares de desaparecidos e feridos, o abalo causou ainda a destruição de

rodovias e de linhas ferroviárias, assim como incêndios em várias regiões, além do rompimento de uma barragem. Houve falta de energia elétrica e o abastecimento de água foi interrompido em vários trechos. Muitos geradores deixaram de funcionar e pelo menos dois reatores nucleares foram danificados, o que obrigou à evacuação imediata das regiões atingidas. A Central Nuclear de Fukushima I sofreu uma explosão depois de 24 horas do terremoto. A partir disso, instalou-se no Japão a preocupação com um possível vazamento da radiação.

O grande problema na usina foi a avaria no sistema de refrigeração provocada pela tsunami. O corte de eletricidade impediu que o sistema fosse recuperado e os bastões de combustível continuaram se aquecendo, aumentando a pressão. Os níveis de radiação na sala de controle da central eram cerca de mil vezes maiores que os considerados normais. No dia 15 de março, o acidente chegou a ser classificado no nível 6, numa escala cujo máximo é 7. Apesar de Fukushima já ter enfrentado, anteriormente, outros acidentes, o ocorrido em 2011 foi o de maior magnitude. Ele chegou a ser comparado com o ocorrido em Chernobyl, em 1986, o maior da história da energia nuclear.

No dia 6 de maio de 2011, o primeiro ministro japonês, Naoto Kan, ordenou que a usina nuclear de Hamaoka fosse desligada, pois há evidências de que um terremoto de 8 ou mais pontos atingirá a região até 2040. Kan também anunciou uma nova política energética para o país, menos dependente da energia nuclear, até então, uma das prioridades japonesas.

A Revista *Época*

Para essa análise, foi utilizada a Revista *Época*, publicada pela Editora Globo, desde 1998, como uma estratégia para competir com *Veja*, a líder de mercado no segmento de revistas semanais, publicada pela Abril desde a década de 1960. A Revista *Época* é, atualmente, de acordo com a Associação Nacional de Editores de Revistas (Aner) e com o Instituto Verificador de Circulação (IVC), a que tem a segunda maior circulação no País, só perdendo para *Veja*. Semanalmente, a revista tem tiragem de 480 mil exemplares, contra 1,08 milhão da primeira colocada.

Para a análise a que se propõe este artigo, foram consideradas as edições publicadas nos dias 21 de março, 28 de março e 4 de abril, respectivamente, de números 670, 671 e 672, que circularam logo após a tragédia do Japão, em 11 de março (sexta-feira). A edição imediatamente posterior à tragédia, embora com data de 14 de março (segunda-feira), circulou no dia 12 de março e, por causa do fechamento da revista, não houve tempo hábil para repercutir os acontecimentos, motivo pelo qual foi descartada para essa análise. Apenas havia menção ao maremoto e à tsunami, sem tocar na questão nuclear.

Do ponto de vista quantitativo, a edição 670 reservou 17 páginas ao desastre no Japão: uma delas para a carta ao leitor, uma para um artigo, 15 para duas reportagens (seis para a primeira e nove para a segunda, além de duas cartas de leitores, na seção *Caixa Postal*. Essa edição foi bastante didática. Foram apresentados quatro infográficos (três páginas e meia ocupadas): “O pesadelo no Japão”, “Como funciona um reator nuclear”, “O mundo atômico” (sobre os locais onde estão as usinas nucleares) e “Quais são os riscos da radiação nuclear”.

Na edição 671, o espaço utilizado para tratar o tema foi consideravelmente reduzido: foram utilizadas apenas duas páginas para uma reportagem, além de conter apenas uma carta de leitor, na seção *Caixa Postal*. Já na edição 672, não houve nenhuma menção ao tema, seja em reportagens ou em espaços opinativos. Os itens a seguir fazem a análise da cobertura feita pela revista, da capa ao texto.

As capas: entre o simbólico e o silenciamento

A edição de 21 de março de 2011 (n. 670) foi a única, entre as três analisadas, a dedicar sua capa para o acidente nuclear no Japão. As edições de 28 de março, embora trouxesse matéria sobre o assunto, não ganhou destaque de capa. Para a capa da edição 670, foi selecionado por *Época*, o símbolo da energia nuclear, centralizado na página, como se vê a seguir (Figura 1). Geralmente, esse símbolo aparece em amarelo, mas, a revista optou, por usá-lo em vermelho:



Figura 1 – Capa da edição 670

O vermelho, conforme lembra Guimarães (2001), tem um potencial para, emocionalmente e de acordo com o contexto em que é empregado, ajudar a gerar o sentido de alerta. Na capa em questão, chamava ainda mais a atenção porque aparecia num fundo branco e com pouco texto. Além da chamada principal, havia outras três, sobre outros assuntos, mas elas foram colocadas acima do logotipo da revista, com menos destaque.

A estratégia de usar um símbolo foi oportuna para chamar a atenção do possível leitor na banca de jornais acerca de que tipo de informação a revista trazia: o símbolo da energia radioativa não só é bastante conhecido (principalmente, por ser usado em equipamentos da área da saúde), como também estava sendo bastante utilizado em reportagens no período. Assim, a comunicação, ao usar o símbolo e a cor vermelha, era imediata e certa.

A chamada para a matéria principal já reforça o tom alarmista e, de certa forma, o pavor que a revista vai trabalhar em suas reportagens: “De Hiroshima a Fukushima – O pior desastre radioativo desde Chernobyl reaviva o horror da bomba atômica no Japão e expõe os perigos da energia nuclear”. A

revista já mostra, na capa, que discurso irá construir: não uma análise de prós e contras, mas um predomínio da exposição dos riscos da energia nuclear, o que condiz, inclusive, com a opinião do grande público sobre o assunto. Isso fica claro com a utilização de expressões como “desastre”, “horror”, “bomba” e “perigos” e, ao trazer para a capa a lembrança, em forma de associação, de Hiroshima e de Chernobyl, colocando num mesmo patamar a utilização da radiação para fim energético ou bélico. Nota-se, dessa forma, pela proximidade do discurso da capa com o senso comum e a simplificação do assunto, mais uma vez, a vocação da produção noticiosa como um produto à venda, lembrando Cremilda Medina (1979).

A palavra “perigos” poderia ter sido substituída por “riscos”, que possui uma carga menos negativa e induz à ideia de “possibilidade”. A palavra “perigo” já tem sentido mais claramente colocado, mostrando aquilo que está em iminência de acontecer. A mesma forma ocorre pela possibilidade de substituir “desastre” por “acidente”. Embora as duas palavras serão, no texto da matéria, utilizadas algumas vezes como sinônimos, inclusive, para evitar a repetição do primeiro termo, a opção na capa foi usar o mais forte: “desastre” expõe uma seriedade maior do que “acidente”. Esse exercício de produzir paráfrases (uma das estratégias bastante utilizadas por analistas do discurso) deixa evidente o tom alarmista da revista. Para completar, a frase poderia, em vez de “horror”, usar a palavra “drama” e teria uma produção mais branda de sentido.

Nas outras duas capas das edições analisadas, chama a atenção a falta de destaque dado, principalmente, na edição 671, para o assunto. No dia 28 de março, *Época* decidiu silenciar o assunto na capa, incluindo uma matéria sobre cães com hábitos vegetarianos com maior destaque. Os assuntos quentes só iriam voltar à capa da revista na edição seguinte, quando uma matéria exclusiva trazia as provas policiais do escândalo do Mensalão, no governo Lula. É importante lembrar que nessa edição, embora apenas duas semanas após todo o alarmismo da primeira matéria, nenhuma menção sobre o assunto foi feita, configurando-se aquilo que Abramo (2003, p. 28) chama de “fragmentação”, um dos padrões de manipulação exercidos pela imprensa: “a fragmentação da realidade em aspectos

particularizados, a eliminação de uns, a manutenção de outros e a descontextualização dos que permanecem são essenciais, assim, à distorção da realidade e à criação artificial de uma outra realidade”.

O povo japonês no discurso de *Época*

Ao povo japonês, notadamente, se atribui, no senso comum, uma concepção de lutadores/heróis. Pela própria história, marcada por guerras e acidentes naturais, como terremotos, dos quais o país conseguiu se reconstruir, e pela atuação dos imigrantes, o estereótipo que se tem do japonês é de um povo que vence os desafios. Esse discurso é, inclusive, recuperado na linha-fina da reportagem publicada na edição de 21 de março: “Num país que sempre se reergueu após as tragédias, a sequência de terremoto, tsunami e ameaça nuclear traz um cenário nunca antes visto – capaz de mudar o Japão para sempre”. Embora a reportagem aborde quais seriam essas possíveis mudanças, não há nas reportagens nenhuma análise nessa direção, como um exemplo do que Abramo (2003, p. 27), considera “descontextualização”:

Eliminados os fatos definidos como não jornalísticos, o “resto” da realidade é apresentado pela imprensa ao leitor não como uma realidade, com suas estruturas e interconexões, sua dinâmica e seus movimentos e processos próprios, suas causas, suas condições e suas consequências (grifo no original).

Uma vez que, no jornalismo, a linha-fina, junto com o título, funciona como um atrativo para o leitor, ela já traz várias informações de como o assunto será abordado: percebe-se, por exemplo, que a palavra “sempre”, quando usada pela segunda vez por *Época*, reforça a gravidade do acidente que, desde a capa, vinha sendo destacada. Interessante é notar que “sempre” foi empregado por duas vezes na linha-fina. A repetição de termos, nesse elemento do jornalismo impresso, é algo raro e, inclusive, condenável por boa parte dos manuais de redação. Por outro lado, embora a palavra esteja sendo usada duas vezes,

os sentidos são distintos: na primeira utilização, reforça a ideia de povo lutador; na segunda, induz a pensar sobre a gravidade e, de certa forma, contradiz o primeiro. É como se dissesse: “o povo que sempre se saiu bem, dessa vez, pode ter dificuldades para se recompor”.

A referência ao povo japonês como lutador aparece em outros trechos¹:

A senhora Nihei já viu o Japão **se reerguer** das bombas atômicas (...). Viu a província de Miyagi **reconstruir** sua costa após um tsunami, há 50 anos, e a cidade de Sendai, capital de Miyagi, **retomar a rotina depois de um terremoto**, em 1978. (ed. 670, p. 78).

Makanae ouviu de Yasuko que tivesse cuidado na volta ao Brasil. Por um momento, parecia ter **esquecido a dimensão do que ela mesma passara**. (ed. 670, p. 80)
Imaginou que o homem estivesse morto, mas Teishi Takahashi, de 88 anos, abriu os olhos **com firmeza**. (ed. 670, p. 83).

Como se percebe, a opção de *Época* foi muito mais pela humanização do fato e menos por uma abordagem científica. Isso fica claro já nas manchetes: Na edição 671, o texto tem como título “A radiação **dentro de casa**” (p. 80), para abordar as medidas recomendadas pelo governo japonês para evitar a contaminação pela radioatividade.

A edição 670 trouxe “Nada foi pior que isso” (p. 78), uma fala da personagem com que a repórter abre o texto. É também possível identificar uma intertextualidade com o livro-reportagem “Hiroshima”, de John Hersey. O então repórter da revista *New Yorker*, em 1946, acompanhou a luta de seis sobreviventes da bomba atômica, destacando, da mesma forma que a revista *Época*, a experiência humana. Não se pretende aqui, neste artigo, fazer nenhuma espécie de crítica à estratégia da humanização, mas, apenas indicar que essa decisão editorial da revista ajuda a reforçar a imagem do povo japonês como lutador. Além disso, ao expor o drama humano, associado a

outras estratégias utilizadas pela revista, construir um discurso contrário à energia nuclear.

O cientista na cobertura de *Época*

O discurso científico aparece pouco na revista. Como a opção foi pela humanização, os poucos cientistas que aparecem no texto vêm de áreas como a Antropologia e a Sociologia. Físicos e químicos estão esquecidos, como se percebe no trecho abaixo em que um sociólogo e um antropólogo analisam aspectos intimamente ligados à Física (que acabam sendo generalizados, com o uso de expressões como “milhares de peças e partes móveis”):

Alguns duvidam que seja possível criar uma usina infalível. Para o sociólogo Charles Perrow, da Universidade de Yale, nos EUA, os reatores são sistemas complexos que, nas raras situações de emergência, geram desdobramentos rápidos demais para ser dominados por operadores humanos. Há centenas de partes milhares de peças e partes móveis numa usina. O antropólogo americano Hugh Gusterson, da Universidade George Mason, especialista em segurança nuclear, diz que o reator perfeito está sempre a um passo de distância. (*Época*, edição 670, p. 92)

O discurso da Física e da Química aparece nos infográficos presentes na edição 670, embora sem nomear cientistas. A revista usa dados oriundos de organizações, como a World Nuclear Association. Além disso, a história da ciência e da radioatividade é utilizada para destacar os riscos da energia nuclear. Sem levar em consideração que o contexto histórico e tecnológico era outro, a revista recupera o ocorrido com Marie Curie, no início do século XX nos seguintes termos:

A evolução da tecnologia nuclear é marcada, desde seus primeiros passos, pela **alternância** entre **esperança**

1 - Os grifos, nos trechos retirados do texto da revista, são do autor deste artigo, para evidenciar palavras que demarcam ou reforçam os sentidos que a publicação produziu do ponto de vista discursivo.

e **descoberta desastrosa de perigos insuspeitados**. A física e química Marie Curie, que praticamente descobriu a **radioatividade**, desenvolveu os primórdios da radioterapia, mas não sabia que se podia **contaminar** no laboratório. **Morreu** disso. (edição 670, p. 92)

Mais abaixo, na mesma página, num quadro intitulado “Uma breve história do átomo e suas trágicas fissões”, a cientista tem sua história retomada: “Levava amostras radioativas no bolso dos jalecos. Morreu aos 67 anos, vítima de contaminação radioativa”.

A reportagem com foco mais científico é “De Hiroshima a Fukushima” (da pág. 86 à 94, da ed. 670). O discurso químico/físico aparece com mais frequência, mas nem sempre “nomeado”. São comuns referências como: “**Especialistas** acreditam que o estrago no Japão seria menor [...]” (p. 87, ed. 670) ou “Mesmo com as **evidências científicas**, não é simples convencer a população de que tudo está sob controle.” (p. 81, ed. 671)

“**Autoridades de saúde** anunciaram níveis de radioatividade acima do normal.” (p. 80, ed. 671)

O tom de dúvida é comum, como se pode perceber no primeiro dos trechos acima, com o uso do verbo “acreditar”. Da mesma forma, nas matérias é comum o uso de “parece”, “poderá” e “talvez”. O mesmo tom aparece, nas citações acima, na utilização das expressões “anunciaram” (menos assertivo do que, por exemplo, “disseram” ou “afirmaram” ou “indicaram”) e em “evidências”, que não tem caráter prévio de conclusão.

Mesmo não nomeando o cientista, ao usar expressões que remetem a ele (como, por exemplo, “autoridades de saúde” e “evidências científicas”), a revista está em busca do chamado “discurso competente” (CHAUÍ, 1997). O jornalista sempre precisará buscar quem tem autoridade para falar sobre o assunto em questão. Além disso, a estratégia da revista também se explica pelo processo interno de formação dos discursos², como define Foucault (2004), chamado de “disciplina”, ou

seja, o princípio que se dá pela delimitação de um “campo de verdade” onde o discurso deve ser inserido.

O discurso sobre a energia nuclear: espaço da dúvida

Ao mesmo tempo em que, conforme demonstrado acima, a revista tem uma postura alarmista sobre a energia nuclear, ao buscar fundamentação científica sobre o caso, *Época* valoriza a ambivalência, o que fica explícito pelo uso bastante frequente de advérbios que expressam dúvida. Interessante notar que, ao optar por palavras como “provavelmente” (edição 670, p. 89), “pode estar” (edição 670, p. 89) ou “parece” (edição 670, p. 89), que funcionam como operadores argumentativos, ou ainda por optar por termos genéricos como “especialistas” e “evidências”, a revista transgredir o preceito da precisão jornalística. Na legenda da principal foto da edição 670, o tom também é de “incerteza”: “Alguns técnicos estão recebendo doses **possivelmente** letais”. (p. 87)

É necessário dizer, no entanto, que a dúvida era também reflexo do que o mundo inteiro vivia naquele momento: uma dificuldade de prever ou mesmo de compreender claramente o que ocorria.

Quando a revista vai se referir aos profissionais que trabalhavam nas usinas, utiliza dois termos também antagônicos: “**heróis**” e “**kamicases** modernos” (edição 670, p. 87).

Outros trechos carregados de ambivalência se seguem: “O Japão, um dos países mais confiantes nas possibilidades da energia nuclear, virou também agora um do que mais a **temem**” (p. 87-88). “A simpatia pelos japoneses – e a **apreensão** em relação à energia nuclear – se espalhou pelo mundo, justamente no momento histórico em que a fusão de átomos fortalecia-se como alternativa (...)”. (p.88)

“A história da energia nuclear pode ser entendida como um pêndulo” (p. 88). Após essa frase, a revista expõe, com muito mais detalhes, o lado negativo, enfatizando os desastres, acidentes e prejuízos causados pela energia nuclear. A ambivalência também aparece no quadro ilustrativo que apresenta “uma breve história do átomo e suas trágicas fissões”.

2 - Para Foucault, os processos internos são o “autor”, a “disciplina” e o “comentário” (cf. FOUCAULT, 2004, p. 21-36).

São citados oito fatos. Em cinco deles, aparece a conjunção “mas”, com função adversativa.

Na matéria com maior abordagem científica, “De Hiroshima a Fukushima” (edição 670, p. 86-94), o início da reportagem faz uma comparação entre as reações ocorridas no Sol e numa usina nuclear, com uma postura bastante cética em relação à possibilidade de avanço da ciência, fazendo, inclusive, uma associação descontextualizada: o símbolo da bandeira do Japão é levado a construir uma metáfora da tecnologia para, na sequência, abordar a energia nuclear:

O círculo rubro que domina a bandeira do Japão representa o Sol. Seu desenho, chamado de Hinomaru (disco solar) pelos japoneses, surgiu como flâmula de samurais no século XVI e está desde então entranhado na cultura e na imagem do país. O Hinomaru também pode ser visto como uma referência à tecnologia que ajudou a transformar o Japão em uma das maiores potências do planeta – mas que agora representa uma ameaça. Nosso Sol, como qualquer estrela do Universo, é um colossal reator nuclear. Em seu núcleo gasoso, a força gravitacional esmaga átomos de hidrogênio, que se rompem, gerando energia e formando átomos de hélio. A reação emite uma imensa quantidade de energia, principalmente na forma de luz e calor que sustenta a vida na Terra. É uma reação de fusão nuclear. Bela, limpa e eficiente. **A versão humana dessa reação é menos perfeita.**

A última frase desse trecho traz uma ligação clara com o discurso corrente de que as invenções humanas, embora sejam baseadas na perfeição do universo, sempre serão incompletas. Essa visão é, inclusive, recorrente em textos com forte ligação religiosa, uma das vozes mais marcantes nos discursos atuais, ainda que, diretamente, possam ser negadas.

O texto segue, com as mesmas características, com a utilização de vários adjetivos, como no trecho: “Além de **imperfeito**, o processo é **arriscado**, como demonstrou o acidente na usina nuclear”. (p. 87).

Quando a revista não aborda a ambivalência, cai no alarmismo. Essa tendência se nota pela utilização de termos

como: “Pesadelo nuclear”, “colapso”, “grande explosão”, “altamente radioativo”, “incômodo monumento”, “escassez”, “alerta nuclear”, “medo”, “nuvem radioativa”, “bomba”, ou então por trechos como: “É nas usinas nucleares que se produz o material necessário para construir **bombas atômicas**” (ed. 670, p. 92), o que se configura como uma simplificação e descontextualização.

Os três intertítulos da reportagem, usados para separar mudanças temáticas no texto, receberam o mesmo tratamento: “sem água” (p. 87), “a insistência” (p. 92) e “outro fator de risco” (p. 94).

A revista também emite sua opinião, numa mistura entre jornalismo interpretativo e opinativo, no trecho a seguir, ao fazer também um páreo entre tradição (representado pela palavra “arrozais”) e a tecnologia (o termo “usina”), duas marcas associadas ao Japão: “O mundo espera que, no século XXI, a **obsessão** japonesa seja não deixar que se repita a imagem dos **arrozais** tomados por destroços nem da fumaça da **usina** de Fukushima.” (edição 670, p. 83)

Trazendo para perto: o programa nuclear no Brasil nas matérias de *Época*

Quando vai abordar o tema da energia nuclear no Brasil, o que ocupa três parágrafos na edição 670, a revista compara a opinião, embora não de forma equânime, de autoridades e cientistas. A comparação é introduzida pela frase: “No Brasil, o desastre japonês parece não ter abalado as ambições nucleares do governo”. Essa frase, na verdade, se torna um tópico frasal, que resume as opiniões selecionadas pela revista: são três pessoas com opinião contrária à energia nuclear no Brasil e quatro favoráveis. No entanto, qualitativamente, o peso das versões se inverte.

Antes de apresentar a questão em termos nacionais, a revista apresenta a posição de países reconhecidamente desenvolvidos, como a Suíça, que decidira suspender as reformas das usinas, e a Alemanha, que optara pelo desligamento total de suas usinas.

A construção do sentido de que o Brasil está no caminho equivocado segue ao apresentar após a visão desses países,

o caso da Índia e da China que, embora não tenham tomado medidas tão drásticas, solicitaram revisões nos reatores e suspenderam a construção de novas usinas, respectivamente.

A revista utiliza a expressão argumentativa “Nem mesmo” para efetuar sua crítica à opção brasileira: “**Nem mesmo** haverá revisão dos sistemas de segurança nas usinas de Angra 1 e 2” (edição 670, p. 89). Além disso, aparecem palavras como “ambição”. A ironia também se faz presente como marca argumentativa em trechos como: “Situada 6 metros acima do nível do mar, **estariam** [as usinas de Angra] **imunes** a inundações” (ed. 670, p. 89). O uso do futuro do pretérito do verbo “estar”, logo após a informar o nível em que as usinas estão, ajuda a dar uma dimensão de desconfiança da revista em relação à posição oficial. Seria diferente, menos opinativo, por exemplo, caso a opção tivesse sido “Situada 6 metros acima do nível do mar, estão, de acordo com o governo, imunes a inundações”.

A origem dos discursos favoráveis sobre a energia nuclear no Brasil é, na íntegra, a voz oficial, do governo. Falam na matéria Edilson Lobão, ministro de Minas e Energia, Aluizio Mercadante, ministro de Ciência e Tecnologia, além de Odair Dias, presidente da Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN). Embora sem citação do nome da pessoa que forneceu as informações, a Eletronuclear, estatal responsável pelas usinas, também emite opinião favorável. Todas as quatro falas são na direção de que as usinas brasileiras estão seguras e podem suportar enchentes e outras intempéries.

Os discursos contrários vêm de ambientalistas e cientistas. São ouvidos os físicos José Goldenber e Luis Pinguelli, além do ex-ministro do Meio Ambiente Carlos Minc. Interessante notar que esses entrevistados aparecem também com mais títulos quando são nomeados. A revista busca dar credibilidade às suas falas a partir das titulações e, principalmente, ao encerrar o parágrafo com o trecho: “O Brasil é um caso excepcional no quadro nuclear global porque dispõe de outras fontes de energia em abundância. Mas não é claro se as pressões bastarão para mudar a direção do governo” (edição 670, p. 92).

É interessante notar que, entre políticos e cientistas, os segundos têm mais poder como definidores primários de opinião

pública, principalmente, no Brasil, um país em que o descrédito no governo tem sido bastante grande nas últimas décadas. O processo de seleção de quem falará na matéria, opondo governo versus cientistas e ambientalistas, ajuda a impor sentidos para o leitor.

Os espaços opinativos: editores e leitores com opiniões semelhantes

O mesmo tom de dúvida sobre a energia nuclear também está presente no artigo de Paulo Guedes, publicado entre as duas reportagens sobre o Japão da edição 670: “Houve uma importante destruição de riqueza no Japão. **Embora** os mercados globais tentem dimensionar instantaneamente os efeitos sobre a economia mundial, tais desdobramentos **são ainda** incipientes e envolvem enorme grau de **incerteza**” (p. 84).

Na carta ao leitor, da mesma edição, Helio Gurovitz, diretor de redação, emite opinião próxima a esse posicionamento e com o alarmismo presente nas outros textos da edição:

A eficácia dessa argumentação [favorável à energia nuclear] dependerá das consequências do acidente. O governo brasileiro **parece** pouco inclinado a considerar qualquer pressão externa em seus planos de construir quatro novas usinas [...]. À medida que essas centrais nucleares se expandirem pelo país, **teremos** de **aprender** a conviver com os riscos – e com o **medo** – que elas trazem (p. 8)

As cartas dos leitores, espaço importante para o debate e a discussão de ideias, seguiram a mesma concepção. Não aparecem opiniões declaradas sobre a energia nuclear. Da mesma forma que a maior parte das reportagens voltou-se para a experiência humana, as cartas também a valoriza, reproduzindo imagens tradicionais sobre o povo japonês, em trechos como:

Ainda bem que o povo japonês é **disciplinado**. Mesmo diante de uma explosão nuclear, age com

planejamento, ordem e sem desespero. Do contrário, a tragédia seria ainda pior. (ed. 671, p. 8)

A **lição** mais importante dada pelo povo japonês é a **organização**. Com brigadas de salvamento bem treinadas, foi possível salvar vidas a cada hora e ajudar na locomoção do contingente vivo. Isso **deve ser copiado**. (ed. 670, p. 8)

A recuperação do Japão após a Segunda Guerra Mundial foi fundamental para a construção desse **espírito de grupo**, que parece **não esmorecer** diante das dificuldades. (ed. 670, p. 8).

Considerações finais

Como se tentou demonstrar até aqui, o discurso da revista *Época* nas três edições analisadas demonstrou alarmismo e pouca fundamentação científica em relação aos fatos ocorridos no Japão em março de 2011. A revista, em vários trechos, aponta que ainda há muita incerteza sobre o assunto, o que também reforça o tom de alarme. Os espaços declaradamente opinativos (cartas e artigos) seguem a mesma linha. Em contrapartida, a cobertura é sensível ao drama humano, marcado pelas histórias de vida contadas, embora elas reforcem os estereótipos e as imagens rotineiramente associadas ao povo japonês. Dessa forma, a revista não só indica o que deve pautar a agenda da sociedade (o que lembra a teoria do Agenda-Setting), mas também com quais argumentos a discussão do público deve ser feita (definidores primários e framing)³.

O pouco espaço dado para o cientista é uma das marcas das reportagens. Ele aparece de forma reduzida, dada a importância desse profissional para a discussão do assunto. Quando é ouvido, é colocado no texto apenas como uma contraposição da fala oficial. As informações sobre energia nuclear, de modo geral, vieram de institutos de pesquisa, embora sem citação do cientista responsável.

O jornalismo, mais como marketing do que como filosofia, tem a objetividade como pressuposto. A existência do caráter objetivo, no entanto, é facilmente refutada quando se estuda a produção

dos discursos e quando se associa a produção jornalística aos interesses econômicos e à tentativa de dar ao leitor informações que alimentem o que ele já sabe e em que já acredita.

Comprovada a subjetividade dos discursos e sua inevitabilidade, o caminho não deve ser negá-la. Antes, deve-se ter sempre a premissa de que a leitura de diferentes meios de comunicação e uma educação que possa oferecer subsídios para uma análise crítica da mídia devem ser valorizadas e buscadas. Some-se a isso, no caso específico da ciência, a necessidade de que ela entre em pauta, com menos estereótipos, mais humanizada, considerando os conhecimentos anteriores dos receptores e, principalmente, mostrando que ela está presente em todas as ações humanas.

Referências

ABRAMO, Perseu. *Padrões de manipulação na grande imprensa*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1997.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2004.

GUIMARÃES, Luciano. *A cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores*. São Paulo: Annablume, 2001.

MEDINA, Cremilda. *Notícia: um produto à venda*. São Paulo: Summus, 1979.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

3 - Sobre esse assunto, convém consultar Scheufele & Tewksbury (2007, p. 9-20).

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2008.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.

_____. Análise do discurso. In: ORLANDI, Eni; LAGASSI-RODRIGUES, Suzi (orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2010, p. 11-31.

SCHEUFELE, Dietram; TEWKSURY, David. Framing, agenda setting and priming: the evolution of three media effects models. In: *Journal of Communication*, n. 57, 2007, p. 9-20.

PROGRAMA DE ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO: UMA PROPOSTA PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO

Andréia Osti¹

Cristina Andrade Ferreira Silveira²

Resumo

A Secretaria da Educação do Município de Valinhos criou em 2004 o Programa de Atendimento Psicopedagógico com o objetivo de oferecer assistência aos estudantes da rede pública que apresentam problemas em sua escolarização, sobretudo em relação a sua alfabetização. Essa iniciativa surgiu ao ser constatado um número cada vez maior de crianças que apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, o que ocasiona a necessidade de atendimento específico. O trabalho desenvolvido estruturou-se em três etapas. Primeiramente a escola envia ao Departamento Pedagógico uma ficha de encaminhamento preenchida pelo professor relatando a queixa em relação ao seu aluno. Essa ficha é analisada e os alunos encaminhados passam por uma triagem. Após essa triagem, são realizadas avaliações junto à criança e, sendo confirmada a necessidade de atendimento inicia-se o processo de intervenção que ocorre por meio de sessões realizadas semanalmente nas unidades escolares. Acredita-se ser imprescindível, considerando a realidade das escolas públicas brasileiras, a organização de programas educacionais específicos, bem como de políticas públicas, para atender uma parcela da população que apresenta problemas em sua escolarização e necessita de um atendimento especializado. Os resultados deste trabalho evidenciam a melhora do desempenho acadêmico dos alunos atendidos, o que reforça a importância da ampliação e continuidade do Programa. Considera-se que esse projeto constitui uma iniciativa importante ao assegurar o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem, configura uma proposta pedagógica que legitima e assegura maiores oportunidades de aprendizagem na escolarização de crianças do ensino fundamental da rede pública municipal.

Palavras-chave

Alfabetização; políticas públicas; Programa de Atendimento Psicopedagógico.

Abstract

The Department of Education of the City of Valinhos created in 2004 Psicopedagógico Service Program with the goal of offering assistance to students from public schools that have problems in their schooling, especially in relation to their literacy. This initiative came to be seen an increasing number of children who had some type of learning disability, which causes the need for specific care. The work is structured in three steps. First the school sends the Pedagogical Department a referral form completed by the teacher reporting the complaint in relation to his pupil. This form is analyzed and sent the students go through a screening. After this screening, assessments are carried out with the child and, confirmed the need for care begins the intervention process that occurs through sessions held weekly at schools. It is believed to be essential, considering the reality of public schools, the organization of specific educational programs and public policies to meet a portion of the population presents problems in their education and need specialized care. These results show the improvement of academic performance of students served, which reinforces the importance of expanding and continuing the program. It is considered that this project is an important initiative to ensure the quality standard of the teaching-learning process, sets a pedagogical proposal that legitimizes and provides greater opportunities for learning in the schooling of children of primary school of public health system.

Keywords

Literacy; public policies; Program of Psycho-Pedagogical Care.

1 - UNESP – Departamento de Educação – Instituto de Biociências.

2 - Departamento Pedagógico – Secretaria da Educação de Valinhos.

Introdução

No Brasil, o fracasso escolar entre alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental é um problema antigo. Os dados do serviço de estatística educacional da Secretaria Geral de Educação mostram que em 1936, 53,5% de alunos foram retidos no primeiro ano escolar. Entre 1954 e 1961, de cada mil crianças matriculadas no primeiro ano, apenas cinquenta e três completavam os oito anos de escolaridade. Na década de 80 aproximadamente três milhões de alunos abandonaram a escola e seis milhões foram reprovados.

Segundo dados do censo escolar de 2007 há no Brasil mais de 8,7 milhões de alunos do Ensino Fundamental com defasagem escolar, ou seja, em série incompatível com a idade. Nas últimas décadas, segundo Bertagna (2003), a garantia ao acesso e a permanência de crianças na escola pública tornou-se meta para o país, mas mesmo com a ampliação do número de vagas no sistema educacional, não houve modificações significativas para tornar o ensino eficiente. Com base nos dados apresentados, podemos considerar o fracasso escolar como um desafio da contemporaneidade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) apesar de haver nas décadas de 70 e 80 um aumento expressivo no acesso à escola básica, os altos índices de repetência e evasão evidenciam a necessidade de maior atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem. Tendo como objetivo minimizar os índices de evasão e reprovação escolar, principalmente na passagem da primeira para a segunda série, vários Estados e municípios reorganizaram o ensino fundamental implantando, na década de 80 o Ciclo Básico. Essa reestruturação buscava superar a fragmentação produzida pelo regime seriado.

Em 1998, a Secretaria da Educação do estado de São Paulo instaurou o Regime de Progressão Continuada em todas as escolas da Rede Estadual. Ao invés de quatro ciclos, o Ensino Fundamental passou a ser organizado em dois ciclos; ciclo I (de 1ª a 4ª série) e ciclo II (de 5ª a 8ª série). Essa proposta tentou garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, configurando uma nova concepção de avaliação e organização escolar. De forma geral, essas mudanças no sistema educacional

brasileiro buscavam a melhoria do ensino, o combate à evasão e ao fracasso escolar.

Para Capovilla (2002) as taxas de evasão e repetência continuam elevadas. Em 1999 era de 18%, o que corresponde a 6,5 milhões de estudantes, enquanto o índice de repetência chegava a 35% na primeira série do Ensino Fundamental. Segundo dados da APROESP – Associação de Professores e Servidores Públicos do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (citado por Ciasca, 2006) de cada grupo de mil crianças, trezentas e trinta chegam ao fim do Ensino Fundamental e apenas quarenta e cinco o concluem sem repetência. Isso revela que a maior parte dos alunos leva em média doze anos para concluir o ensino regular sendo principalmente nas séries iniciais da escolarização a ocorrência do fracasso escolar.

Martinelli e Sisto (2006) ao refletir sobre essa problemática destacam que na década de noventa as discussões sobre o tema se concentravam em torno dos índices de evasão e reprovação. Atualmente, segundo os autores, a realidade evidencia milhares de crianças chegando às terceiras e quartas séries analfabetas. Segundo Silva (2007), nos últimos cinquenta anos o Brasil não deixou de apresentar-se como um dos campeões mundiais do fracasso na alfabetização.

Considera-se importante iniciar a introdução deste trabalho comentando esses dados, pois atualmente o número de crianças em defasagem ou em situação de fracasso escolar ainda é alarmante. Cabe destacar que o fracasso escolar tem relação direta com a alfabetização dos alunos, uma vez que muitos abandonam a escola por não conseguir avançar em sua escolarização bem como por vivenciarem repetitivas experiências de fracasso. No passado, como lembra Cagliari (1998), a não aprendizagem de alunos, sobretudo na alfabetização, foi justificada pela carência cultural, alimentar ou de estimulação, sendo os alunos considerados incapazes, ou seja, o fracasso era decorrente de sua situação econômica e social. Esse discurso ainda é comum nos dias atuais, entretanto essa justificativa não é mais aceita como fator que determina a não aprendizagem.

Frente a essa realidade, o Governo Federal assume, cada vez mais, o compromisso com a implementação de políticas públicas indutoras de transformações significativas na estrutura

escolar, nas formas de ensinar, organizar e desenvolver o currículo. Visando a universalização do acesso a educação básica e a necessidade de aumentar a escolaridade obrigatória, o Ministério da Educação vem envidando esforços na ampliação do ensino fundamental para nove anos. Ao analisar a legislação educacional brasileira, essa relevância também é constatada na Lei nº. 4024/1961 que estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória, a Lei nº. 9.394/1996 que sugere o ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade e finalmente, a Lei nº. 11.271/2006 que institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

A importância dessa decisão política relaciona-se ao fato de estudos, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb, 2003) demonstrar que crianças com histórico de experiência pré-escolar obtiveram melhores média de proficiência em leitura e apresentam resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos.

Acredita-se que um dos problemas enfrentados pela escola atualmente é a não aprendizagem de alunos e uma das ações propostas para minimizá-lo é encaminhar parte desses para o reforço escolar ou a um órgão especializado. Em 2005, dos 7.043 alunos matriculados na rede pública municipal da cidade de Valinhos, 1.313 (19%) foram encaminhados para reforço escolar ou atendimento psicopedagógico por não estarem acompanhando os conteúdos. Em 2010 dos 7.492 alunos matriculados, 1.674 (22%) foram encaminhados no primeiro semestre letivo.

Ciasca (2006), no trabalho intitulado “Correlação de dados de uma década de atendimento” também aponta o sensível aumento no número de crianças atendidas no Ambulatório de Distúrbios de Aprendizagem da FCM/Unicamp, de 5,3% para 10,4%, fator esse extremamente preocupante. O fato de a escola fazer o encaminhamento desses alunos não garante o efetivo atendimento. Isso porque em alguns municípios, há uma longa fila de espera em setores de prestação de serviços para a população.

Objetivando oferecer assistência aos estudantes da rede pública que apresentam problemas em sua escolarização, a

Secretaria da Educação criou o Programa de Atendimento Psicopedagógico considerando que cabe à escola garantir a todos os seus alunos oportunidades de aprendizagem, em observância aos princípios e diretrizes estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Regimento Comum das Escolas de Educação Fundamental do Município.

Cabe destacar que a Lei Federal nº. 9394/96 - artigo 12, afirma que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de promover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; bem como deverão zelar pela aprendizagem dos mesmos. Em relação à verificação do rendimento escolar, a mesma lei, artigo 24, institui que deverá existir no âmbito educacional possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Acredita-se que quando uma criança apresenta dificuldade para se alfabetizar ou está em situação de atraso escolar, se esta questão for ignorada ou não resolvida, poderá agravar-se de tal forma com o decorrer do tempo, que acabe por se intensificar e efetivar uma situação de fracasso escolar. Por isso é importante que as políticas públicas estejam voltadas para buscar soluções e meios para oportunizar a aprendizagem dos estudantes, contribuindo para o processo de construção do conhecimento desses indivíduos e promovendo efetivamente a inclusão de um maior número de crianças no sistema educacional brasileiro, tal como prevê a legislação vigente.

Mediante o exposto, é imprescindível a organização de programas educacionais específicos, bem como de políticas públicas, para atender uma parcela da população que apresenta problemas em sua escolarização. De acordo com o Ministério da Educação (2007) para a legitimidade e a efetividade de uma política educacional que assegure maiores oportunidades de aprendizagem são necessárias ações formativas, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e recursos humanos, bem como o acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional. Ainda no mesmo documento é enfatizada a necessidade de reorganização das

propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo a assegurar o pleno desenvolvimento das crianças tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental.

Programa de Atendimento Psicopedagógico

Considerando fator primordial da Educação a garantia a oportunidade ao aprendizado, a Secretaria da Educação do Município de Valinhos criou em 2004 o Programa de Atendimento Psicopedagógico com o objetivo de atender os alunos matriculados na rede pública municipal de ensino que apresentam problemas em sua escolarização e necessitam de atendimento especializado. Esse trabalho tem a finalidade de avaliar, atender e intervir junto aos estudantes que não estivessem acompanhando o conteúdo escolar, além de orientar diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

Analisando o rendimento de estudantes matriculados nas escolas da Rede Pública Municipal de Valinhos verificou-se um número crescente de alunos que apresentam algum tipo de dificuldade para aprender, sobretudo em relação a sua alfabetização, o que ocasiona necessidade de atendimento específico. O quadro educacional contemporâneo permite constatar um crescente número de alunos que são encaminhados pelas escolas para avaliação especializada por não estarem acompanhando o conteúdo escolar. Essa realidade é relatada por autores como Fernandez (1991), Ciasca e Rossini (2000), Polity (2002), Osti, Júlio et alli (2005), Ciasca (2006). A criação do Programa de Atendimento Psicopedagógico visou transformar essa realidade oferecendo assistência através de um atendimento especializado, realizado na própria unidade educacional.

O Programa tem como diferencial incentivar a participação, fortalecer a formação e a interação, buscando o aprimoramento dos professores desta rede de ensino. Considerando que cabe à escola garantir a todos os seus alunos oportunidades de aprendizagem que possam promover continuamente avanços escolares, em observância aos princípios e diretrizes estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96) e no Regimento Comum das Escolas de

Educação Fundamental do Município é que esse programa foi elaborado, dando ênfase à necessidade da mudança do olhar no campo educacional em relação ao atendimento de crianças do ensino fundamental.

Acredita-se que o trabalho de prevenção, associado a uma intervenção educativa pontual possui caráter fundamental para garantir a permanência e passagem, com sucesso, de crianças e adolescentes pela escola. Sob essa premissa, a Secretaria da Educação do Município de Valinhos procurou oferecer ações preventivas e remediativas que possibilitassem condições para o atendimento específico aos alunos da Rede Pública Municipal. Para isso viabilizou a atuação de profissionais da Rede Pública de Ensino Municipal que atuavam como professoras para atuarem nesse programa. O afastamento desses profissionais da sala de aula foi amparado pela Lei Municipal nº. 4.372/2008, artigo 39 que permite aos professores atuarem em projetos educacionais, justificando então seu afastamento da sala de aula.

Para acompanhar e compreender o processo cognitivo do aprendiz, o Programa desenvolvido estruturou-se em três etapas. Num primeiro momento as unidades escolares enviam ao Departamento Pedagógico da Secretaria da Educação uma ficha padronizada de encaminhamento preenchida pelo professor da sala, juntamente com o coordenador da escola relatando a queixa em relação ao seu aluno e descrevendo quais problemas esse apresenta em sua escolarização. Essa ficha é analisada e os alunos encaminhados passam por uma triagem. Após essa triagem, são realizadas avaliações para o diagnóstico, sendo confirmada a necessidade de um acompanhamento específico, este é realizado pela equipe do programa ou por outros profissionais, tais como: psicólogo, neurologista, pediatra, fonoaudiólogo e/ou terapeuta ocupacional.

A intervenção ocorre por meio de sessões realizadas semanalmente, com duração média de cinquenta minutos nas Unidades Escolares onde os alunos recebem atendimento individual. As atividades são planejadas especificamente visando à melhor forma para que a dificuldade seja superada. Para isso são utilizados como instrumentos jogos e atividades diversas que visam melhorar as dificuldades específicas da criança, tornando assim a aprendizagem dos conteúdos

escolares mais concreta, lúdica e pontual.

De acordo com Soares (2004) é preciso habilitar os alunos a usarem os conhecimentos de leitura e escrita para coisas úteis para a vida, para serem competentes em todos os usos da linguagem oral e escrita em nossa sociedade. Partindo dessa premissa, o programa entende por letramento o ensinar a ler e escrever no contexto de práticas sociais de leitura e escrita. Assim, parte da ideia de que o ideal seria alfabetizar letrando. Nesse sentido, propõe atividades de intervenção em que as crianças são encorajadas a pensar, discutir e conversar sobre a escrita alfabética, compreendendo e se apropriando dos usos da linguagem escrita nas suas mais diversas funções.

Segundo Morais, Albuquerque e Leal (2005) para garantir que as crianças possam desde cedo, alfabetizar-se e letrar-se simultaneamente, é necessário democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita e ajudar o estudante a, ativamente, reconstruir a escrita alfabética. O trabalho desenvolvido, junto às crianças com dificuldades em sua alfabetização se afasta do ensino mecânico e repetitivo e busca elaborar diferentes estratégias e oportunidades de aprendizagem.

Em reuniões semanais o grupo troca experiências e discute sobre os atendimentos realizados, com o objetivo de esclarecer os casos e diversificar as estratégias, promovendo modificações na dinâmica e manejo instrumental (preparação de materiais e atividades) utilizados nos atendimentos.

Os avanços observados nas crianças são apresentados aos coordenadores das escolas e professores em devolutiva trimestral. São atendidos alunos matriculados no primeiro ciclo do Ensino Fundamental – do primeiro ao nono ano - podendo estender-se também aos alunos do segundo ciclo, dependendo da demanda e da queixa apresentada.

A equipe de professores designada para atuar nesse programa fica instalada no Departamento Pedagógico, em sala específica para estudos e discussões acerca do andamento do trabalho. Em paralelo cada membro desta equipe desloca-se até as escolas para realizar avaliações e intervenções. Os profissionais atuam por quarenta horas semanais.

Cabe destacar que o objetivo primordial desse programa é resgatar conhecimentos básicos que não foram desenvolvidos e/

ou aprendidos na escola, priorizando a questão da alfabetização de alunos do ensino fundamental. Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final – a melhora no desempenho do aluno atendido e a superação de suas dificuldades.

Resultados

Em relação às dificuldades apresentadas pelos estudantes atendidos pelo programa, nossos dados mostram que em 2009 dos 233 alunos atendidos, 57% apresentavam problemas relacionados à alfabetização. No ano de 2010 realizamos 226 atendimentos e desses 79% dos alunos tinham problemas na alfabetização e em 2011, dos 213 atendimentos, 60% também apresentavam as mesmas dificuldades.

Foram considerados alunos com dificuldades no processo de alfabetização os que possuem defasagem idade e série, histórico de (multi) repetência, ou seja, em termos acadêmicos estão em situação de atraso escolar e apresentam as seguintes características em sua produção escrita: escrever com correspondência sonora alfabética mas em sua produção de texto não expressar uma estrutura básica (começo, meio e fim – situação inicial, problema e solução), ter problemas de articulação lógica de conteúdo ou contradições (coerência), problemas no uso dos seguintes elementos: pontuação, paragrafação, conjunção, pronomes, tempos verbais, conectivos, advérbios dentro do parágrafo e entre eles; escrever com correspondência sonora ainda não alfabética; escrever aparentemente sem correspondência sonora (escrita unigráfica, garatuja, escrita sem o controle da quantidade de letras, dentre outras); presença sistemática de hipossegmentação e/ou hipersegmentação; não segmentar o texto em palavras. Na leitura observamos se o aluno é capaz de ler com autonomia e compreende o texto apresentado ou se não consegue fazer a leitura de maneira autônoma.

Cabe destacar que entre 2006 e 2011, 845 alunos foram atendidos pelo programa e 75% foram dispensados, após um ano de atendimento, por apresentarem progresso em seu desempenho acadêmico e por terem condições, após as intervenções,

de acompanhar os conteúdos trabalhados em sala de aula. Atualmente, 230 crianças estão participando do programa.

Considerações finais

Este trabalho tem contribuído para a melhora do desempenho acadêmico dos alunos atendidos, o que reforça a importância da ampliação e continuidade do Programa. O Programa de Atendimento Psicopedagógico constitui uma iniciativa pública importante ao assegurar o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem e configura uma proposta pedagógica que legítima e assegura maiores oportunidades de aprendizagem na escolarização de crianças do ensino fundamental da rede municipal.

Considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar, o direito ao Ensino Fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade que pode ser garantido também pela oferta de programas específicos para atrair e garantir a melhor qualidade do ensino-aprendizagem, combatendo a repetência, a evasão escolar e melhorando os índices de alfabetização.

Esperamos com esse trabalho despertar nos profissionais da educação o desejo e o compromisso em garantir a escolarização – com sucesso – dos alunos do ensino fundamental bem como o interesse por elaborar projetos pedagógicos ou políticas públicas que ampliem o atendimento social com programas voltados à educação.

Referências

BERTANHA, R.H. *Progressão continuada: limites e possibilidades*. Tese de Doutorado, FE, Unicamp, 2003.

BRITO, L.P.L.B. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, T. *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. SP: Autores Associados, 2007.

CIASCA, S.M; ROSSINI, S.D.R. Distúrbio de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento. *Temas sobre Desenvolvimento*. v. 8, n. 48, pp. 11-6, 2000.

CIASCA, S.M. Distúrbio ou dificuldade de aprendizagem?. *Palestra proferida no curso de atualização em problemas de aprendizagem*. SP: Faculdade de Valinhos, 13/09/2006.

CRUZ, V. *Dificuldades de aprendizagem – fundamentos*. Portugal: Porto editora, 1999.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNANDES, D.G. *Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MORAIS, A.G.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T. F. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2007.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Ministério da Educação*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POLITY, E. *Dificuldade de ensinagem: que história é essa?* SP: Vetor, 2002.

PASSERI, S.M.R.R. A psicopedagogia nos distúrbios e dificuldades de aprendizagem. In: CIASCA, S. M. *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. SP: Casa do Psicólogo, 2004.

OSTI, A. ; SILVEIRA, C. A. F. . Intervenção psicopedagógica institucional em escolas públicas municipais de Valinhos. In: *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Psicologia o Desenvolvimento*, p. 627-629, 2011.

OSTI, A; JULIO, A.A; TORREZIN, A.L; SILVEIRA, C.A.F. A atuação do psicopedagogo em instituições de ensino: relato de experiência. *Revista de Educação*. Volume 8, nº 8, setembro, 2005.

SANCHEZ, J. N. G. *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, T. *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. SP: Autores Associados, 2007.

SISTO, F.F; MARTINELLI, S.C. *Afetividade e dificuldade de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. SP: Vetor, 2006.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. *Caderno do Professor*. Belo Horizonte: SEE/MG, Centro de Referência do Professor, n. 12, pp. 6 - 11, 2004.

STERNBERG, R. J. *Crianças rotuladas: o que os pais e professores precisam saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TACCSA. M.C.V.R. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. SP: Alínea, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. RJ: Vozes, 2002.

LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sílvia Cristina Fernandes Paiva¹

Resumo

Este artigo visa compartilhar algumas reflexões resultantes da pesquisa de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, na Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens, intitulada “Literatura Infantil: Formação do Leitor Literário em três escolas de Primavera do Leste – MT”, na qual foram analisadas as concepções de leitura que fundamentam a prática do professor em sala de aula, na medida em que este se assume como formador de indivíduos leitores. Compreender como os professores concebem e desenvolvem a Literatura Infantil no espaço cotidiano da sala de aula foi o objetivo principal do trabalho. Para o êxito da pesquisa delineei outros objetivos a serem alcançados, como: analisar a qualidade e a variedade dos textos usados nas práticas de leitura e o uso que se faz deles no interior das disciplinas; identificar a maneira pela qual o professor concebe a literatura infantil e opta por determinada metodologia em suas ações de ensino em sala de aula. O referencial teórico que norteou a investigação foi composto por autores como Edmir Perrotti, Graça Paulino, Rildo Cosson, Angela B. Kleiman, Marisa Lajolo, Magda Soares, Roger Chatier, Ezequiel Theodoro da Silva, Paulo Freire, Jesualdo Sosa, Walter Benjamin, Leonardo Arroyo, Ana Arlinda de Oliveira, Aparecida Paiva, Norma Sandra de Almeida Ferreira, Regina Zilberman, entre outros que trabalharam especialmente com a temática da leitura literária, a formação de leitores e outros temas relacionados com a leitura.

Palavras-chave

Literatura infantil; concepções e práticas; letramento literário; formação do leitor.

Abstract

This article shares results from the Masters’ dissertation submitted to the Graduate Program in Education, Institute of Education, in the Federal University of Mato Grosso, in the area of School Cultures and Languages, entitled “Children’s Literature: Literary Reader Training in three schools of Primavera do Leste - MT”, which analyzed the reading concepts that underlie the practice of the teacher in the classroom when one assumes the role of trainer of individual readers. Understanding how teachers conceive and develop children’s literature in the classroom was the main objective of the research. The outlined research goals were: analyzing the quality and variety of the texts used in reading practices and their use within the discipline; identifying how the teacher sees children’s literature and chooses a particular methodology in classroom practices. The theoretical framework that guided the research was based on the following authors: Edmir Perrotti, Grace Pauline Rildo Cosson, Angela B. Kleiman, Marisa Lajolo, Magda Smith, Roger Chatier, Ezekiel Theodoro da Silva, Paulo Freire, Jesualdo Sosa, Walter Benjamin, Leonardo Arroyo, Arlinda Ana de Oliveira, Paiva Ali, Norma Sandra Ferreira de Almeida, Regina Zilberman, among others who have especially worked with the theme of literary reading, the preparation of readers and other topics related to reading.

Keywords

Children’s literature; concepts and practices; literary literacy; reader training.

1 - Trabalho redigido com a colaboração de Ana Arlinda de Oliveira.

Introdução

A leitura pode contribuir de forma significativa em uma sociedade letrada, no exercício da cidadania e no desenvolvimento intelectual. Portanto, é imprescindível que a escola, uma instituição de promoção de conhecimento e local que ocupa espaço privilegiado de acesso à leitura, crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos. Para isso, o papel exigido da escola é a busca da definição de leitura e a reflexão do seu desempenho na formação da competência de leitor fluente, reflexivo e crítico de seus alunos.

Assim, cabe questionar como a escola se apropria da literatura infantil na formação e desenvolvimento do leitor. A escola utiliza um discurso funcional ou um discurso estético no desenvolvimento de um trabalho com a literatura infantil em sala de aula?

A literatura infantil é um terreno fértil para iniciação e desenvolvimento das experiências artísticas nos alunos. Nesse propósito, torna-se de grande importância rever a postura do educador que se preocupa em formar leitores sem analisar profundamente com que objetivos formar leitores proficientes, pois, essa revisão implicará, sem dúvida, a construção e o uso de uma metodologia mais adequada para atingir o objetivo de tornar os alunos leitores proficientes.

O simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor proficiente, mas sim, na medida em que são desafiados por leituras progressivamente mais complexas tornam-se leitores literários. O leitor torna-se um leitor fecundo, quando envolvido numa relação de interação com a obra literária, encontra significado quando lê, procura compreender o texto e o relaciona com o mundo à sua volta, construindo e elaborando novos significados do que foi lido.

Levantamos outras questões para análise de pesquisa: A literatura infantil encontra-se vinculada ao uso pedagógico como pretexto para atividades gramaticais e/ou ensino da moral? Existe uma proposta de literatura infantil para o desenvolvimento do letramento literário?

O objetivo principal deste trabalho foi compreender como os professores concebem e desenvolvem a Literatura Infantil

no espaço cotidiano da sala de aula, e a partir disso, analisar a qualidade e a variedade dos textos usados nas práticas de leitura e o uso que se faz deles no interior das disciplinas; identificar a maneira pela qual o professor concebe a literatura infantil e opta por determinada metodologia em suas ações de ensino em sala de aula.

A pesquisa envolveu três escolas no município de Primavera do Leste, Estado de Mato Grosso. Foram selecionados professores que a priori privilegiassem a Literatura Infantil destinando no mínimo uma aula semanal para o desempenho das atividades. Em função de observar as práticas pedagógicas dos professores, consideramos o mesmo nível de escolarização dos alunos nas três escolas pesquisadas. Foram convidados, como sujeitos da pesquisa, um professor e duas professoras da rede municipal de ensino do município de Primavera do Leste.

Literatura infantil: caminho para letramento literário

Emprega-se a expressão literatura infantil ao conjunto de publicações que em seu conteúdo tenham formas recreativas ou didáticas, ou ambas, e que sejam destinados ao público infantil. No entanto, especialistas que se debruçam nessa área consideram essa conceituação um tanto restrita, haja vista que, muito antes da existência de livros e revistas infantis, a literatura infantil atuava na tradição oral, transmitindo a expressão da cultura de um povo de geração em geração (ARROYO, 1990).

Literatura infantil é arte, assim como mencionou Perrotti (1986, p. 71), “A literatura infantil, propriamente dita, será, pois, antes de tudo, expressão de arte, ou já não será literatura”. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança. “A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição” (MEIRELES, 1984, p. 32).

Perrotti alerta quanto à distinção entre o discurso utilitário e o discurso estético. Segundo o autor, o discurso utilitário está voltado para a doutrinação do leitor, enquanto o discurso

estético, mesmo que dotado da possibilidade instrumental, firma compromisso com a arte e não se reduz somente ao utilitarismo e ao recurso didático. Ao contrário do discurso utilitário que se organiza para agir sobre o leitor, o discurso estético atua junto ao leitor, ou seja, “permite leituras em diversos níveis que deverão ser definidos pelo leitor, segundo seus próprios parâmetros” (PERROTTI, 1986, p.15). Ele ainda define a literatura como manifestação estética que extrapola a instrumentalidade do discurso.

A literatura infantil não nega a transmissão de valores embutidos no texto, já que arte sempre ensina alguma coisa, mas trata-se de não reduzir a literatura para crianças e jovens ao discurso puramente didático e instrumental. “O prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática” (GÓES, 1991, p. 22).

Carvalho argumenta ainda que “uma formação sem arte, sem cultura, não prepara civilização nem homens, mas apenas cria e condiciona exércitos de cérebros mecanizados” (CARVALHO, 1989, p. 228).

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.

É preciso rever a postura do educador que se preocupa em formar leitores sem analisar profundamente para que quer formar leitores. Essa revisão implicará, sem dúvida, na construção e uso de uma metodologia mais adequada para a formação do leitor literário, promovendo como práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, rompendo com atividades estéreis de literatura, ou seja, que exigem o domínio das informações sobre a literatura ou em que impera a ideia que o importante é que o aluno leia, não importando o que, pois o que o importa é prazer de ler. “Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (COSSON, 2007, p. 23). Papel que permita que a leitura literária não seja exercida

somente com prazer, mas também com o compromisso da construção do conhecimento, já que, na escola, a literatura é um *locus* de conhecimento e deve ser desenvolvida de maneira correta com o objetivo de formar o sujeito intelectual e eticamente mais humanizado.

O insucesso na formação do bom leitor ocorre o aluno quando a escola denota importância ao ato de ler não importando com o que lê, embasada na concepção de literatura como mera fruição. Magnani alerta sobre a liberdade de escolha da leitura dos alunos:

Se propomos ao aluno que ele deve ler apenas o que gosta, não podemos nos esquecer de que esse gosto não é tão natural assim. Pelo contrário, é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos de leitura e escrita (MAGNANI, 2001, p. 63).

Dessa forma, o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor proficiente. Na medida em que são desafiados por leituras progressivamente mais complexas e em que compartilham suas visões de mundo, tornam-se leitores literários.

Cosson (2007, p. 27) define o bom leitor como “aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”

Assim, torna-se imprescindível ressaltar que os educadores precisam ver o aluno como parte essencial desse processo, promovendo a interação texto-leitor, não podendo fazer do processo educativo uma corrente de mão única. Como afirma Cosson (2007, p. 27), “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

Percebemos que a escola nem sempre está preparada e atenta para formar bons leitores, pois não proporciona possibilidades

de encontro significativos da criança com a obra quando limita a criança ao contato apenas com textos didáticos. Fonseca e Geraldi alegam que a quantidade de obras lidas e a experiência de liberdade com que o aluno aborda os livros que lê resultam na leitura qualitativa no leitor. Segundo os autores, “a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulhos não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida” (FONSECA; GERALDI, 2006, p. 112).

O leitor, quando envolvido numa relação de interação com a obra literária, encontra significado no ato de ler, procura compreender o texto e relaciona-o com o mundo à sua volta, construindo e elaborando novos significados ao que foi lido. Só assim, a leitura pode contribuir de forma significativa em uma sociedade letrada, no exercício da cidadania e no desenvolvimento intelectual.

É incontestável afirmar que os livros de literatura, 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.

Portanto, torna-se essencial que os educadores envolvidos com a prática da literatura infantil em sala de aula sejam bons leitores e saibam transmitir seu desejo de ler. Transmitimos o real valor da leitura literária, quando estamos convencidos de sua importância. “Nesse sentido, a personalidade do professor é um componente essencial de seu trabalho” (TARDIF, 2006, p.141).

O professor, antes do aluno, deve conhecer os livros, pois dele cabe a decisão do que é melhor e mais apropriado para que seus alunos sejam seduzidos pela leitura e assim, tornem-se leitores e consumidores literários assíduos. Não se pode pensar em formação de leitores literários se o educador, que é o mediador entre o livro e aluno, demonstra pouca familiaridade com a leitura.

A leitura literária possibilita a promoção do pensamento crítico no aluno, ampliação de visão de mundo e expectativas do leitor infantil e a redefinição do aluno enquanto sujeito sócio-histórico, quando o educador se reconhece como mediador do processo entre o livro e aluno, coletiviza as leituras, reelabora ideias e opiniões no grupo, amplia horizontes de expectativas do leitor. Todavia, se existe a falta de leitura conceitual diretamente relacionada à formação de leitores para os educadores envolvidos com prática da literatura infantil e falta de conhecimento do acervo literário infantil, ocorrerá também ausência de objetividade na sua prática em sala de aula, dificultando, assim, o processo literário.

O educador precisa estar ciente de que a leitura da literatura infantil é um tipo específico de leitura e que precisa ser adequadamente ensinada, pois o leitor iniciante precisa de referência e estímulo para a leitura literária. Sendo assim, o educador precisa ser cauteloso no seu trabalho com a literatura infantil, evitando o papel de detentor da verdade frente ao texto literário, não contaminando as opiniões dos leitores, com suas posições pessoais.

Parece ser senso comum entre parte dos educadores pensar que leitura literária não possa ser ensinada, lançando, por isso um olhar insignificante para a literatura na escola, considerando-a um apêndice da Língua Portuguesa.

Outros educadores, por não entenderem a especificidade da literatura infantil, defendem-na como atividade de prazer considerando a leitura literária mera fruição, podendo o aluno ler o que quiser e quando quiser para que adquira o gosto da leitura, tomando como critério de avaliação a quantidade de obras lidas.

Há ainda educadores que defendem o uso de informações contidas no texto para alcançar conhecimento de um tema específico de outra disciplina ou, então, utilizam textos literários com fins pedagógicos, doutrinários ou somente em favor do reforço das habilidades linguísticas.

Como mencionamos anteriormente, para o desenvolvimento efetivo da literatura em sala de aula, não basta apenas ler texto. Defendemos a postura do educador que, como mediador entre a criança e a literatura, promova situações para ampliar o diálogo

do leitor com a obra, e que desenvolva uma prática pedagógica que favoreça trocas de opiniões entre professor e aluno, aluno e aluno para o reconhecimento de variadas leituras, a partir dos saberes culturais vividos pela criança no seu cotidiano.

Sublinhamos a importância da boa fundamentação teórica e metodológica do educador no processo de formação do leitor literário, pois ele é o intermediário entre o livro e o aluno, ele quem seleciona o material oferecido pelos mercados editoriais e tem em suas mãos o aluno, que será um futuro consumidor desse mercado.

O educador precisa ter clareza de suas escolhas para não correr o risco de substituir a qualidade do material literário pela quantidade de material oferecido ao aluno como critério de letramento literário. A escolha consciente do material a ser desenvolvido nas atividades de literatura é o princípio do trabalho do educador e é base do sucesso na formação do leitor. Incluímos, nessa questão, o acervo da biblioteca escolar.

Tanto o professor como o funcionário da biblioteca, apaixonados pela leitura, conhecedores de vários gêneros textuais, autores e obras estão aptos a promover atividades para dinamizar o acervo, orientar o aluno na escolha do livro a ser lido, sugerir leituras e conduzir pesquisas. Portanto, torna-se fundamental a participação desses profissionais em palestras e cursos com temáticas referentes à leitura e à organização da biblioteca.

As concepções e práticas dos professores de Literatura Infantil

Consideramos os primeiros contatos do professor com a leitura um dado importante para compreender o processo de formação leitora desse profissional que se torna relevante para o desempenho de sua prática pedagógica. O professor “aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do seu ofício” (TARDIF, 2006, p. 232).

Portanto, ao questionar os professores a respeito de suas primeiras experiências com a Leitura, interessou-nos saber a

significação dada por eles à literatura infantil nos períodos da sua primeira infância e o início da sua vida escolar.

Sobre o primeiro contato com os livros infantis na infância, Ficou claro nas respostas dos professores, a ausência de experiência com a literatura infantil no ambiente familiar, acarretando certa defasagem na sua própria construção de leitor. Esse fato constatado na fala dos entrevistados nos levou a refletir com os teóricos da área de literatura infantil sobre a importância do contato com os livros infantis na primeira infância para a construção do leitor literário. O contato da criança com os livros literários no cotidiano familiar pode desempenhar um papel significativo em relação ao sentido que esta vai dar à leitura no espaço escolar. A leitura e as histórias orais contadas pela família em momentos de afetividade podem contribuir posteriormente para a interação entre a criança e o livro literário no ambiente escolar.

Pela ausência significativa da família no desenvolvimento da leitura na formação do leitor, os entrevistados declararam terem sido influenciados pela leitura no meio escolar. Mas, ao perguntar se os professores recordavam de algum professor que consideravam leitor, a maioria afirmou não ter lembrança de uma referência do início de sua trajetória escolar. Somente uma professora mencionou um professor da graduação.

A fala dos professores evidencia mais uma vez a questão das “ausências”. Nesse caso específico, a ausência de uma lembrança do professor enquanto modelo de leitor proficiente durante os primeiros anos escolares. Esse silêncio da memória leva-nos a pensar que a escola também não se configurou, para esses professores, como um espaço significativo de acesso à leitura literária.

Consideramos que as primeiras experiências escolares com a leitura e as referências de modelo de professor leitor, tornam-se relevantes para a trajetória de formação profissional do professor do Ensino Fundamental. No entanto, acreditamos que a ausência desses referenciais na formação não seja determinante para o insucesso da prática docente em relação à literatura infantil. Outros fatores devem ser considerados no processo de formação profissional e na autonomia como leitores, sendo: a formação acadêmica, leituras sobre literatura

infantil e a formação continuada que são construídas ao longo dos percursos formativos.

As leituras dos professores revelam a preferência pelos livros de fácil compreensão ditados pelo mercado cultural, os chamados best-sellers, que são comercializados em larga escala e difundidos na mídia. Essa preferência decorre de se apropriarem somente de uma leitura ingênua e que se distancia das condições possíveis para o leitor efetivo e crítico. É importante lembrar que a formação leitora desses professores é marcada por significativas ausências desde a sua primeira infância, o que pode ter contribuído com as opções de leitura que esses educadores hoje fazem. Evidencia-se, uma vez mais a necessidade de se pensar os processos de formação de professores que os oportunizem o encontro com diferentes leituras a fim de que se reconstruam como leitores literários efetivos.

Os professores entrevistados demonstraram em sua fala, pouca familiaridade com os textos acadêmicos para o desenvolvimento de sua formação profissional. Percebemos pelos depoimentos dos professores que as leituras voltadas para a sua formação profissional só são realizadas quando são “desafiados” ou cobrados por uma atividade; utilizam a leitura como instrumento de informação mais do que de formação profissional.

Podemos, a partir do olhar atento às respostas dadas pelos professores a respeito de suas trajetórias de leitura, inferir que estas foram demarcadas por “ausências” significativas, o que ocasionou certas limitações da compreensão do que seja o verdadeiro leitor literário. Configura-se a imagem de um profissional que reconhece o valor da leitura, mas não se apropria da leitura no seu cotidiano como acesso aos bens da cultura letrada, e, dessa forma, distancia-se do modelo que o aluno necessita para a formação do sujeito leitor.

O nosso interesse sobre as concepções dos professores referentes à literatura infantil baseia-se no pressuposto de que nenhuma prática pedagógica é neutra. Portanto, o que o professor pensa a respeito da literatura infantil e formação do leitor torna-se substrato para sua prática pedagógica.

A respeito do que eles entendiam sobre a Literatura Infantil, os professores mostraram conceber que a literatura

infantil está intrinsecamente ligada à fantasia. No entanto, ao serem questionados para que serve a literatura infantil para os alunos, mesmo considerando a importância da fantasia e imaginação dos livros infantis para o desenvolvimento dos alunos, os entrevistados remeteram o seu uso, no ambiente escolar, como forma de adquirir habilidade de leitura e escrita, enriquecimento do vocabulário e aquisição de conceitos.

Não se pode negar que a leitura dos livros infantis contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita. Por meio dela, o aluno tem condição de ampliar seu vocabulário, adquirir conceitos, escolher valores, bem como definir seu gosto de leitura. No entanto, o tratamento da literatura infantil em sala de aula visando somente à habilidade de leitura e escrita não contribui para a formação do leitor. Como diz Góes (1991, p. 22), “o ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda se as quatro coisas de uma vez”. Portanto, não deve primar o uso da literatura infantil em função de atividades pedagógicas e, sim, priorizar a leitura literária na função de humanizar pela sensibilidade, pois “a função primeira do livro infantil é a estético-formativa, a educação da sensibilidade, pois reúne a beleza da palavra e a beleza das imagens” (GÓES, 1991, p. 22).

Dois dos professores entrevistados definiram como o bom leitor aquele que busca conhecimento no ato de ler. Observamos que esse conceito representa um leitor ávido por informações sobre qualquer assunto. A informação contida no texto lido preenche as lacunas que o leitor necessita para se desenvolver como leitor proficiente. No entanto, esse leitor não é atraído por qualquer tipo de leitura, a necessidade do saber está relacionada com o seu próprio interesse de leitura. São os assuntos de interesse que definem a escolha de suas leituras.

A outra professora entrevistada concebe que o bom leitor é aquele que interpreta aquilo que leu. Entendemos que a interpretação do escrito possibilita o leitor situar-se com opiniões, indagações, constatações, apropriar-se de significados contidos no texto e, a partir do seu conhecimento prévio, dar sentido ao que foi lido.

Portanto, interpretar é sempre um ato pessoal que pode ou não aproximar-se daquilo que o autor propõe. [...] Interpretar seria a possibilidade de desvelar e apropriar-se dos significados possíveis do texto, ainda mais quando se trata do texto literário, pois ele é sempre aberto a uma amplitude maior de interpretações (OLIVEIRA, 2005, p. 152).

Nesse sentido, a interpretação que o leitor faz do texto escrito está intimamente ligado aos valores, conceitos e às experiências de leitura que carrega consigo. Portanto, “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular ou partilhado aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 2009, p. 20).

Ressalto, ainda, a autoridade expressa na fala desta professora, quando disse: “*Por isso eu ‘cobro’ aqui dos meus, que eles contem aquilo que leu...*”. Pode-se compreender que a “cobrança” desta professora pode ter por objetivo levar o leitor a uma conclusão já premeditada pelo autor ou pela sua própria interpretação na leitura, tornando-se uma atividade para exercitar a memória, sendo desnecessária a interação do leitor com texto.

Como já apresentado, diferente dos textos informativos que buscam uma resposta objetiva, o leitor quando interage com a obra literária se apropria do texto lido e atribui ao texto novos significados conforme suas experiências. As interpretações “da obra de arte nascem da relação pessoal do autor, da obra e do leitor com seu contexto específico, isto é, com sua história particular de leituras anteriores (jogo das intertextualidades) e das subjetividades que se cruzam na linguagem” (YUNES, 1988, p. 70).

Cabe ao professor, neste processo, viabilizar a exposição da variedade de opiniões, promover a reflexão, conduzir a coerência interna do texto literário e o desenvolvimento do senso crítico. A escolha do livro literário exige do professor um determinado conhecimento para que a obra escolhida contribua de forma significativa na formação do leitor literário.

Percebemos pela fala dos professores, que não existe clareza na definição dos critérios a serem estabelecidos para a

escolha do material desenvolvido na aula de literatura infantil. Podemos entender que essa falta de clareza no critério de escolha do material literário provém da falta do conhecimento teórico no assunto, o que dificulta o planejamento da aula e a mediação entre aluno e obras literárias no processo de formação e desenvolvimento do leitor.

O professor, na função de mediador, precisa conhecer o acervo literário que será trabalhado e promover o acesso a variados livros literários com diferentes níveis de compreensão. Permitir a liberdade de escolha dos livros literários pelos alunos garante a intimidade do leitor com diferentes tipos de textos, ocasionando o desenvolvimento da maturidade do leitor. Dessa forma, contrapõe a ideia da leitura obrigatória, que, acompanhada de fichas de leituras e avaliações para comprovar o que o aluno leu, dificulta o processo de formação do leitor literário.

Ressaltamos, neste momento, a importância da utilização da biblioteca escolar para a formação do leitor literário, e para isso, destacamos o papel do professor na relação aluno e biblioteca, pois a biblioteca escolar depende, em grande parte, da prática docente para promover o acesso do aluno a esse espaço.

Com esse propósito, perguntamos aos entrevistados se havia integração entre professores e biblioteca, no sentido de trabalho conjunto de estímulo à leitura pela criança. Por meio das respostas dos professores entrevistados, podemos perceber que a utilização da biblioteca como espaço complementar à aula de literatura depende especificamente da função do bibliotecário.

Realmente, não se pode negar que as bibliotecas escolares estão ocupadas, muitas vezes, por um profissional que não tem a formação necessária para a função de bibliotecário e não entende o real funcionamento de uma biblioteca escolar. No entanto, a opção de usar ou não a biblioteca escolar tem raízes na formação do professor de sala de aula (SILVA, 1999, p. 37). A concepção de que a biblioteca é um espaço dispensável para formação do leitor é equivocada. O professor não pode ser a única fonte de conhecimento para o aluno, mas, sim, deve incentivá-lo a buscar outras instâncias de conhecimentos e ser criador de oportunidades de novas leituras.

Não basta colocar o aluno em contato com o livro para formar o leitor literário, é preciso estar atento ao livro que será indicado e estimular a liberdade e o prazer na leitura, tendo em vista que a substituição do prazer na leitura pelo dever de ler, por meio de cobrança com provas e fichas de leituras, desfavorece o desenvolvimento do leitor literário.

Acreditamos que a presença de um bibliotecário comprometido com o funcionamento da biblioteca para o desenvolvimento do letramento literário, a existência de um acervo variado e de qualidade e uma prática docente que promova o uso adequado deste acervo são fatores importantes para que haja a integração entre a sala de aula e biblioteca.

Considerações finais

Ficou constatado, pela fala dos professores entrevistados, que não houve, durante a primeira infância de suas vidas, intimidade com a literatura infantil no ambiente familiar devido à falta de acesso aos bens culturais e literários as famílias. Podemos concluir que a ausência de um modelo leitor na família e a falta de estímulos culturais ocorridos na infância destes professores podem ser condicionantes do comprometimento do percurso de letramento desses educadores. É sabido que o contato com os livros infantis no cotidiano familiar é importante porque desempenha um papel significativo em relação ao sentido que a criança vai dar às leituras futuras.

Apesar de a ausência da literatura infantil no ambiente familiar ser condicionante para o prejuízo na formação do leitor, não é determinante, já que o leitor pode ser formado em qualquer período de sua existência. Sendo assim, caberia à escola preencher o vazio deixado na primeira infância desses professores e permitir o acesso ao livro literário.

Por sua vez, a ausência de referência de leitor se manteve também no início da escolaridade desses professores, pois revelaram não terem na memória referenciais de professor modelo de leitor que marcassem significativamente a literatura infantil em sua vida escolar, comprometendo, assim, o processo de formação leitora destes educadores.

Ao analisar a trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional desses professores, podemos perceber também o quanto essas ausências limitaram o gosto e o nível de letramento dos mesmos. Sua preferência pelas leituras de fácil compreensão ditadas pelo mercado cultural revela a dificuldade de se apropriarem de uma leitura crítica e mais elaborada, considerando, ainda, a dificuldade na leitura de livros teóricos na sua própria área de formação.

Constatamos, por meio das entrevistas, que os professores consideram importante a leitura literária na escola. No entanto, foi observado que a prática pedagógica com literatura infantil não se efetiva no processo de formação de leitor literário. Esse distanciamento entre, por um lado, a consciência da importância e a boa vontade de trabalhar a Literatura Infantil e, por outro, a prática destes professores em sala de aula na formação do leitor ideal, acontece devido à ausência de elementos teóricos que levem esses profissionais a refletirem sobre uma prática de qualidade objetivando o desenvolvimento do leitor literário. Esse dado leva a refletir como estão sendo estruturadas as propostas de formação inicial desses professores – em nível de graduação – bem como as propostas de formação continuada, para que, então, tivessem as condições de pensar criticamente a sua prática.

Acreditamos que o distanciamento entre a intenção e a prática só será amenizado com políticas públicas que entendam a importância da literatura infantil na escola, e que, além de distribuírem livros para professores e alunos, atendam a formação dos professores, para que estes se apropriem de conhecimentos específicos e se construam como leitores efetivos, podendo, desta forma, estar preparados para refletir criticamente sua prática e a realidade que os cerca.

Entendemos que é possível a escola ensinar a ler literatura, contanto que a leitura ocorra num espaço de liberdade, respeitando o prazer e ou o desprazer do leitor pelo texto lido. É importante, também, que a literatura infantil seja tratada como arte e para isso é preciso que o professor entre em contato com textos de qualidade estética e desenvolva a sensibilidade do olhar em seus alunos, estimulando o desenvolvimento do letramento visual.

É necessário pensar em uma formação continuada que ofereça aos professores fundamentações teóricas que

contraponham as ideias sedimentadas em seu discurso, para que possam desta forma, ser capazes de direcionar para uma nova prática que desenvolva o trabalho efetivo com a literatura infantil. A coerência entre o discurso e prática, fundamentados teoricamente, resultarão no trabalho expressivo com a literatura infantil nas escolas.

Outro fato que ficou evidenciado neste trabalho é que não existe interação entre a sala de aula e a biblioteca dessas escolas no intuito de oferecer atividades lúdicas aos alunos e promover a formação do leitor literário.

Estas constatações apontam a necessidade de aprofundamento teórico acerca dos pressupostos da literatura infantil por parte dos professores, bibliotecários e equipe gestora das escolas, a fim de que se desenvolva um trabalho efetivo com a literatura infantil a partir da utilização das bibliotecas escolares.

Salientamos, ainda, a partir dessas constatações, a necessidade do comprometimento das políticas públicas no sentido de equipar as bibliotecas, contratar profissionais capacitados para desempenhar a função de bibliotecários, aumentar o acervo com obras de qualidade literária e oferecer cursos na área específica de literatura infantil.

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

- ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica – 6ª Ed.** São Paulo: Global. 1989.
- CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 4ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto. 2007.
- FONSECA, Maria Nilma Goes e GERALDI, João Wanderley. O circuito do Livro e a escola. In. GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. 2ª. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola - Sobre a formação do gosto**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **Leitura, literatura infantil e doutrinação da criança**. Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso: Entrelinhas, 2005.
- PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Icone, 1986.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In. ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- YUNES, Eliana. **Leitura e Leituras da Literatura Infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

O PAPEL DO PROFESSOR EM USO DA BIBLIOTECA NA FORMAÇÃO DO LEITOR NAS SÉRIES INICIAIS EM UMA ESCOLA PARTICIPANTE DO PIBID DE ALFABETIZAÇÃO

Leonice Vieira de Jesus Paixão¹

Roseli da Silva Alves²

Ana Paula Medeiros Lemos³

Cleudilene de Jesus Rodrigues⁴

Resumo

A leitura tem papel importante na vida humana, tanto para sua inserção social, como para os conhecimentos necessários a sua sobrevivência no cotidiano, além da aquisição de um saber cognitivo. Diante disso, o presente artigo discute sobre a importância do bibliotecário na formação de leitores críticos, tendo como objetivo mostrar a importância da postura do mesmo no processo de aquisição da leitura de crianças. Os sujeitos deste trabalho foram (PUBs) Professores em Uso da Biblioteca de uma escola pública estadual no município de Brasília de Minas-MG. A pesquisa é de cunho qualitativo e tem como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado a 12 professores regentes das séries iniciais e uma entrevista com três professores em uso da biblioteca da referida escola. A pesquisa teve como fundamentação teórica os seguintes autores: Bamberg (1995), Perrotti (1990), Zilbermann (2003), Schwarcz (2002) e Silva (1997). A partir da entrevista realizada com três PUBs, pudemos notar uma precariedade em relação ao uso da biblioteca, e uma visão distorcida sobre a real função dos profissionais que atuam neste ambiente. Percebemos também que os professores utilizam a biblioteca, mas de forma não dinamizada, pouco contribuindo para o processo de aquisição da leitura pela criança. A proposição de atividades diversificadas pelo professor em uso da biblioteca poderá dinamizar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, proporcionando aos alunos não somente a oportunidade de serem bons leitores, como a formação de bons escritores críticos e atuantes nos espaços sociais.

Palavras-chave

Professor; biblioteca; formação; leitura.

Abstract

Reading has an important role in the human beings' life, as much for their social insertion as for their necessary knowledge to survive. Apart from the acquisition of a cognitive ability. So, this present paper has as its purpose to discuss about the importance of the librarian in the education of critical readers. It also intends to show the importance of the librarian's posture in the children's learning acquisition at elementary school. The research was done with a qualitative view at João Beraldo State School in Brasília de Minas-MG. A questionnaire was answered by 12 teachers and 3 librarians were interviewed. The research was based on the studies of Bamberg (1995), Perrot (1990), Zilbermann (2003), Schwarcz (2002), Silva (1997) and others. From the interviews, it was noticed a precariousness in relation to the use of the library and a distorted point of view of librarians about their real role, as well. We also could understand that the teachers don't use the library in dynamic way and it doesn't help students to develop. Diversified activities given by the librarians can help students in the process of learning and writing acquisitions, helping them to be critical and active writers.

Keywords

Librarian, reader's education; reading.

1 - Coordenadora do Sub-projeto PIBIB – Formação do Regente Alfabetizador – UNIMONTES.

2 - Acadêmica do curso de Pedagogia, bolsista do PIBID - UNIMONTES.

3 - Acadêmica do curso de Pedagogia, bolsista do PIBID - UNIMONTES.

4 - Acadêmica do curso de Pedagogia, bolsista do PIBID - UNIMONTES.

Introdução

A sociedade atual nos exige cada vez mais a busca pelo conhecimento e pela informação. Essa busca se dá de diversas maneiras: por meio da mídia, dos rádios, telejornais, revistas, jornais impressos, livros, escolas dentre outras. Também de maneiras informais, como conversas, troca de informações e experiências. Enfim, o conhecimento pode ser adquirido de diversas formas, possibilitando a formação integral do indivíduo dentro de uma sociedade que está cada vez mais consciente de seus direitos e deveres.

Mas, para que a escola consiga acompanhar e cumprir as exigências impostas pelos avanços das tecnologias de comunicação, é necessário que a mesma amplie o seu espaço de trabalho de modo a possibilitar a seus educandos o acesso às informações. Para que esse trabalho se efetue de forma significativa e efetiva, é necessária a utilização de recursos de ensino que facilitem a integração e a dinamização do processo de ensino e aprendizagem. Entre os recursos existentes, destaca-se a biblioteca escolar, que é um espaço da escola que deve estar voltado para a leitura, focando o seu papel na formação de cidadãos mais aptos e motivados pela leitura. Os alunos devem ser capazes de analisar e de refletir, mas para que se desenvolvam tais habilidades, os educandos precisam de informações. Cabe ao professor fornecer essas informações de acordo com o nível de escolarização que se encontra o alunado, de modo que essas informações funcionem como um suporte à aprendizagem do educando. A UNESCO defende que os professores precisam oferecer aos alunos possibilidades de se tornarem pensadores críticos e efetivos, usuários da informação em todos os formatos e meios.

E nessa perspectiva entra em cenário o papel do bibliotecário e do professor na orientação e mediação das atividades em prol das metas a serem cumpridas no espaço da biblioteca escolar. É necessário incentivar e demonstrar para os alunos a importância de se desfrutar das informações contidas na biblioteca.

A partir de diversas pesquisas realizadas sobre a importância do bibliotecário na formação do leitor nas séries iniciais e de uma entrevista realizada com três PUBs (Professores em Uso

da Biblioteca) da E. E. João Beraldo, pudemos notar uma precariedade em relação ao uso desse espaço, e uma visão distorcida sobre a real função dos profissionais que atuam nesse ambiente. Percebemos também que os professores utilizam a biblioteca, mas de forma não dinamizada. Vale destacar que:

Para tornar os alunos bons leitores- para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. (PNC - Língua Portuguesa, 2000, p.58)

Como podemos perceber, para que haja um desenvolvimento no hábito dos alunos pela leitura, é necessária uma participação mais efetiva tanto do professor regente da turma quanto do professor em uso da biblioteca, de modo que os educandos possam ser conscientizados de que a leitura é uma ferramenta indispensável na sociedade.

Desenvolvimento

A leitura é um elemento importantíssimo no processo educacional e no cotidiano de qualquer indivíduo. Por meio dela conseguimos enxergar uma realidade diferente do mundo em que estamos inseridos. Ela abre novos horizontes em nossa mente, dando margem à criatividade, à imaginação e ao senso crítico. Ressalta-se também a importância da leitura como fonte de saber e de cultura, bem e como meio de aperfeiçoamento linguístico.

De acordo com pesquisas realizadas pelo PISA (Programa Internacional para Avaliação do Estudante) no ano de 2003, o Brasil ocupou 37º lugar, demonstrando que os brasileiros leem pouco, principalmente aqueles que são desprovidos de acervos de leitura, e isso geralmente acontece com a população mais carente da sociedade, pois muitos não têm acesso nem sequer a um simples jornal. Torna-se cada vez mais difícil inserir as crianças e os jovens à prática da leitura, pelo fato de estes

estarem rodeados e mergulhados em meio a tantas informações oferecidas pelos meios de comunicação midiáticos. Todo esse contexto tem distanciado o aluno da leitura, propocionando-lhes maior agilidade de comunicação, facilitando a rotina diária e ampliando as possibilidades de acesso à informação em todo o mundo; o que, sendo feito utilizando os meios tecnológicos, torna-se muito mais prazeroso e dinâmico do que o simples ato de ler.

A escola tem papel fundamental nesse processo, pois é nela que acontece o primeiro contato sistemático e consciente da produção da leitura. E é dela também a responsabilidade de promover estratégias e condições que irão despertar o interesse dos alunos no que diz respeito ao contato com os textos. Nesse sentido, a escola poderá contar com uma infinidade de ferramentas para auxiliar esse processo, dentre elas podemos citar a biblioteca.

Uma biblioteca bem estruturada, com grandes acervos para a leitura e um profissional bem capacitado, capaz de fornecer as informações necessárias de forma dinâmica e criativa, além de desenvolver atividades de incentivo à leitura certamente obterá bons resultados no desenvolvimento das práticas de leitura. Segundo Amato e Garcia (1998)

A biblioteca é vista muitas vezes como um lugar em que são armazenados livros para leitura; um lugar destinado a alunos considerados indisciplinados, ou ainda, de disseminação da informação. Por sua vez, o bibliotecário é visto como um elemento que executa tarefas meramente técnicas e a sua formação pedagógica, cultural e social é deixada de lado. (AMATO e GARCIA, 1998, p.13)

Assim como o professor regente de turma, o professor em uso da biblioteca é um importante agente transmissor de cultura e de construção do conhecimento. Portanto, é de grande responsabilidade o trabalho do professor em uso da biblioteca, pois é nesse espaço que a maior parte das nossas crianças terão a oportunidade (muitas vezes a única em suas vidas) de ter contato com livros e outros documentos. Essa ideia aplica-se

especialmente às escolas públicas, onde estudam as crianças das classes populares. Portanto, é a biblioteca, sem dúvida, um dos principais recursos que favorecem o desenvolvimento do ensino aprendizagem da leitura na escola, por isso não pode ser vista como mero depósito de escritos. Schwarcz (2002) relata que:

Mais que um edifício com prateleiras, uma biblioteca representa uma coleção e seu projeto. Afinal qualquer acervo não só traz embutida uma concepção implícita de cultura e saber, como desempenha diferentes funções, dependendo da sociedade em que se insere. (SCHWARCZ, 2002, p. 120)

Nesse contexto, a biblioteca deve ser um espaço que contemple a construção de saberes. Esse conhecimento adquirido necessita, portanto, provocar uma discussão crítica da realidade. Para que isso aconteça, além de um belo acervo de livros, revistas, etc. faz-se necessário um profissional qualificado, que contribua nesse processo e não apenas armazene livros e aja de forma simplesmente técnica, limitando seu papel.

Portanto, o professor em uso da biblioteca precisa dinamizar esse espaço para obter a formação de leitores críticos e ativos em nossa sociedade. Leitores que analisem e reflitam, para então, como diz Bamberger (1991, p.7) “... desenvolver as possibilidades intelectuais e espirituais...”

Assim, faz-se necessária a presença de profissionais que instiguem o hábito e o gosto pela leitura, pois é através do universo das palavras que a criança adquire a habilidade de verbalização dos conteúdos assimilados, como diz Regina Zilberman em sua obra *A literatura infantil na escola*.

Infelizmente, de acordo com a observação e a entrevista realizada, o que encontramos nesse espaço são professores em final de carreira ou em ajuste funcional, que por diversos fatores já estão, na maioria das vezes, cansados da sala de aula e dos alunos. Estes porém geralmente têm a biblioteca escolar como o único meio de se estabelecer contato com os livros.

Rovilson da Silva (2009, p.140) afirma que é importante incentivar a criança a buscar o material desejado, para ensiná-

las desde pequenas a compreender a forma e a organização do acervo contido na biblioteca.

Revisando a pesquisa

A partir de um diagnóstico da Escola Estadual João Beraldo, identificado por meio de um questionário aplicado a todos os professores regentes das séries iniciais em dezembro/2011, identificamos várias fragilidades. Dentre elas destacou-se a pouca utilização de um valioso aliado no processo de aquisição da leitura por parte dos alunos: a biblioteca que, infelizmente, nessa escola se aparenta monótona.

Por esses e outros motivos, despertou o nosso interesse e tornou-se viável um estudo mais aprofundado acerca da utilização e do funcionamento da biblioteca da escola. Em seguida, realizamos uma entrevista com três funcionários responsáveis por esse espaço. É importante salientar que a escola analisada não possui um bibliotecário formado e especializado para tal função e sim PUBs (professores em uso da biblioteca), sendo dois profissionais atuando por ajustamento funcional e o terceiro por tempo de serviço.

Perrotti (1990) afirma que o responsável pela biblioteca, o bibliotecário, é um professor com especialização em processos documentais. O autor sustenta ainda a ideia de que as redes de bibliotecas precisam de um apoio técnico mais especializado, entrando em cena o trabalho do bibliotecário, um especialista em planejamento e organização da informação.

Mediante as entrevistas e as observações, notamos que a biblioteca da escola dispõe de uma quantidade de materiais suficientes para atender a demanda da escola, sendo composta por um acervo de livros, revistas, vídeos e jornais. De acordo com os entrevistados, os alunos são os usuários mais frequentes da biblioteca. Um deles acrescenta que:

os alunos vêm para ler alguns jornais, revistas, que eles vêm, sabe? principalmente na área de esporte. Eles vêm praticamente todos os dias ver os resultados, ver o que tem nos jornais. (entrevista realizada em fevereiro de 2012)

Sobre essa questão, Silva (1997) afirma que

sem usuários o espaço da biblioteca e os livros tornam-se altamente caótico e inútil, (...) uma biblioteca não dinamizada por alunos e profissionais (bibliotecários e professores) perde o seu valor e morre. (SILVA, 1997, p.170)

Nesse contexto, a biblioteca representa muito mais do que um simples depósito de escritos. Mais do que isso, esse espaço deverá estar voltado para pesquisas e obtenção de conhecimentos, privilegiando a construção de saberes e o pleno desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Diante de todos os problemas enfrentados pela escola, a biblioteca poderá tornar-se um diferencial. Perguntamos aos professores em uso da biblioteca o que poderiam fazer para mudar essa realidade, privilegiando a construção de saberes das crianças: Perguntamos ainda qual o seu papel em relação à melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola: As professoras responderam que:

P1- Sensibilizar o aluno à prática da leitura, incentivando-os para que eles possam ter o hábito de leitura, dar assistência individual, aos alunos que mais necessitam.

P2- Concorda com a P1 e completa, instigar a buscar o conhecimento e fazer com que eles tomem gosto pela leitura.

P3- Eu procuro atender bem os alunos, assim, procurando oferecer o melhor para eles, ajudando, como eu falei na pesquisa, precisando de um livro, a gente está aí, sempre procurando orientá-lo.

(Entrevista realizada em fevereiro/2012)

É portanto, papel do bibliotecário atuar como mediador da leitura e da informação. Segundo Feuerstein (apud TURRA, 2007), “o mediador é alguém que avalia e seleciona estratégias, que organiza, interpreta e elabora as experiências”. É também papel do bibliotecário desenvolver o estímulo à leitura, a busca

pelo saber, oferecendo meios que venham seduzir o aluno para um despertar do desejo de conhecer. O bibliotecário tem por responsabilidade propiciar aos alunos condições para que estes tenham acesso ao conhecimento.

Quando questionadas quanto ao conhecimento e à leitura do acervo de livros disponíveis na biblioteca, os professores disseram não dispor de tempo necessário para esse ato. Sendo que,

P1- Quando tem tempo, o que é muito raro, mas sempre tem que ler, jornal, revista, sempre a gente dá uma olhada pra tá a par, agora livro não tem condições da gente ler aqui, tem que ler em casa.

P2-Mais ou menos, quando tem tempo sim, quando tem tempo, assim a gente, por exemplo, todos os dias dá uma olhada no jornal, a revista, porque não tem muito tempo pra ler, mais aqui é quase impossível, até porque o tempo, tem que aproveitar o tempo, porque não tem assim o tempo disponível pra tá lendo.

P3- Não responde e dá risadas.

Portanto, a afirmação de que “é quase impossível...” demonstra a pouca importância dada à função exercida.

Diante dessa afirmativa nós questionamos: como alguém que não tem o hábito de ler pode incentivar o hábito da leitura a outros indivíduos? Percebemos uma contradição nas respostas dos professores, uma vez que quem não possui o hábito de leitura pode encontrar dificuldade em incentivar os alunos ao gosto pela leitura.

Para Silva (1999, p. 79), o bibliotecário escolar deve “[...] dedicar-se menos às atividades mecanizadas e muito mais a programas de incentivo à leitura junto aos alunos, com o apoio de outros educadores, como os professores e os especialistas”. Sendo assim a biblioteca deve manter todo o seu acervo atualizado, pois só assim o bibliotecário terá possibilidades de estimular e incentivar aos alunos a utilizar o material disponível, não ficando responsável somente pela arrumação dos acervos, mas também incumbido da sua própria prática de leitura.

Não é necessário somente uma biblioteca equipada com um “belo acervo de livros”, e sim uma biblioteca inovada, que se atualize diariamente através de jornais e revistas. A mesma

precisa ser capaz de repassar aos alunos informações relevantes e atualizadas, de forma que estes sejam capazes de captar essas informações e processá-las de forma correta. Nesse intuito, a biblioteca se engloba dentro de um sistema educativo que tem como missão contribuir para a formação de leitores críticos e aptos a se desenvolverem dentro de uma sociedade cada vez mais seletiva. O seu espaço tem como objetivo principal despertar e aguçar o interesse das crianças pela leitura, de forma com que as mesmas associem a biblioteca como um lugar agradável, dinâmico e instigante.

Considerações finais

A partir dos referenciais estudados e das observações realizadas, podemos notar a importância do uso da biblioteca para o processo ensino/aprendizagem e para formação de um bom leitor. Podemos perceber também a grande importância de nesse espaço possuir um mediador capacitado e comprometido com o seu real papel, que é o de proporcionar informações, criar estratégias para desenvolver as habilidades de pesquisa e leitura e em mediar práticas de leitura literária relevantes para os estudantes. Existem diversas maneiras para incentivar o aluno a adquirir o hábito da leitura, ainda é possível despertá-lo através de atividades dinâmicas e contextualizadas para, assim, desenvolver conhecimentos no contexto cultural e educacional.

No que diz respeito a uma boa aprendizagem, e para que os alunos desenvolvam o hábito da leitura, cabe ao professor o papel de estar sempre buscando novas maneiras e estratégias de interação com seus alunos na prática de atividades relacionadas ao gosto pela leitura.

Esse estudo nos possibilitou compreender o papel que exercem os profissionais da biblioteca da E. E. João Beraldo. Com o mesmo foi identificado que não há incentivo por parte dos profissionais no desenvolvimento do hábito dos alunos pela leitura, nem estratégias que visem levar os alunos a frequentar esse espaço diariamente.

Infelizmente, a parcela de contribuição da biblioteca na formação de leitores ainda deixa muito a desejar, pois há muito o que se fazer para que esse espaço deixe de ser um depósito

de conhecimentos impressos. A biblioteca tem de ser um local que desenvolva nas crianças um senso crítico, que poderá ser adquirido através das informações fornecidas pela biblioteca, juntamente com o profissional, proporcionando às crianças condições para analisar e refletir acerca dos conhecimentos descobertos. Porém, isso quase não acontece, pelo fato de ser negado às crianças essa oportunidade.

Acreditamos que esse trabalho possa contribuir para a reflexão da necessidade de se assumir a real função do professor em uso da biblioteca para a formação de leitores e de futuros cidadãos críticos, aptos a atuarem e a se desenvolverem de forma significativa na sociedade atual.

Referências

AMATO, Mirian. GARCIA, Neise Aparecida Rodrigues. **A Biblioteca na Escola**. In: NEY, Alfredina. et al. **Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BAMBERG, Richard, **Como incentivar o habito pela leitura**. 6ª edição. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL, **Ministerio da Educação-Parâmetros curriculares nacionais** (PCN-Lingua portuguesa) Brasília: Secretaria de ensino fundamental do MEC, 2000.

PERROTTI, Edmir, **Confinamento cultural**: São Paulo: Summus, 1990.

SCHWARCZ, Lilian M. **A longa viagem da biblioteca dos reis**. São Paulo: companhia das letras, 2002.

SILVA, Ezequiel T. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: mercado aberto, 1997.

ZILBERMANN, Regina, **A literatura infantil na escola**/ Ed. Ver. Atual. e Ampl.-São Paulo: global, 2003.

A LEITURA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM PANORAMA DAS PESQUISAS

Leandro Siqueira Palcha¹

Resumo

O processo de leitura constitui-se ao relacionar e associar os múltiplos sentidos dos discursos na história que nos constitui enquanto sujeitos. Na perspectiva da Análise de Discurso Francesa, designamos a leitura como uma possibilidade de intervir, interpretar e compreender a realidade que se configura pelos sentidos e sujeitos marcados de modo histórico-sócio-ideologicamente. Destarte, partindo do princípio de que a leitura envolve uma concepção, uma prática e diferentes formas de abordagens, nesse estudo, temos o objetivo de reportar como está sendo trabalhada a leitura em pesquisas produzidas na área de ensino de ciências. Portanto, apresentaremos uma revisão fundamentada em artigos de periódicos, mapeados no período entre 2001 a 2011, reunindo as pesquisas em quatro abordagens, não-excludentes, a saber: I) Histórias de leitura, II) Condições de Produção da leitura, III) Interpretações no processo de leitura e IV) Leitura de divulgação científica. Por fim, assinalamos algumas considerações no que concerne a este mapeamento e as possibilidades e os limites em trabalhar com a leitura no contexto escolar.

Palavras-chave

Leitura; ensino de ciências; pesquisas.

Abstract

The reading process constitutes itself to relate to and involve multiple senses of the speeches in history that constitutes us as subjects. In the perspective of French Discourse Analysis, we assign the reading as an opportunity to intervene, interpret and understand the reality that is shaped by the meanings and subjects so marked socio-historical-ideological. this way, assuming that reading involves a concept, a practice approaches and different ways, in this study, we aim to report on how reading is being worked on research produced in the area of science education. Therefore, we present a review based on journal articles, mapped in the period 2001 to 2011, bringing together research on four approaches, not mutually exclusive, namely: I) reading stories, II) Production Conditions of reading, III) Interpretations in the process of reading and IV) Reading of scientific. Finally, we point out some considerations with respect to this mapping and the possibilities and limits of working with the reading in the school context.

Keywords

Reading; science teaching; research.

Introdução

A leitura constitui-se em um processo de significação capital em nossa sociedade, sendo reconhecida como um direito de todos, já que saber ler é condição básica de participação dos sujeitos em situações cotidianas de domínio cultural, econômico e sociopolítico. É de se supor, também, que existam diferentes sentidos, modos e finalidades para a leitura, relacionados à concepção, à prática e aos conhecimentos onde ela se estrutura e se distribui sociohistoricamente.

Nossa concepção de leitura está firmada na perspectiva da Análise de Discurso (AD) Francesa, considerando a possibilidade de intervir, interpretar e compreender a realidade, entre os sujeitos e a sociedade, que se configura pelos sentidos marcados na história e nas práticas sociais. Nesse contexto, ler resulta dos movimentos de formulação e circulação dos sentidos que perfazem os discursos, os textos, entre o que é lido e escrito, entre o mesmo e a novidade, entre o real e o imaginado. (ORLANDI, 2001).

Atualmente, o processo de leitura no contexto escolar, geralmente, encontra-se fixado em um conhecimento raso e generalizado, como aponta Gallo (2008, p.90): no “discurso didático-pedagógico o trabalho de ‘leitura’ se confunde com o trabalho de decodificação, no nível da matéria gráfica, e de ‘avaliação’ (não é para ler, é para corrigir) no nível da escrita”. Julgamos necessário tentar reverter essa situação instaurada na/pela escola. Para isso, a leitura deve ser compromisso de todos os professores, de diferentes áreas, já que ela faz parte de nosso cotidiano ou da nossa vida “rotinizada”.

Portanto, partindo do princípio de que a leitura envolve uma concepção, uma prática e diferentes formas de abordagens, nesse estudo, temos o objetivo de reportar como está sendo trabalhada a leitura, em pesquisas produzidas na área de ensino de ciências. Destarte, apresentaremos uma revisão pautada em revistas de periódicos, pontuando algumas considerações acerca das atividades de leitura nessa área.

Leitura na escola

Há uma complexidade de elementos envolvidos na leitura que se configuram em uma trama de relações de sentidos na interpretação e compreensão de um texto. Sublinhamos que os sentidos existem, mas não são totalmente dados, precisam ser trabalhados pelos sujeitos, supõe adesão das experiências e ideologias, exige o confronto entre os diversos discursos e os sentidos que são reformulados e renovados por meio das apropriações sobre o conhecimento desses sujeitos. Consideramo-la um mecanismo de interação, em que o sujeito-autor sugere sentidos para que o sujeito-leitor possa interpretar e compreender o texto historicamente, mediante um trabalho que requer ajustamentos, em uma dada conjuntura.

Conforme Orlandi (2001, p.9) “a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: historicidade”. Por isso, assinalamos que os sentidos têm a sua história e uma configuração em torno de suas condições de produção dos discursos por onde foram constituídos. E, dessa maneira, o professor pode tanto promover dialogicamente a formulação e a circulação de sentidos, quanto consolidar os valores sobre o conhecido, o saber fabricado, pela simples negação daquilo que os alunos sabem em suas especificidades.

Ressaltamos que a leitura - assim como todo processo de significação - carrega uma multiplicidade de sentidos, que não são diretivos, mas confluem constantemente para uma completude interminável por meio da formulação, circulação e transferência de sentidos entre os sujeitos. Ainda, que esse processo possa parecer simples, é necessário ter claro que a leitura se estabelece em uma historicidade que rege os sujeitos, mediante as relações políticas, ideológicas e culturais. São as condições de produção e a história dos sujeitos com a leitura que afetam a compreensão de um texto e merecem ser considerados. (Orlandi, 2001).

Os sentidos culturais, políticos, simbólicos, ideológicos etc., são construídos e canalizados na leitura e isso não ocorrendo abstratamente, mas são materializados linguisticamente por determinações históricas (idem, p.101) e são relevantes à medida que suscitam discussões a respeito dos estudantes que estamos

formando, ou seja, nos permitem pensar em aspectos, como: a criação de oportunidades de ação pedagógica ao coletivo, a cumplicidade de sentidos entre leitores e autores, o papel participativo do professor e do alunado, a heterogeneidade de linguagens, os sentidos interligados ao ensino e aprendizagem.

No processo de leitura, não obstante, os sentidos também não surgem espontaneamente, mas existem mediações entre os sujeitos que conduzem a significados. Para Orlandi (2001, p.103) “os sentidos são constituídos em confrontos de relações sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente, as instituições”. Em suma, os sentidos são produzidos.

Por sua vez, a escola representa um dos espaços onde perpassa o processo da (re)produção de conhecimento. Em outras palavras, um lugar onde os estudantes constroem e desconstroem parte de seus sentidos, apropriando-se e compartilhando de tantos outros. Entendemos, assim, que os “sentidos são, pois, partes de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro.” (ORLANDI, 2001, p.103).

Destarte, a leitura na escola compõe um processo que contribui para uma prática social de produção de sentidos e, assim, devemos pensá-la levando em conta as inúmeras condições, dessa produção, que se constituem ao longo de toda a escolaridade. Nesse passo, entre a leitura dentro e fora da escola, fazemos referência à diversidade e individualidade de sentidos que fomentam a realidade, convergente ou divergente, da vida dos estudantes e viabiliza as diversas formas em que a história está presente na vida cotidiana da escola. (ROCKWELL e EZPELETA, 1989, p.29).

Nesse caso, defendemos que na realidade escolar a história que perpassa o processo de leitura construída pelos sujeitos, não é idêntica entre os sujeitos, haja vista que cada qual traz sentidos construídos pelas experiências no conhecimento cotidiano, na vida cotidiana. Isso implica haver na forma individual uma multiplicidade de vivências que se constroem os sentidos de leitura na escola. Enfim, é um ambiente cultural, informador e rico em oportunidades de leitura, em que o professor-mediador pode ser determinante em tentar garantir que os estudantes não

se acomodem em sentidos fechados e cristalizados, contribuindo para que os alunos se abram a novos sentidos.

Em relação ao ensino das ciências igualmente nos deparamos com inúmeras formas de leitura, ora para a compreensão do texto didático, ora para a interpretação dos procedimentos de um experimento, ora para apropriar-se de um conceito científico etc. São múltiplas ações significativas que o professor pode oferecer ao conhecimento científico em sua recorrente prática pedagógica, dispoendo de uma gama de informações para promover diálogos com fecundidade e o crescimento dos seus alunos em sala de aula.

Por essas resumidas observações, sobre leitura e escola, destacam-se as relações entre professor-aluno, cultura-conhecimento. Isto porque, ler implica analisar, entre outros fatores, as condições de produção dos textos, dos discursos e dos sujeitos - um trabalho que não se dá diretamente, mas mediado pelos sentidos construídos pela relação professor-aluno.

Procedimentos metodológicos

O presente texto é resultado de uma revisão fundamentada em artigos de periódicos da Área de Educação, estratos 1 e A2 do *Qualis da* Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (<http://qualis.capes.gov.br/webqualis>), publicados entre 2001 a 2011, e abordavam o ensino de ciências e adotaram a perspectiva da AD.

Foram encontrados 26 trabalhos, sendo reunidos em quatro abordagens, não-excludentes, a saber: I) Histórias de leitura, II) Condições de Produção da leitura, III) Interpretações no processo de leitura e IV) Leitura de divulgação científica, os quais passaremos a anunciar.

Leitura e ensino de ciências: em quatro abordagens

Histórias de leitura

Destacamos aqui as pesquisas que têm por objetivo entender como alguns aspectos de histórias de leitura podem constituir-se nas práticas escolares.

Andrade e Martins (2006) ao analisar o discurso de um grupo de professores de ciências sobre a leitura, por meio de seu estudo, observaram relatos uma visão idealizada da leitura que firma-se em uma função transformadora da condição humana. Notaram também que nas atividades de leitura, para a maior parte desses professores (embora haja valorização de uma leitura crítica, focada na ampliação da visão de mundo, no papel do cotidiano na atribuição de sentidos à ciência), predomina o refazer dos dizeres do outro. Além disso, sublinharam que a imagem que a maioria desses docentes possui sobre eles mesmos, é a de um mediador que por meio da interação, constitui a relação entre textos e alunos, contudo, não se veem como formadores de leitores, ao contrário, reforçam a dificuldade dos alunos.

Ainda, as autoras concluem que parte desses resultados pode estar vinculada “com a cristalização de visões reducionistas da linguagem, de leitura e de dificuldades destes professores de incorporar uma variedade de práticas de leitura em suas aulas” (p.148). Apontando-se, para a necessidade de rever ações na formação docente, incluindo discussões sobre leitura. Em suma, indicam ser necessário “levar em consideração a complexidade de significação do que é ler, ou seja, incluir aspectos como a posição do sujeito-leitor no processo de atribuição de sentidos, da leitura como uma forma de se situar no mundo, da interação do sujeito com o texto.” (idem).

Cassiani de Souza e Nascimento (2006) pesquisaram as histórias de leituras de estudantes de Ciências Biológicas e identificaram algumas reflexões e posicionamentos desses licenciandos. O estudo alerta para o valor de reconsiderar os elementos que constituem as histórias de leituras de futuros professores, visto que estes se encontram imersos em uma multiplicidade de princípios sociais e culturais que os constituem historicamente como sujeitos particulares. Pois, indica ser significativo diagnosticar as experiências dos licenciandos com a leitura, e, ao reconhecê-las viabiliza pensá-las reflexivamente como um instrumento estruturador da prática educativa. Ou seja, buscar se informar das experiências com a leitura, pode abrir possibilidade para que esta possa ser mais contextualizada, dar um tom reflexivo ao

trabalho pedagógico e se adequar as situações de ensino dos estudantes.

Nessa mesma linha, Cassiani, Linsingen e Giraldo (2011) abordaram as histórias de leituras de estudantes de um Programa de Pós-Graduação em relação à produção de sentidos no ensino e o enfoque da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Desse modo, os autores constataram que levantar os sentidos que os estudantes atribuem ao conhecimento, sob tal enfoque, pode direcionar para um processo de formação pautado na reflexão sobre o conhecimento que se está produzindo. Assim, “considerar a ciência e a tecnologia numa abordagem discursiva permite abrir espaço para que sejam percebidas como construções culturais localizadas histórica e socialmente.”(idem, p.69), torna-se essencial problematizar para contextualizar os sentidos na formação docente, a fim de que os estudantes possam perceber o ensino CTS com outros olhares.

Condições de produção da leitura

Abrangemos aqui as pesquisas que abordam diretamente as condições de produção ou canalizam algumas implicações destas para/com a leitura de textos. Nessa perspectiva, alguns autores indicam que não se lê da mesma maneira textos em formatos diferenciados, visto que essas leituras mobilizam diferentes memórias discursivas e, mesmo que sejam realizadas pelos mesmos indivíduos, pressupõem diferentes imaginários sobre sua produção (ALMEIDA e SORPRESO, 2011, p.84). Por consequência, há a necessidade de averiguar e pensar essas condições no funcionamento e mediação da leitura, almejando que o maior número de indivíduos tenha acesso à cultura científica e compreenda a produção da ciência. (ALMEIDA; SILVA e MACHADO, 2001).

Michinel (2006) verificou as condições de produção da leitura para o ensino de Física na Universidade em um estudo com estudantes do nível superior, tendo em conta que essas condições criam uma tensão em produzir os significados na mediação do conhecimento para os estudantes. Em resultante, a pesquisa revelou o potencial das condições de produção estar

alicerçadas com a produção de sentidos, sendo que algumas emergem do ato de leitura e precisam ser compreendida como um aspecto da própria práxis educativa.

As condições de produção da leitura também foram objeto de um estudo de Cassiani de Souza (2006) em que ela discutiu o uso de textos em uma escola supletiva, na disciplina de ciências. O estudo ressaltou que apesar de o texto restringir os sentidos para a interpretação, devido ao silenciamento político imposto pela época da ditadura, os docentes trabalhavam para ampliar a visão de mundo de seus estudantes e tecer relações com outros textos e interpretações possíveis. Indicando o fato de que as interpretações dependem muito mais das interações dos docentes do que do meio impresso.

Na pesquisa de Michinel e Fróes (2007), com uma turma de estudantes de pedagogia, foi adotada a socialização do conhecimento científico como uma condição de produção de significados. De acordo com os autores, para os textos produzidos na área de ciências, prevalece uma leitura compreensiva em que os contextos históricos e ideológicos se tornam determinante para revelar os sentidos, além dos mobilizados pela simples interpretação que movimentam o contexto linguístico e os emergidos pela inteligibilidade. (MICHINEL e FROÉS, p.373). Pelo estudo, os pesquisadores destacaram que pensar a socialização do conhecimento científico como uma produção, permitiu não só em pensar na informação científica, mas nos processos de mediação envolvidos para a passagem da informação para a comunidade ampliada. A fim de que os não cientistas, também, “se apropriem, traduzam, interpretem, compreendam e reconstruam e usem esse conhecimento para sua (in)formação cidadã.” (idem, p.379).

Interpretações no processo de leitura

Nessa abordagem encontram-se estudos sobre a relação e a influência da interpretação na formulação de sentidos, analisando-a como fator constituinte no processo de leitura.

Almeida, Nardi e Bozelli (2009), buscaram evidenciar a diversidade de interpretações entre licenciandos em Física a

partir da leitura (interpretação) de textos escritos por físicos, observaram um quadro de possibilidades que os estudantes usufruíram para constituir suas interpretações. Além de constatarem que os alunos reivindicavam os sentidos no seu imaginário, para discutir e desencadear entre eles e o professor a leitura dos textos.

Já o estudo de Almeida e Sorpreso (2010) investigou a compreensão de diferentes interpretações na leitura de textos, por licenciandos em Física, consistindo em analisar o funcionamento da memória e da formação discursiva desses estudantes. As autoras consideraram que parte dessas interpretações está mais relacionada aos sentidos trazidos consigo, do que ao objeto do texto em si, denotando assim a força que o interdiscurso tem na compreensão do conhecimento. Ao fim do estudo sugerem que as mediações desses textos devem ser realizadas dentro das condições de produção específicas (pedagógicas ou científicas), visto que por vezes as formações discursivas nas quais os alunos se inscrevem não são as mesmas do professor.

O trabalho de Cassiani de Souza e Almeida (2001) aprofundou a questão da leitura em uma abordagem cultural, por meio de estratégias de mediação da linguagem, incluindo assim, atividades experimentais e discussões de textos originais de cientistas sobre a Fotossíntese. Houve no estudo várias manifestações dos alunos no sentido de aproximação com a ciência, por meio de sentidos que mostraram uma motivação para a compreensão do conhecimento sobre a fotossíntese. As pesquisadoras encerram apontando o fato de essa concepção de leitura permitir gestos de interpretação que, “constituem um grande passo em direção à mediação da ciência de uma forma menos autoritária, mais próxima do aluno, pois fogem de um discurso que traz certa imposição de somente uma forma de pensar”. (idem, p.121).

Em uma perspectiva semelhante, Oliveira (2011) pesquisou a produção de sentidos a partir da leitura de um texto histórico sobre o fenômeno da Fotossíntese, por alunos do curso de Ciências Biológicas, e observou que a leitura permitiu a mobilização de pensamentos dualistas, tais como: processo-produto, continuidade-ruptura, presente-passado, teoria-técnica, o que pode auxiliar em um modo de compreensão dos sentidos pelos licenciandos mais verídico da realidade da ciência

(OLIVEIRA, 2011, p.80). Ao passo em que Zanotello (2011) demonstrou as possíveis contribuições de textos originais de cientistas, sobre a termodinâmica e teórica cinética dos gases, em um curso superior. E afirmou que a leitura permitiu aos alunos compreender certos aspectos e conceitos a partir da perspectiva dos próprios autores, constituindo-se em novas significações. Ademais, trouxe uma aproximação com a história da ciência, evidenciada pelos dizeres dos estudantes, quanto ao estímulo a leitura, dos originais, indícios de haver uma melhor compreensão e postura crítica em relação ao conhecimento científico atual e o veiculado no texto. (ZANOTELLO, 2011, p.1011).

Zanon, Almeida e Queiroz (2007) analisaram as ideais iniciais e como a mediação de um capítulo de um livro poderiam contribuir para as formações de estudantes de um curso superior de Química. O trabalho assinalou a ocorrência de deslizamentos das concepções iniciais quanto à construção de artigos científicos e um estranhamento aos estudantes em relação ao aspecto societário da ciência. Encerram as autoras defendendo a importância de compreender as interpretações dos estudantes, no sentido de permitir que eles possam reelaborar sua própria história relacionada com a leitura, com a escola e com o conhecimento.

Giraldelli e Almeida (2008), ao pesquisar as interpretações de estudantes do ensino fundamental por meio da leitura coletiva de um texto de literatura infantil, pontuaram que o estudo possibilitou uma construção de conceitos para as crianças, sem priorizar conteúdos específicos e, principalmente, considerando as relações ambientais e reflexões sobre a realidade. Além de indicar como se dá a relação da produção de sentidos pela história, ideologia, sem mais, pelas condições de produção. (idem, p.18)

Silva, Baena e Baena (2006) problematizaram a questão do dado empírico de linguagem na pesquisa em Educação em Ciências. Os autores retomaram o aspecto da não-transparência da linguagem e salientaram a necessidade de um dispositivo teórico para se trabalhar com os dados empíricos, ou seja, textos, falas, imagens etc. Sem mais, apontaram que o processo de ler, interpretar, antes, já é ideologicamente

um produto de um processo sóciohistórico de interpretação. (idem, p.353).

No que se refere à leitura e a interpretações de imagens, Silva (2006) defendeu a necessidade de um pressuposto epistemológico de ruptura entre a o modo de leitura do cotidiano e o modo de leitura da construção do conhecimento científico. Corroborando o estudo acima, Silva *et al.* (2006) indagaram o uso e à leitura de imagens, a partir de um curso de formação continuada, abordando a relação dos professores com as imagens, suas representações e possíveis ações. Indicando-nos que experiência serviu para mostrar o fato de que os alunos podem ler de distintas maneiras é a necessidade de reconhecer essas leituras a fim de intervir nessa produção, pois a leitura automática pode gerar dificuldades e obstáculo para o aprendizado de conhecimentos científico no contexto escolar. (idem, p.231).

Leituras de divulgação científica

Utilizamos essa abordagem para reunir as pesquisas que abordam relações com a produção de sentidos a partir de leitura de textos de Divulgação Científica (DC).

Nessa direção, Silva e Almeida (2005) estudaram a possibilidade de aproximar os alunos da ciência, por meio da inserção da leitura de divulgações científicas e observaram que a atividade proposta permitiu um deslocamento do discurso pedagógico autoritário para as interpretações e produção de sentidos dos estudantes.

Por sua vez, o estudo de Nascimento e Cassiani (2009) investigou os modos de leituras de textos de DC e as reelaborações discursivas de licenciandos do curso de Ciências Biológicas. Sem mais, verificou os diversos modos de leitura realizados pelos licenciandos, evidenciando-se, nas operações de reelaborações discursivas, uma das características do discurso da DC que é a maleabilidade na constituição de outros textos e discursos. Assim como, indicou alguns padrões para desenvolver as leituras (parafrásticas e polissêmicas) configuradas de acordo com o contexto do processo de ensino na sala de aula, ou conforme

as memórias discursivas dos licenciandos. (NASCIMENTO e CASSIANI, 2009, p.766).

Dias e Almeida (2010) propuseram um estudo para compreender a repetição em interpretações que os licenciandos em Física atribuem à leitura de DC, notando se a leitura trouxe elementos externos aos textos em um exercício e historicidade nos seus dizeres. Pela análise, os autores indicaram que interpretações carregam a repetição dos sentidos nos textos, mas nem sempre são apenas mnêmicos, como afirmam os autores, parte desses sentidos está interligada a filiações das memórias discursivas (DIAS e ALMEIDA, 2010, p.60). Algo que pode ser relacionado com a repetição histórica e também demonstrar a incompletude da produção da leitura dos textos, visto que, por vezes, os sentidos são buscados externamente a esse material de DC.

Nascimento e Rezende Junior (2010) pesquisaram aspectos da produção de textos de DC na formação inicial de licenciandos em ciências naturais e constataram que, embora algumas das características apontadas na produção de alguns textos não sejam diretamente relacionadas ao discurso da DC, esse material não perdeu a finalidade pedagógica. Destacando, portanto, as possibilidades dessa atividade na promoção da autonomia e estímulo para elaborar seus próprios materiais.

O estudo de Nascimento e Martins (2011) apostou nos sentidos da leitura (interpretação) de textos que um grupo de professores, atribui as visões e contribuições de uma revista eletrônica que aborda DC para escola básica, proposta por outros professores. Por meio da análise das condições de produção da leitura, intertextos e no processo de paráfrase e polissemia, as autoras, relatam que o estudo propiciou um aprofundamento da compreensão dos mecanismos de estabelecimento de sentidos nos discursos dos sujeitos responsáveis pelas estratégias de leitura feitas em sala de aula. (idem, p.208).

Martins, Nascimento e Abreu (2004) analisaram como um texto de DC, empregado para fins didáticos, é recontextualizado em uma situação concreta de sala de aula e constataram que o uso do texto exigiu uma série de mediações didáticas, implicando em uma variedade de estratégias de questionamentos, síntese de informações e recursos visuais. Ademais, indicaram algumas

contribuições, dessa análise, tais como: uma participação efetiva dos estudantes, por meio de iniciar temas, suscitar discussões e proporcionando relações entre contextos de informações importantes, escolares e extraescolares.

Ferreira e Queiroz (2011) centraram os seus olhares para os indícios de autoria nos dizeres dos estudantes, com relação à produção de textos escritos, por graduandos em Química, a partir da interpretação que fazem de textos de divulgação científica. Em contraste com o estudo de Silva e Almeida (2005), eles indicaram que a maioria dos alunos conseguiu produzir textos com ocorrência de repetição histórica, evidenciando-se elementos com uma abordagem própria e desvinculada da forma e organização dos originais, propiciado pela leitura de divulgação científica. Ademais, apontaram a importância dos atos de interpretação e da repetição histórica contribuir para manifestações próprias dos estudantes. (idem, p.556). No mesmo sentido, Santos e Queiroz (2007) analisaram noção de autoria, por meio da leitura de artigos científicos por estudantes de graduação em Química. Por fim, o estudo indicou a predominância da repetição histórica, revelando o despreendimento dos alunos quanto à forma e as ideias apresentadas nos artigos científicos. Assim como, foi possível verificar distintas representações ao conteúdo proposto para leitura relacionado às formas de interpretações desses estudantes. (idem, p.207-208).

Algumas considerações

Por meio desse estudo, observamos que, atualmente, as concepções de leitura, na área de ensino ciências, dirigem-se para uma prática de leitura contínua, mobilizadora e produtora de sentidos, por uma mediação constitutiva do conhecimento, no contexto escolar.

Também percebemos que o maior número de estudos encontra-se nas abordagens sobre as interpretações no processo de leitura (10) e a leitura de divulgação científica (8), em comparação com as abordagens: condições de produção da leitura (5) Histórias de leitura (3). Isso indica que no cenário atual, os estudos privilegiam as múltiplas formas de apropriação

do conhecimento científico, além de passar os limites da escola e manter uma relação íntima com os sentidos da ciência voltados para o aspecto social.

Não obstante, as pesquisas sublinham que, para viabilizar a leitura em uma perspectiva discursiva, é indiscutível a participação do professor na tomada de posições, no desenvolvimento de estratégias, na interação e na (re)construção de sentidos. Todas reconhecem o quanto isso é um trabalho complexo. Tendo em conta que, muitas vezes, os professores da área, ainda, mantêm a visão de que a responsabilidade de formar sujeitos-leitores é de outro professor, denotando-nos um aspecto limitado na formação docente, em que os professores consideram importante deter domínio apenas dos conteúdos específicos.

Portanto, é pertinente discutir a leitura na formação de professores, pensando em uma educação em ciências, com uma linguagem viável a incompletude (abertura) científica, por meio de problematizações, inferências e reformulações, com vistas a integrar uma leitura do conhecimento científico a realidade dos estudantes. Fato que consideramos importante, pois é preciso aproximar os alunos da ciência e conduzi-los para um aprendizado que possa ser contextualizado sócio-histórico e culturalmente.

Referências

- ALMEIDA, Maria José P. M.; NARDI, R. ; BOZELLI, F. C.. A diversidade de interpretações como fator constituinte da formação docente: leitura e observação. **Educar em Revista** , v. 34, p. 95-109. 2009
- ALMEIDA, Maria José P. M.; SILVA, H.C. da; MACHADO, J.L.M. Condições de Produção da Leitura na educação em Física. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 5-17, 2001.
- ALMEIDA, Maria José P. M.; SORPRESO, Thirza Pavan. Dispositivo analítico para compreensão da leitura de diferentes tipos textuais: exemplos referentes à Física. **Pro-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 22, p. 1-12, 2011.
- _____. Memória e formações discursivas nas interpretações de estudantes de licenciatura. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, p. 1-16, 2010.
- ANDRADE, I. B.; MARTINS, I. Discursos de professores de ciências sobre leitura. **Investigações em ensino de ciências**, v. 11, n. 2, p. 121-155, 2006.
- CASSIANI, S; LINSINGEN, I. V. e GIRALDI, Patricia Montanari. Histórias de leituras: produzindo sentidos sobre ciência e tecnologia. **Pro-Posições** . vol.22, n.1, pp. 59-70, 2011.
- CASSIANI DE SOUZA, S; e NASCIMENTO, T. G. Um diálogo com as histórias de leituras de futuros professores de ciências. **Pro-Posições** , v. 17, p. 105-116, 2006.
- CASSIANI de SOUZA, S.. Condições de Produção de Sentidos em Textos Didáticos de Ciências. **Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, p. 1-14, 2006.
- _____.; ALMEIDA, Maria José P. M. . Leituras na Mediação Escolar em Aulas de Ciências: A Fotossíntese em Textos Originários de Cientistas. **Pro-Posições** (Unicamp), Brasil, v. 12, n. 1, p. 110-125, 2001.
- DIAS, R. H.A. ; ALMEIDA, M.J. P. M. . A Repetição Em Interpretações De Licenciandos Em Física Ao Lerem As Revistas Ciência Hoje e Pesquisa Fapesp. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, p. 51-64, 2010.
- FERREIRA, L.N.A ; QUEIROZ, S. L. . Autoria no ensino de química: análise de textos escritos por alunos de graduação. **Ciência e Educação** (UNESP. Impresso), v. 17, p. 541-558, 2011.
- GIRALDELLI, C.G. C. M.; ALMEIDA, M. J. P. M. Leitura Coletiva de um Texto de Literatura Infantil no Ensino Fundamental: algumas mediações pensando o ensino das

ciências. **Ensaio**. Pesquisa em Educação em Ciências, v. 10, p. 1-19, 2008.

MARTINS, I. ; NASCIMENTO, T. G. ; ABREU, T. B. . Clonagem na sala de aula: um exemplo do uso didático de um texto de divulgação científica. **Investigações em Ensino de Ciências (Online)**, RS, Brasil, v. 9, n. 1, p. 1-20, 2004.

MICHINEL, J. L. ; FRÓES B, T . A socialização do conhecimento científico: um estudo Numa perspectiva discursiva.. **Investigações em Ensino de Ciências (Online)**, v. 12, p. 369-381, 2007.

_____. Condiciones de producción de la lectura e implicaciones para la enseñanza de física en la universidad. **Pro-Posições**, FE, UNICAMP, Campinas, v. 17, n. 1, p. 49, 2006.

NASCIMENTO, T. G. ; CASSIANI de Souza, S. Leituras de divulgação científica por licenciandos em Ciências Biológicas. REEC. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 8, p. 745-769, 2009.

_____. MARTINS, I. . Leituras de textos da Revista Ciência em Tela por professores de ciências. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Impresso)**, v. 13, p. 1-25, 2011.

OLIVEIRA, O.B.. Em defesa da leitura de textos históricos na formação de professores de ciências. **Pro-Posições** [online]. 2011, vol.22, n.1, pp. 71-82. , 2011.

ORLANDI, E. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Discurso e leitura**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J.; **A escola: Relato de um processo inacabado de construção**. In: **Pesquisa Participante**. Trad. Francisco Barbosa. SP: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 9-30.

SILVA, H.C.; Lendo imagens na educação científica: construção e realidade. **Pro-Posições** (Unicamp), Campinas, SP, v. 17, n. 1(49), p. 71-83, 2006.

_____. BAENA, C. R. ; BAENA, J. R. O dado empírico de linguagem na perspectiva da análise de discurso francesa: um exemplo sobre as relações discursivas entre ciência, cotidiano e leitura. **Ciência e Educação** (UNESP), v. 12, p. 347-364, 2006.

_____. ZIMMERMANN, E.; CARNEIRO, M. H. S. ; GASTA, M. L. ; CASSIANO, W. S.. Cautela ao usar imagens em aulas de ciências. **Ciência e Educação** (UNESP), v. 12, p. 219-233, 2006.

_____. ALMEIDA, M.J. P. M. de.; O deslocamento de aspectos do funcionamento do discurso pedagógico pela leitura de textos de divulgação científica em aulas de física. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, vol. 4, n. 3, p. 1-25, 2005.

SANTOS, G.R. ; QUEIROZ, S. L. Leitura e interpretação de artigos científicos por alunos de graduação em química. **Ciência e Educação** (UNESP), v. 13, p. 193-209, 2007.

ZANON, D. A. ; ALMEIDA, M. J. P. M.; QUEIROZ, S. L. . Contribuições da leitura de um texto de Bruno Latour e Steve Woolgar para a formação de estudantes em um curso superior de Química. **REEC**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 6, p. 56-69, 2007.

ZANOTELLO, M.; Leitura de textos originais de cientistas por estudantes do ensino superior. **Ciência e Educação** (UNESP. Impresso), v. 17, p. 987-1013, 2011.

CIVILIZAR PARA A LEITURA, CIVILIZAR PELA LEITURA: UM ESTUDO SOBRE OS LIVROS DE LEITURA DE JOÃO KÖPKE

Claudia Panizzolo¹

Geysa Spitz Alcoforado de Abreu²

Resumo

Este trabalho tem por objetivo compreender a construção e a difusão da imagem de criança no Brasil, durante o final do século XIX, época em que os republicanos buscaram a institucionalização de uma nova ordem política, elegendo para tal a escola, como símbolo da ruptura que pretendiam promover entre um passado de sombras e um futuro de luzes. Considerada mola fundamental do progresso social e material e condição necessária para a viabilização do regime republicano, a escola permitia a apreensão de conteúdos morais e instrutivos necessários à formação do novo cidadão. Ensinar a ler e a escrever converteu-se em condição fundamental para a viabilização do regime republicano e para a formação de um homem novo, portador de novos valores, moderno e leitor, e sua viabilização dependia em larga escala da produção de livros para a infância. A partir do conceito de civilização, de Norbert Elias e Jacques Revel analisou-se a proposta contida nos livros de leitura de João Köpke quanto ao modo de tratar as crianças, com relação à permanência, superação e aparecimento de sensibilidades com relação a elas. Como resultados são apresentados os esforços para a constituição de uma infância civilizada, as práticas empreendidas neste sentido e o espaço central dado à escola como *locus* privilegiado para a socialização das infâncias e das crianças.

Palavras-chave

Infância; criança; história da infância; civilização; projeto republicano.

Abstract

This paper aims to understand the construction and propagation of the image of child in Brazil during the late 19th century when the republicans had sought for the institutionalization of a new political order electing the school as a symbol of the intended separation of a shadowy past and a illuminated future. Understood as fundamental for the social and material progress and as a necessary condition of the republican regime, the school allowed the apprehension of desirable moral and instructional contents to the new citizen formation. Teaching the abilities of reading and writing had become fundamental condition to enable the installation of the republican regime and the formation of a new man, who would have new values, would be modern and a literate, and this viability depended also of children's' books production. Using Norbert Elias and Jacques Revel notion of civilization, João Köpke's reading books proposals regarding the way children should be treated, regarding the continuity, the overcoming and the appearance of sensibility toward children were analyzed. As a result we present the efforts to construct a civilized childhood and its practices, as well as the essential space given to school as an important locus to children and childhood socialization.

Keywords

Childhood; child; history of childhood; civilization; republican project.

1 - Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História – GEPICH, pesquisadora nas linhas História social e cultural da infância e da adolescência, e Infância e educação infantil: políticas, práticas e instituições. Coordenadora do projeto de pesquisa A educação de meninos e meninas no Brasil da primeira metade do século XX, financiado pela FAPEMIG. Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

2 - Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História – GEPICH, pesquisadora na linha Infância e educação infantil: políticas, práticas e instituições. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

A partir das três últimas décadas do século XIX, um caldo de cultura rebelde ao Império (cf. Panizzolo 2006; Warde, 2003) se intensificou a partir do polo irradiador da Academia de Direito de São Paulo, e a educação, antes território ocupado pelo centralismo imperial e pelos poderes da Igreja Católica, converteu-se em campo de fortes disputas ideológicas e lutas pela hegemonia entre os diversos grupos que almejavam a consolidação de seu poder.

De maneira gradual, o panorama educacional do século XIX se modificou. As três últimas décadas do século XIX foram marcadas por diversas iniciativas dos republicanos paulistas no que se referia à criação de colégios particulares, que funcionaram como um ensaio do sistema de educação que estava sendo arquitetado para quando ascendessem ao poder.

Além da criação desses estabelecimentos, nos últimos trinta anos do século XIX, floresceu também o debate e as reivindicações pela ampliação da rede de ensino, bem como pela melhoria das condições ofertadas. O crescimento da rede de ensino público primário teria sido o mais importante estímulo para que educadores brasileiros se dedicassem à escrita de livros de leitura e livros didáticos para o uso dos professores e proferissem conferências divulgando seus ideais político-pedagógicos.

Assim, nas últimas décadas do século XIX, ocorreu a intensificação e a consolidação do processo de ensino da leitura, marcado pela dualidade de orientações religiosas católicas e seculares liberais nos textos escolares infantis, bem como discussões abalizadas por novos elementos estruturais que procuravam afastar a leitura escolar de procedimentos rotineiros, baseados no senso comum, para aproximá-la de novas atitudes e comportamentos caracteristicamente baseados no método científico.

Nesse momento foram publicadas em São Paulo as séries graduadas de leitura, para atender ao novo modelo de organização didático-pedagógico da escola primária,

que lentamente se conformava, através do uso do método simultâneo, pela organização dos conteúdos em diversos níveis e, principalmente, pela formação de classes mais homogêneas e seriadas.

Tendo como público-alvo os alunos do ensino primário e secundário, as séries graduadas de leitura foram pouco a pouco sendo disseminadas e popularizadas. Cada livro correspondia a uma série, conservando, contudo, a mesma autoria e adotando como critério a continuidade, a coerência e o aprofundamento entre as lições, os temas e os livros (cf. Oliveira; Souza, 2000; Oliveira, 2004; Panizzolo, 2006).

Uma das séries graduadas mais populares no ensino público em São Paulo, na última década do século XIX, foi a de João Köpke, um dos mais significativos educadores de sua geração a por em circulação, na imprensa e nas escolas por onde passou, uma pedagogia moderna, e republicana, definida por um currículo atualizado; ensino prático, concreto e científico; metodologia intuitiva através de lições de coisas, aulas seriadas, graduadas e simultâneas, atividades extraclasse, conferências populares e pelo ensino analítico da leitura. João Köpke mostrava-se a todo o tempo preocupado com problemas e temas relativos à organização político-educacional do Brasil, do que resultou a elaboração de uma metodologia, especialmente voltada para o ensino da leitura e da escrita.

João Köpke (1852-1926) bacharelou-se em Direito pela Academia do Largo de São Francisco em 1875, mas dedicou a maior parte da sua vida ao ensino, uma vez que foi por mais tempo professor, diretor e autor de material didático do que advogado³. Envolveu-se com a causa republicana e educacional, tendo sua atuação marcada pela inquietação criadora e renovadora tanto quanto pela coerência de princípios e pelo pioneirismo na divulgação de suas ideias assentadas em pressupostos modernos e práticos.

Pertenceu a um grupo de intelectuais que, além de defender a reforma social pela reforma da educação, empreendeu

3 - Em 1875, J. Köpke foi nomeado promotor público em Itapeva da Faxina (SP), onde também trabalhou como advogado. Em seguida, foi removido para as comarcas de Jundiá, Campinas e, por fim, para a Capital. "Em São Paulo acumulou às atividades na promotoria, o trabalho como advogado (...). Contudo sua carreira foi curta e a magistratura preterida pela opção que o acompanharia por toda a vida: a Educação" (PANIZZOLO, 2006, p. 101).

experiências de escolarização apropriando-se de referenciais internacionais, destacadamente os norte-americanos. Köpke foi, antes de tudo, um pedagogo que dedicou parte significativa de sua vida à criação de teorias, práticas e instrumentos para educar os cidadãos da República. Expressou seu pensamento político-pedagógico pondo em circulação, na imprensa, nas escolas, nos livros para crianças e nas conferências, uma pedagogia moderna, sinônimo de científica e republicana.

Foi uma figura-chave para a realização da educação inovadora vivida e difundida por São Paulo durante a transição do Império para a República. Teve ao longo das décadas de 70 e 80 do séc. XIX, e das décadas 10 e 20 do século XX, uma atuação intensa, profunda e coerente abrangendo experiências com o ensino elementar e secundário em estabelecimentos de vanguarda como o Colégio Pestana, o Colégio Florence, o Culto à Ciência, a Escola Primária Neutralidade – Instituto Henrique Köpke.

Além de se dedicar à abertura e manutenção de escolas, bem como à definição de um novo campo pedagógico, João Köpke foi pioneiro na divulgação e implantação do método analítico para o ensino da leitura e dedicou-se a uma profícua produção de livros de leitura.

As séries graduadas de leitura e a formação de um novo homem

Em 1884 João Köpke criou um novo modelo de série graduada, fugindo completamente ao estilo anterior de elaboração de livros de leitura, elaborados pelo Barão de Macaúbas, por Menezes Vieira e por Hilário Ribeiro.

Em vários estudos que se referem à história dos livros didáticos, em que se destacam o caráter convidativo, atraente, consistente e profícuo de conteúdos dos mesmos, o nome de João Köpke comparece. Assim, para D'Avila (1943) no decorrer

de noventa anos, “gerações e gerações de brasileiro se debruçaram comovidos sobre os livros, e aprenderam a viver, a sentir e a agir através do prestígio de suas histórias encantadoras” (p.162). As lições, de acordo com o autor (1943) apresentam um “tom quase monocórdico” (*Ibid.*, p.163), sempre com ensinamentos de virtude, de trabalho, generosidade, bondade, honradez e humanidade. Sem concessões ao “dúbio, ao feio e ao pragmatismo superficial de conduta” (*Ibid.*, p.163). São textos que articulam o ideal de ficção ao real, humano e concreto do próprio estilo de vida do autor.

Köpke exerceu profunda influência e fascinação sobre aqueles a quem ensinou através de sua postura de educador, de suas convicções educacionais e também através das histórias impressas nas páginas de seus livros para leitura, tudo em decorrência, segundo afirmou D'Avila (1969) de sua “extraordinária capacidade de escrever livros para crianças e adolescentes” (p.272).

Os livros de João Köpke estiveram sob as carteiras e nas mãos de crianças de escolas particulares e públicas. Bosi (2003), em seu conhecido estudo voltado à história social de São Paulo, denominado *Memória e sociedade*; lembranças de velhos, também recorreu a depoimentos que enfatizavam a importância deste educador e a importância de seus livros de leitura na vida escolar de seus entrevistados.

Destinados às aulas de leitura corrente, expressiva e suplementar, os livros de leitura de Köpke compunham o *Curso sistemático da língua materna*, publicação que foi denominada como Coleção João Köpke, e depois de Série Rangel Pestana, e foi organizada em seis partes ou seis livros⁴.

O *Primeiro, o Segundo e o Terceiro livros de leituras morais e instrutivas* de João Köpke guardam muitas semelhanças com um tipo de manual de leitura publicado na França entre as duas últimas décadas do século XIX e as duas primeiras do século XX, classificados por Chartier e Hébrard (1995) como

4 - Importante salientar que o estudo apresentado neste texto se baseou nas obras de Köpke, nas seguintes edições: Primeiro livro de leituras morais e instrutivas (1911, 28ªed.). Segundo livro de leituras morais e instrutivas (1928, 61ªed.). Terceiro livro de leituras morais e instrutivas (1950, 64ªed.), Quarto livro de leituras (1931, 22ªed.), Florilégio Contemporâneo; quinto livro de leituras, (1914, 7ªed.). Para orientar o trabalho com esses livros Köpke, escreveu *Curso da língua materna*, em 1891.

representativos do *modelo educativo da narrativa moralizante*. De acordo com os autores, este tipo de livro de leitura tem, de modo geral, a seguinte característica: “sugere na vida de uma criança um acontecimento que traz um problema (bem ou mal resolvido) e provoca uma tomada de consciência, mediante a qual a criança é transformada” (p.398). Esses livros de leitura, constituídos por textos moralizantes, relatos edificantes e também historietas sobre a vida cotidiana das crianças, tanto em prosa quanto em versos, buscavam conciliar dois propósitos: instruir e educar.

O Quarto e o Quinto livros de leituras de João Köpke representam outra modalidade de livro de leitura, equivalente ao *Modelo cultural das leituras literárias*, proposto por Chartier e Hébrard (1995). Esses livros de leitura têm por ambição ofertar à escola primária a experiência já vivenciada na escola secundária, qual seja a da leitura de autores consagrados da literatura. Esse gênero de leitura coloca em segundo plano o caráter moralizante dos livros de leitura, produzindo, em suas páginas, ideias e sentimentos relacionados à Pátria, além do amor à leitura e à língua nacional, conteúdos fundamentais para a construção da República.

Para implementar esse projeto cultural, João Köpke selecionou cuidadosamente trechos de autores portugueses e brasileiros, que expressavam ideias e sentimentos acerca da Nação, do Estado, e do trabalho. Assim, através da “boa literatura”, ao mesmo tempo em que o autor enaltecia os valores contidos na República, convencia seus leitores de qual era o melhor caminho para a sociedade brasileira.

O *Leituras Práticas*, sexto livro da série, difere tanto do modelo educativo da narrativa moralizante, quanto do modelo cultural das leituras literárias, guarda alguma semelhança com o modelo enciclopédico das leituras instrutivas descrito por Chartier e Hébrard (1995), à medida que condensa em um único livro textos que privilegiam as Ciências Naturais e Sociais, contudo o caráter instrutivo é praticamente inexistente ao longo das lições .

As últimas décadas do século XIX correspondem a um período de mudanças significativas para a história do livro didático. Para os professores com pouca ou nenhuma formação

específica, o livro didático, além de conter os conteúdos de ensino, representava um verdadeiro método de ensino. Além disso, caberia ao livro dar conta da formação do professor, que seria construída na prática, fortemente marcada pelo “aprender fazendo”, o que exigia uma produção didática que aliasse ao conhecimento científico e literário, vivência de sala de aula.

A imagem da criança e da infância nas páginas dos livros de leitura.

Köpke esteve muito atento, por meio de suas lições, em disciplinar a alma e o coração dos pequenos, procurando ensinar a todos um código de civilidade, pela coerção do corpo e da imposição de normas de comportamento sociável. As lições exprimem a plena confiança do autor na educação doméstica, através de histórias em que, imitando e obedecendo aos pais, as crianças aprenderiam a ler, ao mesmo tempo em que apreenderiam modos e costumes que as converteriam em cidadãos republicanos.

É com base no *corpus* conceitual constituído por Norbert Elias que os procedimentos, os instrumentos, as fontes e as direções de análise foram definidos, uma vez que interessa examinar práticas e processos de modelação dos sujeitos crianças que viviam o tempo social da infância, pelos quais se constituem como configurações mentais ou psíquicas, e nos quais cognição, sentimento, atitude, comportamento, valor, não são passíveis de abstração.

Civilizado é, para Elias, o indivíduo cujo comportamento foi transformado, moldado, condicionado para adquirir novos hábitos, novos comportamentos, que nele se impregnam como *segunda natureza*. *Civilização* é assim o longo processo de transformação do comportamento do homem ocidental. Diz Elias (1990), “o que estamos procurando – isto é, o padrão de hábitos e comportamentos a que a sociedade, em uma dada época, procurou acostumar o indivíduo”. (p.95)

As lições são, portanto, tratadas *como instrumentos diretos de condicionamento ou modelação*. De adaptação do indivíduo a esses modos de comportamento, que a estrutura e a situação da sociedade onde vive tornam necessários. E mostram, ao mesmo

tempo, através do que censuram e elogiam a divergência entre o que eram consideradas, em épocas diferentes, maneiras boas e más (cf. Elias, 1990, p. 95).

Comportamentos usuais e compartilhados, em situações públicas, são substituídos por novos; aqueles se tornam aversivos, repulsivos, condenáveis, em uma palavra, *primitivos*; esses passam a ser esperados, tornam-se necessários, porque corretos, adequados, em uma palavra, *civilizados*. Àqueles comportamentos pouco a pouco abandonados, diz Elias (1990, p. 80), correspondiam a *um padrão de relações humanas e uma estrutura de sentimento*; aos novos comportamentos adquiridos, correspondem outro padrão de relações e outra estrutura de sentimento. Deve-se completar: correspondem também outro padrão cognitivo e outra estrutura cognitiva.

É do processo civilizador, constata o autor, não só a mudança gradual dos comportamentos por força da mudança também gradual dos controles externos; na longa duração, o imperativo do controle sobre os comportamentos desloca o seu peso do grupo para o indivíduo, que passa a ser o principal policial do próprio comportamento (cf. Elias, 1990). Aí está o instrumento mais poderoso de mudança comportamental do qual emerge o homem ocidental moderno e que Köpke fartamente faz uso em suas lições.

O primeiro valor a ser inculcado no coração da criança é o apreço a verdade, assim faz-se crucial o seu cumprimento sem concessão a meias-verdades ou até mesmo a uma pequena inverdade, conforme apresentado na lição *Como se desfaz uma mentira*:

- Carlos, meu filho, disse o Senhor Rodrigues a Carlos, menino de 10 anos, - como foi que entraste na Exposição? Tu não tinhas dinheiro para comprar bilhete, e sem bilhete ninguém entra.

- Ora, papai, disse Carlos; - eu escrevi o nome do dono da Exposição em um escrito, meti um papel dentro, mostrei a carta ao guarda, e ele, pensando que era uma carta de verbas, deixou-me entrar, e eu vi tudo assim.

-E não sabias tu que isso era muito feio? Eu nunca pensei que meu filho fosse capaz de fazer coisa assim.

- Porque é que era feio? Perguntou o menino. - Eu não

disse uma mentira.

- Mas praticaste uma falsidade. Fizeste o guarda pensar que tinhas negócios com o dono, e assim, deixar-te entrar enganado. O engano é também uma mentira. (Köpke, 1928, p.154-5).

A obediência também um valor enaltecido e bastante explorado nas histórias. *Como se obedece, Nem um minuto, Seja uma boa menina* e *Frei Tomaz* são alguns exemplos de histórias em que se sobrelevam crianças que aprenderam com suas mães a ser respeitadas, amorosas e, sobretudo, obedientes aos pais.

Um exemplo desta virtude pode ser encontrado na história de Julia, uma garota que não cedeu aos insistentes convites de sua amiga Angelina e, por isso, ou melhor, por ter sido leal, fiel e obediente à mamãe, recebeu a recompensa devida: “Quando chegou a casa pediu a sua mãe para ir ver os ratinhos brancos, e foi, e viu, e esteve muito tempo entretida” (Köpke, 1911, p.130). A lição *Como se obedece* também trata da questão da obediência, porém desta feita relacionada ao autocontrole. Arthur, um garoto de cinco anos, ao receber ordens de sua mãe para ir deitar-se, questiona-a. A seguir o autor constrói a narrativa ensinando ao seu leitor que ordem deve ser obedecida sempre, sem argumentação, choramingos, mau humor ou aborrecimento.

Ao longo das histórias, João Köpke explicita que o valor da obediência deve ser introjetado no seio da família. A partir da obediência filial, a criança estará apta a transferir o comportamento aprendido para outros espaços sociais. A obediência deve ser absoluta, sem discussão e questionamentos. Afinal, a superioridade dos pais provém de sua sabedoria adquirida pelos ensinamentos da vida. No entanto, ainda assim, muitas crianças se mostram desobedientes, devendo receber por isso uma punição moral. Na lição *O menino malcriado*, Noel, além de resistir às ordens de sua mãe de recolher seus brinquedos antes de sair para visitar Dona Chiquinha, lá chegando, comportou-se de maneira inadequada: mal cumprimentou a senhora, não tirou o chapéu, cruzou as pernas em cima do assento da melhor cadeira, enfiou o dedo no nariz e teve ainda outros comportamentos pouco

recomendáveis. Por tamanha desobediência e falta de civilidade, foi severamente punido:

A mãe, que estava com os olhos em cima dele, não pode mais aturar as suas grosserias e lhe disse:

- Saia já daqui, meu senhor. Quando os meninos são tão grosseiros como o senhor, não merecem estar numa sala. Vá me esperar à porta.

E Noel, todo envergonhado, foi saindo e meteu-se num canto, chorando e soluçando (Köpke, 1911, p.121-2).

Ao depositar no indivíduo a responsabilidade pela ordem social e reiterar a função da família em implantar os rudimentos de civilidade, Köpke ratifica que garante ao indivíduo a liberdade de obedecer. O autor apresenta alguns procedimentos para o aluno conseguir obedecer à consciência. São eles: o cumprimento do dever, a boa vontade e a presteza em executar, qualquer que seja a tarefa.

Os meninos e as meninas que emergem das páginas dos livros de leitura de João Köpke cumprem seus deveres com seus irmãos, com os outros, crianças e adultos, em situação de dificuldades. Nessa perspectiva, apresenta-se a lição *Duas esmolas*, que trata da história do menino Samuel que, ao voltar da escola para casa, encontra um cego, mas não pôde lhe dar nenhuma esmola, porque havia gasto todo o seu dinheiro com a compra de um livro. Neste ponto da narrativa, o autor utiliza como estratégia provocar o leitor sobre a atitude do garoto, e o faz com um questionamento, seguido de um esclarecimento: “-Como? Pois Samuel não fez caso do pobre cego? Não, porque gastou todo o dinheiro que tinha para comprar o livro” (Köpke, 1911, p.103).

Dessa forma, o autor, em uma única lição, além de apresentar o livro como um objeto de desejo que vale todas as economias do menino, que produz fascínio e prende a atenção, posto que

o menino caminhava lendo, também ensina que a bondade se sobrepõe ao poder econômico.

Em estudo sobre *Os usos da civilidade*, Revel (1999) afirma que a aprendizagem da civilidade desempenha um papel fundamental para a ordem social, na medida em que permite:

ao mesmo tempo, disciplinar as almas por meio da coerção exercida sobre o corpo e impor à coletividade das crianças uma mesma norma de comportamento sociável. Além disso, tem a vantagem de permitir que a criança exerça sobre si mesma um controle constante de seu tempo, de suas ocupações e de suas atitudes (p.176).

Nesse processo de construção de civilidade, a obediência deve ser aprendida e apreendida através do autocontrole, que disciplina a vontade. De acordo com José Veríssimo (1985) a sociedade brasileira encontrava-se pervertida com relação à formação de seu caráter. E isso em grande parte devido à maléfica convivência das crianças com os “sinhozinhos” e com as vítimas de suas maldades, “espécies de leva-pancadas, sobre os quais eles derivavam as suas cóleras infantis” (p.75). O resultado dessa convivência seria o desvirtuamento do caráter, incutindo-lhe o hábito de mandar. Segundo o autor, “obedecendo é que se aprende a mandar” (p.78), daí a necessidade de se estabelecer uma disciplina doméstica e escolar, indispensável “para a disciplina social, base da segurança e do Estado e laço da solidariedade nacional” (p.78).

Por meio de seus livros, Köpke dá vida a um projeto de escolarização da civilidade⁵, que, através do uso de histórias sobre a vida em família, disciplina condutas. No entanto, embora os papéis sociais sejam desempenhados por pais e mães que educam o *locus* privilegiado para a aprendizagem socializada é, na verdade, a escola, consubstanciada pela existência e circulação dos livros de leitura.

5 - A criação e a difusão de projetos de escolarização da civilidade não é exclusividade brasileira. Na França, em 1833, o relatório Guizot apontava o livro *A civilidade pueril*, de Erasmo, como sendo um dos textos fundamentais para as aprendizagens elementares no país. Em 1882, o *Dictionnaire de pedagogie*, de Ferdinand Buisson, registra que algumas regras difundidas em *A civilidade* continuavam ainda presentes. O livro *A civilidade pueril*, de Erasmo foi publicado pela primeira vez em Basileia, em 1530, e a seguir traduzido para o alemão, o inglês, o francês, o tcheco e o holandês. A esse respeito, cf. REVEL, Jacques. 1999. Os usos da civilidade. ARIES, Philippe, CHARTIER, Roger (orgs). *História da vida privada*; da Renascença ao Século das Luzes – 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, p.169-210.

Outra virtude bastante explorada na construção da imagem idealizada de infância é a dignidade. As crianças que povoam os livros de João Köpke são exemplos de coragem, sinceridade, respeito, amor, bondade e obediência, além de cultivarem a dignidade. Ao apresentar o caráter brasileiro, José Veríssimo (1985) nos coloca frente a frente com uma criança indolente, indecisa, indiferente e inativa:

Mole pelo clima, mole pela raça, mole por esta precocidade das funções genésicas, mole pela falta de todo trabalho, de qualquer atividade, o sangue pobre, o caráter nulo ou irritadiço e, por isso mesmo inconseqüente, os sentimentos deflorados e pervertidos, amimado, indisciplinado, mal criado em todo rigor da palavra (p.69.).

Nesse sentido, é preciso pensar, analisar e mesmo decifrar os livros de leitura de João Köpke levando em conta o alerta de Choppin (2002) de que os autores de livros escolares pretendiam, em vez de descrever a sociedade, transformá-la. Nesse sentido, os livros escolares de Köpke apresentam uma visão de infância e de escola idílica, revelando mais a imagem que o regime republicano queria dar de si mesmo do que sua verdadeira imagem.

Em seus livros de leitura João Köpke procurava formar a criança, que, no futuro, se converteria em homem e faria o progresso do país. Não há espaço para abstenção, pelo contrário, o autor leva ao termo e ao cabo um projeto civilizador pela via da leitura. Dentre as providências para a institucionalização da nova ordem política, os republicanos elegeram a escola para “sinalizar a ruptura que pretendiam promover entre um passado sombrio e um futuro luminoso” (Carvalho, 2003, p.143). Assim, eleita signo do Progresso, a escola deveria tanto fazer ver a República inaugurada, quanto a escola deveria se dar a ver (cf. Carvalho, 2003, p.23-33).

Caberia, então, a essa escola a construção de uma educação nacional pautada na educação da vontade e do caráter, o que, segundo José Veríssimo (1985), consistiria no desenvolvimento da disciplina, da simpatia, da solidariedade, além do estímulo

à coragem, à verdade, à franqueza e, sobretudo ao gosto pelo trabalho.

Para a elite intelectual da qual Köpke fazia parte, à escola cabia a importante missão de transformar os habitantes em povo, regenerar o trabalhador e salvaguardar o organismo nacional. Enfim, construir a nação. Por isso dedica várias lições ao enaltecimento das virtudes requeridas como pré-requisitos para o ingresso e a permanência na escola. Assim são valorizadas a honestidade, a persistência, a atenção, a complacência, a paciência, a amizade e a solidariedade para com o próximo.

João Köpke, através destas lições, procurou introduzir as virtudes capazes de produzir mentes e corpos disciplinados para o mundo do trabalho. O cenário nacional nos primeiros anos republicanos era povoado por diversas personagens: homens doentes, improdutivos e indolentes, vagando pelo país; uma população urbana resistente ao trabalho, ou ao menos na forma de trabalho considerada salutar pelos patrões, um contingente significativo de imigrantes tidos como fomentadores de greves e conturbações sociais.

Essa população deveria ser regenerada e organizada, e isso era o que se esperava da educação. Ao regenerar a população, ao mesmo tempo em que se combatia a insolência e a preguiça, preparava-se o trabalho, disciplinando-a e tornando-a saudável e produtiva. Feito isso, teria sido dado o primeiro passo para a organização do trabalho nacional, que deveria ser estruturado em duas frentes, a primeira criando a consciência do dever domiciliário, contendo o fluxo migratório e fixando o homem no campo; a segunda, através do disciplinamento e do regramento da vida em sociedade, bem como do ordenamento de condutas morais, consideradas civilizadas, mas, sobretudo, necessárias para o trabalho nas fábricas.

Köpke também firma um compromisso com essa questão social que afligia e assombrava as elites intelectuais e políticas brasileiras. Dentre as várias formas que João Köpke utilizou para inserir a temática trabalho, uma estratégia foi a de apresentar, no *Primeiro livro de leituras morais e instrutivas*, crianças trabalhadoras, como ocorre em *O amanhecer*, *Ganhar dinheiro*, *Semear para colher*, *Brincar e trabalhar* e *O trabalho*. O foco principal dessas lições é o trabalho como mola propulsora da

vida. Assim, o ato de trabalhar é apregoado em versos e prosa como algo bastante aprazível. A lição *O amanhecer* é bastante esclarecedora e ilustrativa dos objetivos do autor. Conforme o próprio título sugere, ao amanhecer o dia, todos prontamente e com alegria se põem a trabalhar: animais, homens, mulheres e até crianças .

Segundo a concepção do autor, embora o brincar e o trabalhar se distanciem pelas ações requeridas, ao mesmo tempo se aproximam, quer seja pelo empenho exigido pela tarefa, quer seja pelo prazer alcançado ao término da atividade. Nesse sentido, as lições apresentam o trabalho como sendo uma ocupação possível e necessária para as crianças. O trabalho é apresentado como algo que alegra, que permite ver a vida de outra forma, dando sentido diverso às ações banais e corriqueiras.

Esses exemplos contidos na obra didática de Köpke refletem a situação que, por muito tempo, perduraria (ou que ainda perdura) na sociedade brasileira: a de uma infância privada do brincar e voltada ao trabalho e ao aprendizado de um ofício. Outro dado relevante para se analisar as historietas é quanto à expectativa da sociedade para com suas crianças. As crianças deveriam se comportar de maneira inteligente e ajuizada, deveriam amar a família e a pátria, e tanto em casa, quanto na escola e no espaço de seu trabalho, deveriam apresentar bons costumes, ou seja, nunca mentir, brigar ou furtar.

Considerações finais

No Brasil, durante o final do século XIX, os republicanos construíram e difundiram uma imagem de criança idealizada, procurando incorporá-la à ordem social, por meio do trabalho regular e da instrução. Projeto cuja viabilização dependia em larga escala da produção de livros para a infância.

João Köpke esteve atento a isso, no decorrer das lições apresentadas em seus livros didáticos. Ao ler e reler as lições e as ilustrações de seus livros, não é possível ignorar a imagem idealizada que ele faz da infância, tendo a preocupação constante e divulgar uma imagem de criança corajosa, sincera, respeitosa, amorosa, mas, principalmente, bondosa, obediente e digna.

Pode-se afirmar que suas histórias e poesias espelham um pensamento republicano e positivista, imbuído de um conjunto de princípios norteadores da ordem e do progresso, fundamentais para a transformação do homem em cidadão republicano. Os novos costumes são assim, pouco a pouco, impostos às crianças, obrigando-as a reprimir seus desejos impulsivos, vândalos, fracos e vingativos, substituindo-os pela prudência, bondade e sinceridade, ao mesmo tempo em que são afastadas da preguiça e impulsionadas ao trabalho.

Referências

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade; lembrança de velhos*. 3ªed. São Paulo: Companhia das Letras. 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF (Estudos CDAPH – Série historiografia). 2003.

CHARTIER, Anne-Marie, HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura; 1880-1980*. Trad.: Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática. 1995.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas, v.6, nº11, p.5-24, abr. 2002.

D'ÁVILA, Antônio. História da Educação no Brasil. *Revista de Educação*, São Paulo, v.XXX, p.161-5, jul-dez. 1943.

ELIAS, N. *O processo civilizador; uma história dos costumes*, vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1990.

KÖPKE, João. *Primeiro livro de leituras morais e instrutivas para uso das escolas primárias*. 28ªed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. (Série Rangel Pestana) 1911.

_____. *Florilégio contemporâneo; quinto livro de leitura para uso das escolas secundárias*. 7ªed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. (Série Rangel Pestana). 1914.

_____. *Segundo livro de leituras morais e instrutivas para uso das escolas primárias*. 61ªed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. (Série Rangel Pestana). 1928.

_____. *Quarto livro de leituras para uso das escolas primárias e secundárias*. 22ªed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. (Série Rangel Pestana). 1931.

_____. *Terceiro livro de leituras morais e instrutivas para uso das escolas primárias*. 64ªed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. (Série Rangel Pestana). 1950.

OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves de, SOUZA, Rosa Fátima de. As faces do livro de leitura. *Cadernos Cedes*; educação, sociedade e cultura no século XIX; discursos e sociabilidades. Campinas, nº52, p.25-40. 2000.

_____. *As séries graduadas de leitura na escola primária paulista (1890-1910)*. Dissertação de mestrado – UNESP – Araraquara. 2004.

PANIZZOLO, Claudia. *João Köpke e a escola republicana*; criador de leituras, escritor da modernidade. Tese de doutoramento. São Paulo: PUC-SP. 2006.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. ARIÈS, Philippe, CHARTIER, Roger (orgs). *História da vida privada; da Renascença ao Século das Luzes* – São Paulo: Companhia das Letras, p.169-210. 1999.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1985.

WARDE, Mirian Jorge. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, nº 5, p. 125-68, jan/jul. 2003.

“QUAL É A NOTA DA ESCOLA DO SEU FILHO?” AS PRÁTICAS IDEOLÓGICAS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DO DISCURSO MIDIÁTICO PRODUZIDO A PARTIR DOS RESULTADOS ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Juliana F. Serraglio Pasini¹
Thuinie Medeiros Vilela Daros²

Resumo

“Esta escola ainda não tem uma educação de qualidade” é uma das frases divulgadas através de um instrumento eletrônico disponibilizado pela revista Educar e Crescer da Editora Abril referente ao ensino ofertado nas escolas com base nos resultados de uma consulta aos dados produzidos pelo índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). O direcionamento publicitário está voltado aos pais ou responsáveis dos alunos matriculados nas escolas públicas de todo o território nacional. Partindo do pressuposto de que os objetos de discurso não são categorias fixas, mas objetos que vão se constituindo e legitimando no interior das próprias práticas discursivas, este trabalho tem como intuito socializar uma análise desenvolvida acerca das práticas ideológicas de inclusão e de exclusão desse recurso midiático. A fundamentação teórica esteve ancorada nas produções de Bakhtin (2009), Bardin (2010), Bourdieu (1998), Dittrich (2008) e Reboul (2004). Os dados coletados da presente investigação permitem afirmar que os discursos divulgados corroboram a produção de significados, ordenamentos, diferenciações e identidades ao incluir ou excluir, aprovar ou marginalizar, qualificar ou desqualificar as escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave

Discurso; IDEB; qualidade de ensino; educação básica.

Abstract

“This school does not yet have a quality education” is one of the phrases disclosed through a electronic instrument made available by the magazine to educate and Grow of Editora Abril for the teaching offered in schools on the basis of the results of a query to the data produced by the basic education development index (IDEB). The ad targeting is geared toward parents or guardians of students enrolled in public schools throughout the national territory. On the assumption that the objects of discourse are not fixed categories, but objects that are maturing and legitimizing discursive practices themselves inside, this work is to socialize an analysis about the ideological practices of inclusion and exclusion of the media resource. The theoretical reasoning was anchored in the productions of Bakhtin (2009), Bardin (2010), Bourdieu (1998), Dittrich (2008) and Reboul (2004). The data collected from this research allow assert that support the production of speeches made, meanings, systems and differentiations identities to include or exclude, marginalize or approve, qualify or disqualify the Brazilian public schools.

Keywords

Speech; IDEB; educational quality; basic education.

1 - Mestranda em Educação na Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Integrante do GEPPEs – Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social. Bolsista pela CAPES, do Projeto do Observatório de Educação “Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática”, e do subprojeto “Avaliação da Qualidade de Educação Básica: estudo comparativo entre Brasil e Argentina”, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS em parceria com a UNIOESTE, *Campus* Foz do Iguaçu, UNESP, UPF e CAPES. E-mail: july_serraglio@hotmail.com.

2 - Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Especialista em Fundamentos Políticos e Filosóficos da Educação e Graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas - Mediar/UNIOESTE. Docente do Colegiado de Pedagogia da Faculdade União das Américas/UNIAMÉRICA. E-mail: thuinie@hotmail.com.

Introdução

A diversificação e a expansão qualitativa e quantitativa dos meios de comunicação em massa ampliaram as possibilidades de atuação do discurso midiático. Para além da divulgação de informações, propagandas e comerciais, esses instrumentos têm contribuído na disseminação de novos valores e de novas ideias que passam a operar diretamente nos comportamentos e na vida das pessoas.

É relevante considerar que os discursos midiáticos estão situados num campo de formação de conceitos, de preconceitos, de consciências, de subjetividades e, sobretudo, são construtores privilegiados da opinião pública. Além disso, utilizam, em suas ações, a linguagem, assim, locutores e receptores efetuam uma permanente negociação de sentidos e, a partir dessa interação com os meios de comunicação, se tornam capazes de reverem suas próprias histórias e nortear-se como sujeitos.

Diante disso, este trabalho tem como finalidade analisar os discursos produzidos por um instrumento eletrônico elaborado pela revista Educar e Crescer, da Editora Abril, que disponibiliza aos pais ou responsáveis um espaço virtual para consulta da qualidade (ou não) das escolas públicas de todo o território nacional. Os critérios utilizados pelo *site* para a qualificação das escolas são baseados no resultado da coleta de dados produzidos e divulgados através do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

Pretende-se ainda, nesta oportunidade, contribuir para o debate acadêmico chamando a atenção sobre a necessidade de conhecer e investigar os fatores que estão subjacentes ao discurso em análise, principalmente quando se referem à educação. Um tal instrumento de divulgação, ao contribuir com os conhecidos apelos ideológicos próprios de uma classe na sociedade capitalista, produz impactos que geram modificações nas relações estabelecidas entre as pessoas que ocupam os espaços escolares baseados em um conceito único e acabado.

Esta pesquisa, ainda em andamento, é de caráter qualitativo, composta com duas etapas inter-relacionadas: revisão bibliográfica, análise do conteúdo e do discurso. Para a revisão bibliográfica foram utilizadas produções de Bakhtin (2009),

Bardin (2010), Bourdieu (1998), Dittrich (2008) e Reboul (2004). A opção pela metodologia proposta pela chamada análise do discurso foi por permitir pensar as heterogeneidades presentes no discurso do sujeito-leitor, a voz de um sujeito que é, ao mesmo tempo, assujeitado pela ideologia que, enquanto categoria teórica, que torna possível o outro aspecto da constituição desses sujeitos. Já em se tratando da análise do conteúdo, entende-se esta metodologia de investigação como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por meio sistemático e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção recepção [...] destas mensagens. (BARDIN, 2010, p. 74).

Desse modo, a presente abordagem visa explicitar e sistematizar o conteúdo, bem como surpreender as mensagens apresentadas pelo instrumento midiático.

Para tanto, o texto foi organizado em dois momentos que discutem tanto o que se refere aos aspectos de persuasão para a legitimação dos discursos divulgados pela revista Educar e Crescer, quanto aos recursos linguísticos e visuais estratégicos para adesão da opinião pública.

1. A persuasão para a legitimação do discurso.

Qual é a nota da escola do seu filho? É a pergunta publicada pela revista Educar e Crescer da Editora Abril chamando a atenção dos pais ou responsáveis para a necessidade de verificarem a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas. A abordagem da qualidade da educação está atrelada, sobretudo, às notas das avaliações realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), avaliações essas bianualmente organizadas e enviadas para o IDEB.

Quando um instrumento midiático direcionado a um auditório específico, nesse caso, os pais, afirmando que uma escola possui qualidade, ou não, ainda que pautado num

indicador formal, isso certamente gera representações acerca de cada escola. Assim, pergunta-se: Quais são os critérios utilizados para afirmar que uma escola é de qualidade ou não? Quais são os impactos que os discursos produzidos através desse instrumento eletrônico podem causar nas escolas e nas relações interpessoais que ocorrem nesses espaços?

A reportagem intitulada em forma de manchete - “*Qual é a nota da escola do seu filho?*” -, chama a atenção, pois faz uso de recursos linguísticos que atraem pais, professores e toda a comunidade escolar interessada em saber qual foi o resultado obtido pela escola de seu filho ou pela escola em que trabalha. Do ponto de vista do consumo, sendo a revista um produto, não há problemas, pois este é um recurso que visa ampliação de seu público-alvo, visto que está *on-line*, disponível para que todos tenham acesso ou que futuramente passem a adquirir outros produtos da revista abril.

Destaca-se que, de acordo com Bakhtin (2009), a palavra dirige-se a um interlocutor e “[...] se variará por tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou mesmo estreitos (pai, mãe, marido, etc.)”. (BAKHTIN, 2009, p. 117). Ou seja, para esse autor não pode haver interlocutor abstrato ou não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no sentido figurado.

Bakhtin (2009) ainda afirma que essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande: “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 2009, p.117), constituída, sobretudo, pelo produto da interação do locutor e do ouvinte/leitor.

Outro aspecto a ser considerado é que, por se tratar de um indicador da qualidade da educação, o IDEB passou a ter grande notoriedade nos meios de comunicação ao divulgar as notas das escolas, mas para situar o leitor na questão do que é IDEB, realiza-se aqui primeiramente uma breve descrição histórica e conceitual.

O Ideb indica uma nota do ensino básico no país. Pauta-se numa escala que vai de 0 a 10. O MEC (Ministério da Educação)

fixou a média 6 como objetivo para o país a ser alcançada até 2021.

A organização atual foi criada em 2007 e é utilizada como diagnóstico da qualidade do ensino brasileiro, como baliza para as políticas de distribuição de recursos (financeiros, tecnológicos e pedagógicos) do MEC. Se uma rede municipal, por exemplo, obtiver uma nota abaixo do esperado, ela terá prioridade de recursos.

O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar (ou seja, com informações enviadas pelas escolas e redes), e médias de desempenho nas avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Saeb (para os Estados e o Distrito Federal) e a Prova Brasil (para os municípios).

As atuais práticas são decorrentes da instauração, ainda em 1980, do sistema de avaliação brasileiro. Surge diante da necessidade de ressignificar o sistema de ensino, visto que foi constatado um grande número de repetência e alto índice de evasão escolar precoce da educação básica. (INEP, 2011, p. 1).

A necessidade de estudos que mostrassem claramente um panorama do atendimento educacional oferecido à população, avaliando seu peso sobre o desempenho dos alunos, conduziu as primeiras experiências avaliativas do ensino de primeiro grau no final dos anos 80, inaugurando-se em 1988 o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Desse modo, o SAEB, instituído em 1988, teve sua primeira amostragem em 1990, visando elevar a qualidade da educação brasileira e (re)formular políticas educacionais nas esferas municipais, estaduais e federais.

Em 1995, o SAEB passa por modificações metodológicas. A partir daí as avaliações são concentradas no fim de cada ciclo da educação básica, ou seja, no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental, e 3º ano do Ensino Médio, aplicado nas três esferas educacionais, além de abarcar também instituições privadas.

Sua estrutura foi modificada em 2001, passando a ter dois instrumentos: cognitivo e contextual:

Os instrumentos cognitivos são compostos de provas de desempenho dos alunos elaboradas com base em matrizes curriculares. As provas estão voltadas para a avaliação em níveis diferenciados de competências cognitivas e de habilidades instrumentais associados a conteúdos escolares disciplinares, em boa parte contemplada pelo currículo das diversas séries e disciplinas avaliadas, os instrumentos contextuais procuram levantar informações sobre fatores que interferem no desempenho escolar, em termos de infraestrutura, equipamentos e materiais disponíveis (questionário da escola), do perfil do diretor e da prática docentes (questionário do professor) e das características socioculturais e hábitos de estudo dos alunos (questionário do aluno). (BONAMINO, 2002, p.16-17).

Após a reestruturação promovida pela Portaria nº 931-MEC, em 2005, o SAEB passa a ser composta por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e Avaliação do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil.

De acordo com os documentos oficiais produzidos pelo INEP (2011), esse instrumento visa melhorias em âmbito educacional e permite avaliar a qualidade, equidade e eficiência da educação brasileira. Seu foco está, a partir dos dados coletados, em redimensionar políticas públicas que garantam melhorias na gestão educacional. Esse sistema de avaliação em larga escala avançou rapidamente no Brasil, porém a ênfase nos resultados, preestabelecendo metas as instituições de ensino, tem obscurecido a principal função da política de avaliação, ou seja, defender políticas para que avancemos na qualidade do atendimento.

O problema é que a divulgação de seus dados tem gerado consequências sérias nas escolas. Quando as escolas conseguem uma nota acima de 6 é como se ela já estivesse livre de qualquer melhoria, afinal, segundo o IDEB, ela é uma escola de qualidade. Ela adquire um *status* pelo discurso legitimado. Por outro lado, se as escolas não avançam nas notas ou adquirem uma nota baixa, por exemplo, a nota 3,5, logo essa escola é rebaixada, vista como incapaz, com profissionais ruins e incompetentes.

Assim, em virtude da nota, ela passa a ser marginalizada por não ser considerada de qualidade.

Em se tratando de qualidade, é preciso admitir primeiramente que a palavra qualidade por se referir a uma adequação ao seu uso, implica, sobretudo, a entrada num imenso e multifacetado campo dos valores. Isso ocorre devido à não conceitualização universal e absoluta que esse termo representa. Desse modo, os diferentes setores da sociedade e as diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de maneira diversa, ou seja, a qualidade “[...] é um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal” (DAHLBERG; MOSS e PENCE, 2007, p. 70).

Além disso, as repercussões das notas do IDEB têm causado outros grandes impactos nos sistemas educacionais, como é o caso da posição de algumas prefeituras em pagar um abono salarial no final do ano (14º salário) somente para as escolas que atingem a “qualidade na educação”, como tem ocorrido nos estados do Paraná e São Paulo, por exemplo, a ofertar o reforço escolar e aulas aos sábados para as crianças no contraturno, sobretudo, as consideradas “mais fracas”. No caso do reforço escolar, o que se ensina é o conteúdo cobrado na Prova Brasil, ou seja, esse instrumento não está mais avaliando a qualidade ofertada das escolas, mas, devido à ampla divulgação dos discursos midiáticos acerca da qualidade das escolas através dos dados do IDEB, tem conduzido o ensino para o que se considera de qualidade, perdendo o seu caráter principal, que é diagnosticar o ensino ofertado.

Outro aspecto é que IDEB, por ser apenas um indicador, não faz distinção entre as instituições no que se refere às condições de trabalho docente, situação econômica da comunidade escolar atendida, às condições reais e efetivas das relações que ocorrem nos espaços escolares, ou seja, ao gerar uma nota, o instrumento nivela todas as escolas a um único número, índice, por não analisar as reais condições de produção das provas dos alunos. Por isso acaba, conseqüentemente, excluindo ou incluindo as escolas de um modo que se considera injusto.

Nesse sentido, acredita-se que os instrumentos midiáticos da revista Educar e Crescer, ao divulgar amplamente os resultados

do IDEB, ao não abordarem as condições de produção reais das avaliações, estão persuadindo os pais e a comunidade que acessam esses dados. Persuadir é levar alguém a crer em alguma coisa. Além disso, o uso da retórica, portanto, visa a fazer crer, mas não necessariamente em fazer compreender. Isso representa o que estamos vivenciando nesse momento.

Segundo Reboul (2004, p. XIV), “retórica é arte persuadir pelo discurso”, e para torná-lo legitimador é necessário que o discurso esteja embasado de fatos reais, contundentes e que possam aproximar o orador/auditório, através de interesses em comum, ou seja, através de argumentos que comprovem a importância da tomada de decisão, ou adesão de uma opinião, ou discurso, tornando-os próximos.

O autor chama a atenção, afirmando que, para ser persuasivo, “o orador deve antes compreender os que lhe fazem face, captar a força da retórica deles, bem como seus pontos fracos” (REBOUL, 2004, p. XIX). A interpretação do discurso deve ser um ato minucioso, e devemos estar atentos às ciladas do discurso, ao não dito e conhecer a quem se está falando.

No caso da revista Educar e Crescer, o discurso é para os pais de alunos das escolas públicas, porém esse veículo de comunicação, na escolha do discurso, utiliza-se de diferentes recursos linguísticos para legitimar e atingir de fato o público escolhido, visando aproximar orador e auditório. Organiza-se todo um aparato para “convencer o outro”. Tem-se a escolha da atriz famosa, moralmente aceitável pela sociedade, que inicia seu discurso: “como mãe brasileira estou preocupada com a qualidade de ensino da escola do meu filho”. Ora, que pai não está? Além disso, ao ouvir esses discursos, os pais passam a ter olhos voltados somente para o indicador e não de fato para interior das escolas.

Para Dittrich (2008), é preciso compreender que o “sentido de argumentação vai além de conjunto de argumentos”, pois estes são constituídos de “características do discurso” (recursos de linguagem) e “estratégias de relacionamento interpessoal” (referem-se às relações de poder entre orador/auditório). Cabe salientar que a argumentação diz respeito a particularidades do discurso persuasivo com características argumentativas (DITTRICH, 2008, p. 6), ou seja, está presente em gêneros

cuja finalidade está em defender uma tese, alcançar adesão de uma determinada opinião ou valorizar certas virtudes. Assim, faz-se necessário esclarecer o que se entende por Orador e Auditório:

Instâncias argumentativas no sentido de que não se referem àqueles que efetivamente pronunciam, escrevem, ouvem ou lêem o discurso, mas ao lugar enunciativo daquele que propõe e defende uma tese – Orador – é aquele a quem ela é dirigida, resistindo, concordando ou refutando ao que lhe está sendo apresentado – auditório. (DITTRICH, 2008, p.7).

Nesse caso, o Orador se constitui como instância complexa, pois representa um grupo de pessoas que buscam transformar a educação através das políticas em torno do IDEB, pois o texto em análise foi escrito por Bruna Nicolilelo, escritora da revista Educar e Crescer, o instrumento de consulta *on-line* foi criado em 2009 e desenvolvido por Naércio de Aquino Menezes, porém entre os parceiros da revista encontra-se o Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Federal e Regional de Educação Pública (CONFEP), Instituto Unibanco, Malwee (com o *slogan*: um compromisso com a infância), entre outros. Sendo assim, supomos que a revista busque atingir não apenas as mães que possuem filhos em escola pública, mas ações sociais que envolvem um público maior.

O discurso, então, procura mostrar-se atraente, sendo esse um instrumento que passa a dar transparência às iniciativas concernentes a melhorias no que se refere à qualidade da educação básica, visto que está presente no discurso do MEC e da revista que o IDEB foi criado pelo MEC para “medir a qualidade do ensino nos municípios, nos estados e nas escolas do Brasil. A cada dois anos, o MEC divulga uma nova leva de notas”, além de afirmar que o instrumento de consulta foi criado e desenvolvido para que os pais “possam escolher as escolas de seus filhos a partir de critérios objetivos” e “descobrir em dois minutos se a escola de seu filho é de qualidade”.

Nesse sentido, o próximo tópico visa discorrer sobre os recursos linguísticos e visuais utilizados pelo instrumento virtual e adesão da opinião pública.

2. Análise dos recursos linguísticos e visuais: uma estratégia de adesão ao discurso

Analisando os recursos visuais, identificamos que a imagem se remete ao formato de uma sala de aula e da professora, que contribui com informações e conhecimento. Na lousa aparecem as informações solicitadas. O recurso possui três campos onde você informa o nome do estado, cidade e da escola, além de um ícone que lhe fornecerá informações sobre o que é o IDEB, qual a situação dos estados brasileiros em relação à educação, analfabetismo, além de outras opções, como comparar uma escola com a outra, comparar a média da escola com a meta estabelecida para o município em pesquisa, entre outros.

Por ser esse um gênero textual com muitos atrativos, estaremos analisando os recursos linguísticos e visuais utilizados pela primeira página da revista Educar e Crescer. Por exemplo, o *slogan* é “a Malu Mader vai ajudar você a ver a nota do seu filho de maneira fácil e rápida”.

A primeira estratégia visual é ter uma atriz famosa falando sobre a escola pública para chamar a atenção e dar credibilidade ao discurso. Consequentemente, o auditório é motivado a utilizar a ferramenta de consulta desenvolvida pela revista para conhecer a nota da escola do seu filho, permitindo uma transparência das políticas públicas em relação à educação.

Ao acessarmos a página para ter acesso às informações, o Auditório ouvirá a seguinte mensagem:

“Como mãe brasileira eu me preocupo com a qualidade da educação de nossas escolas, é por isso que eu fico sempre de olho no IDEB, uma nota 0 a 10 que toda escola pública possui, vamos descobrir qual é a nota da escola do seu filho. Selecione o seu estado e depois a sua cidade, em seguida clique em procurar ou escreva o nome da escola do seu filho” (EDUCAR e CRESCER, 2009).

Os recursos linguísticos são fundamentais para que haja adesão do discurso pelo auditório. Nesse caso da revista percebemos que o discurso visa compartilhar uma preocupação, sendo assim, o Orador se utiliza de diferentes estratégias

retóricas para persuadir o Auditório, e defender a tese em questão, além utilizar estratégias que o aproximem do Auditório a que pretende atingir. A legitimidade da tese é justificada em valores culturais e sociais, apontando a sua natureza, que, no caso, é sensibilizadora, porque aponta vantagens e até mesmo valores culturais prezados na sociedade atual, como podemos citar a educação de qualidade.

A aproximação com o auditório se efetiva através do discurso: “como mãe me preocupo com a qualidade da educação de nossas escolas”, permitindo a alusão de que a atriz é uma pessoa comum, que possui filhos e que também faz parte de uma parte de uma sociedade que zela por melhorias na educação brasileira, e, para legitimar o discurso, ela encerra proferindo: “é por isso que eu fico de olho no IDEB...”.

Em se tratando de produção de legitimidade de um discurso, Bourdieu (1998) ressalta que os discursos só conseguem alcançar os seus objetivos quando as palavras faladas conseguem dizer o que pretendem, mas isso é determinado, em parte, pelo contexto favorável, que permite aos ouvintes pensar o que se diz como algo razoável e possível.

Nesse sentido, o alcance dos objetivos propostos num discurso depende, além da eloquência do discursante e do reconhecimento da autoridade que possui para se expressar, de todo o contexto social onde está inserido. De acordo com Bourdieu (2008), “Falar é apropriar-se de outro dentre os *estilos expressivos* já constituídos no e pelo uso, objetivamente marcados por sua posição numa hierarquia de estilos que exprime através de sua ordem e hierarquia dos grupos correspondentes” (BORDIEU, 2008, p. 41).

Em se tratando da especificidade de um discurso legitimado, os estudos de Bourdieu (2008) versam acerca da autoridade que lhe é conferido: “Não basta que ele seja compreendido, é preciso ser reconhecido enquanto tal para que possa exercer seu efeito próprio” (BORDIEU, 2008, p. 91).

Como tanto a revista da Editora Abril, quanto os dados IDEB são considerados pelo auditório social espaços legitimados, logo o poder simbólico de que o discurso usufrui está fundado na posse de um reconhecimento suficiente para ter condição de impor e de fazer algo ou alguma coisa existir, falando pelo povo ou para o povo.

Devemos atentar para o fato de que a Prova Brasil é aplicada apenas em escolas públicas, ao que cabe questionar: - Será que o filho da atriz estuda em uma escola pública no estado onde ela mora? A pesquisa permite apenas qualificar, conhecer e acompanhar como está a instituição pública de ensino. O recurso de pesquisa criado pela revista permite verificar o avanço e retrocesso de cada escola, obscurecendo um panorama da educação brasileira de forma geral.

O instrumento reforça o fato de que a escola pública pode ser monitorada por todos, todos podem participar, ou o discurso objetiva buscar parcerias de instituições privadas, quando demonstra a precariedade do ensino público, visto que o público que acessa a revista digital também é um público seletivo, não são apenas pais de escolas públicas e respectivos professores, pois muitos a desconhecem.

Para a concretização da presente análise, realizaram-se três consultas na página da revista, a fim de verificar a diversidade presente no discurso proferido referente a escolas com notas diferenciadas. Sendo esta uma gravação intrinsecamente dotada de intenções políticas e ideológicas, tendo como premissa analisar o que seria dito em cada situação, escolhemos três escolas de um mesmo estado, município, para que pudéssemos analisar o discurso em situações distintas. Primeiro colocamos a Escola X, que possui o menor Ideb da cidade, depois uma Escola Y, que possui uma nota acima de 6,0 e, por fim, a Escola Z, que possui a nota mais elevada da cidade. Segue abaixo a transcrição do discurso para cada escola:

- Escola X (Ideb: 4,7): “Esta escola ainda não tem uma educação de qualidade, converse com o diretor e descubra como você pode ajudar”.

- Escola Y (Ideb: 6,8): “Esta escola oferece um ensino de qualidade para o seu filho”.

- Escola Z (Ideb: 8,4): “Esta escola está entre as melhores escolas do Brasil, uma escola de altíssimo nível”. E, quando se solicita um comparativo da escola com a média da cidade, ela nos informa que “esta escola tem um ensino melhor do que a meta da cidade”.

Intencionalmente, a primeira escola selecionada possui nota abaixo da meta proposta pelo MEC, pois, segundo as

metas estabelecidas por esse órgão, uma escola de qualidade deve ter a média superior a 6,0. Nota-se quão pejorativa é a fala nas consultas realizadas.

Antes de realizar a consulta, a revista informa que o instrumento nos ajudará “a escolher a escola de seu filho a partir de critérios objetivos”, os critérios objetivos são os resultados das notas do Ideb. Diante disso indaga-se: - Como se pode dizer que uma escola é boa ou ruim apenas a partir de um único instrumento? Se esse instrumento não avalia a educação como um todo, ele desconsidera fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem, fatores esses diretamente ligados aos resultados e, portanto, não pode ser utilizado para os fins explicitados pela revista em questão.

Através da realização de uma pesquisa de campo com pais e professores, após a análise do discurso da revista Educar e Crescer, percebe-se que muitos pais, ao invés de procurar a escola para oferecer ajuda, como sugere o discurso, solicitam a transferência de seus filhos para outras escolas da rede municipal, buscando escolas com maior IDEB. Subentendendo que estas últimas escolas podem oferecer uma educação de qualidade aos seus filhos, transferem seus filhos de escolas perto de suas casas para escolas distantes, isso apenas por ilusoriamente acreditarem que a educação de uma escola é melhor ou pior conforme a nota obtida na avaliação.

Infelizmente não se encontra, nesse contexto, um convite à comunidade escolar para esclarecer o que significa esse resultado, quais planos de ação podem ser desenvolvidos visando à aprendizagem significativa dos alunos. O que presenciamos em um cenário amplo através de telejornais, revistas, jornais, propagandas é a divulgação de um número que define a “qualidade” da escola, que ressalta as desigualdades sociais presentes nas escolas públicas.

No caso da Escola X, ela é uma escola de periferia, possui alunos com condições socioeconômicas baixas, alto nível de pobreza, pais desempregados, muitos não possuindo nem casa, emprego, quando muito alguns pais são catadores de papelão ou laranjas (passam mercadorias na fronteira). A refeição completa, esses alunos a realizam na instituição de ensino mantida pela prefeitura. Os professores são formados, mas além da atividade

pedagógica, realizar festas beneficentes para angariar roupas, cobertores e alimentos para auxiliar essas famílias, pois em sua maioria são crianças com pais sem o mínimo de instrução.

Compreendemos que não é possível qualificar uma escola como de má qualidade tendo como base apenas o resultado do IDEB da escola, pois, em pesquisa, ao acompanhar e visitar as três escolas, todas com professores graduados, dispondo de materiais (livros e apostilas) para desenvolver o trabalho pedagógico com seus alunos, porém, pelas condições apresentadas, possuem avanços no que se refere ao ensino-aprendizagem, ainda que a sua nota na avaliação não tenha superado o índice estabelecido.

O discurso remete ao auditório social uma noção de que a educação de qualidade é função de todos, sendo possível que a sociedade passe a assumir compromissos, sugerindo que a mesma possa auxiliar na busca de soluções para sanar os problemas pedagógicos. Em função de mensagem, muitos programas são realizados sob *slogans* como “amigos da escola”, “pais na escola”, “mutirão para reforma da escola”, e assim a comunidade passa a exercer a função do Estado de oferecer melhores condições aos alunos das escolas públicas. Na verdade a responsabilidade é do Estado brasileiro, através dos três níveis de governo (federal, estadual e municipal).

No caso da Escola Y, com nota 6,8, ela possui alunos advindos de situações economicamente variadas, em sua maioria com famílias estruturadas economicamente, trabalhadores assalariados. As turmas apresentam, aproximadamente, 25 alunos em cada 5º ano (enquanto na Escola X a média é de 28 a 30 alunos por turma), não precisando ajudar os pais com a renda familiar, enfim, são cerca de 500 alunos com vida estruturada.

A Escola Z atende a 100 alunos. Trata-se de uma escola com turmas pequenas, com atendimento quase que individualizado se comparado ao número de alunos das salas das outras escolas, pois aqui algumas turmas não completam 20 alunos. A turma que realizou a prova do Ideb para obtenção da nota 8,4 possuía exatamente 20 alunos, parte deles está na escola desde o 1º ano, não trocaram de escola, permaneceram por anos com a mesma professora, que os acompanhou, portanto, de forma personalizada. São alunos que possuem condições econômicas

familiares diferenciadas, ainda que haja também algumas crianças carentes, porém em número reduzido. Tais condições diferenciadas favorecem o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que recebem mais atenção e estímulo dos docentes, visto que não há superlotação na turma, permitindo trabalho docente diferenciado, sem ter que superar os seus limites para que seus alunos aprendam.

Além disso, os instrumentos avaliativos para certificar a educação como de qualidade deveriam incluir outras áreas do conhecimento, assim certamente elevaríamos o nível de outras escolas brasileiras. Não há, contudo, dúvidas de que, se o Estado assumisse a responsabilidade que lhe cabe com a educação, esta elevaria não apenas a nota do Ideb das escolas, mas proporcionaria aos estudantes o conhecimento significativo através da aprendizagem efetiva.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a Prova Brasil, bem como o resultado obtido e manifestado pelo IDEB, não tem avaliado de fato a qualidade do ensino em relação às competências básicas que são desenvolvidas pelos alunos, bem como o nível de aprendizagem em que eles se encontram. Percebe-se que o ensino fundamental em ano de avaliação (por esta ser realizada a cada dois anos) realiza produções de texto, habilidades artísticas e manuais, conhecimentos gerais das disciplinas dispostas no currículo escolar, tudo organizado ou mesmo resumido em atividades que têm a finalidade de treinar os alunos para preencher os gabaritos do governo. Ao focalizarem as atividades em função da Prova Brasil e IDEB, desenvolver atividades que não priorizem o raciocínio lógico, nem a criatividade, mas que apenas reproduzem fórmulas prontas e acabadas, para saber ler o básico. Se os alunos não conseguem interpretar o que lhes é questionamento e apenas sabem resolver as quatro operações ao sair dessa etapa de ensino, como podemos dizer que a escola está avançando na qualidade de ensino?

Considerações

Durante a investigação realizada a partir da análise proposta, que tratou de verificar os discursos produzidos por um instrumento eletrônico elaborado pela revista Educar

e Crescer, da Editora Abril, revista que disponibiliza aos pais ou responsáveis um espaço virtual para consulta da qualidade (ou não) das escolas públicas de todo o território nacional, precisou-se levantar alguns questionamentos acerca da qualidade, de indicadores formais e da divulgação de discursos que operam na legitimação das informações pautadas em parâmetros, bem como, os impactos dessas questões no cotidiano escolar.

Nesse contexto, tem sido divulgado, nos discursos, um conjunto de ideias e de valores almejados por todos os cidadãos, como as atuais propostas que disseminam a qualidade obtida ou a melhora na qualidade do ensino. Analisando, porém, as contradições presentes nos discursos, percebe-se, que, muitas vezes, o ideário da “qualidade” funciona como uma ideologia, pois produz contradições e duplos significados, utilizados no intuito de manipular os cidadãos.

Em busca de melhorias da qualidade da educação básica, desde a década de 1980 são realizadas avaliações. O modelo de avaliação torna-se mais eficiente com a criação da Prova Brasil, que passa a fornecer dados estatísticos por escolas, municípios, estados, transferindo aos estados e municípios a responsabilidades no que concerne à nota do IDEB, criado juntamente com o Plano de Metas, pelo qual se efetiva o discurso “Todos pela Educação”, presente em todas as propagandas do MEC, dos parceiros da educação, dos Institutos de Ensino, das revistas e jornais que invisivelmente transmitem não apenas a opinião pública sobre um determinado assunto, mas o que o Estado deseja transmitir a sociedade.

Assim, em vez de os resultados serem utilizados como parâmetro para fazer diagnósticos sobre os bons ou os maus resultados, o que tem ocorrido, de fato, é a divulgação de resultados, sem maiores debates. Pode-se visualizar um discurso que prioriza ter parceiros para uma educação melhor, empresas que passem a premiar e divulgar boas práticas da escola pública, a fim de buscar um consenso de que temos uma educação de qualidade, que esta, além de ser um direito, é um dever de todos, como aponta a revista: “o IDEB indica a qualidade do ensino do seu estado, do seu município e da escola

do seu filho” e “quem tem filhos em escola particular também precisa saber o que é IDEB”.

Afirmamos que as escolas públicas, mesmo as consideradas de qualidade, precisam avançar e isso é responsabilidade de todos!

Referências

ABRIL. Qual é a nota do seu filho? **Revista Educar e Crescer**. São Paulo: Ed. Abril, 2009. Disponível em: <[HTTP://educarparacrescer.abril.com.br/nota-da-escola/](http://educarparacrescer.abril.com.br/nota-da-escola/)>. Acesso em: 28 out. 2011.

_____. Nota da escola: uma aplicação prática para o Ideb. **Revista Educar e Crescer**. São Paulo: Ed. Abril, 2009. Disponível em: <[HTTP://educarparacrescer.abril.com.br/blog/bole_tim-educacao/2009/08/24/190534/](http://educarparacrescer.abril.com.br/blog/bole_tim-educacao/2009/08/24/190534/)>. Acesso em: 28 out. 2011.

BAKTHIN. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem: 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70.2010.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional**: O SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nº. 248, 23/12/96, pp. 27833-27841.

_____. INEP (2007). **Experiência**: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Gabinete da Presidência. Maio de 2007.

_____. INEP (2011). **Histórico da Prova Brasil**. Disponível

em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007
DITTRICH, I. J. **Por uma teoria retórica do discurso**:

princípios teórico-metodológicos. Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu. v. 10 - n° 2 – p. 1-116. 2008.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

INTEGRAR DIFERENTES LINGUAGENS EM EDUCAÇÃO: VIDEO PEDAGÓGICO INTERATIVO COMO PROVA DE CONCEITO PARA PLATAFORMA INTELIGENTE DE ENSINO

Ana Paula Dantas Passos¹

Sérgio Ferreira do Amaral²

Pedro Gandolla³

Resumo

O desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs) vem provocando inúmeras reflexões quanto a postura do professor frente a alunos habituados às tecnologias. Promover a interatividade entre aluno e materiais pedagógicos e entre professor e aluno é um dos desafios que o vídeo pedagógico O CICLO DA ÁGUA, produzido pela LIGHTRAY Multimedia, vem assumir como prova de conceito da plataforma HORUS de ensino, idealizada por GANDOLLA (2001). Neste artigo estão colocadas, de forma breve, as diretrizes e os conceitos da plataforma, bem como a estrutura da prova de conceito que o vídeo O CICLO DA ÁGUA representa para a avaliação da eficiência pedagógica do modelo de aprendizagem proposto pela plataforma HORUS, pois o vídeo foi concebido para auto-aprendizagem pelo aluno, seus familiares e professores, e para uso em sala de aula pelo professor, o que é ilustrado pelo breve relato de experiência do uso do vídeo por professores da prefeitura de Monteiro Lobato, município de São Paulo.

Palavra-chave

Vídeo pedagógico, interatividade, PCN, ciclo da água, meio ambiente.

Abstract

The development of ICTs generates a lot of thoughts about the teachers practice with their students who use technologies easily. The promotion of interactivity between students and pedagogic materials and between teachers and students is one of the challenges that the pedagogic video THE WATER CYCLE, produced by LIGHTRAY Multimedia, assumes as a HORUS learning platform concept proof, that was idealized by GANDOLLA (2001). This article shows briefly the platform guidelines, as well as the concept proof that THE WATER CYCLE video represents to the pedagogic efficiency evaluation of the learning model proposed by the HORUS platform. This video was designed to be applied in the classroom by the teachers and to self-learning by the students and their family, and the teachers. A brief report shows the results of its use by teachers from Monteiro Lobato, a small city in Sao Paulo, Brazil.

Keywords

Pedagogic video; interactivity; PCN; water cycle; environment.

1 - LIGHTRAY Multimedia, Mogi das Cruzes, SP, Brasil – anapaula.dpassos@gmail.com.

2 - LANTEC, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, Brasil.

3 - LIGHTRAY Multimedia, Mogi das Cruzes, SP, Brasil.

1. Introdução

O desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, que caracterizam a sociedade da informação (SI), vem provocando inúmeras reflexões éticas, estéticas e pedagógicas, em um ritmo acelerado (SEVCENKO *apud* FRANCO, 2008). Em decorrência desse rápido desenvolvimento no último século, a educação é fortemente pressionada a criar novas maneiras de ensino e aprendizagem. Na sociedade da informação, ao invés de preservar o modelo tradicional, ela expõe os benefícios de um currículo global e de uma filosofia de aprendizagem cooperativa que busque formar “cidadãos do mundo” preocupados com a não-violência, a preservação e cuidado com o meio ambiente, as políticas de crescimento e a eliminação das desigualdades (FILATRO, 2007).

Entretanto, o sistema educacional vigente responde a situações novas com a lógica de épocas passadas. A defasagem que existe na educação entre um mundo amplamente midiático e as disciplinas demasiadamente tradicionais é uma das maiores barreiras a ser vencida na atualidade (FONTCUBERTA, 2003). É necessário que a área educacional busque entender, conhecer e aplicar os recursos tecnológicos mais modernos para que possa atender à demanda desse novo tipo de organização social, já que é a educação o principal motor de transformação de uma sociedade. Ensinar e aprender são desafios antigos que a educação enfrenta há muito tempo e que agora é pressionada pela mudança de modelo social – da gestão industrial para a da informação e do conhecimento (MORAN, 2000).

1.1. A aprendizagem no Brasil

Segundo relatório EFA (*Education For All*) da UNESCO, apresentado em 2010, dos 128 países participantes do IDE (Índice de Desenvolvimento da Educação), o Brasil encontra-se em 88º lugar, estando à frente de países em guerra e da Guatemala. Os níveis de habilidade em leitura e matemática de 15,7% dos estudantes do sétimo ano não atingiram um nível mínimo para inserirem-se na vida acadêmica, na sociedade, ou no mundo laboral como cidadãos. O relatório “De olho nas metas 2011”, Todos pela Educação, disponibilizado no início

de 2012, o quadro também não é animador: somente 56% dos alunos do 3º ano conseguiram um desempenho satisfatório em leitura e matemática e 50% dos estudantes concluem o ensino fundamental com atraso escolar, ou seja, metade dos estudantes brasileiros não possuem habilidades básicas adequadas a seu ano de estudo. Este quadro alerta para a necessidade de uma análise mais profunda da educação realizada no país para que as intervenções busquem melhores resultados de aprendizagem.

Neste contexto, há uma certa expectativa de que as novas tecnologias solucionarão rapidamente os velhos problemas no ensino. É inegável que as tecnologias permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, de estabelecer novas pontes entre o presencial e o virtual, mas não resolvem todas as questões (SILVA, 2010). Contudo, é justamente o fato de tornar possível diversificar, não somente as diferentes linguagens na educação com suas variadas formas de representação, e multiplicar as condições de acesso à informação que as novas tecnologias da informação e comunicação aumentam a possibilidade de uma aprendizagem muito mais significativa (PAIS, 2002) e duradoura tanto em conhecimento quanto em valores humanos.

1.2. As TICs nas escolas

O processo de ensino/aprendizagem está sustentado na informação e na comunicação, aspectos que sofrem a interferência direta das novas tecnologias. Com a alta quantidade de informação de diferentes qualidades e facilidade de acesso, tem-se um contexto de vida muito diferente da maior parte do que foi a história da humanidade até então, modificando as relações entre mestre e aprendiz. Pela dificuldade em se obter informação, os processos de ensino dependiam das narrativas, de um professor que era o detentor e provedor da informação. A mudança da relação entre alunos e professor-narrador, atualmente necessária, é bastante brusca, considerando a velocidade dos avanços dos meios de comunicação, e vai na direção de toda linguagem e tecnologia convergir para um *supermeio*, muito bem representado hoje pela internet (SARMENTO, 2007).

No Brasil, o processo para incorporar computadores e internet pelos professores ainda está nos estágios iniciais. Mais de 80% das atividades escolares ocorrem na sala de aula, entretanto, 90% dos computadores disponíveis em uma escola encontram-se nos laboratórios de informática que, por sua vez, são pouco utilizados (BARBOSA, 2011). De acordo com o relatório do Comitê Gestor e Internet no Brasil, de 2011, apesar de praticamente todas as escolas públicas brasileiras possuírem computador, (i) a disponibilização das tecnologias tiveram pouco impacto na dinâmica e performance dos professores; (ii) a infraestrutura das escolas ainda não é suficiente para a mudança do paradigma educacional; (iii) há uma lacuna entre a presença das TICs nas escolas e sua apropriação pelos professores; (iv) a portabilidade e a mobilidade podem auxiliar na apropriação das TICs para propósitos em sala de aula (BARBOSA, 2011).

2. Plataforma Inteligente de Ensino a Distância

A partir desses relatórios nacionais e internacionais, pode-se identificar os seguintes desafios nas áreas de Educação e Design Educacional no Brasil (GANDOLLA, 2001):

- produzir de material pedagógico de alta qualidade técnica e de forte embasamento pedagógico para uso pelo professor em sala de aula e pelo aluno para auto-aprendizagem ou para o ensino a distância;
- prover conteúdos complexos, desenvolvidos por especialistas, que possam ser explorados de modo autônomo tanto pelo professor quanto pelo aluno;
- inovar, quebrando o paradigma obsoleto de sala de aula de mera apresentação unilateral e monotônica de informação introduzindo um novo modelo e dinâmica de interação entre professor e aluno;
- respeitar o ritmo e os estilos de aprendizagem individuais provendo material pedagógico com características de adaptatividade e de interatividade de conteúdos;
- introduzir métodos tecnicamente eficientes de aprendizagem e avaliação a partir de uma abordagem metacognitiva;
- estimular o desenvolvimento de novos aplicativos;

- democratizar o ensino, introduzindo um conceito revolucionário, colaborativo, evolutivo e independente de elaboração de conteúdos e de entrega de materiais no Brasil.

No intuito de cumprir estes desafios, GANDOLLA (2001) desenvolveu as bases de uma Plataforma Inteligente de Ensino (HORUS), usando técnicas de Inteligência Artificial, que permita a otimização do processo de aprendizagem por meio da aplicação de conceitos do Estado da Arte no campo educacional e da Tecnologia Web (i) baseada na Teoria da Complexidade (MORIN, 2007); (ii) que tenha uma abordagem humanista para o ensino; (iii) cuja aprendizagem seja ativa, centrada no indivíduo e colaborativa; (iv) com interatividade baseada em estilos de aprendizagem e nas Teorias de Múltiplas Inteligências de Howard Gardner; (v) que utilize estratégias metacognitivas; (vi) construída com base em sistemas hiper mídias adaptativos de ensino, que possua uma tutoria inteligente e embasada na web semântica; (vii) e na Metodologia Comunicativa de ensino.

O desenvolvimento desta Plataforma Inteligente de Ensino a Distância terá como base a plataforma Sakai, desenvolvida pelo MIT e Universidades de Standford, Michigan e Indiana, aplicando, dentre outros recursos, técnicas interativas, auto-geração de conteúdos e sequenciamento hiper mídia adaptativo inteligente, tendo em vista o reuso de informações, o uso do conceito de web semântica e portabilidade.

2.1. Protótipo: O vídeo pedagógico O Ciclo da Água

A linguagem audiovisual tem o poder de aproximar a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade da informação, mas também introduz novas questões no processo educacional. O vídeo possui uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações predominantemente audiovisuais; parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo; toca todos os sentidos por meio dos recortes visuais e dos efeitos sonoros envolventes; é sensorial, visual, linguagem falada, musical e escrita, que interagem de maneira superpostas e interligadas, nunca separadas (MORAN, 1995).

Como prova de conceito para avaliar a eficiência pedagógica do Modelo de Aprendizagem concebido para a plataforma HORUS (GANDOLLA, 2001), foi produzido o vídeo pedagógico interativo O CICLO DA ÁGUA pela LIGHTRAY Multimedia. O vídeo tem como princípios a aprendizagem como um processo de formação, baseada na busca do autoconhecimento de uma noção livre de espiritualidade, valores humanos e atitudes pró-ativas em prol da transformação da sociedade, do respeito mútuo e da responsabilidade social, itens destacados por Edgar Morin quando descreveu os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro (MORIN, 2007).

O Vídeo Pedagógico Interativo “O CICLO DA ÁGUA” aborda o Tema Transversal “Meio Ambiente” dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), focando um dos ciclos da natureza: o ciclo da água. Este vídeo implementa mecanismos de interatividade e propõe um modelo de aprendizagem colaborativa, tendo a responsabilidade pela aprendizagem compartilhada entre Professor e Aluno à partir da discussão dos trechos do vídeo em sala de aula. Também incorpora-se a este material um conjunto de 32 atividades extras concebidas com base na Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner (GARDNER, 1993), que buscam otimizar o processo de aprendizagem e iniciativa do aluno por explorar conteúdos mais complexos.

Para esta prova de conceito, foi feita uma expansão experimental de um modelo simplificado de ensino-aprendizagem, como se vê no esquema abaixo (Fig. 01):

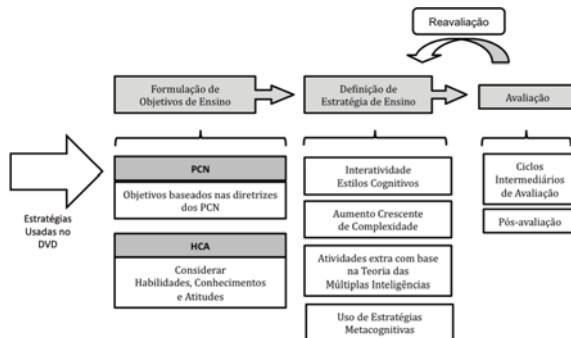


Fig. 01: Esquema de modelo de ensino/aprendizagem do DVD “O CICLO DA ÁGUA”.

Os objetivos de ensino foram formulados com base nos PCNs, considerando as Habilidades, Conhecimentos e Atitudes (HCA). Para alcançar esses objetivos, utilizou-se como estratégias a interatividade e os estilos cognitivos, o aumento crescente de complexidade dos conteúdos, atividades extras baseadas na Teoria das Múltiplas Inteligências e o uso de estratégias Metacognitivas. A avaliação é feita por ciclos intermediários de correção, que correspondem a questões a serem respondidas sobre a sequência vista, e pós-avaliação, que engloba a navegação do aluno por todas as possibilidades oferecidas pelo material por meio do controle remoto do DVD. As possibilidades de navegação pelo material é esquematizada abaixo (Fig. 02):

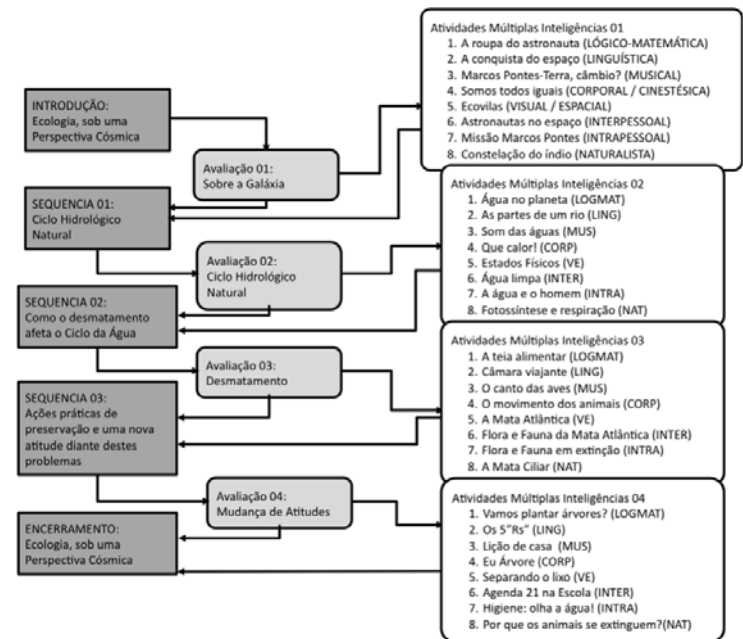


Fig. 02: Esquema de navegação do DVD “O CICLO DA ÁGUA”

Neste esquema, vê-se que o vídeo está dividido em 5 sequências intercaladas por avaliações (questões) sobre a temática do bloco anterior a ela. Na mesma tela de questão, é possível, para aquele que navega pelo DVD, selecionar uma das oito atividades de múltiplas inteligências criadas para a temática da sequência de vídeo que a antecede, bem como voltar a esta sequência para vê-la novamente ou seguir adiante para a próxima. Percebe-se que neste modelo:

- i. o aumento da complexidade se dá em cada sequência do vídeo;
- ii. a interatividade acontece quando aquele que navega pelo vídeo tem a oportunidade de escolher qual caminho seguir dentro dos estilos cognitivos e das estratégias metacognitivas;
- iii. o autoconhecimento se promove com a possibilidade de exploração das várias inteligências;
- iv. o “erro” passa a ser uma estratégia de aprendizagem, ao estimular a curiosidade pela exploração de outras possibilidades de resposta.

2.2. A aplicação do vídeo: breve relato

O vídeo foi aplicado a 175 crianças do 6º ano, de 10 a 12 anos, no ano de 2007, na escola municipal EM Benedito Ferreira Lopes – CAIC, em Mogi das Cruzes, e pelas 28 professoras das escolas municipais de Ensino Fundamental do ciclo I (1º ao 5º ano), da cidade de Monteiro Lobato, previamente capacitadas para o uso do material, no ano de 2011, com resultados surpreendentes. O vídeo foi apresentado apenas uma vez, com uma avaliação diagnóstica dos conteúdos do vídeo aplicada antes e depois da aplicação do material.

Em Mogi das Cruzes, município do Estado de São Paulo, Brasil, o vídeo foi aplicado pela coordenadora pedagógica da LIGHTRAY Multimedia. Como resultado, as crianças passaram a reconhecer as próprias estratégias de aprendizagem; alunos com dificuldades de aprendizagem melhoraram seu desempenho; alunos acima da média interessaram-se por assuntos diversos ao currículo escolar, com a formação de um

grupo de estudos em astronomia; identificaram ações para o uso racional da água e passaram a praticá-las tanto em casa quanto na escola; reconheceram as fases do ciclo da água no cotidiano.

Em Monteiro Lobato, município do Estado de São Paulo, Brasil, com 4.120 habitantes, os 28 professores capacitados pela coordenadora pedagógica da LIGHTRAY Multimedia são responsáveis por 357 alunos das 4 escolas municipais de ensino fundamental do ciclo I. A capacitação foi concebida considerando os objetivos e abordagens das “Diretrizes de implementação de padrões de competências em TIC para professores” (UNESCO, 2008), que tem como foco a integração pelos professores das TICs ao processo de ensino/aprendizagem para o desenvolvimento do aprendizado do aluno; melhorar as habilidades do educador em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras; e harmonizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação às TICs. Segundo este documento, a formação docente deve nortear-se pelos objetivos, métodos e diretrizes nele apresentadas, abordando a alfabetização em tecnologia, o aprofundamento do conhecimento, para a finalmente promover a criação de novo conhecimento, que passa pelo aspecto da política, do currículo e avaliação e da pedagogia.

Com a capacitação, os professores, além de aprimorarem seus conhecimentos em educação, tiveram a oportunidade de reavaliar as próprias posturas, identificar preconceitos, identificar os próprios processos cognitivos de aprendizagem e reconhecê-los em seus alunos. Os professores foram e continuam sendo estimulados a trabalharem em grupo e a criarem estratégias de ensino/aprendizagem que considere tanto os aspectos cognitivos dos alunos quanto o prazer em aprender, permitindo-lhes explorar e criar, mudando o paradigma de professor detentor do saber, para aquele que promove as perguntas para que as crianças busquem as respostas utilizando (e descobrindo) as próprias estratégias.

3. Considerações Finais

De acordo com relatórios da UNESCO sobre educação no mundo, o Brasil ainda está longe das condições mínimas de

uma educação de qualidade e para todos, apesar dos avanços obtidos nos últimos anos. Com relação ao uso das TICs nas escolas, apesar de o país ter equipado praticamente todas as escolas públicas com computadores, isto não é sinônimo de mudança de paradigma educacional. A escola brasileira ainda é tradicional, monotônica e unilateral em seu modelo de ensino/aprendizagem, principalmente porque faltam ferramentas tecnológicas que se constituam verdadeiramente pedagógicas, estimulando a auto-aprendizagem, o autoconhecimento, a autonomia e a colaboração, e que, ao mesmo tempo, seja de fácil acesso e manipulação, tanto pelos professores como pelos alunos.

Em 2001, GANDOLLA concebeu as bases para uma plataforma inteligente de ensino – HORUS, que leva em consideração os estilos cognitivos e estratégias de aprendizagem dos alunos. Como prova de conceito do modelo de ensino/aprendizagem da plataforma, a LIGHTRAY Multimedia produz o vídeo pedagógico O CICLO DA ÁGUA, um modelo mais simples e reduzido daquele proposto para a plataforma HORUS, e o aplica em escolas, obtendo resultados expressivos que comprovam a eficiência do modelo.

A partir dessas experiências, será dado prosseguimento à plataforma que acredita-se ser uma importante ferramenta para um dos maiores problemas apontados pela UNESCO e pelo DE OLHO NAS METAS na educação brasileira: a melhoria do ensino/aprendizagem no país.

Referências

BARBOSA, A.F. **ICT for education survey in Brazil. The brazilian experience in measuring ICT use in public schools.** Comitê de Gestão de Internet no Brasil. (2011) disponível em http://www.unesco.org/uy/ci/fileadmin/comunicacion-informacion/Taller_Abril_2011/28_de_abril/Open_Seminar/Alexandre_Barbosa_28-04-2011.pdf. Acessado em 19/11/2011.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia.** 2ª edição. Editora SENAC São Paulo. São Paulo. SP (2007) 215p.

_____. **Conceituando estratégias de aprendizagem.** In: Planejamento de ambientes virtuais de aprendizagem. Núcleo de educação à distância SENAC São Paulo (2007)

FONTCUBERTA, M. **Medios de comunicación y gestión del conocimiento.** Revista Iberoamericana de Educación, **32** (2003), pp. 95-118.

FRANCO, M. G. **Abordagens Pedagógicas: tecnologia e processos de aprendizagem.** In: Planejamento de ambientes virtuais de aprendizagem. Núcleo de educação à distância SENAC São Paulo (2007).

GANDOLLA, P. **HORUS: uma ferramenta de diagnose cognitiva para sistemas educacionais adaptativos baseados na web.** Tese de Mestrado. INPE. São José dos Campos (2001)

MORAN, J. M. **O vídeo na sala de aula.** In: Comunicação & Educação. ECA-Editora Moderna, (2): 27 a 35, jan/ abr (1995)

MORAN, J. M. *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 16ª edição. Campinas: Editora Papyrus. (2000) 173p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 12ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO (2007) 118p.

PAIS, L. C. **Educação escolar e as tecnologias da informática.** Belo Horizonte: Editora Autêntica (2002) 165p.

SARMENTO, M. L. M. **Vínculos entre processos de ensino e aprendizagem e tecnologias de informação e comunicação.** In: Planejamento de ambientes virtuais de aprendizagem. Núcleo de educação à distância SENAC São Paulo (2007).

SILVA, M. **Sala de aula interativa.** 5ª edição. Edições Loyola. São Paulo. SP (2010) 269p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO: **De olho nas metas 2011.** (2012)
São Paulo: Editora Moderna. 145p.

UNESCO: **Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Llegar a los marginados.** (2010) Paris: UNESCO. 554p.

UNESCO: **Padrões de competência em TIC para professores.**
Versão 1.0. (2008) Paris: UNESCO. 17p.

EMBARCANDO NAS ORIGENS DE PEDRO MALASARTE¹

Maria José Lopes Pedra²

Resumo

No presente trabalho, aborda-se a construção da imagem do anti-herói Pedro Malasarte a partir de uma análise feita de origens distintas entre as culturas portuguesa e brasileira como também nos contos populares de diversas regiões. O personagem de ficção surgiu a partir de denúncias de poder social, sendo construído no intuito de mostrar os estereótipos entre as diferentes sociedades. Malasarte no Brasil, diferentemente que em Portugal, se caracteriza como um personagem astucioso, criativo, esperto e malandro para se livrar das injustiças cometidas pelas pessoas que fazem parte da alta hierarquia. Partindo desta constatação, fez-se necessária uma pesquisa bibliográfica, pautando-se nas teorias de Bosi (1992), Laraia (2006), Perrone (1990), Hall (2002), DaMatta (1997), entre outros, a fim de fundamentar as reflexões apresentadas neste artigo. De posse dessa informação, verificou-se que a representação simbólica do personagem no imaginário social é uma alternativa para evidenciar a figura do caipira nos mais diversos contextos.

Palavras-chave

Cultura popular; origem; mito; Malasarte.

Abstract

The present work deals with the construction of the image of the anti-hero Peter Malasarte from an analysis made of different origins between the Brazilian and Portuguese cultures as found in folk tales from various regions. The character of fiction emerged from the denunciations of social power, being built in the order to show the stereotypes between different societies. Malasarte in Brazil, unlike in Portugal, is characterized as a character crafty, creative, clever and mischievous to get rid of unjustified. Those committed by persons forming part of the upper hierarchy. Based on this notes, it became necessary a bibliographic search, basing on the theories of Bosi (1992), Laraia (2006), Perrone (1990), Hall (2002), Da Matta (1997), among others, in order to substantiate the reflexions presented in this article. Armed with this information, it was found that represents the Lica of the imaginary character River social, an alternative to show the figure of the hillbilly in various contexts.

Keywords

Popular culture; origin; myth; Malasarte.

1 - Trabalho apresentado ao 18º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), com orientação do professor Mestre João Evangelista do Nascimento Neto.

2 - Graduada do curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia UNEB, Campus Universitário Professor Gedival de Sousa Andrade. E-mail: Zinha_morenafashion@hotmail.com.

Os problemas da alma humana, os feitos de um povo ou de uma raça, as lutas de uma classe social, as emoções que a vida nos proporciona, tudo isso está na essência da obra literária, como sua inspiração, seu tema ou seu motivo.

MONTELLO, 1980, p. 03

1. Introdução

Desde o início da humanidade, os povos se utilizavam dos mitos e dos contos para levar uma mensagem às diferentes classes sociais. Destes contos, Pedro Malasarte é um personagem folclórico que muito se tem estudado até os dias de hoje, constatando que ele resistiu e permaneceu na cultura popular. Pedro é um personagem emblemático que atua como uma figura representativa da sociedade, como forma de resistência, bem como, para mostrar os estereótipos presente entre as diferentes classes que dividem o ser humano. Segundo DaMatta (1997), ele pode ser considerado como um modelo prototípico do malandro e do herói no qual fica difícil de saber o que é certo e o que é errado.

Este autor aproxima a figura de Pedro com as características de ser do brasileiro, quando em suas atitudes retratam um jeitinho de tentar sobressair-se nas diversas situações.

Partindo para outro ponto de vista sobre as características do personagem, encontram-se autores como Teófilo Braga (2002) e Consiglieri Pedroso (2001) que retratam a figura de Pedro Malasarte como um caipira indubitavelmente inocente. Assim, neste artigo, é perceptível que os autores apresentam caminhos diferentes e igualmente importantes a serem conhecidos pelo público-alvo, o leitor. Outro ponto relevante que aflora a partir de uma análise malasarteano é que este se apresenta de diversas formas, modelos, concepções, estilos, porém sempre indicando uma postura a ser assumida.

No presente trabalho, propõe-se uma análise sobre as origens do anti-herói, buscando a superação do quadro de injustiça social por uma sociedade mais justa e igualitária. Para a construção deste artigo, foi feita uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre as origens de Pedro Malasarte. Como aporte teórico Hall (2002), salientando as questões referentes

à identidade cultural; Bosi (1992), que apresenta uma análise da cultura popular e cultura erudita; Laraia (2006), que traz estudos sobre cultura, entre outros. Esses teóricos auxiliam no estudo da origem do personagem, contribuindo para uma melhor compreensão das características do imaginário popular.

2. Discutindo cultura

O desenvolvimento do ser humano constrói-se na interação com o outro, o que possibilita haver trocas de experiências, em função do crescimento sócio-cultural. Esse processo caracteriza-se por meio do ensino-aprendizagem, traçando possibilidades de o homem transformar o mundo e a si mesmo.

Cultura pode ser denominada como um sistema de padrões que caracteriza a vida social de um povo ou nação, e que se desenvolve constantemente nas práticas humanas. Ela reúne todas as classes, propondo uma consciência grupal que, de acordo com a vida presente, planeja o futuro das próximas gerações. Sua principal função é aproximar os seres humanos, fazendo com que esses tenham uma visão crítica de mundo, sendo capazes de descobrir e interpretar a realidade, podendo, assim, afirmar que as ações marcadas na sociedade são reproduzidas, às vezes, modificadas, mas vivenciadas por determinado grupo ao longo do tempo.

A cultura se divide em múltiplas, sendo que, cada grupo é submetido a uma determinada categoria, por exemplo, a classe menos favorecida faz parte da cultura popular. A classe dominante é constituída pela cultura erudita. Existe também a cultura de massa que revela características atribuídas a determinado grupo dentro de uma dada sociedade.

Cada cultura pode contribuir e ao mesmo tempo aproveitar-se de elementos sócio-culturais de outro grupo para seu desenvolvimento. Conforme Laraia (2006), autor que retrata acerca do conceito antropológico de cultura, o ser humano passa por um processo de endoculturação, o qual possibilita a entrada de conhecimento na mente humana.

É nesse processo de trocas de elementos, que a cultura também se desenvolve construindo sua própria identidade, como é o caso do Brasil, que pelas transformações adquiridas

ao longo do tempo, desenvolveu características próprias. Isso porque este país, durante a sua formação, recebeu grandes influências portuguesas, africanas e indígenas, que só depois, o povo brasileiro foi criando novos padrões de convívio com o outro. Hall (2005) traz bem essa questão, quando diz que a identidade é formada ao longo do tempo e que sofre modificações de acordo com o convívio em grupo. Ainda, para o autor: “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu”” (p. 13).

A identidade está intimamente ligada à cultura, pois são as duas que, juntas, definirão um padrão de vida determinado a cada pessoa. Dentre os questionamentos abordados, o conceito de cultura traz interpretações que buscam explicar a relação do homem com o universo. Portanto, fica explícito que a cultura, como construtora da identidade, nutre-se de todas as outras existentes nas diversas regiões, possibilitando, assim, a distinção entre os seres humanos visando aos comportamentos e às transformações que esses sofrem. Bem como, é por meio dela que existem as diferenças sociais.

3. Cultura popular e cultura erudita: *entre percepções, modos e saberes diferentes*

A cultura popular utiliza-se da memória para apoderar-se de acontecimentos ou lembranças de uma determinada época. Assim, esta cultura tem como função atribuir características às maneiras de viver das classes menos favorecidas, quando possibilita o povo determinar um significado das coisas ou fatos de acordo com a sabedoria adquirida ao longo do tempo. Esse grupo tende a obter conhecimentos próprios advindos do dia-a-dia, ou seja, saberes que não são resultados de estudos por meio de livros, mas essa aprendizagem dá-se de acordo com as vivências e experiências da vida; em outras palavras, são as práticas do senso comum, que se resumem numa leitura de mundo.

As manifestações que continuam tradicionalmente entre as diversas regiões, como o bumba-meu-boi, festas juninas, carnavais e samba-de-roda, mantêm vivas as raízes

culturais, possibilitando o reconhecimento e a valorização destas festas para as novas gerações. Vale ressaltar que as manifestações servem também como estratégias para combater as desigualdades existentes, sendo este um dos pontos mais importantes desta cultura, em que, os povos se apropriam dos mitos e das tradições justamente para resistir às indagações da sociedade.

Partindo deste pressuposto, o mito surge para explicar ou levar uma mensagem dos acontecimentos que ocorrem no mundo. Sua criação é feita por meio de simbologias, imagens e contextos pertinentes, a fim de mostrar os problemas sociais das classes menos favorecidas, tornando possível, através dele, o povo manifestar-se e interagir nas relações da sociedade.

Se de um lado a cultura popular é a que caracteriza a classe desfavorável, marcando toda trajetória de vivências sócio-cultural de um povo. Por outro, a cultura erudita vai abranger toda classe dominante, quando tenta subordinar as demais ao introduzir contextos ligados à elite. Ela se distancia das outras culturas quando os conhecimentos obtidos não são frutos do saber popular. Ao contrário, esta diz respeito a uma educação centrada nos conhecimentos através de estudos e pesquisas acadêmicos.

As relações entre a classe popular e erudita entram em conflitos, muitas vezes, por motivos econômicos, sociais, políticos e/ou ideológicos, demonstrando, assim, falhas no cotidiano que dividem o ser humano. A cultura erudita carrega em si um grande viés etnocêntrico, na medida em que somente um grupo cultural constituído pela classe baixa é conhecido por ela como uma classe problemática.

A partir dessas reflexões, é possível sintetizar cultura, como um sistema que engloba os movimentos do ser humano. Cultura popular que por mitos e tradições está sempre a levar uma mensagem do povo ao povo, e a cultura erudita que se direciona a intelectuais e às classes dominantes.

Por essa ótica, essas culturas se relacionam diretamente e/ou indiretamente na vida do ser humano. Cada pessoa procura valorizar sua cultura e beber das fontes de outras para crescer como ser social, esse processo dá-se pela possibilidade de o homem possuir inteligência, o que torna

possível ele interagir entre os diferentes grupos, nações e/ou classes sociais.

4. A origem de Pedro Malasarte enquanto representação simbólica da realidade social

A imaginação não é dissociada da realidade uma vez que os acontecimentos históricos são lembrados através de contos, mitos, que retomam crenças, ideologias e/ou valores adotados por uma determinada sociedade. Neste sentido, a figura de Pedro Malasarte traça os estereótipos eleitos pela cultura erudita, possibilitando que a imagem atribuída ao personagem seja reconstruída a partir de novas condutas.

As origens de Pedro são encontradas em diversos países como, por exemplo, na Espanha, em que o personagem é conhecido como Pedro de Urdemalas e Urdimalas, onde Malasarte se tornou parte da tradição americana. Na Argentina, Bolívia, Paraguai, Peru e Venezuela, Malasarte se apresenta como Pedro Rimal. No Chile e no México, Pedro Urdemalas; na Alemanha, Till Eulenspiegel; na Andaluzia, Pedro de Urde Lamas, em Portugal, Pedro *Malas-Artes* e, no Brasil, país onde a personagem ganha um enfoque maior, conhece-se a figura de Pedro Malasarte, Malasartes ou Malazartes. De acordo com pesquisas feitas, Antônio Ubieto Arteta, filólogo e historiador, afirma que o documento mais antigo do personagem apresenta-se no final do século XII.

Ao analisar o nome de Pedro Malasarte, Pedro associa-se com o nome do apóstolo São Pedro, segundo Câmara Cascudo, por caracterizar-se como simples e cheio de esperteza. O nome Pedro, em Latim, significa Pedra (*Petrus*), remetendo à força. Malasarte provém do espanhol que significa más artes ou aventuras más, aquele que se mete sempre em atrapalhada. Assim, pode-se dizer que o significado do nome Pedro Malasarte é um composto referido aos adjetivos; esperto e malandro, características que servem como resistência às dificuldades da vida.

A representação simbólica do personagem em cada região explicita a importância cultural deste personagem, sendo que cada lugar reflete o problema da injustiça presente em todos os territórios. Também pode ser percebido que os respectivos

países têm a intenção de mostrar que em todo contexto social onde o ser humano está inserido o pobre, oprimido, tem que se valer da sorte para sobreviver num mundo tão profundamente capitalista.

Seguindo essa constatação, percebe-se a necessidade de mudança no mundo, na conquista de que pelo menos haja igualdade para todos em vez de desigualdade social. Dos países citados, dois são de suma importância para se debruçar nas origens malasarteanas, Portugal e Brasil.

Em Portugal, foi lançado por Teófilo Braga (2002) o primeiro livro a trazer as histórias de Pedro Malasarte, intitulado Pedro de *Malas-Artes*. Após a publicação da obra, o autor Consiglieri Pedroso (2001) reescreve as narrativas, mantendo, assim, as características que foram atribuídas ao personagem.

Na visão dos autores portugueses, Malasarte adquire uma identidade que se resume em uma pessoa boba, pois, na medida em que não compreende o que é dito de maneira correta, age sempre errado. Esse procedimento possibilita que tal imagem representada passe a ser a principal estratégia para tornar a história engraçada, como é percebido no trecho da narrativa intitulada *Pedro Malasartes*, de Teófilo Braga:

Um dia trouxe a mulher para casa uma teia de linho que tinha deitado, e disse:

- Este pano é para nós taparmos os nossos buraquinhos. Assim que a mulher saiu, e se demorou na missa, o filho foi à teia de linho, cortou-a em bocadinhos e começou a metê-los pelos buracos das paredes do casebre. Quando a mãe chegou, ele disse-lhe muito contente:

- Mãe, olhe como estão tapados os nossos buraquinhos. A mãe conheceu a tolice, lamentou os seus pecados e o fez prometer que nunca mais tornaria a fazer tais coisas. (BRAGA, 2002, p. 06).

Diante do exposto, pode-se afirmar que em Portugal a especialidade de Pedro é encenar o papel de palhaço. Nas histórias, limita-se na ingenuidade, tornando-se uma figura que aparece como se possuísse alguma doença mental, precisamente, um retardado.

Acredita-se que o personagem trabalhado nos contos populares portugueses seja uma forma de trazer a alegria em meio à tolice, quando prevalece a perspectiva de que o caipira tende, na maioria dos casos, a ser bobo. Deste prisma, percebe-se que persiste a ideia estereotipada atribuídas às características de Malasarte, uma vez que a sua identidade torna-o inferior diante dos demais personagens das histórias.

Na cultura brasileira, o personagem folclórico ganha perspectivas diferentes nas coletas de Câmara Cascudo, em *Contos tradicionais do Brasil*; em Lindolfo Gomes (1965), com *Contos populares brasileiros* e em Silvio Romero (1954), em seu *Contos populares do Brasil*. Sendo que o primeiro autor a estudar as narrativas do mito foi Câmara Cascudo que reuniu cinco histórias do personagem, registrando o seu estilo de atuar entre os diferentes contextos sociais.

Outros importantes estudos secundaram as proposições de Câmara Cascudo, dentre os quais se destacam os de Pedro Bandeira em *Malasaventuras Safadezas do Malasarte*, Edil Costa (2009), com *Histórias de Pedro Malasarte*, dentre outros autores importantes que retratam as aventuras deste imaginário popular. Também para estes, Pedro Malasarte é um personagem que se utiliza da arte de enganar para se sobressair nas diversas situações, bem como para reparar as injustiças sociais.

Este personagem folclórico tem permanecido vivo, espalhando-se pelos quatro cantos do Brasil. Vários autores vêm acompanhando as questões sociais do mito, através de artigos, resenhas, análises, ensaios, entre outros documentos que revelam estudos a respeito do imaginário popular, enriquecendo, assim, a literatura brasileira.

Torna-se fundamental destacar que nas histórias persiste o quadro de injustiça social, quando os poderosos surgem para oprimir os pobres. Mas essa ideia é desconstruída a partir do momento em que o personagem central, o caipira, passa ser o herói da história, e é o rico que se torna motivo para muita gozação. Assim, a visão dos autores brasileiros sobre as características atribuídas ao personagem incide numa denúncia à sociedade, ao refletir a perspectiva de novas condutas através do riso que se encontra no decorrer das narrativas.

Seguindo esse pressuposto, a esperteza de Malasarte

beneficia também o seu próprio proveito como na narrativa intitulada, *Sopa de Pedras*, quando na porta da venda, uns matutos comentavam a ação de uma senhora que jamais dava comida ou qualquer outra coisa para alguém. Malasarte, ouvindo tudo, fez uma proposta ao grupo, dizendo:

- Querem apostar que pra mim ela vai dar uma porção de coisas, e de boa vontade?
 - Tu tá é doido! – disseram todos. – Aquela velha avarenta não dá nem risada!
 - Pois aposto que pra mim ela vai dar – insistiu o Pedro.
 - Quanto vocês apostam?
- A turma apostou alto, na certeza de ganhar.

Pedro, esperto e arteiro, tentou convencer a senhora de que cozinhou sopa de pedra, que resultava em uma comida diferente e muito saborosa, Mas, para dar certo, precisaria de alguns temperinhos, inclusive o macarrão. Assim, ele pediu à mulher. Ela, meio incrédula, mas acreditando, resolveu ajudá-lo, concedendo o pedido feito. Depois de pronta, Malasarte separou as pedras da sopa e os dois saborearam, dando condições para que o malandro conseguisse trapacear a senhora e possuir o seu dinheiro da aposta. Desse modo, cumpre-se mais uma das espertezas de Malasarte, fazendo com que o vilão, que sempre se faz de esperto, caia nas armadilhas criadas pelo próprio personagem.

Nas versões, portuguesa e brasileira, os autores têm a intenção de trazer humor ao público-leitor. A dicotomia encontra-se no riso apresentado em ambas as regiões, destacando o motivo para a graça apresentado nas histórias.

Têm também histórias do representante de Pedro Malasarte, Pedro Urdemalas que obtém características brasileiras como pode ser percebido na história *Pedro Urdemalas*. Pedro trabalhava em uma fazenda cuidando dos porcos do patrão, e resolveu vendê-los sem os rabos para enganar o fazendeiro, ou seja, o esperto enterrou os rabos para mostrar que os pobres animais estavam afundando.

Nesta perspectiva, Urdemalas aparece em cena somente como esperto, conseguindo ganhar dinheiro através do trabalho. No Brasil, existe uma narrativa parecida com esta

contada por Pedro Bandeira, *Os porcos do compadre*. Na ação malasarteana, o personagem age como herói ao reparar as injustiças cometidas pelos poderosos e depois é que vem a esperteza para o seu proveito, ficando assim em evidência, que Malasarte, além de ajudar o seu povo, ainda consegue fazer o bem para si próprio.

Todas as histórias têm em comum as peripécias do personagem. Assim, Pedro Rimales utiliza-se de sua inteligência e de seus truques para ganhar dinheiro, quando se finge de curador. A história mostra como Rimales ficou rico diante de suas façanhas, ocupando o lugar de rei por muito tempo, como pode ser percebido no último parágrafo da história: “Ele reinou por muitos e muitos anos naquele país tão distante, até que farto de receber embaixadores e de dançar valsa, resolveu ir embora. Tirou a coroa e o manto e foi [...]”.

Este trecho relata muito bem o tipo do malandro que, utilizando de suas espertezas e artimanhas, tira vantagem em qualquer situação. Esse tipo de malandro é voltado para a ideologia do “jeitinho brasileiro”, quando, nas diversas situações, sobressai-se através da arte de enganar. Assim, as ações malasarteanas servem como referências aos comportamentos que marcam a identidade brasileira.

As origens distintas de Pedro Malasarte, portanto, contribuíram para entender os possíveis problemas sociais referentes ao personagem. Portugal aborda questões relacionadas ao pobre caipira que, frente às classes altas, torna-se uma figura submissa em qualquer contexto histórico.

O Brasil, entre outros países, considera, pois, o mito como um sujeito que advém de uma identidade contrária, quebrando, desse modo, os estereótipos presentes entre as diversas regiões. Ou seja, enquanto a primeira persiste o quadro estável da realidade social, a segunda é tomada por uma realidade idealizada, quando, na prática, as atitudes do personagem nas histórias não existem, mas servem para fazer refletir como seria diferente se o herói fosse o pobre. Conforme afirma Perrone-Moiséis (1990, p.90). “A simbolização se faz eternamente acompanhar pela sombra do real”.

5. Considerações finais

Durante a pesquisa realizada, foi possível detectar que o quadro de injustiça social é presente nos mais diversos contextos. Desse modo, muitos países discutem essa problemática dentro das narrativas de Pedro Malasarte, a fim de que algum dia a sociedade seja mais justa e igualitária.

Em Portugal, percebe-se que o protagonista é caracterizado como uma pessoa ingênua, no intuito de que, nas histórias, seja apresentado um quadro humorístico, diferente dos outros países onde o humor acontece em diferentes perspectivas, quando é visível, a partir da construção do anti- herói, a reparação às desigualdades sociais.

Pedro Malasarte é um personagem folclórico que resiste permanecendo vivo na cultura popular, porém, é necessário salientar que o que faz a personagem ganhar tal resistência é a questão abordada nos contos, a injustiça, fator presente em todas as sociedades.

Cabe lembrar que é justamente essa resistência que faz com que, no Brasil, o número de narrativas seja bem maior, já que as perspectivas dos autores brasileiros seguem caminhos diferentes dos autores portugueses.

As características do mito nos diversos países latino-americanos são trabalhadas de acordo com as características encontradas no Brasil e não em Portugal, podendo, assim, afirmar que o interesse do público-leitor é ver nas histórias o pobre sendo o protagonista, e os poderosos os perdedores.

É interessante notar que nos contos é feita uma inversão do que existe no real, ou seja, o que prevalece nas narrativas de Pedro Malasarte é o pobre herói que salva o seu povo através das suas artimanhas e inteligência, e em muitas das vezes ele chega a ficar rico por muito tempo, através de seus truques, logrando êxito aos poderosos.

Pedro Malasarte é um personagem folclórico que resistiu e que resistirá por muito tempo pelos diversos países, já que ainda não houve a superação do quadro de injustiça social entre as diferentes classes. Portanto, conclui-se, que as origens de Pedro Malasarte permitem (re)afirmar que existe uma relação de luta, que insiste em continuar tanto na realidade quanto nos contos de ficção.

Referências

- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das letras, 1992.
- BRAGA, Teófilo. *Contos Tradicionais do Povo Português*. V.1, 6. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2002.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos Tradicionais do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.
- COSTA, Edil Silva (Org). *Histórias de Pedro Malasartes*. V.4, Salvador: EdUNEB., 2009.
- GOMES, Lindolfo. *Contos Populares Brasileiros*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- HALL, Stuart. *A identidade na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DPEA, 2005.
- LARAIA, Roques de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 20. ed. Rio de Janeiro, 2006.
- MATTA, Roberto Da. *Carnavais malandros e herói; para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- MONTELLO, Josué. *Biblioteca educação é cultura v.2*. São Paulo: Ed. Moderna, 1984.
- PEDROSO, Consiglieri. *Contos Populares Portugueses*. São Paulo: Landy, 2001.
- POSADA, Maria Candelária. (Org.) *Contos Populares para Crianças da América Latina*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ática, 1988.
- ROMERO, Sílvio. *Contos populares do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1954.

AUTONARRATIVAS NOS BLOGS: DEVIRES SUBJETIVO-COGNITIVOS

Nize Maria Campos Pellanda

Beatriz Rocha Araujo

Resumo

Este *paper* relata a experiência do desenvolvimento de um projeto de pesquisa-ação em um ambiente digital com adolescentes em situação de vulnerabilidade social numa vila popular de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. Tratam-se jovens com uma história de escolaridade marcada por irregularidade de frequência à escola, por dificuldades importantes de aprendizagem e pelo fato de não gostarem da escola. A proposta central do projeto foi a de criar um ambiente tal que os sujeitos fossem mobilizados de modo a fluir neste ambiente através de emergências cognitivo-afetivas nas quais pudéssemos constatar a inseparabilidade do par complexo conhecer/subjetivar-se. Após um ano letivo de trabalho com os referidos jovens apareceram evidências de complexificação dos mesmos expressos nas autonarrativas, no comportamento em geral e na relação com os colegas. Para a sustentação teórica deste projeto as autoras recorreram aos pressupostos mais importantes do paradigma da complexidade visando a atitude complexa de abordar a realidade com uma atitude de holismo epistemológico articulando, no bojo do trabalho empírico, todas as dimensões da realidade que foram cindidas na modernidade. Nesta perspectiva, as autoras se dirigem ao movimento cibernético dos anos 40-50 e seus desdobramentos posteriores numa segunda e terceira cibernéticas com o foco nos princípios de auto-organização, observador incluído, conhecimento de segunda ordem, *autopoiesis* e complexificação pelo ruído.

Palavras-chave

Autopoiesis; complexidade; autonarrativas nos blogs; leitura.

Abstract

This paper describes the experience of a process of development of a research-action project in a digital environment with a group of adolescents in situation of a social risk who live in the outskirts of a city in the countryside of the state of Rio Grande do Sul (south Brazil). They are teenagers with histories of irregular frequency at school, serious learning problems and the fact of not liking the school. The Project central propose was to create such environment that the mobilized subjects could flow in it through cognitive/subjective emergencies in which we could see the inseparability of the complex set knowing/subjectivation. At the end of one year of work with this group we could notice clear signs of complexification expressed in their self-narratives and their attitudes. As a theoretical framework of this Project the authors were based on the main assumption from de Paradigm of Complexity with the goal of approaching reality with a posture of epistemological holism articulating in the core of the empirical work all the dimensions of reality that were fragmented in the modernity. In this perspective, the authors use the cybernetics movement of the years 40-50 and their enfoldments in the second and third cybernetics with the goal in the principle of self-organization, included observer, second order knowledge, *autopoiesis* and complexification from noise.

Keywords

Autopoiesis; complexification; self-narratives in blogs; reading.

1. Introdução

Nosso objetivo principal aqui é relatar a experiência do desenvolvimento de um projeto de pesquisa-ação em um ambiente digital com adolescentes em situação de vulnerabilidade social de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. Trata-se jovens com um história de escolaridade marcada por irregularidade de frequência à escola, por dificuldades importantes de aprendizagem e pelo fato de não gostarem da escola. A proposta central do projeto foi a de criar um ambiente tal que os sujeitos fossem mobilizados de modo a fluir neste ambiente através de emergências cognitivo-afetivas nas quais pudéssemos constatar a inseparabilidade do par complexo conhecer/subjectivar-se. Após um ano letivo de trabalho com os referidos jovens apareceram evidências de complexificação dos mesmos expressos nas autonarrativas, no comportamento em geral e na relação com os colegas.

Para a sustentação teórica deste projeto recorremos aos pressupostos mais importantes do paradigma da complexidade visando à atitude complexa de “juntar o que foi desconjuntado” como diria Morin ao se referir à configuração da cultura moderna. (MORIN, 1991, p. 13) Nesta perspectiva, nos dirigimos ao movimento cibernético dos anos 40-50 e seus desdobramentos posteriores numa segunda e terceira cibernéticas com o foco nos princípios de auto-organização, observador incluído, conhecimento de segunda ordem, *autopoiesis* e complexificação pelo ruído.

2. A inseparabilidade viver/conhecer: uma abordagem complexa

O mundo digital está presente em várias facetas da vida cotidiana de muitas pessoas, e a cada dia existem mais possibilidades e mecanismos digitais facilitando a vida do humano. Inúmeras pesquisas em educação sobre o uso de diferentes dispositivos tecnológicos nos mostram a potencialização da aprendizagem através de acoplamentos entre o sujeito/máquina visando uma constante interação com o conhecimento através de um clique, um toque, ou outra forma

de acessar o *linck* com as informações necessárias para uma efetiva construção do conhecimento por parte de crianças, adolescentes e adultos.

As tecnologias possibilitam diferentes formas do sujeito vivenciar a inseparabilidade de processos viver/ conhecer que eram considerados como distintos. Segundo Maturana e Varela (1990) para que o humano conheça é fundamental que viva, ou seja, somente através das vivências do humano irá significar as suas aprendizagens, assim construindo o seu conhecimento através de uma autoexperimentação. A forte tradição de uma educação mentalista, calcada na hegemonia da razão e colocando a dimensão afetiva em segunda plano, sinaliza um caminho de fragmentação.

A questão central de nosso projeto em torno da qual organizamos nossas atividades de pesquisa é tentar entender como os adolescentes se complexificam, ou seja, como se autoconstituem recursivamente e constroem constantemente o conhecimento no fluxo do viver com a mediação das tecnologias disponibilizadas para esse grupo.

Para compreender os processos de complexificação dos sujeitos no mundo digital, recorreremos a alguns teóricos da complexidade e seus conceitos segundo esse paradigma. A primeira ciência da complexidade, a Cibernética, trouxe contribuições fundamentais para a nova configuração da ciência como o pensamento sistêmico, não linear e multicausal, ou seja, não existe apenas uma causa, nem uma ação irá provocar uma reação. Assim, a Cibernética em sua primeira fase buscou abordar a realidade de forma sistêmica e dinâmica através de processos e não mais de coisas. Como consequência disto, sobreveio a compreensão da cognição através de uma abordagem integrada e holística pela reunião de diferentes áreas do conhecimento colocando no mesmo estatuto epistemológico seres vivos, máquinas e natureza.

A Cibernética, ainda em sua primeira fase, desenvolve os princípios da auto-organização e da recursividade, o que a afasta de uma abordagem *behaviorista*, justamente pelo processo de retroalimentação, onde quebra com as questões de linearidade de entradas e saídas. Com a entrada de Heinz von Foerster é introduzida a noção do observador incluído na realidade

observada, terminando assim com a ideia de neutralidade do pesquisador, que era um dos legados da fragmentação entre sujeito/realidade/observador, um dos sustentáculos do paradigma cartesiano-newtoniano. Von Foerster, a partir daí, inaugura no movimento cibernético aquilo que ficou conhecido por Cibernética de Segunda Ordem, pois o observador dando conta de suas próprias operações no sistema é capaz de conhecer o conhecer, apropriando-se de seus próprios caminhos cognitivo/afetivos. (von FOERSTER, 1996).

Com estas questões de segunda ordem, a Cibernética iniciou uma nova fase de pesquisas enveredando para as questões de autonomia aliada à cognição como processo inseparável do viver. Há uma virada radical em ciência quando o eixo epistemológico passa dos sistemas observados para os sistemas observantes.

Os processos de segunda ordem da Cibernética nos desafiam a pensar sobre o nosso operar dentro dos sistemas do qual fazemos parte. Partindo dessas concepções, e de teorias que surgiram a partir da abertura destes novos caminhos complexos, o que muito se deve ao trabalho de von Foerster, surgem teorias que vão levar adiante estes estudos e contribuem, decididamente para uma abordagem complexa da cognição e da qual nos valem para o trabalho com os sujeitos da pesquisa. São elas: a “Teoria da complexificação pelo ruído” de Henri Atlan (1992), a “Biologia da cognição” de Humberto Maturana e Francisco Varela (1990), entre outras. Poderíamos mesmo chamar estas teorias de Terceira Cibernética.

Na esteira do princípio formulado por von Foerster da “ordem pelo ruído” (2003) que salientava o princípio da auto-organização em marcha no sistema cognitivo, Atlan (1992) debruça-se sobre as questões relacionadas com a complexificação do sujeito a partir dos ruídos que possibilita atribuir sentido a sua realidade e vida ao produzir a diferença através de processos de complexificação. Atlan (1992) formula então o princípio da “complexificação pelo ruído” que mais tarde chamou de “aprendizagem pelo ruído.” Ora, isto é muito diferente das teorias inatistas e *behavioristas* de aprendizagem e até mesmo de Piaget que sempre se preocupou com a ordem, ou seja, “a ordem pela ordem” como podemos deduzir de sua epistemologia genética. (PIAGET, 1983)

Maturana e Varela (1990), dois biólogos chilenos, que estiveram muito próximos a von Foerster, também utilizaram os princípios da Segunda Cibernética para construir a sua teoria cibernética da vida: a “Biologia da cognição”, que enfoca o funcionamento dos seres vivos, enquanto autoprodutores de si mesmos. Esse processo acontece a partir dos sistemas fechados, que se constituem a partir das perturbações externas, que não são determinantes. São os ruídos que possibilitam os seres vivos de se reconfigurar continuamente, através da construção e reconstrução de nós mesmos.

Na teoria da “Biologia da cognição” existem vários conceitos importantes para a sua compreensão, como *Autopoiesis*, acoplamento estrutural além da importância das emoções e da linguagem dentro de sua teoria. (MATURANA; VARELA, 1980)

O conceito central da teoria é *Autopoiesis*, termo originado de dois vocábulos gregos: *auto*, que significa - por si - e *poiesis*, que tem como significado - criação. Dessa forma, *Autopoiesis* expressa que os seres vivos são produtores de si mesmos. O ser humano, portanto, precisa de autonomia para organizar-se enquanto um sistema vivo garantindo a sua sobrevivência enquanto ser vivo. Esse conceito é complexo e não segue uma lógica linear, princípio esse que possibilita a interação entre os sujeitos, já que não vivemos isolados dos outros seres.

Assim, com esses princípios, Maturana e Varela (1997) fazem a distinção entre as máquinas autopoieticas e alopoieticas, Neste sentido, o humano seria uma máquina autopoietica, quando produz a si mesma a todo o momento, assim:

Uma máquina autopoietica é uma máquina organizada em um sistema de processos de produção de componentes concatenados de tal maneira que produzem componentes que: I) geram os processos (relações) de produção que os produzem através de suas contínuas interações e transformações, e II) constituem à máquina como uma unidade no espaço físico. Por conseguinte, uma máquina autopoietica continuamente específica e produz sua própria organização através da produção de seus componentes, sob condições

de contínua perturbação e compensação dessas perturbações. (MATURANA; VARELA, 1997, p. 71)

A todo o momento o humano se configura e reconfigura a partir das perturbações e ruídos exteriores. Nesse momento já podemos pensar no segundo conceito dentro da “Biologia da cognição”, que é o Acoplamento estrutural, segundo Maturana (1997) é a forma como o sujeito estabelece as interações com o meio, ou seja, a forma como se relaciona com as perturbações, ruídos e mundo exterior, assim:

Essa complementariedade estrutural necessária entre o sistema determinado por sua estrutura e o meio – que eu qualifico de *acoplamento estrutural* – é uma condição de existência para todo o sistema. A parte do meio no qual é um sistema distinguido, isto é, a parte do meio que é operacionalmente complementar a ele. (MATURANA, 1997, p. 86).

Assim, o acoplamento estrutural, não fica restrito a parte de uma realidade, mas está presente em toda a forma de relações que são estabelecidas pelo humano. Esse conceito é muito importante pelo fato de não estabelecer uma rigidez e sim uma construção a partir das relações: “(...)somos sistemas determinados em nossas estruturas e, portanto, que existem certos fenômenos que não ocorrem dentro do corpo, e sim nas relações com os outros”. (MATURANA, 1998, p. 27).

Desta forma, o ser humano necessita recursivamente apropriar-se de seus próprios processos, como uma forma de complexificação para construir a sua aprendizagem, assim Maturana (2001) define:

...o observador encontra a si mesmo observando enquanto tal na práxis do viver do viver (no suceder do viver, na experiência do viver) na linguagem, em uma experiência que simplesmente lhe acontece vinda de lugar nenhum (p. 27).

As questões da linguagem também fazem parte da construção teórica, pois segundo Maturana (1998) o humano se

constitui na interação/relação com os demais humanos através do linguajar/emocionar, que possibilita a reconfiguração do sujeito, bem como a complexificação enquanto uma pessoa e um ser em relação com os demais.

3. O ambiente digital e a cognição complexa

Os pressupostos arrolados até aqui nos ajudam a pensar os processos cognitivos no ambiente digital de forma complexa, ou seja, através da emergência de ações cognitivas e afetivas de forma inseparável. Por exemplo, quando um sujeito do projeto navega no ciberespaço ele vai sendo afetado (para usar um termo espinosiano) no sentido de desejar procurar novos caminhos. Com isso, ele exerce também a autoria/autonomia. Da mesma forma, quando ele lê as autonarrativas de seus companheiros(as) nos blogs isto dispara nele novos sentidos e configurações a partir dos ruídos iniciais. Por outro lado, quando este sujeito escreve a sua autonarrativa no seu blog, ele não somente está num registro complexo de autoria e comunicação como está usando o espaço digital para se autoconstituir. Com isto, ele está exercendo ações de segunda ordem porque vai se apropriando de si e de seus processos. É importante lembrar que estes adolescentes tem muita dificuldade de escrever e, o que no início do ano era uma escrita esquemática e impessoal, vai se complexificando para chegar a textos complexos porque produtores de diferença de si mesmo e autoinvenção. Mais adiante traremos exemplos destas escritas.

Todas estas ações mostram um processo de acoplamento estrutural no qual o sujeito vai se constituindo no fluir da relação com o ambiente. E, quando este ambiente é mediado pela tecnologia, os dispositivos digitais servem como potencializadores da cognição. Para SherryTurkle (1984), pesquisadora do MIT (Massachusetts Institute of Technology), a relação com a máquina vai muito além de um simples objeto. Diz ela:

A maior parte das considerações sobre o computador descreve-o como racional, uniforme e delimitado por uma lógica. Eu vejo o computador através uma luz

diferente, não em termos de sua natureza como um 'engenho analítico', mas em termos de uma 'segunda natureza', como um objeto evocativo, um objeto que fascina, perturba a uniformidade e precipita o pensamento. (p.13)

Maturana (1998) traz a importância da linguagem na constituição do humano, já Santaella (2007), também pesquisou sobre as linguagens, principalmente em um momento específico, que denominou de "era da mobilidade", caracterizado pelos inúmeros dispositivos tecnológicos ao alcance da população, mudando a forma de linguagem adotada pelos usuários, bem como a forma de se relacionar com as mídias e com os outros humanos.

O conceito de linguagens adotado por Santaella (2007) buscou suporte no conceito de "Modernidade Líquida" de Bauman, para definir as linguagens como líquidas, principalmente pela característica da não manutenção da forma, ou seja, os líquidos podem adotar diferentes formas com facilidade. Assim, diferenciam-se dos sólidos, pois:

Não fixam o espaço e não prendem o tempo. Não se atêm a nenhuma forma e estão constantemente prontos e propensos a mudá-la, em um espaço que, afinal preenchem tão-só por um momento. (SANTAELLA, 2007, p. 14).

Dessa forma, Santaella (2007) salienta a permanente mudança, assim configuram-se e reconfiguram com muita agilidade, sem permanências. Em todos os momentos acontecem que:

Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes, perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhes prestavam. (SANTAELLA, 2007, p. 24).

Em diferentes pesquisas e publicações Santaella (2004, 2007) relata as conclusões de seus estudos referentes às linguagens, que são compreendidas como todas as formas de comunicação entre dois ou mais seres, assim também devemos considerar as linguagens sonoras, visuais e verbais, como as suas misturas, bem como a forma de apropriação do sujeito com as mesmas, utilizando em diferentes contextos da vida.

Pensando nessa perspectiva, cada leitor, de cada uma das mídias, utiliza-se de diferentes mecanismos de leitura. Assim o usuário das hipermídias utiliza mecanismos diferenciados, principalmente em relação aos leitores de livro ou textos impressos. Como características da relação desse leitor com o "material"¹ a ser lido, podemos verificar a relação que é estabelecida entre leitor/material, como os que vão:

Conectando na tela, por meio de movimentos e comandos de um *mouse*, os nexos eletrônicos dessa infovias, o leitor vai unindo de modo a-sequencial, fragmentos de informações de natureza diversas, criando e experimentando, na sua interação com potencial dialógico da hipermídia, um tipo de comunicação multilinear e labiríntica. Por meio de saltos receptivos, esse leitor é livre para estabelecer sozinho a ordem textual ou para se perder na desordem dos fragmentos. (SANTAELLA, 2004, p. 11-12).

Assim, o leitor familiarizado com as hipermídias apresenta uma agilidade no manuseio das ferramentas, também em relação à interação com a máquina para suas respostas. A leitura se caracteriza pela construção própria da ordem de leitura, o que possibilita verdadeiros labirintos textuais. Cada usuário encontra e percorre então os caminhos que são próprios, só dele, assim é o usuário quem determina o que ler e quando ler, diferente da maneira convencional do texto impresso.

Por trás do instantâneo movimento nervoso do *mouse* e do hipnotismo ocular, processam-se interferências

1 - Nesse momento a palavra "material" expressa o que será lido, não pensado apenas em texto impresso, mas também os textos digitais.

lógicas sincronizadas com processos perceptivos complexos, numa junção inconsútil das atividades mentais com atividades perceptivo-corporais. É a combinação instantânea de ambos que possibilita a leitura imersiva.

Não poderia haver interatividades, sem tal integração entre corpo e mente, entre os sentidos que auscultam e a mente que pensa em sintonia com o corpo que age. (SANTAELLA, 2004, p. 14).

As linguagens modificam-se conforme a necessidade da população e acima de tudo com as mudanças da sociedade, bem como das transformações tecnológicas, que estão presentes no nosso cotidiano. Assim como as linguagens, a forma de leitura também sofreu alterações devido às necessidades da sociedade.

O advento da internet ligou rizomicamente à população mundial, assim como as demais formas de comunicação modificaram a leitura e a forma do leitor se relacionar com o que está lendo, e como está lendo. A leitura não iniciou com a invenção do livro, porém o mesmo:

foi instaurador de formas de cultura que lhe são próprias, que incluíram, desde o Renascimento, nada menos do que o desenvolvimento da ciência moderna e a constituição do saber universitário. (SANTAELLA, 2004, p. 15).

Assim como as diferentes formas de comunicação estão reconfigurando o mundo, a leitura também necessita de adaptações a partir dessa nova maneira de realizá-la através de elementos digitais de informática. É importante, pois pensar sobre: “as novas formas de percepção e cognição que os atuais suportes eletrônicos e estruturas híbridas e alineares do texto escrito estão fazendo emergir.” (SANTAELLA, 2004, p. 16).

O navegador errante faz o seu caminho a caminhar, não tem uma finalidade e nem um propósito, descobre os próprios caminhos no momento que navega pela rede. Assim não tem uma intenção, um caminho pré-determinado, em nenhum momento “traz consigo o suporte da memória, pois ele navega

como quem percorre territórios ainda desconhecidos e, por isso mesmo, surpreendentes.” (SANTAELLA, 2004, p. 178).

O leitor imersivo surge com a popularização da internet, nesse momento é importante fazer uma distinção entre o real e o virtual, pois esses termos irão acompanhar o trabalho de construção teórica. O virtual não acontece em oposição ao real e sim como uma faceta do mesmo, em um ambiente específico, assim:

A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potencia. Na filosofia escolástica, é virtual o que existem em potencia e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto à concretização efetiva ou formal. (LÉVY, 1996, p. 15).

No espaço virtual também existem diferentes espaços de comunicação, como o ciberespaço que é definido por Lévy (1999, p. 94) como o “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”, assim não existem fronteiras para a comunicação. Outro ponto discutido por Lemos (2010) diz respeito aos aspectos relacionados com as formas do consumo cultura e os ritmos da produção da informação,

criando novas relações de trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e de comunicação social. Esse conjunto de tecnologias e processos sociais ditam hoje o ritmo das transformações sociais, culturais e políticas nesse início de século XXI. (LEMONS, 2010, p. 22).

As transformações estão presentes em todos os aspectos da realidade, assim Lévy (1993) propõe uma escrita, o hipertexto, que também tem suas características particulares, pois a leitura não precisa seguir uma linearidade, e sim cada leitor pode entrar em um verdadeiro labirinto de informações, pois o:

hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos

complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, 1993, p. 33).

Dessa forma, o “hipertexto é dinâmico, está perpetuamente em movimento” (LÉVY, 1993, p. 41), o que possibilita que cada um dos usuários possa construir o seu caminho e suas experiências na rede.

Portanto, o ambiente digital poderá potencializar a interação entre os sujeitos, possibilitando experiências e aprendizagens, já que cada sujeito irá construir seu próprio caminho, através de pesquisas, descobertas e aprendizagens, principalmente respeitando o tempo de cada um dos sujeitos.

O desafio estará presente em todos os momentos e para todos os participantes, pois pesquisadores, ao observar os sujeitos, observam também a si mesmos, como também o mundo que está a sua volta. Morin (1991, p. 197) propõe que devemos “olhar para o outro como concebemos a ordem para nós mesmo olhando para o mundo, isto é, incluir-nos em uma visão de mundo”.

Assim a pesquisa é uma atitude complexa, pois a ação de cada um dos sujeitos, a complexidade é mais que a soma e sim “é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que transformam numa coisa só” (MORIN, 1991, p. 188), e não “destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o tecem” (MORIN, 1991, p. 188).

A adoção da internet no ambiente educacional, tomando como ponto de partida a relação do sujeito com a máquina, tem implicações em todo o processo do conhecimento, no entrelaçamento do racional e do emocional, no envolvimento da totalidade do ser, na virtualidade e sua subjetividade, que envolve implicações epistemológicas e ontológicas importantes, uma vez que remetem a interdisciplinaridade, e a um novo modo de pensar e agir.

4. Autonarrativas, espaço digital e autoconstituição

Tentamos até aqui mostrar o mundo digital em suas potencialidades a partir da grande virada epistêmica da ciência alavancada pela cibernética. Esta ruptura radical é muito bem expressa por von Foerster e por Maturana. O primeiro nos diz que precisamos agora perguntar por: “Como conhecemos?” e não “O que conhecemos?” (von FOERSTER, 2003, p. 248) E o segundo sugere, dentro da mesma lógica, a questão radical: “Como faço para conhecer isso” em oposição à clássica “O que é isto?” (MATURANA, 2004, p. 26)

Retomando então o início da seção anterior trazemos agora a parte empírica da pesquisa.

O computador foi disponibilizado aos 15 adolescentes que participaram do projeto uma tarde por semana. As máquinas tinham acesso à internet e às redes sociais, bem como outros programas que possibilitaram diferentes ferramentas para as atividades dos sujeitos da pesquisa.

Neste ambiente, cada um dos adolescentes, construiu um blog, que tinha como objetivo principal a escrita de autonarrativas. Eles foram orientados a praticar a manutenção dos mesmos através de constantes postagens de mensagens. Além das autonarrativas as postagens também eram relatos das experiências durante as oficinas, compartilhar sonhos, esperanças, enfim de narrar-se, de falar sobre assuntos do cotidiano. Na verdade, todas as postagens de relatos diversos tinham um caráter autonarrativa, pois quando escreviam sobre o que tinha acontecido naquela semana, quais as descobertas, como sentiam, enfim como compartilhavam diferentes sonhos as escritas transformaram-se em textos autopoieticos. Com isto, podíamos constatar um processo de complexificação mediado pelas tecnologias.

Esse processo de repensar as postagens também se configura em um processo metacognitivo, onde cada um dos participantes tem a oportunidade de pensar sobre o próprio pensamento, sobre os caminhos percorridos na rede, etc. Uma das atividades dos pesquisadores foi de mapear e acompanhar modificações das postagens dos adolescentes feitas por eles mesmos. Os pesquisadores acompanhavam

constantemente todos os participantes, o que também era possível observar e registrar as diferentes falas e complexificações de cada um.

Esse processo metacognitivo se evidenciava na substituição das escritas, no deletar outras, reescrevendo quando necessário. Em um dos encontros C², questionou uma das pesquisadoras, como poderia retirar de seu blog algumas postagens. Assim que foi explicado a ela, logo retirou algumas de suas postagens, seguido de sua fala: “*Não sei como pensei em colocar isso aqui (mensagem) algum dia, que coisa feia. Agora estou postando coisas mais legais do que isso aqui*”. A adolescente resumiu de sua forma, ela não era mais a mesma de meses antes, complexificou-se e agora apenas imagens retiradas da internet com pequenas frases não eram o que a retratavam nesse momento.

A prática das autonarrativas nos blogs por estes adolescentes nos mostrou elementos importantíssimos de *autopoiesis* no sentido da reconfiguração de si a partir dos ruídos e o processo de auto-organização em movimento. Sob o ponto de vista epistemológico nos mostrou um conceito ampliado de conhecimento evidenciando que a autoexperimentação é conhecimento potencializador. Com isto, entramos no registro da complexidade ao constatar a inseparabilidade com a experiência. Abaixo uma página de autonarrativa de uma menina no blog logo após o encerramento dos encontros do projeto:

“Hoje, particularmente, é Natal; e isso equivale a uma ressaca de fim de ceia e muito foguete aqui pelo bairro... Ô coisa chata e sem-sentido, não tem o que fazer, em vez de ficar estourando foguete vão rachar uma lenha! Faz tempo que eu não escrevia no meu bloguinho... bloguinho ou bloguizinho?? O fato é que minha realidade anda meio ambígua, talvez contraditória e, com certeza, ela anda desconstruída, fora de tempo. Tô bem inquieta, tem coisas martelando na minha cabeça, coisas me preocupando. Às vezes eu sinto vontade de perguntar ‘Qual é a tua Vida, Deus, Providência, Energia ou O-que-quer-que-seja???’ Não vem que não tem!’; mas eu não

tenho poder sobre um monte de coisas, não posso entender a maioria delas. Então como é que eu posso entender a vida e seu curso? Só sei que é pura dualidade, verdadeira arte barroca. Por exemplo: vou trabalhar- isso é bom- mas, em compensação, talvez eu perca alguns projetos que eu não gostaria de abandonar. Sempre, não tem escapatória: é isso versus aquilo; ou este ou aquele... Vou usar um slogan da Unisc: “Viva sua escolha” e acrescentarei - ...mesmo que elas não sejam as melhores possíveis ou as corretas.”

Neste texto podemos encontrar todos os elementos antes teorizados: construção de *autopoiesis*, atitudes metacognitivas, invenção de questões, autoexperimentação, pensamento abudtivo e um processo de complexificação em marcha.

Um outro fragmento de blog de um menino está em forma de RAP:

*“Eu moro lá no bairro Bom Jesus.
todo mundo me conhece.
mas quem já me conhece hã não esquece.
quem quiser me conhecer eu canto muito pra valer.
eu tenho amigo que tem maldades mas digam a verdade.
respeito eles na bondade e na felicidade.”*

Aqui aparece a forma poética como instrumento para dar sentido à dura realidade da vida. Os ruídos são por demais desestabilizadores e a solução organizadora é a poesia. O que permeia tudo é um sentimento de autoafirmação inseparável do conhecer.

5. Perspectivas

Durante o ano de 2011 foram muitas as experiências vivenciadas pelos adolescentes. No início das atividades o grupo apresentava alguns comportamentos bem típicos de atividades escolares que trazem a marca de uma escola cuja lógica central é a prática dos impedimentos. Neste sentido,

2 - Menina de 13 anos.

não há escolhas e construções pessoais, mas apenas “respostas certas”.

Aos poucos os adolescentes foram criando um ambiente propício para a aprendizagem, para a descoberta, para o encontro consigo mesmo, com o outro sem os quais não há cognição autêntica. A cada nova descoberta, um sorriso, um gesto, uma vitória de cada um. Cada uma das crianças chegou com a sua história, suas expectativas e todos aprenderam que aprendemos a todo o momento, das mais diferentes maneiras, com a colaboração, com essa imensa rede que começaram a tecer ao longo do ano.

E assim, com a criação de um ambiente perturbador que mobilizou os sujeitos no seu fluir no viver emergiram processos vitais que constituem o conhecer. A máquina foi um objeto que oportunizou a eles uma forma de pensar-se e organizar-se. As autonarrativas, as postagens nos blogs e as leituras de outros blogs se constituíram nos instrumentos de construção de si e da realidade.

Mas afinal, o que significa mesmo conhecer? Respondemos com o aforismo de Maturana e Varela: “Conhecer é viver. Viver é conhecer.” (MATURANA; VARELA, 1990, p.126) Num ambiente esvaziado de vida como é o da escola formalista que temos não é possível conhecer porque a vida foi sufocada. No caso das escolas para as classes populares este fato torna-se ainda mais dramático.

Mas para concluir de maneira mais afirmativa gostaríamos de dizer a partir de nossa experiência com anos de pesquisa sobre este tema que uma outra escola é possível, uma escola plena de poesia e de vida.

Referências

ATLAN, Henri. *Entre o cristal e a fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1992.

LEMONS, André. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia*. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *El árbol del conocimiento*. Santiago, Universitária, 1990.

_____. *Autopoiesis and cognition*. London: D. Reidel, 1980.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

_____. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

PIAGET, Jean. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Abril, 1983.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

TURKLE, Sherry. *The second self*. New York: Simon and Shuster, 1984.

VON FOERSTER, Heinz. *Las semillas de la cibernética: obras escogidas*. Barcelona: Gedisa, 1996.

_____. *Understanding, understanding*. New York: Springer-verlag, 2003.

LEITURA NA ESCOLA: ENTRE OS MODELOS PRESCRITOS E AS POSSIBILIDADES DE TRANSGRESSÃO

Selma Costa Pena- UFPA

Resumo

A presente pesquisa analisa a experiência de leitura de professores de diferentes disciplinas escolares, tendo em vista as práticas e as táticas desenvolvidas pelos sujeitos frente ao processo de escolarização. A metodologia utilizada foi qualitativa, tendo como fonte principal a narrativa (auto) biográfica. Foram utilizados como instrumentos para a construção de dados, entrevistas narrativas individuais e grupos de discussão. Como principais referências teóricas citam-se estudos referentes às narrativas (auto) biográficas bem como os estudos sobre a história da leitura. Quando pretendemos conhecer o sujeito por meio de suas narrativas pessoais, precisamos ter em mente que ele será sempre provisório, incompleto e sujeito às circunstâncias. Por esse motivo talvez o maior atributo/resultado do trabalho com narrativas tenha sido o de colocar os professores em contato com seus processos de aprendizagem e de ensino e perceber que o mesmo material escrito, encenado ou lido na escola não tem significado coincidente para as diferentes pessoas que dele se apropriam. Esse motivo aponta para a possibilidade da construção de uma história da leitura, baseada não exclusivamente na descrição dos materiais lidos no decorrer de suas vidas, mas, principalmente, nos indicadores dos seus diferentes modos de ler.

Palavras-chave

Leitura; práticas de leituras; história da leitura; narrativa; escola.

Abstract

The present research analyzes the experience of reading of professors of different disciplines pertaining to school, in view of practical and the tactics developed for the citizens front to the education process. The used methodology was qualitative, having as principal source the narrative (auto) biographical. They had been used as instruments for the construction of data, interviews individual narratives and groups discussion. As main theoretical references cite referring studies to the narratives (auto) biographical as well as the studies on the history of the reading. When we intend to know the citizen by means of its personal narratives, need to have in mind that it will be always provisory, incomplete and subject to the circumstances. Perhaps for this reason the biggest attribute/result of the work with narratives has been to place the professors in contact with its processes of learning and education and to perceive that the same material written, staged or read in the school it has not meant coincident for the different people who of it if appropriate. This reason points not exclusively with respect to the possibility of the construction of a history of the reading, based on the description of the materials read in the course of their lives, but, mainly, in the pointers in its different ways to read.

Keywords

Reading; reading practices; history of reading; narrative; school.

Introdução

Este texto aborda parte das discussões realizadas na pesquisa de doutorado¹ intitulada: “Histórias de leituras e de leitores: práticas e representações de leitura em narrativas de professores de diferentes disciplinas escolares”.

Minha trajetória de professora pesquisadora centra-se na formação de professores tomando como recorte a *formação do professor-leitor*. No mestrado mais especificamente a professora-alfabetizadora e no doutorado *A formação leitora de professores de diferentes disciplinas escolares*, já que era essa temática – formação de professores, leitura – que me atravessara a vida desde o início de minha carreira docente.

Considero que minha inquietação em relação à leitura nasceu precisamente de uma insatisfação com o *já sabido*, com um processo histórico de naturalização: somente os professores de Português são os responsáveis pela formação do aluno-leitor. Essa “Verdade vigente”, como sinaliza Corazza (2002), me instigou a querer tomar essa ‘verdade’ pelo avesso e investigar outras redes de significações. Dessa forma meu empreendimento de pesquisa recaiu no estudo da leitura em suas duas faces – como objeto de aprendizagem e de ensino. Assim, o problema da pesquisa foi definido tendo como referência as narrativas dos professores de diferentes disciplinas escolares que durante muito tempo compartilhavam comigo o trabalho de formação continuada.

1. A opção teórico-metodológica

Participaram da investigação 12 professores da educação básica vinculados profissionalmente ao ensino público municipal e estadual da cidade de Belém/PA. O *corpus* foi constituído por transcrições de dois tipos de instrumentos: doze entrevistas narrativas individuais e dois grupos de discussão.

Baseando-me nos estudos de Dominicé (1988), Josso (2004) entre outros, sobre a construção da narrativa (auto) biográfica como elemento que implica a reconstrução de conhecimentos, valores e representações que possibilitam aos sujeitos entender

como a formação se processa a partir da reflexão sobre suas próprias experiências formativas sobre as práticas culturais, aproximei-me dos professores tentando compreender, a partir do que narravam, suas formas de apropriação da leitura no decorrer de suas trajetórias de vida e formação. Nesta perspectiva, o trabalho com as narrativas (auto) biográficas direcionou o trabalho a pelo menos três tipos de reflexão: 1. **antropológica**, pois a história de vida de cada um evidencia características do ser humano independente do contexto cultural, 2. **ontológica**, pois o aprendente busca a origem de sua subjetividade por meio da indagação sobre sua identidade e 3. **axiológica** pois possibilita tornar evidentes os valores que orientam a existência dos educadores e suas interpretações sobre os processos educativos de seus futuros alunos (JOSSO, 2004).

O paradoxo epistemológico que une o mais pessoal com o mais universal sugere um método que de certa forma dê conta de estudar o professor considerando universalidade e singularidade, simultaneamente, e nos faz pensar na formação docente como um processo cujo início se instaura antes mesmo de seu período de escolarização, por isso é preciso “considerar a vida como um espaço de formação” (DOMINICÉ, 1988, p.60). Nesse sentido o método (auto) biográfico é em si formativo porque “ao voltar ao passado e reconstruir seu percurso de vida o indivíduo executa sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano pessoal quanto coletivo” (BUENO, 1996, p.5). Essa tensão entre o universal e o particular nos remete, como ratificam os autores, à possibilidade de uma “ciência” do particular, do subjetivo, o que significa dizer que as narrativas dos professores não se esgotaram em seus aspectos particulares, únicos, mas ao contrário, foram muitas vezes tencionadas ao entrarem em contato com fatos e acontecimentos do “outro”, a exemplo do que ocorreu nos grupos de discussão, tratando-se, portanto, de “[...] encontrar nas narrativas, as ressonâncias ou ecos de uma vida em outra vida” (KRAMER; JOBIM; SOUZA, 1996, p. 25).

Juntando-se à discussão da narrativa como elemento

1 - Defendida em fevereiro de 2010.

formativo grande parte das discussões acima referenciada articula matrizes teóricas do campo da História da leitura. São estudos preocupados em analisar as maneiras como os leitores penetram no mundo letrado e a relação entre essas maneiras e as formas de organização social do homem, e como isso tem definido novas formas de se pensar a leitura. Para esses estudiosos, mais do que um procedimento que permite recuperar as informações do texto, a leitura é uma atividade humana, que, ao se constituir em conformidade com as condições sociais em que se realiza, acaba definindo formas e representações de ler que se cristalizam em práticas de leitura, mas que também as transformam, daí a afirmação de que “a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende” (HÉBRARD, 1985, p. 35).

Pensando desse modo é importante salientar que, nesta pesquisa, a realidade dos professores é mostrada por meio de uma busca dinâmica das vivências e experiências significativas ocorridas em seus processos de formação singulares e as implicações que as mesmas tiveram, inclusive, na vida profissional. Nesse sentido, os estudos da História da Leitura e da narrativa fundamentaram minha convicção de que esses profissionais engajam-se em atividades de leitura, de um lado, orientados por práticas que se solidificaram a partir das relações que se estabeleceram, no decorrer de sua história, com o texto escrito e, por outro lado, abertos às possibilidades que novos contextos de leitura.

Foi, portanto, no contexto dessas ideias que o papel da narrativa (auto) biográfica e da história da leitura tornaram-se fundamentais nesta investigação como alternativa teórico-metodológica para pensar a formação do professor - leitor para além de outras alternativas que propõem o apagamento das inúmeras histórias de professores.

2. As práticas de leitura na escola pelo olhar perspectiva da história da leitura

Ancorando-me nos estudos da História-Cultural Chartier (2001a; 2001b; Hébrard, 1996; Cavallo e Chartier, 1998), os quais abordam as práticas de leitura circunscritas pela história cultural e pelos valores e gestos que representam os modos de

ler específicos de cada comunidade, pude entender os discursos escolares os quais tentam exortar e prescrever a “boa-leitura”, tão presentes nas narrativas dos professores.

O referencial teórico da História-Cultural focaliza a história cultural das práticas da leitura, bem como a relação que os sujeitos estabelecem com essas mesmas práticas ao longo do processo histórico. Essa perspectiva teórica chama nossa atenção aos gestos e às representações os quais foram sendo construídos historicamente, considerando as diferentes relações com o escrito, nas variadas comunidades de interpretação. Focaliza em seus estudos a materialidade de que se constituem os objetos que sustentam os textos, que lhe dão suporte e que também intermedeiam a relação do leitor com o texto, interferindo com isso nos sentidos atribuídos ao que é ler, ao que se lê e ao como se lê.

Baseando-me nessas discussões direcionei o olhar para as práticas cotidianas experienciadas pelos professores na escola quando ainda estudantes, tratando das formas como cada professor, a partir de sua inserção no contexto escolar, com determinados discursos já estabilizados sobre leitura, foi se apropriando, tomando para si a ideia sobre o que seja leitura, ora ratificando concepções já cristalizadas socialmente, ora transformado-as.

2.1. Modos de ler na escola

Não podemos perder de vista que, quando falamos de práticas e representações de leitura, a escola assume um papel importante, como o lugar de seu aprendizado inicial e como ambiente de socialização que cria, ou impõe certa necessidade de leitura, conferindo-lhe o *status* de mola-mestra para o sucesso ou o fracasso escolar dos indivíduos.

A escola, ao que parece, pode oferecer outras formas de imersão nesse mundo letrado. Isso pode ocorrer quando a escola possibilita às crianças se apropriarem da cultura escrita compreendendo os seus usos sociais pedagogicamente. Isso sem esquecer que

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel

de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum ou ao menos totalmente o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura (CHARTIER, 2001b, p. 77).

O leitor está então entre o limite e a subversão. E nesse processo de *apropriação, invenção e produção de significados* há discursos que atravessam as instituições e, de certa forma, prescrevem os modos de ler, isso porque há, segundo Chartier (2001b), referências invisíveis que orientam nossos gestos e representações sobre leitura.

Há na escola uma confluência de discursos. Anne-Marie Chartier e Hébrard (1995) analisaram, por meio de fontes documentais, os discursos veiculados pela igreja, pelas bibliotecas e pelas escolas sobre leitura. Os autores esclarecem, que a escola, como local de ensino da leitura, se constitui como resultado de diferentes influências, ora aderindo a uma concepção religiosa de leitura, amplamente difundida pela igreja – leitura como **instrução**, a leitura em **voz alta, paciente**, como **memorização**, - ora incidindo nos preceitos da leitura leiga, que substituiu a meditação reverenciadora da igreja, pelo sonho, privilegiando o deleite, o prazer, o entretenimento.

Muitos foram os aspectos sobre a leitura na escola analisados na tese, contudo para esta comunicação me reportarei somente a dois desses itens que considero relevantes de serem explicitados.

2.1.1. Na apropriação da leitura, as práticas e as táticas do sujeito leitor

Um aspecto que se destaca como constitutivo da história de leitura dos professores refere-se aos tipos de **práticas** de

leitura e, dentro delas, das **“táticas”** presentes no processo de apropriação da leitura na escola. Sobre este aspecto são pertinentes os fragmentos de Cristiano e Pedro:

A carga horária de aula ia das 14h às 18h. Até às 17h ela ministrava os conteúdos disciplinares, após as cinco era a aula de leitura com a mãe da professora, que era professora também. Líamos sem soletrar, com pausa, em voz alta. Era o oral que prevalecia, só raramente vinha o silêncio. Então, veja bem: aprendíamos primeiro as letras mais simples, depois ia ficando mais difícil...líamos as palavras e as frases [...] (CRISTIANO)².

A professora pedia para que lêssemos sem fazer barulho, silenciosamente. Após isso tínhamos que tirar a moral da história. Às vezes dávamos um jeitinho de fugir a essa regra e fazíamos como queríamos, líamos coisas que era proibido pela professora, claro que escondido (PEDRO).

A escola desde a sua origem é uma instituição que tomou para si o papel prioritário de estabelecer padrões de comportamento social, o que faz dela não apenas um local de aprendizagem de saberes, mas também um lugar de incorporação dos comportamentos e hábitos exigidos por uma sociedade letrada. Percebemos que havia uma hora reservada à leitura, ao seu desenvolvimento e quando chegava *sua hora*, duas práticas faziam parte das situações de leitura: a leitura em **voz alta** e a leitura **silenciosa**.

A leitura em voz alta parece reduzida à relação institucionalizada. Esse aspecto permite a compreensão de alguns aspectos que foram circunscritos pela história da leitura. A prática da leitura em voz alta aproxima-se dos ideais da igreja ao prescrever os modos corretos de ler: desenvolvimento das habilidades de fluência, entonação e rapidez e o processo de decodificação dos signos linguísticos. Para essa instituição ao longo dos séculos, ler se confundiu com memorizar. Os métodos pedagógicos da época contribuíam para essa

2 - Nomes fictícios, acordados anteriormente com os professores.

confusão: “cada aluno deve ler e reler um texto em voz alta até que, quando solicitado, mostre-se capaz de reproduzi-lo imediatamente.” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 252)³. Ao rememorar o início da escolarização, Cristiano destaca o período da **alfabetização** e dos aspectos técnicos (mecânicos) da leitura que envolve essa prática: ritmo, entonação, pontuação, expressão.

Esse fragmento chama atenção para a limitação que assume o ato de ler quando este se limita à pura e simples decodificação do texto. A representação que se encontra nesse processo de leitura é que formar o leitor se atém somente à transmissão de conteúdos instrutivos, de regras e modelos de comportamento. O texto seria o único portador de sentidos e caberia ao leitor “descobrir” seu significado. A partir da avaliação de Cristiano sobre a qualidade e importância dessa leitura mecânica, podemos pensar que a leitura não pode ser confundida com a reprodução mecânica de informações, sob pena de produzir um leitor passivo e consumidor de mensagens irrelevantes para ele. Ao contrário o leitor, no contato com o texto, deixa aflorar todo seu conhecimento de mundo, suas crenças, interesses, opiniões pessoais, enfim, seu universo individual, o que naturalmente difere de um indivíduo para outro.

As perspectivas apontadas por Cristiano e Pedro, tornaram mais visíveis traçar as estreitas articulações entre as construções históricas da leitura com as práticas realizadas pelos sujeitos no espaço escolar. Nesse sentido, é bom lembrar que a realização da prática de leitura em voz alta era muito comum nas escolas primárias brasileiras. Mortatti (2004) diz que, entre as muitas práticas, a leitura em voz alta vem servindo historicamente para introduzir novos hábitos no leitor aprendiz, pois se considerava importante que o aluno soubesse ler com inteligência, clareza e

gosto, o que só poderia ser feito se o texto fosse bem compreendido e para isso era preciso saber ler o texto em voz alta.

Também aqui na escola em que Cristiano estudou, uma vez aprendido o alfabeto, lê-se no silabário longas listas de sílabas, o que permite a obtenção de fluência na leitura de palavras e frases, abrindo possibilidades para a “boa-leitura” dos livros. Acredita-se que dessa forma é possível armazenar um grande número de informações e fixar muitos conhecimentos. Dessa forma então, percebemos que, apesar dessas práticas de leitura terem sofrido modificações e outras denominações, elas guardam peculiaridades das representações e dos gestos que as orientaram durante tanto tempo.

Isso pode ser de fácil compreensão se lembrarmos que a história da leitura no Brasil é marcada por um princípio educativo que sustentava atividades baseadas no ensino do bê-á-bá consubstanciada no famoso projeto *Ratio studiorum*⁴, que tinha como característica fundamental a organização de um processo de ensino-aprendizagem fundado em uma concepção mnemônica de ensino.

Segundo Chartier e Hébrard (1995), praticamente a mesma estrutura de leitura anunciada pelo Antigo regime (palavras de mais de duas sílabas, frases e textos) e porque não dizer, a mesma estrutura dos planos de alfabetização de algumas de nossas escolas ainda hoje, que anunciam um processo de aquisição da leitura que segue uma estrutura linear daquilo que se considera mais simples para o mais complexo.

À prática da leitura **oral** apontada por Cristiano, opõe-se outro tipo, a prática da leitura **silenciosa**, demonstrada por Pedro quando fala, “*a professora pedia para que lêssemos sem fazer barulho, silenciosamente*”. Aqui também encontramos nexos com as construções históricas das práticas de leitura. Na história da leitura no Brasil, a prática de leitura silenciosa chega

3 - Segundo Mortatti (2004), no Brasil, fazia-se certa distinção entre o ensino inicial da leitura e o ensino da leitura nos anos escolares subsequentes ao primeiro, bem próximo do que ocorrera na França. Podemos observar essa distinção na continuidade da publicação de livros de leitura. Com o primeiro livro, a cartilha, aprendia-se a leitura por decifração; enquanto nos livros seguintes, o aluno deveria caminhar da “leitura corrente” para a “leitura expressiva” e a “leitura silenciosa”.

4 - O *Ratio Studiorum* tinha o propósito de ordenar as instituições de ensino de uma única maneira, permitindo uma formação uniforme a todos que freqüentassem os colégios da Ordem Jesuítica em qualquer lugar do mundo, servindo de suporte ao trabalho dos jesuítas.

sob forte influência da Escola Nova⁵, que introduz na educação formal novos modos de ler como um esforço de mudança e transformação nas práticas.

A prática de leitura oral foi aos poucos sendo ampliada e tornada mais complexa com a paulatina introdução da leitura silenciosa referida por Pedro que sugeria uma busca mais rápida ao significado do texto em detrimento de sua memorização, como a que era feita na leitura em voz alta. Contudo o que vemos é que essa suposta evolução no campo das práticas parece ter ocorrido apenas no campo do discurso sobre a leitura, pois como indicam Batista e Galvão (2004), mesmo numa época de diversificação da produção editorial brasileira, os professores tendem a selecionar textos que evidenciem uma forte preocupação com a formação moral e ideológica de seus alunos ou com o aprendizado das regras de correspondência entre letra e fonema e de ortografia. Quando Pedro declara que após ler silenciosamente tinha que dizer “*a moral da história*”, percebemos que os textos, ainda que não possuam um fundo moral e ideológico, são lidos por muitos professores como se assim o fossem, buscando com seus alunos, ao final de

sua leitura, descobrir qual teria sido “a lição da história”, seu principal “ensinamento” ou “exemplo”.

Na narrativa de Pedro a leitura aparece como uma prática solitária, há outra relação entre leitura e leitor, pois passamos de uma leitura preocupada com o ritmo, entonação, para uma prática silenciosa que permitia uma relação mais íntima e reservada, confidencial e mais livre entre leitor e texto. Por anular a distância entre o mundo do texto e o mundo do leitor, próprio da leitura em voz alta, a leitura silenciosa é um encantamento perigoso diz Chartier (1999)⁶. As fábulas dos textos de ficção, capazes de encantar, maravilhar, embelezar tornam a leitura silenciosa mais apta que a palavra viva, recitante ou leitora, para tornar crível o incrível.

Até aqui vimos leitura oral e silenciosa trabalhadas separadamente. Mas é possível ver nas narrativas tais práticas sendo efetivadas simultaneamente, demonstrando a confluência dessas práticas de leitura na escola.

Quando a professora percebia que já sabíamos ler e escrever, ela colocava a gente ora pra ler em voz alta,

5 - A recusa à memorização mecânica foi, possivelmente, um reflexo da pedagogia da Escola Nova. Era o foco na aprendizagem significativa do aluno um dos principais pontos dessa escola pedagógica que teve em John Dewey, estadunidense, um dos seus maiores nomes. A regularidade dos trabalhos de campo era coerente com essa proposta pedagógica, uma vez que considerava a realidade do aluno como partida para a elaboração do conhecimento. Assim, a leitura passou a ser entendida não mais como um “processo ou habilidade de interpretar o pensamento de outro, mas como meio de ampliar experiências e estimular poderes mentais” (MORTATTI, 2004, p.65). A partir dessa concepção, foram introduzidas e defendidas nas escolas novas práticas de leitura que consistiam em: incentivo; utilização intensiva de leitura silenciosa sem movimentação dos lábios e acompanhamento das letras com os dedos; maior disponibilidade de livros; criação de bibliotecas escolares e classes; promoção de clubes de leitura. Todas essas novas maneiras de compreender os fenômenos relativos ao ensino e à aprendizagem da leitura levaram lingüistas e pedagogos a se concentrarem nos métodos mistos ou no método global, deixando espaço também para as discussões relativas aos aspectos psicológicos que envolvem a prática de leitura.

6 - O primeiro caso indiscutível de leitura silenciosa registrado na literatura ocidental é a descrição que Santo Agostinho faz da leitura de Santo Ambrósio, nos idos dos anos 383. Nas palavras de Agostinho, segundo Manguel (2006, p. 58), “Quando ele [Santo Agostinho] lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta [...]”. Esse método de leitura, esse silencioso exame da página era, em sua época algo fora do comum, pois a leitura normal era a que se fazia em voz alta. Ainda que se possam encontrar exemplos anteriores de leitura silenciosa, essa revolução, ocorrida na chamada Idade Média, não atingiu simultaneamente a totalidade dos leitores. Entre os séculos VII e IX, restringia-se somente aos *scriptoria* monásticos que detiveram essa prática com os primeiros regulamentos exigindo que os escribas ficassem em silêncio, nos *scriptoriums* dos conventos, para que comesçassem a separar cada palavra de suas vizinhas, com vistas a simplificar a leitura de um texto. Depois disso, a comunicação entre eles passou a ser feita por sinais, como por exemplo: se queria um livro para copiar, o escriba virava páginas imaginárias; se precisava especificamente de um livro dos Salmos, colocava a mão na cabeça, em forma de coroa (referência ao rei Davi); um missal, pelo sinal da cruz; uma obra pagã, pelo gesto de coçar-se como um cachorro (MANGUEL, 2006). Só a partir do século XII, as escolas e as Universidades passaram a adotar a leitura silenciosa como uma prática e dois séculos mais tarde ganhou o mundo das aristocracias leigas.

para ir lá na frente mostrar que sabia fazer as pausas, as entonações, ora para ficar quieto, lendo silenciosamente (PEDRO).

Isso sugere que uma prática de leitura não elimina por completo a outra. Para se solidificar ela coexiste com a prática anterior. As rupturas não ocorrem de forma rápida e decisiva, ignorando o passado. As inovações que surgem não se efetuam completamente, elas agem de maneira intermitente dentro de uma prática que às vezes acreditávamos estar consolidada. Um mesmo sujeito transita entre uma e outra prática de leitura o tempo todo.

A respeito da coexistência do uso das práticas é importante relembrar que no mundo antigo tínhamos uma ampla difusão da leitura em voz alta, uma leitura que “repousava na necessidade de tornar compreensível ao leitor o sentido de uma escrita sem o espaço entre as palavras, que seria ininteligível e inerte sem a enunciação em voz alta” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 11), contudo, dessa mesma época, onde havia preponderância da leitura em voz alta, há relatos que já demonstram indícios de uma prática de leitura silenciosa.

A partir do exposto podemos suspeitar da representação de leitura como uma prática universal, praticada sempre da mesma maneira, pois as inúmeras possibilidades de encontros entre os textos e seus prováveis públicos abriram caminhos para variadas leituras, nos mais variados suportes. O leitor é, portanto, produzido socialmente, assim como a leitura que ele pode efetivar não é única, mas variável de acordo com a circunstância em que é realizada.

São muitas as alterações sofridas pela leitura no decorrer de sua história. Algumas práticas, como a leitura silenciosa, por exemplo, bastante referenciada em nossos meios e citada aqui pelos professores é pois uma prática instaurada na nossa sociedade ocidental somente entre os séculos XVI e XVIII, embora pareça, para alguns, que sempre existiu como prática natural de leitura. A leitura sai de um modelo monástico de escrita, voltado para a oralidade, com práticas que envolviam a preservação da memória, para um modelo escolástico de leitura, cuja prática silenciosa tinha no livro um objeto de trabalho intelectual.

Será preciso então evitar ou mesmo excluir, dos nossos

processos de análise sobre os modos de ler, quaisquer formas de dicotomias ou anulação de uma prática em detrimento de outra. Prova disso é que mesmo a leitura em voz alta tendo sido a mais difundida em toda a Antiguidade, ainda hoje em sociedades ocidentais contemporâneas, como a nossa, ainda que de forma diferenciada obviamente, há uma parcela significativa da população de leitores que somente chegam à compreensão de um texto se o lerem em voz alta.

Assim, aprender a língua é aprender não só as palavras como vimos nos depoimentos de Cristiano e Pedro, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. Se, por um lado, a escola desenvolve práticas de leitura oral e silenciosa, mediante um sistema de produção e controle, por outro ela não consegue conter as linhas de fuga do “homem ordinário”, nesse caso, do aluno, daquele que, ao longo dos séculos, inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente às conformações impostas pelos discursos escolares. Pensemos então agora nas “táticas” que circulam no processo de apropriação da prática da leitura na escola.

Pedro fala em sua narrativa dos ritos e regras que cercavam o trabalho com a leitura silenciosa, cuja característica maior parecia ser a de manter a ordem e o silêncio em sala de aula. Demonstrando não gostar desse ritual, ele aproveita as *brechas* existentes em sala de aula para buscar outros tipos de leitura:

[...] Às vezes dávamos um jeitinho de fugir a essa regra e fazíamos como queríamos, líamos coisas que era proibido pela professora, claro que escondido (PEDRO).

Solange e André se juntam a Pedro e acrescentam:

Quando o professor não estava vendo, eu mudava a forma de ler que ele orientava, porque fazendo de outra forma eu sentia que aprendia mais. (SOLANGE).
Era proibido ler gibi, mas os alunos sempre davam um jeito!(ANDRÉ).

Mesmo sob a vigilância do professor sobre o que e como deve acontecer a leitura, os alunos burlavam as regras de

imposição e davam seus “jeitinhos” de fazer de outra forma. Essa invenção do cotidiano percebida na postura de Pedro e Solange e de muitos outros alunos, sejam em quais níveis de ensino forem, se dá graças ao que De Certeau (2003, p. 35) chamou de as “artes de fazer”, as “astúcias sutis”, as “táticas de resistência”, nas aceitação, reinvenções, rejeições, que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re) apropriação do espaço e do uso ao jeito e gosto de cada um. O autor ressalta que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. Isso mostra que os modos de proceder a atividade cotidiana não estão reduzidos a uma disciplina. Pelo contrário: os “dominados” (neste caso, Pedro e Solange junto com ele todos os outros alunos) formam a rede de uma antidisdisciplina.

Na relação entre o que é prescrito na escola o *que* se deve e *como* se deve ler e o ato de fuga de um aluno sobre essas prescrições, revela-se, aquilo que De Certeau (2003) chamou de “estratégias” e “táticas”. As condições de produção, as oportunidades e as particularidades dos registros escolares são incorporadas no âmbito das *estratégias*. Instauradas pelos componentes institucionais da escola – leis, corpo docente, autoridades e espaço –, as *estratégias* configuram-se como elementos de poder, garantindo a permanência de determinado corpo semântico de significações e de suas respectivas práticas e materializações. Identificadas como características inerentes ao *modus operandi* institucional, as *estratégias* obedecem às leis desse lugar e são localizáveis e impostas como mecanismo de controle e de estabilidade, hierarquizando as práticas e organizando o espaço. Em contrapartida, os modos de ler, as práticas de leitura poderiam ser identificadas como *táticas*, ou seja, como formas de criar, mesmo sofrendo as condicionantes do espaço e da ordem institucional, outra lógica discursiva, aproveitando-se de momentos de ausência do poder, exatamente como fizeram os

professores, ao aproveitarem-se da ausência do professor para burlar suas ordens. Por não disporem de um lugar próprio, dispersam-se pela sociedade, oferecendo um contraponto à imagem oficial de escola.

Fugindo às práticas vigentes, os professores deslocam essas fronteiras de dominação (da instrução e moralização) e invertem essa perspectiva, deslocando a atenção para uma leitura que por certo provocava prazer, em uma total atitude de antidisdisciplina. Os gestos impostos pela escola demandavam atitudes de passividade dos alunos diante do texto, aceitação do que se prescrevia, contudo cada um de nós se apropria de tais representações pela via da reapropriação e da reinvenção e parece ter sido isso que os professores fizeram ao procurar outras formas de leitura.

Ao que parece essas linhas de fuga têm raízes históricas, pois segundo Galvão, ainda no século XIX, com a intenção de oferecer aos alunos, além da instrução, ensinamentos morais, outros livros de leitura foram editados, trazendo consigo “lições” de diferentes conteúdos curriculares, sempre seguidos de exercícios para fixar o conteúdo. Já naquela época as edições traziam ilustrações em cores, o que chamava a atenção dos leitores. Ainda assim, os leitores daquela época burlavam as práticas e os tipos de leitura oferecidos pela escola e se lançavam ao que na época era considerada uma leitura perniciososa⁷. Isso revela que as “práticas comuns”, as “artes de fazer” dos praticantes, as operações astuciosas e clandestinas atravessam os tempos.

Assim como havia nos séculos passados, também em nossos dias há uma rede de circulação de objetos de leitura (“marginais e clandestinos”) entre os alunos, independente do nível de ensino em que se encontre e daquilo que a escola prevê como “boa leitura”, nos fazendo escapar silenciosamente a determinadas formas de conformação. Como defendem Chartier (1996) e De Certeau (2003), dentro de uma análise que interroga as operações dos usuários,

7 - Segundo Galvão e Batista José Lins do Rego, em *Doidinho*, romance autobiográfico que narra sua vivência em um internato no início do século no interior da Paraíba, registra momentos de dor e angústia ao ler, para o seu professor, as lições de um desses livros. Mas, apesar do sofrimento que marcou, no geral, a sua relação com os objetos de leitura escolares, o futuro escritor confessa a ampliação de horizontes proporcionada por eles, fazendo-o conhecer outros mundos e relativizar o seu.

supostamente entregues à conformidade, a ideia de que não existe uma única forma de recepção, corresponde outra, que também se insinua com maneiras diferentes de empregar os produtos da ordem dominante. Por isso mesmo em oposição ao caráter instrutivo da leitura, os professores, em seus relatos, apontaram a necessidade da instauração de novas formas de leitura que permitem ao leitor mais liberdade e autonomia.

Há de se atentar para o fato de que essa história felizmente vem sofrendo alterações para melhor, eu diria. Os professores relatam modos de ler na escola em que trabalham em que se percebe que, a cada dia de maneira mais intensa, procura-se fazer naquele espaço um movimento contrário a essa rede de prescrições ao que se deve ler:

uso vários tipos de textos- jornais, revistas, artigos, desenhos- para que o aluno compreenda melhor e com mais amplitude o tema. Sinto que fazendo assim, sob forma de pesquisa eles têm mais prazer em ler e aí perdem o medo de ler em voz alta ou de demonstrar suas compreensões acerca do assunto (ISABELA).

Dessa forma Isabela se coloca na contracorrente da didatização dos livros para os alunos, busca tornar presentes na escola os usos sociais da língua escrita, na diversidade dos modos de ler e na diversidade dos gêneros e dos portadores ou suportes de textos. O livro didático é colocado em xeque pelo emprego do jornal, da revista e de todo um conjunto de textos cuja presença era proibida na escola: quadrinhos, rótulos, listas, quadros e tabelas, placas, publicidade.

Cada vez mais falam da alegria de ler, no prazer provocado pela leitura. Aspecto quase não comentado no passado, quando os ensinamentos morais e instrutivos eram considerados mais importantes e se pensava que a busca do prazer na leitura era prejudicial à formação de qualquer leitor - criança ou adulto.

Considerações finais

Por meio das memórias, os professores lembram a fase

de escolarização, lembrando os professores marcantes, as práticas usuais, os objetos de circulação e passam a perceber que estas lembranças estão relacionadas a um percurso de formação docente, confirmando que “[...] a natureza individual e coletiva da memória e seu caráter dinâmico, implica um trabalho de contínua construção do passado a partir de problemáticas presentes” (CATANI et al, 1997, p. 166).

O conceito escolar de leitura disseminou-se de tal maneira que ganhou universalização, mas a história da leitura nos ajuda a buscar compreensões e nos mostra que essa forma de “pedagogização da leitura”, com suas concepções e instruções, assim como foram e ainda o são em grande parte atendidas, foram e podem da mesma forma ser transgredidas pelos seus leitores, pela escola e seus professores, visualizadas tanto em práticas que se aproximam de um modelo e de um discurso sobre leitura legitimado socialmente como a leitura de “bons livros”, como por práticas de leitura conhecidas como menos prestigiadas, mas que assumem a leitura como prática social e humana e que compreendem o texto como uma multiplicidade de sentidos a ser desveladas por diferentes leitores, havendo, portanto, tantos significados quantas leituras houver, afinal não existe uma única forma de ler e as práticas de leitura diferenciam-se ao longo dos tempos, e ainda porque sempre haverá alguém disposto a transgredi-las.

Como professora-pesquisadora, acredito ter podido exercitar-me nas maneiras de entender como os professores se servem dos sistemas de representação da leitura para transitar entre as estratégias e as táticas das práticas de ler na escola.

Ao considerar suas imagens e representações de leitura, percebi que eles elaboram uma maneira peculiar de participar das práticas leitoras desenvolvidas na escola, a qual se difere por vezes, das formalizações prescritas pela própria instituição escolar. Algumas descobertas, tais como, a leitura de gibis e de alguns romances foram vivenciadas como linhas de fuga, nas brechas, à margem do processo legitimador. As histórias de leitura vividas na escola demonstraram-me que há uma pluralidade de sentidos, os quais são produzidos também por aqueles que vivem práticas denominadas “marginais”.

Referências

ABREU, Márcia. **Diferença e desigualdade**: preconceitos em leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2002b.

BATISTA, Antônio A. G. Os(as) professores(as) são não leitores(as)? In: MARINHO, M.; CERIS, S. R. da S. (Org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de leitura do Brasil, 2004.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, v. 4, n. 1/2, p. 299-318, 1996.

CATANI, B. et al. História e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. Introdução. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa. Difel, 1999.

_____. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade. 2001b.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura**: (1880-1890). São Paulo: Ática, 1995.

CORAZZA, M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

De CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano1**: Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DOMINICÈ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 65-110, 1985.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MORTATTI, Maria do R. Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

KRAMER, Sônia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1996.

PENA, C. Selma. **Histórias de leituras e de leitores: práticas e representações de leitura em narrativas de professores de diferentes disciplinas escolares**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN - Natal, 2010.

ENSINAR E APRENDER A LER E ESCREVER NO ESPAÇO DOMÉSTICO: MOBILIZAÇÕES E ESTRATÉGIAS FAMILIARES

Ana Paula Pedersoli Pereira¹

Isabel Cristina Alves da Silva Frade²

Resumo

Os modos de inserção na cultura escrita são diversos e podem ser determinados por instituições, por políticas escolares e não escolares de alfabetização, pela participação dos sujeitos/grupos em redes sociais que fazem uso específico da escrita e também pelo auto-didatismo, entre outras práticas sociais. Entretanto, a escola não é a única guardiã da transmissão da escrita, embora sua “forma escolar” de lidar com a escrita possa atingir outros espaços sociais, mostrando que são múltiplas as relações entre espaços e sujeitos. Baseando-se nesses pressupostos e nos estudos de história da alfabetização, cultura escrita e letramento construímos a pesquisa “Ensinar e aprender a ler e escrever no espaço doméstico: mobilizações e estratégias familiares”. Nesse artigo objetivamos compreender o modo como dois sujeitos foram alfabetizados no espaço doméstico na zona rural, no período de 1950 e 1977, buscando relacionar aprendizados da cultura escrita e a influência ou não da/na escolarização. A pesquisa utiliza-se da história oral por ser esta uma dimensão teórico-metodológica que permite aceder diretamente aos sujeitos e à sua percepção da experiência vivida em momentos relativamente recentes. Os resultados indicam que embora o ambiente doméstico e o escolar sejam instâncias com processos e culturas específicas, existem diálogos e influências mútuas, mas há também usos religiosos ou comerciais, típicos de um letramento situado que circulam. Na pesquisa, apareceram modos de condução do processo que explicam as mobilizações das famílias: aprender a ler e escrever em casa por proteção do pai e aprender a ler para suprir problemas de ensino em classes multisseriadas.

Palavras-chave

História da alfabetização; ambiente alfabetização casa; cultura escrita; cultura erudita, cultura familiar.

Abstract

The ways of insertion in the written culture are diverse and can be determined by institutions, school and non school policies of literacy, participation of the subjects/groups in social networks that make specific use of writing and also by auto-didacticism, among other social practices. However, the school is not the only guardian of the transmission of writing, although its “scholar form” to deal with writing can achieve other social areas, showing that the relations between areas and subjects are multiple. Based on these assumptions and on studies about the history of alphabetization, written culture and literacy we have developed the research: “Teaching and learning how to read and write in the domestic sphere: mobilization and family’s strategies. In this article we aim to understand how subjects were alphabetized in the domestic sphere in the countryside between 1950 and 1977, seeking to relate learning of the written culture and the influence or not of/in school. The research makes use of oral history, as this is a theoretical-methodological dimension that allows access directly to the subjects and their perception of the experiences lived in relatively recent times. The results of the research indicate that although the domestic and scholar environments are instances with specific processes and cultures, there are mutual dialogue and influences, but there are also religious or commercial uses, typical of a literacy in which they circulate in. In the survey, ways of conducting the process that explain the families’ mobilizations have emerged: learning how to read and write to suppress problems of the education in multigrade classes.

Keywords

History of literacy; home literacy environment; written culture; scholarly culture, familiar culture.

1 - UFMG/FaE.

2 - UFMG/FAE/ CEALE.

Introdução

Os modos de inserção na cultura escrita são diversos e podem ser determinados por instituições, por políticas escolares e não escolares de alfabetização, pela participação dos sujeitos/grupos em redes sociais que fazem uso específico da escrita e também pelo autodidatismo, entre outras práticas sociais. Nesse sentido, é fundamental a compreensão de que existem práticas não escolares e escolares de aprendizagem da leitura e da escrita que apresentaram modos diferenciados de usos e de aprendizagens.

A cultura escrita “relaciona-se a todas as sociabilidades, ações, valores, procedimentos, instrumentos que permitem à sociedade mover-se no mundo letrado³”. (Frade, 2008). Nesta mesma perspectiva Galvão (2009), ressalta o quanto a cultura escrita é ampla e complexa, ultrapassando as questões relacionadas ao aprendizado das habilidades e capacidades da leitura e também a dimensão do letramento, ou seja, o uso social dessas habilidades e capacidades, ela abrange “todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita.” (p.2).

Desse modo, é possível perceber que as autoras compreendem que o escrito ocupa diferentes lugares e significados nas sociedades, constatando que existem maneiras de se relacionar com o escrito que em algumas sociedades serão legitimadas, mas em outras, por exemplo, que se fundamentam em uma cultura oral, essas maneiras não terão significado algum. Nesse sentido, estamos reconhecendo diferentes formas de apropriações dos sujeitos em relação à cultura escrita, o que permite ressaltar que cada sujeito interpreta e produz sentidos e significações de diferentes maneiras. (Chartier, 1990). Além disso, existem diferentes usos, espaços e objetos para se relacionar com a cultura escrita.⁴

No Brasil, um país que conseguiu universalizar a educação apenas no final do século XX, ainda tende-se a relacionar a aquisição dos princípios da alfabetização e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e da escrita apenas à escolarização. Entretanto, apesar desta forte tendência de primeiro relacionar

o processo de alfabetização com escolarização, a escola não é a única guardiã da transmissão da escrita, embora sua “forma escolar” de lidar com a escrita possa atingir outros espaços sociais, mostrando que são múltiplas as relações entre espaços e sujeitos. Nas palavras de Braslavsky (2004):

El aprendizaje de La lectura y de La escritura, y sobre todo su enseñanza, fueron generalmente considerados como cuestiones privativas de la escuela. Desde otros puntos de vista, la alfabetización respondería a una interpretación más amplia, como una práctica cultural compleja que trasciende a la escuela. (p.83)

Baseando-se nesses pressupostos construímos a pesquisa “ENSINAR E APRENDER A LER E ESCREVER NO ESPAÇO DOMÉSTICO: MOBILIZAÇÕES E ESTRATÉGIAS FAMILIARES” que é um subprojeto do programa de História da Alfabetização (UFMG/FAE/CEALE). Objetivamos compreender práticas de transmissão e aprendizagem da leitura e de escrita que circulam na socialização familiar e a maneira como essa experiência com a leitura e com a escrita em casa se relaciona com a escola e com outras instâncias.

Nesse texto apresentaremos resultados da análise de relatos de dois sujeitos que foram alfabetizados em casa nas décadas de 1950 e 1970 na zona rural: uma que exerce a profissão de costureira e outra que trabalha como professora de Educação Básica. Essa diferenciação é importante, pois, numa análise da posição discursiva desses sujeitos, temos que considerar a possibilidade de um discurso menos ou mais especializado/pedagogizado sobre a alfabetização. Essa posição também condiciona o que é lembrado, o como é lembrado e a forma como é tratada a experiência que foi vivenciada por cada um dos entrevistados.

Utilizando-nos de uma perspectiva de história oral, uma dimensão teórico-metodológica que permite aceder diretamente aos sujeitos e à sua percepção da experiência vivida em momentos relativamente recentes, realizou-se duas entrevistas

3 - Segundo SOARES (2003), letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

4 - Ver GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. (2006) e KALMAN, Judith. *Escribir en la plaza*. México/DF: Fondo de Cultura Económica, 2003.

de aproximadamente 40 minutos com cada sujeito. A escolha da história oral está relacionada principalmente ao fato de que suas abordagens privilegiam as visões subjetivas e os percursos individuais, numa perspectiva “micro-histórica”, embora esteja claro que toda memória é coletiva, isto é o sujeito está inserido num contexto (familiar, social, nacional), que exerce influências sobre as suas lembranças, favorecendo ou recalcando certos episódios ocorridos em seu percurso. Segundo Thompson (1998) “a memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos” (p.17).

O processo de ensino-aprendizado da leitura e da escrita na família e em outras instâncias sociais

Discorrendo sobre práticas familiares de alfabetização, entre os séculos XVI e XVIII, na Itália, Petrucci (1999:50) observa que “Ante todo, la familia constituyó muy a menudo el lugar de la primera enseñanza de la lectura y a veces también del escribir, tanto a nivel alto a niveles más bajos por transmisión didáctica interna de un miembro a outro de la comunidad familiar, de padre a hijo, de madre a hijo o hija, de hermano adulto a hermano menor.”

Em determinados momentos históricos aprender de modo informal ou fora da escola é uma condição muito mais significativa. No século XIX, por exemplo, o ensinar e o aprender da leitura e da escrita de modo não escolar teve grande importância uma vez que a educação escolar era uma alternativa à falta de educação realizada em casa pelas mães. Assim, é fundamental indagarmos sobre quem na casa seria o mediador esperado. Segundo discursos da época evidenciados por Vasconcelos (2005), “é fora de dúvida que a educação deve começar no regaço da família e por intermédio da mulher, que tem no coração uma torrente de amor, carinho e sentimento, à sombra da religião...” (p.185).

Nesse período, a aprendizagem da mulher se diferenciava da dos homens, as mulheres tinham uma educação voltada para a vida doméstica, para trabalhos manuais e regras sociais e o aprofundamento de conhecimentos e também o aprendizado de um determinado ofício era ensinado aos homens. No século

XIX verificamos que há vários autores de livros que destinam suas obras às mães, como o que João de Deus, autor português que teve seu livro muito divulgado no Brasil, faz em sua Cartilha Maternal. Autores brasileiros, como Arnaldo Barreto, que escreveu a “Cartilha das Mães” também faz uma destinação dupla de sua obra: à família e à escola.

Considerando que esse aprendizado da leitura e da escrita ocorreu em outros contextos/domínios sociais diferentes do da escola, o presente trabalho tem como foco principal o domínio familiar como um contexto social de aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, cabe ressaltar que cada domínio social (religioso, familiar, escolar...) apresenta suas peculiaridades, especificidades, formas e organizações, o que conseqüentemente, exige dos sujeitos diferentes posturas, atitudes e habilidades frente a ele. No entanto, não consideramos esses domínios isoladamente, uma vez que eles se interpenetram e sofrem influências mútuas.

O domínio familiar é o ambiente primário de socialização. Nas palavras de Resende (2008) “a família é a primeira instituição social que uma pessoa estabelece contato em sua vida. É na família que, ainda criança, os indivíduos aprendem a se comportar socialmente e recebem os primeiros apoios emocionais” (p.37). Além disso, a autora ressalta também que neste ambiente é possível acorrer o aprendizado dos primeiros usos e significados da escrita.

Nesse sentido, é importante reconhecer que este ambiente possui estruturas e formas específicas de lidar com a leitura e a escrita, e que, às vezes, pode ser um ambiente pouco letrado, e com pequeno contato e circulação de materiais de leitura e de escrita mas, em contrapartida, pode ser também um ambiente em que o contato com materiais letrados seja intenso e diversificado. Desta forma, reconhecemos que existem maneiras de se relacionar com a escrita e com a leitura em casa que pode se aproximar da forma escolar de ensinar e outras que podem distanciar e diferenciar. É preciso reconhecer também que nem sempre a aprendizagem da leitura e da escrita é uma simples “atualização de um capital herdado” (Hébrard, 1996). Há casos dos autodidatas que apresentam uma organização e uma maneira peculiar de

aprender e também há sujeitos oriundos de meios desfavoráveis socialmente e economicamente, com pouco contato com materiais letrados, filhos de pais com baixa escolaridade que mesmo assim alcançam um “sucesso” escolar que seria improvável.

Pensar no domínio familiar com ambiente primeiro de socialização dos sujeitos é também pensar em outras instâncias sociais que se tornam ambientes de socializações para os sujeitos, neste caso, destacamos a escola. A escola “é um lugar específico e separado das outras práticas sociais” (Vidal, 2005, p. 37), que se constitui de organizações próprias e de saberes formalizados. A cultura escolar apresenta-se como, “modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, a escola esta fundamentalmente ligada a formas de poder”. (Lahire, Vicent e Thin, 2001, p. 17). Segundo Julia (2001) “a cultura escolar varia historicamente porque está ligada a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).” (p.10)

Lahire, Vicent e Thin (2001, p.38 e 39), referem-se a uma “pedagogização” das relações sociais, em que as classificações escolares, os modos, os comportamentos e as atitudes refletem e permitem surtir efeito na vida social, em suas palavras, “a predominância do modo escolar de socialização se manifesta pelo fato da forma escolar ter transbordado largamente as fronteiras da escola e atravessando numerosas instituições e grupos sociais”.

Assim, embora não tratemos da escola, temos que considerar a pedagogização das relações sociais a partir da identificação, no discurso e nas práticas, de metodologias, dos materiais e rituais, entre outros, disseminados através da escola. Na discussão da experiência dos sujeitos, feita a seguir é possível verificar apropriações de experiências que dialogam com a escola e singularidades de práticas domésticas relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita. Selecionamos duas experiências que ocorreram no meio rural, na tentativa de comparar experiências e mesmo distinguir ações que ocorrem nesse espaço cultural.

Processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos no seio familiar: diferentes mobilizações

1. A proteção e o aprendizado da leitura e da escrita em casa

Mundica tem 58 anos, nasceu em uma vila de Piracema, interior de Minas Gerais, e reside atualmente em Contagem (MG). Foi criada por sua mãe dona de casa e seu pai, que trabalhava com retiro. Morava com os pais e com dois irmãos. Nas palavras de Mundica: “minha mãe, era do Lar, trabalhou muito... e Meu pai trabalhava com retiro. Quem tira leite. Mexia também com plantação.” (trecho da entrevista)

Em 1958, aos cinco anos de idade pela mediação da mãe, e depois de uma “professoras contratadas”, Mundica iniciou seu processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no espaço doméstico. Algo intrigante e que escapa aos nossos temas sobre motivações e ambiente propício a aprendizagem é que esse processo teve como motivo, o medo do pai em relação aos filhos irem a escola. O trecho a seguir mostra essa preocupação:

M: Nós três (referindo a irma e ao irmãos) aprendemos juntos. Mesmo sendo de idades diferentes. Naquela época, os pais eram muito reservados. Tinha até uma escola uns 5 km da minha casa, mas meu pai não deixavam a gente ir... Pois como não havia transporte a gente teria que ir andando e no caminho moravam uns meninos que estudavam nessa escola que eram mais velhos e muito custoso e como eu e minha irma, sendo mulher ele ficava com muito medo. Porque a gente era muito bobinha, sem saber de nada, não convivia com ninguém, não tinha televisão.

Diante a preocupação do pai em relação ao trajeto que as filhas e o filho iriam percorrer para chegar à escola, a mãe de Mundica, iniciou em casa o ensino-aprendizado das letras do alfabeto. No momento em que antecipa a escolarização da filha - para ela não perder tempo - o pai mostra sua crença e valorização da escola. Percebemos como o processo de escolarização induz ações familiares. (VIEIRA, 2006).

Nas palavras de Mundica pode-se compreender o modo de fazer da mãe:

M: Eu lembro que quando minha mãe começou a me ensinar, eu tinha 5 anos de idade. Então foi em 1958. Aí, ela começou o A, E, I, O, U. Ela tampava as letras e destampava e a que ela pedisse a gente tinha que saber, tinha que saber letra por letra e depois ensina as... é consoante que fala? A letra B, C, G...Na época a minha mãe falava que a gente estava aprendendo o ABC. A minha mãe escrevia o ABC por ordem e tampava aí pegava outra folha e ia tampando as letras seguintes e a gente tinha que falar a letra que estava tampada.

A mãe de Mundica revela-se nesse caso como a primeira mediadora do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em casa, além de ensinar todas as letras do alfabeto, havia também o ensino do catecismo, que segundo Mundica, era o momento que acontecia às noites, em que sua mãe ensinava os dez mandamentos, no início era preciso apenas escutar a leitura da mãe e depois tinha que saber em ordem recitá-los em voz alta. Constatamos, então, que no momento do aprendizado do catecismo, existia uma leitura decorada e um reconhecimento de trechos, e isso nos permite pensar nas questões do auto-didatismo (Hébrard, 1996) e da literatura de cordel (Galvão, 2006).

Apesar de não haver uma sistematização nesse processo, constata-se que mãe de Mundica utiliza seu conhecimento sobre o método alfabético, utilizado em massa, até o início do século XX (Frade, 2005). Nele é necessário conhecer as letras do alfabeto, soletrar, juntar letras em sílabas e decifrar o que se vê na página.

A estratégia da mãe assemelha-se ao método alfabético, o que vigorou no Brasil até século XIX e continuou a ser praticado, fora de uma “pedagogização inovadora da alfabetização escolar”, por muitos professores e mediadores informais, inclusive nas transmissões de uma alfabetização popular. Frade (2010) acena com a possibilidade da tipificação aprendida e a facilidade com que se repetem os

procedimentos, o que tornam esse método, assim como o uso de cartas do ABC fácil de ser aplicado por mediadores não escolares.

Ao longo de um ano, segundo Mundica, sua mãe não estava mais conseguindo conciliar tantas tarefas domésticas com os momentos de estudos com os filhos, além de não saber mais o que ensinar e, nesse momento, a mãe solicita a ajuda de um comerciante que sempre passava em sua casa para comprar ovos de seu pai. Nas palavras de Mundica:

M: Ai depois, um senhor que comprava ovos lá da região, ele morava perto de Crucilândia que é uma cidade próxima de Piracema. Aí, minha mãe ficou preocupada, pois não tinha tempo e nem sabia direito como ensinar a gente. E a minha mãe queria que a gente soubesse ler e escrever direitinho....

Ele arrumou uma pessoa para minha mãe, ela era uma pessoa muito simples. Ela chamava Maria da Consolação.

Maria da Consolação estudou até a 5ª série, e conforme o depoimento da entrevistada, quando a professora chegou, Mundica já sabia algumas coisas. Então a professora, iniciou mostrando as sílabas. Durante dois anos Consolação, acompanhou esse processo e, segundo Mundica, ele acontecia todos os dias, em um quarto, no horário de 11 horas às 16 horas, com intervalo de 40 minutos para o almoço. O trecho a seguir explicita essa prática:

M: Ela chegou lá em casa com um tanto de papel com “E” emendado, e outras letras. Mas viu que a gente já sabia alguma coisa, ela encostou essas folhas com as letras e começou fazendo assim, juntando uma letra a outra, é sílaba que fala, né?

M: A Maria da Consolação, ela começou com o BA, BE, BI, BO, BU... Depois ela começou a ensinar formar palavrinhas menores, com 4 letras, lembro muito das palavras VACA, CAMA, MALA, ai depois eu lembro dela falando que íamos aprender a trissílaba, é assim mesmo que fala? Lembro de CANECA, e ela mostrava a caneca de alumínio... E na maioria das vezes, a gente lia.

M: Eu lembro também que todos os dias tinham o ditado. E era historinha. Ela inventava eu acho, e ditava e a gente tinha que escrever no caderno e depois ela corrigia e colocava nota. E as palavras que a gente errava, ela escrevia no caderno e a gente tinha que escrever várias vezes em baixo...

Além disso, segundo o depoimento de Mundica, essa professora utilizou o livro “Saber” que um amigo de sua mãe trouxe de Belo Horizonte. Consultando o Museu do Professor (SEE/MG) descobrimos que esse livro foi distribuído gratuitamente pelo Ministério da Educação, através da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos promovida pelo Ministério da Educação e Cultura com a cooperação dos Estados, Territórios e Distritos Federais (Saber – Segundo livro de Leitura, 1954). Acrescenta-se ainda, que Maria da Consolação levava várias histórias onde aparecia o nome *Lili*.

M: A Consolação... sempre que ela vinha de Crucilândia, ela vinha com um tanto de historinhas anotadas no caderno. Ela falava que trazia dos irmãos que estudavam na escola de Crucilândia. E a gente sempre ficava curioso para ver o caderninho dela. De 15 em 15 dias ela trazia um tanto de historinhas novas.... não me lembro de nenhuma... só lembro do nome Lili e depois eu sempre escrevia em minhas histórias sobre uma boneca chamada Lili.

Nesse momento, percebe-se o diálogo entre a casa e a escola, primeiro ao utilizar um livro relacionado a campanhas de alfabetização de adultos: *Saber*. E segundo, apesar de a entrevistada não mencionar, é possível levantar a hipótese de que a professora copiava essas histórias do livro de Anita Fonseca, de ampla circulação desde a década de 40: *O livro de Lili*, material utilizado por seus irmãos, que frequentavam a escola na cidade de Crucilândia.

Ao longo da entrevista, ao falar do pai e da presença de materiais escritos na casa, Mundica ressalta:

M: Ah! Lembro também que quando meu pai ia fazer algum pedido para a cooperativa ele pedia a gente para escrever nas notinhas. E também quando vinha alguma notinha de lá, meu pai sempre colocava a gente para ler e falar para ele o que estava escrito. A gente ficava curioso para saber o preço das coisas, então eu sempre lia e falava o preço de tudo que ali estava escrito. E também havia notinhas da venda que meu pai comprava e as notinhas dele quando vendia o leite.

Havia também, lá em casa a *folhinha Mariana* que a gente ficava lendo alguma coisa sobre o santo do dia.

Na experiência analisada as práticas de ensino e as práticas de uso mesclavam-se, num tipo de letramento local (STREET,2010) situado em atividades comerciais e religiosas (SOUZA, 2009), embora o pai utilizasse artifícios para aferir como andavam os aprendizados da escrita. Contudo, é interessante compreender que a iniciativa dos pais, de ensinar a leitura e a escrita em casa, não era por uma questão financeira e nem pela falta de escola na região, mas de proteção.

2. Aprender a ler para suprir problemas de ensino em classes multisseriadas

Nailda tem 39 anos. Nasceu em Peçanha/MG e atualmente reside em Belo Horizonte. Foi criada pelos pais, a mãe dona de casa é analfabeta e o pai era agricultor, “trabalhador de curral – tirador de leite” e com escolaridade de 4ª série. Em 1977, aos sete anos de idade, ela foi alfabetizada em casa pelo seu pai. Segundo ela, em sua época, as famílias não se preocupavam com escola antes da idade obrigatória.

N: Meu processo de alfabetização em casa começou aos 7 anos (1977) logo quando eu ingressei na escola e meu pai me ensinava em casa a lição do dia dada na sala de aula, isso porque as lições tinham que ser decoradas.

N: Eu não fiz nada de escola antes dos sete anos, nada. Não tinha experiência nenhuma com alfabetização. As famílias só preocupavam com a escola quando tinha

que preocupava mesmo, quando chegava a idade. Eu estudava em uma escola multisseriada, então na minha sala tinha alunos iniciantes, outros mais avançados, tinha gente da primeira série misturado com a segunda, aí a professora dividia o quadro em colunas, cada uma com atividades específicas.

Percebendo que a professora não poderia acompanhar adequadamente os alunos, pois compreendia as dificuldades de uma sala multisseriada, o pai utilizou como estratégia alfabetizar, ou como a entrevistada ressaltou, acompanhar todos os dias a lição escolar da filha para tentar, dessa maneira, não prejudicar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita dela.

N: A professora passava as lições pra nós do livro dos três porquinhos e no outro dia eu tinha que chegar sabendo a lição. Eu tinha que decorar aquela lição, e quem cuidava dessa ajuda era meu pai, pois minha mãe era analfabeta, minha mãe não sabia ler, só meu pai que sabia.

N: Meu pai chegava, tomava banho jantava e a janta na roça é cedo e depois a gente ia pra mesinha na varanda, onde ele me ensinava. Ele ia lendo e eu ia acompanhando junto. Ele lia a palavra e eu repetia. Ele me mostrava a palavra e eu acompanhava com o dedo, colocava o dedo na palavra aí ele lia e eu repetia olhando para a palavra. Ele não me mostrava letra por letra era a palavra inteira. No início ele me ensinou todo o alfabeto e eu decorei todas as letras. Ensinou-me também a escrever meu nome. A gente partia de um texto. Meu pai lia apontando com o dedo as palavras...

Vemos que o pai utilizava de reproduções das práticas escolares para ensinar à filha a lição do dia. Cabe ressaltar ainda que, esse modo como ele ensinava, apenas pedindo que ela reconhecesse pode não ter correspondência com o método global com o qual a escola ensinava, mas denotar um jeito próprio que achou para relacionar o oral com o escrito. Ao longo da entrevista percebemos que a escola e o pai utilizavam o Método

Global. Do ponto de vista histórico, é método mais tardio, seu ponto de partida é o texto, sua memorização e reconhecimento global para somente depois partir para o reconhecimento das sentenças, frases, palavras e por fim, das sílabas (Frade, 2005).

A entrevistada tem a compreensão de que decorou algumas palavras, o que a ajudava a identificar algumas palavras e letras, mas que isso não era suficiente para conseguir ler textos ou palavras novas. Nailda estudou a primeira série em uma escola rural até a metade do ano. Depois, por falta de professora nesta escola, foi estudar na cidade com outra professora. Ela recorda que as atividades eram sempre de cópias, a professora passava o modelo e os alunos precisavam reproduzir.

Ao iniciar a segunda série, a professora descobriu que Nailda conseguia apenas ler algumas palavras, mas que não conseguia ler, nem interpretar textos. Assim, a professora comunicou a família a dificuldade de Nailda. A partir disso, iniciou novamente a tentativa de alfabetização pelo pai.

N: Meu pai começou a sentar de novo comigo e começou a me ensinar sílabas. Eu sei que o processo de decorar serviu para eu aprender algumas sílabas e algumas palavras simples. Aí todos os dias meu pai fazia o para casa comigo aí a gente sentava na varanda... Ele descobriu que eu não sabia as sílabas complexas. Aí ele começou a me ensinar tudo em famílias, Dra, dre, dri... lha, lhe, lhi... aí eu decorava todas as famílias e assim eu acabei conseguindo ler os textos.

Apesar da utilização do livro *Os Três Porquinhos*, da autora Lucia Casasanta que, na década de 70, possivelmente ainda circulava nas escolas, o pai que antes empregava a estratégia de reproduzir as atividades escolares, usando o próprio material escolar, modifica a sua pedagogia ao perceber que a filha ainda não tinha se alfabetizado, talvez utilizando a forma como aprendeu. Ele passa a apresentar para ela as famílias silábicas, sempre relacionando a letra a alguma imagem/objeto.

O pai de Nailda tinha como livro de leitura apenas o livro escolar *Os Três Porquinhos*, quando a avó de Nailda deu o

Livro “As Mais Belas Histórias” que ela tinha guardado, em casa, para o pai. Assim ele passou a ler as histórias do novo livro para Nailda. Este segundo livro também faz parte da série da mesma autora, Lucia Casasanta, fazendo parte da cultura e do imaginário de muitos leitores em Minas Gerais (MACIEL, 2010). Vemos então, nesta experiência, como esse livro atravessa das gerações em termos de uso e circulação.

Seu pai tinha uma grande esperança na escola como meio de mudança social. Segundo Nailda, ele sempre teve na cabeça que as pessoas que não sabiam ler nem escrever sofriam muito, e assim prometeu para si mesmo que não deixaria ninguém da sua casa ficar sem o domínio dessas habilidades.

N: Meu pai preocupava tanto que minha irmã mais velha quando fez sete anos e lá onde a gente morava não tinha escola ele entregou minha irmã para meu avô para ela estudar.

Ao longo da entrevista percebemos que o ambiente familiar acabava sendo preenchido por práticas de letramento escolar. Nailda tinha o costume de brincar de escolinha com os irmãos, ressaltando que levava para os irmãos tudo que aprendia na escola. Nesse momento, constata-se que as práticas escolares entravam no ambiente familiar, o que nos permitiu observar a circulação das práticas de um espaço social para outro.

N: Eu mostrava as letras para eles e escrevia no chão na tábua com pedaço de barranco e sentava meus irmãos nos tijolos, tudo que a escola me ensinava e meu pai também eu ensinava para meus irmãos, Nilson e Neilson e eles ainda não estavam na escola. E como não tinha muita coisa pra brincar ai eu brincava de escolinha.

Contudo, Nailda ainda ressalta que ninguém além de seu pai a ajudou em casa. A presença do pai é bastante significativa no processo de sua escolarização e isso pode estar relacionado ao tipo de sua participação na cultura escrita. Ele era agricultor e apresentava um contato direto com a escrita, registrando

diariamente as atividades realizadas no curral através da escrita em um bloco de anotações. Essas práticas revelam outros espaços de circulação da escrita, “*desvelando mitos da zona rural e evidenciando que tais práticas são tratadas pelos agricultores como um bem precioso*”. (Peres, Manke e Thies, 2009).

3. Diálogos e interações entre os processos de ensino-aprendizagem familiares

Os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvidos nos espaços familiares apresentam singularidades nos modos de condução do processo que explicam as mobilizações das famílias em torno da transmissão da leitura e da escrita: aprender a ler para suprir a ida perigosa ao espaço da escola e aprender a ler para suprir problemas de ensino em classes multisseriadas, no caso das duas entrevistadas. Porém, existem momentos em que esses processos se interagem e dialogam.

Independente da classe social, econômica, e do período histórico as famílias utilizam estratégias e mobilizações para acompanhar, antecipar ou auxiliar o processo de escolarização dos filhos. Assim, cruzam-se práticas de (re) leituras de materiais escolares e de textos do universo religioso ou comercial/econômico, o que nos possibilita compreender a existência da circulação de várias culturas de escrita. Em alguns momentos esta mobilização parece vir da educação escolar, e também cada família, à sua maneira, busca interferir de maneira positiva na escolarização dos filhos.

Em outra perspectiva, percebemos que o contexto doméstico de uma das entrevistadas reproduz algumas práticas escolares e isso nos permite ressaltar a questão da pedagogização do cotidiano levantadas Lahire (2001), em que as socializações escolares entram para o espaço doméstico. Porém, nos dois casos estudados, percebemos a prática realizada pela professora e pelo pai de ensinar as palavras mostrando o objeto familiar, ou seja, a relação da imagem (representação) e a escrita. São também inventados recursos que reúnem oralidade e o uso de textos de cunho religioso, aprendidos de cor, aprendidos no mesmo momento de ensinar a ler. Textos comerciais, usados na primeira experiência, acabam entrando de maneira mais

espontânea, menos relacionada ao momento sistematizado em que a família ou professora contratada pensa na transmissão específica da escrita. Há também um tipo de alfabetização paralela, garantida pelo pai que complementa as lições, reforçando o que a própria professora da escola ensina. Além disso, incentivar os filhos a ler notas de compra e matérias de agricultura é um modo bem incentivado de aplicação do aprendizado. Nesse sentido, podemos perguntar: há como separar tão detalhadamente as práticas com a cultura escrita dos sujeitos da pesquisa?

Considerações finais: encontros e desencontros entre os contextos sociais: escola e família

Diante os pressupostos desenvolvidos ao longo do texto e consultando índices do IBGE– Censo 1950 e 1970- é possível compreender algumas questões que perpassaram o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, como por exemplo, que em ambas as décadas o nível de alfabetização na zona rural em todas as idades é inferior ao da zona urbana, e ao cruzarmos dados das entrevistas percebemos, em alguns depoimentos, o reconhecimento pelos pais, da precariedade da escolarização da zona rural, ou até mesmo a sua ausência. No entanto, há um dado muito relevante: as famílias moradoras do espaço rural, no caso dos pais dos entrevistados de nossa pesquisa, apresentam-se alfabetizadas e revelam usos situados da cultura escrita, desmontando a ideia de precariedade das práticas de cultura escrita no espaço rural.

Essa pesquisa reforça a influência da socialização familiar sobre as práticas de leitura e de escrita, assim como revela o investimento e as estratégias para a transmissão desses conhecimentos, feitas por famílias de diferentes níveis culturais. Assim, a transmissão da leitura e da escrita não se desenvolve apenas no ambiente escolar, mas também em outros contextos sociais, em especial aqui, percebemos como o os sujeitos que atuam no espaço doméstico têm intenções e propósitos diferenciados para essa transmissão. Nas palavras de Frade (2009), “as tecnologias da escrita, assim como sua

transmissão, não são propriedades da escola e cada modo e contexto de transmissão têm especificidades”.

Na pesquisa, embora o ambiente doméstico e o escolar sejam instâncias com processos e culturas específicas, constata-se diálogos e influências mútuas entre estes espaços. Sobre as relações entre os modos de condução do processo e as expectativas criadas pelas duas famílias em torno da transmissão da escrita, podemos dizer, no primeiro caso, que o aprender a ler em casa originou-se de uma preocupação do pai e, no segundo caso, o aprender a ler em casa é uma espécie de compensação e antecipação dos problemas de ensino em classes multisseriadas. Finalmente, constatamos que os materiais e estratégias utilizadas dialogam com diferentes experiências familiares com a escrita, seja na escola ou fora dela.

Referências

BRASLAVSKY, Berta. Primeras letras o primeras lecturas – Uma introducción a La Alfabetización Temprana. Fondo de Cultura Económica, 2004.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: _____. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A escolarização da cultura escrita: processos de ensino e de aprendizagem. In: TRAVERSINI, Clarice. EGGERT, Edla. PERES, Eliane e BONIN, Iara. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

_____. Métodos e didáticas de alfabetização: historia, características e modos de fazer de professores. Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

_____. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil, no século XIX. Revista Brasileira de Educação, Cidade, v. 15, n. 44, p. 264-281, maio/ago. 2010.

- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cordel – Leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes. 2009 (no prelo)
- JULIA, Dominique (2001). A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de Educação, n.1, p. 9-44. (Original francês: mimeo, 1993)
- FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.). Usos e abusos da História Oral. Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Jameray – Duval aprendeu a ler. In: CHARTIER, Roger. Práticas de Leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- LAHIRE, Bernard. O sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável. 1ª Ed. 2ª Impressão. Porto Alegre: Ática, 2004.
- _____. THIN, Daniel. VICENT, Guy. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista. Faculdade de Educação, 2001.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As mais belas histórias de Lili em Minas Gerais. In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia (orgs). O impresso no Brasil dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- RESENDE, Patrícia Cappuccio de. Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito. (Dissertação). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2008.
- SOARES, Magda Becker. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOUZA. Maria José Francisco de. Modos de Participações nas culturas do escrito em uma comunidade rural no norte de Minas Gerais. Tese. Faculdade de Educação: UFMG. 2009.
- STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e Perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.) Cultura Escrita e Letramento. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2010.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Culturas Escolares – Estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas- SP: Autores Associados, 2005.
- VIEIRA, Maria Manuela. Em torno da família e da escola: pertinência científica e invisibilidade social. Interações. N. 2, p. 291-305, 2006.
- VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A Mãe e Mestra: A importância da educação feminina para o ensinamento dos filhos. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A casa e os seus Mestres – A educação no Brasil de oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

POLIFONIA, GÊNEROS PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS NA PRODUÇÃO DO DISCURSO SOBRE A AVALIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA: O IDEB (ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA) NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA

Andréia da Silva Pereira¹

Resumo

As discussões ao redor das avaliações externas e internas do sistema escolar problematizam o tipo de regulação o Estado tem exercido na educação brasileira e o que se espera quando se busca ajustar o nível de estudantes brasileiros a exigências e interesses econômicos externos. Dentre as avaliações em larga escala, destaca-se no contexto brasileiro o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Desse contexto, este texto é parte de um estudo realizado em curso de doutorado e tem como objetivo o estudo do discurso presente no IDEB quanto à avaliação de leitura, através do meio televisivo e da internet. A metodologia tem base na abordagem dialógica, considerando os discursos como portadores de vozes, isto é, de discursos múltiplos em diálogo, a partir dos conceitos de polifonia (discursos que atravessam o enunciado), gêneros do discurso (formas de enunciação), gêneros primários (comunicação discursiva imediata) e gêneros secundários (comunicação complexa). Esses conceitos se relacionam a outros, desenvolvidos no corpo do texto. Os resultados indicam que o IDEB reporta seu discurso ao PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que norteia as avaliações externas de países em desenvolvimento. Para a construção de tal discurso, são utilizadas estratégias de polifonia, de discursos primários e secundários. Quanto aos professores, a utilização dos gêneros primários e secundários depende da alternância de estratégias, focadas em dois sujeitos; o professor como disseminador das ideias presentes nas avaliações e, o segundo, o professor como aquele que não será avaliado pelo desempenho dos estudantes.

Palavras-chave

Leitura; discurso; avaliação; polifonia.

Abstract

The discussions around the external and internal evaluations of the school system problematize the kind of regulation the state has played in Brazilian education and what is expected when it seeks to adjust the level of Brazilian students to external demands and economic interests. Among the large-scale assessments, stands in the Brazilian context, the IDEB Development Index (Basic Education). In this context, this text is part of an ongoing study for a doctorate and has as its objective the study of discourse in this IDEB on the assessment of reading, through the medium of television and the Internet. The methodology is based on dialogic approach, considering the speeches as having voices, that is, multiple discourses in dialogue, the concepts of polyphony (discourses that traverse the utterance), speech genres (forms of enunciation), gender, primary (discursive communication immediate) and secondary genres (complex communication). These concepts relate to others, developed in the body of this text. The result of the analysis indicates that the IDEB reports his speech to the PISA (Programme for International Student Assessment), which guides the external evaluations applied to developing countries. For the construction of such a discourse, strategies are used to use polyphonic aspects of primary and secondary discourses. For teachers, the use of primary and secondary genres depends on the switching strategies, focused on two subjects: the teacher as disseminator of the ideas present in evaluations and, second, the teacher as one who will not be evaluated by student performance.

Keywords

Reading; speech; evaluation; polyphony.

1 - UNESP (Universidade Estadual Paulista) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Agência financiadora: CAPES.

Introdução

Este texto resulta de parte de uma pesquisa de doutorado, sobre as avaliações de leitura em larga escala e o discurso sobre prática de leitura e de leitor competentes na educação brasileira. Parte da pesquisa se dedicou ao estudo do discurso circulante do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nos meios de comunicação de massa, considerados o meio televisivo e a internet. Para a análise dos discursos presentes na disseminação de informações sobre a avaliação de leitura do IDEB é utilizado o modelo da análise dialógica (BRAIT, 2010), abordando explicitamente o discurso, uma vez que os textos que compõem a disseminação das informações são portadores de vozes, isto é, de discursos múltiplos em diálogo, e não apenas “dados”. As noções de língua e discurso formuladas por Bakhtin são constitutivas dessa proposta teórico-metodológica:

As contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações e que a linguagem e determinadas atividades interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva é um sujeito histórico. (BRAIT, 2010, p. 29, itálicos da autora)

As discussões e análises neste texto visam a significação da linguagem e da leitura no discurso das avaliações e de que modo esse discurso – como enunciação – se relaciona com o outro, isto é, seus interlocutores imediatos e as ideologias ou vozes sócio-históricas que atravessam a interação verbal.

Para a análise das categorias presentes nos documentos, os conceitos da abordagem dialógica são a polifonia, os gêneros primários e os gêneros secundários, que se relacionam com outros conceitos da abordagem dialógica e se constituem em:

1. contexto sócio-histórico (condições de produção do discurso);
2. dialogia (diálogo dos discursos);
3. discurso (modo de realização da língua);
4. enunciação (processo de produção dos discursos);
5. polifonia (discursos que atravessam o enunciado);
6. gêneros do discurso (formas de enunciação);
7. gêneros primários (comunicação discursiva imediata);
8. gêneros secundários (comunicação complexa).

Além desses conceitos, utiliza-se o conceito de *marcas linguístico-discursivas*² que explicita as categorias de Mikhail Bakhtin, pois caracteriza as enunciações, reunindo um conjunto de estratégias ou *modos do discurso* direcionados a uma terceira pessoa - constituída pelos diferentes grupos e posições ideológicas da educação formal. Através das análises, buscamos nas marcas discursivas os modos de significação dos enunciados.

Há dois momentos principais na análise desses discursos: no primeiro momento, são focalizadas as marcas linguístico-discursivas, pormenores dos enunciados que trazem estratégias discursivas do enunciador – quem elabora e/ou é porta-voz das avaliações em larga escala da leitura – para a construção de um perfil de leitura e de leitor na educação formal. No segundo, são relacionadas as análises com o corpus metodológico exposto acima.

De posse das análises, a abordagem dialógica permeia as discussões teóricas deste texto, pautadas no papel desempenhado pela linguagem no desenvolvimento e aprendizagem humana, considerando o discurso como unidade de análise dos materiais selecionados dos meios de comunicação em massa, nos procedimentos metodológicos.

2 - O conceito de marcas linguístico-discursivas é utilizado com base em Silvana Mabel Serrani (2005), que entende as marcas textuais como portadoras de discursos. Ou seja, as marcas linguísticas são portadoras de discurso e, para as discussões propostas neste texto, o conceito de marca linguístico-discursiva se aproxima das análises realizadas.

Os meios de comunicação de massa como instrumento de disseminação do discurso

Considera-se neste texto que os meios de comunicação – televisivos e da internet – se constituem como instrumento para a ampla divulgação das avaliações, considerando que os discursos se apresentam com aspectos a alternância dos sujeitos do discurso, que está relacionada ao enunciado:

[...] a alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados, é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva, que o distingue da unidade da língua. Passemos à segunda peculiaridade do enunciado, intimamente ligado à primeira. Essa segunda peculiaridade é a conclusibilidade específica do enunciado. A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso [...] (BAKHTIN, 2003, p. 280)

A alternância dos sujeitos do discurso, no campo dos meios de comunicação se torna complexa, dada a característica de rápida divulgação e disseminação de informação e, conseqüentemente, de resposta quase que imediata dos interlocutores.

Os meios a que me refiro são, principalmente, a TV aberta e a internet. Na TV aberta, o discurso é tratado de forma convencer a população acerca da importância de o Brasil atingir as metas de avaliação. Segue a transcrição de um desses discursos:

Nos últimos 10 anos, as avaliações internacionais colocaram o Brasil entre os países que mais evoluíram na educação. A qualidade melhorou em todos os níveis e nossas crianças estão aprendendo mais. Com o Ideb, obtido a partir do Censo Escolar e da Prova Brasil a educação básica passou a ser avaliada de dois em dois anos. A gente vem melhorando desde 2003. Em 2005, subimos mais um pouco. Em 2007, continuamos evoluindo. E o último Ideb reforça ainda mais que estamos melhorando. Nossa meta é chegar em 2022 com a nota 6, a média dos países desenvolvidos. Este

ano é ano de Prova Brasil. Todas as escolas públicas vão receber este livro com as informações sobre o exame, que será aplicado em novembro. Professor, mobilize a sua escola. A educação brasileira está no caminho certo. Ministério da Educação, Governo Federal. (PLANO de Desenvolvimento da Educação, 2009)

As referências temporais utilizadas na veiculação em meio televisivo inserem uma perspectiva de processo de consolidação das avaliações em larga escala, que se apoia sobre a ideia de desenvolvimento e progresso, que é materializada discursivamente, também, na imagem veiculada:



Quadro 1. O IDEB e a Prova Brasil

Fonte: PLANO de Desenvolvimento da Educação (2009).

A imagem que marca o discurso representa uma ideia de avanço, progresso. Cada degrau – representado pelos índices de desempenho em leitura – é marcado por números, relacionados aos objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação. Cabe ressaltar que o ano de 2009 representa um contexto histórico e social em que a produção do discurso sobre as avaliações em larga escala enfrentaram a rejeição da população escolar e acadêmica das avaliações de anos anteriores e, assim os enunciados se constroem sobre uma égide de explicitação de resultados

considerados positivos quanto à educação escolarizada, no que se refere aos desempenhos. A imagem traduz essa problemática.

Além disso, o conjunto de enunciados apresentou três marcas linguístico-discursivas: 1) evolução temporal do discurso: a imagem da escada; os números ascendentes em conjunto com os anos de 2003, 2005, 2007, 2022; 2) regularidade do discurso: todas as orações enfatizam a ideia de evolução, marcada principalmente por verbos: ‘evoluíram’, ‘melhorou’, ‘vem melhorando’, ‘subimos’; 3) discurso de tradição e credibilidade: marcas que indicam as avaliações internacionais como necessárias e importantes, nas expressões ‘nos últimos 10 anos’, ‘colocaram’, ‘qualidade melhorou’, ‘crianças estão aprendendo mais’, ‘educação brasileira está no caminho certo’.

As marcas linguístico-discursivas que tratam dessa questão são apontadas de forma mais detalhada a seguir, analisando o enunciado em partes, separadas pelas orações, pois considero que as marcas linguísticas têm sua ênfase, neste caso, a cada ponto final que compõe o enunciado:

(1) “Nos últimos 10 anos, as avaliações internacionais colocaram o Brasil entre os países que mais evoluíram na educação.”

Marca 1 – Verbo ‘colocaram’ se refere à evolução do Brasil em educação, com referência direta às ‘avaliações internacionais’, que é sujeito da oração e do próprio processo. O Brasil aparece com passividade (o Brasil foi colocado, é objeto da ação de colocar). O sujeito não é o Brasil, mas a avaliadora que, mais uma vez, aparece marcada dentro de um contexto social e histórico do discurso.

(2) “A qualidade melhorou em todos os níveis e nossas crianças estão aprendendo mais.”

Marca 2 – A qualidade torna-se destaque na oração, de modo que as crianças tomam posição de passividade. Qualidade remete à ideia das avaliações, reafirmando as avaliações internacionais como responsáveis pelas melhoras.

(3) “Com o Ideb, obtido a partir do Censo Escolar e da Prova Brasil a educação básica passou a ser avaliada de dois em dois anos.”

Marca 3 – As avaliações internas são inseridas no contexto do enunciado, não sendo atribuído a elas qualquer indicativo de

qualidade ou média de desempenho. O Ideb é marca temporal nas avaliações.

(4) “A gente vem melhorando desde 2003.”

Marca 4 – ‘A gente’ atribui um sentido de totalidade, de conjunto, através da marca pronominal. As responsabilidades de qualidade e desenvolvimento, atribuídas à avaliação externa, dão lugar à ideia de ‘melhora’, que é realizada pelo ‘todo’.

(5) “Em 2005, subimos mais um pouco.”

Marca 5 – O ano de referência remete à noção de processo, progresso e desenvolvimento e rememora a noção dos ‘últimos 10 anos’ e, assim, às avaliações externas de leitura, indicando gradação.

(6) “Em 2007, continuamos evoluindo.”

Marca 6 – Reafirmação de desenvolvimento e de qualidade. Noção reafirmada de progresso e de coletividade.

(7) “E o último Ideb reforça ainda mais que estamos melhorando.”

Marca 7 – A avaliação interna - IDEB – justifica o discurso de melhora de desempenho, como reforço – indicando a ideia de importância das avaliações internacionais.

(8) “Nossa meta é chegar em 2022 com a nota 6, a média dos países desenvolvidos.”

Marca 8 – A projeção (meta) e a nota se referem diretamente às avaliações externas e retoma a ideia inicial do enunciado: de corresponder às expectativas internacionais de desempenho. ‘Nossa’, ao contrário dos enunciados anteriores e à ideia de coletividade, marca um discurso oficial, que objetiva atingir as médias de desempenho.

(9) “Este ano é ano de Prova Brasil.”

Marca 9 – Realização explícita da chamada para a avaliação para o ano de 2009.

(10) “Todas as escolas públicas vão receber este livro com as informações sobre o exame, que será aplicado em novembro.”

Marca 10 – O objetivo do enunciado é exposto, ou seja, a

avaliação realizada em novembro de 2009 e a disponibilização de um documento que orienta essa avaliação. Na imagem, o livro está nas mãos da representante do sujeito do discurso desde o início do enunciado.

(11) “Professor, mobilize a sua escola.”

Marca 11 – O sujeito do discurso marca o seu interlocutor, o professor e a função docente de mobilização.

(12) “A educação brasileira está no caminho certo.”

Marca 12 – Reafirma-se a necessidade de prosseguir com as avaliações em larga escala, uma vez que o caminho tem como objetivo atingir as médias de desempenho internacionais.

(13) “Ministério da Educação, Governo Federal”

Marca 13 – o sujeito do discurso marca o seu enunciado, afirmando o posição do Estado quanto à relevância das avaliações.

Para as análises acima, retomam-se as contribuições de Mikhail Bakhtin, estudadas por Barros (2005) no que diz respeito à dialogia e polifonia, presentes de modo explícito no enunciado acima:

[...] distingi claramente dialogismo e polifonia, reservando o termo dialogismo para o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo discurso e empregando a palavra polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem[...] Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz. Monofonia e polifonia são, portanto, efeitos de sentido [...] (BARROS, 2005, p. 34)

As marcas linguísticas presentes nas análises indicaram que monofonia e polifonia se integram e formam um conjunto

de estratégias, que Barros (2005) aborda do ponto de vista das aparências, referentes ao que se deseja que se oculte ou seja explícito no campo dos discursos. As estratégias apontadas pela autora são utilizadas com o auxílio da imagem e com a alternância de sujeitos do discurso.

A essa questão, acrescentam-se as discussões de Bakhtin (2003) quanto aos enunciados –, que são diversos no trecho analisado, sendo um enunciado composto de outros tantos –, que relacionam a vida e os diálogos, ou, o sentido que se integra à língua através das marcas linguísticas. O modo de organizar a ideia de avaliação e de sua importância depende tanto do contexto – de rejeição às avaliações em larga escala, principalmente as internas – quanto dos modos de dizer e dos modos de integrar ou ‘chamar’ os interlocutores à participação nas avaliações. A noção de coletividade engrena a criação de necessidade de participação, como algo pertencente ao ‘nós’.

Há, ainda, um vídeo em linguagem mais popular e com ilustrações, que trata da mesma questão, porém não como convite à avaliação, mas como esclarecimento sobre a importância do Ideb para a educação brasileira, dirigido aos pais dos estudantes, que são ‘convocados’ à participação na vida escolar de seus filhos:

Você sabia que atitudes simples, como perguntar diariamente o que o seu filho aprendeu de novo na escola contribui muito para que ele tire boas notas e tenha um futuro melhor? Como mãe e brasileira eu me preocupo com o ensino das nossas escolas. Sei que nossa participação é fundamental para que todos tenham uma educação de qualidade. É por isso que fico sempre de olho no Ideb, uma nota de zero a dez que toda escola pública do Brasil possui. Quer saber qual a nota do seu filho? É simples: acesse educarparacrescer.com.br/notadaescola. Eu estarei lá para te ajudar e tirar suas dúvidas. O Brasil só melhora com Educação de qualidade. E você tem tudo a ver com isso. (EDUCAR para crescer, 2009)

O sujeito do discurso – representado pela atriz Malu Mader – mostra seu exemplo como mãe e brasileira e sua preocupação com o ensino escolarizado; inclui o interlocutor como responsável pela participação para uma educação de qualidade, através do

sujeito ‘nós’ (nossa participação); reafirma sua preocupação com a educação e mostra a ação evidencia tal preocupação com a expressão ‘fico sempre de olho’, utilizando uma expressão coloquial para se referir ao acompanhamento das notas de desempenho do IDEB; o sujeito do discurso questiona mais uma vez o interlocutor com a expressão ‘quer saber qual a nota do seu filho?’, que remonta ao exemplo de preocupação e ação para uma educação de qualidade que o sujeito do discurso pratica; o sujeito do discurso indica a simplicidade de acesso aos desempenhos e que auxiliará nas dúvidas quanto à consulta; o enunciado é finalizado com duas afirmativas, sendo a primeira da relação entre educação de qualidade e o Brasil (noção de coletividade) e, a segunda, a responsabilidade do interlocutor na coletividade.

Além do meio televisivo, na internet, os textos sobre a leitura e sua avaliação têm destinatários claros. O website provabrasil.inep.gov.br é dirigido a três públicos: professor, gestor e pais. Cada um deles é abordado por um discurso diferente para a compreensão da relevância da Prova Brasil na escola:

| Menu do Professor | Menu do Gestor | Menu dos Pais |
|-------------------------------------|--|------------------------------|
| > Apresentação | > Apresentação | > Apresentação |
| > O que cai nas provas | > Objetivos das avaliações | > Nota do seu filho |
| > Aplicação | > As avaliações e o Ideb | > Nota para a escola |
| > A prova de língua portuguesa | > O Ideb | > O que cai na prova? |
| > A prova de matemática | > Compromisso Todos Pela Educação | > Para que servem as provas? |
| > Parâmetros Curriculares Nacionais | > Plano de Desenvolvimento da Educação | |
| > Escalas da Prova Brasil e Saeb | > Censo Escolar | |
| > Matrizes de referência | > Escalas da Prova Brasil e Saeb | |
| | > Matrizes de referência | |

Quad. 2. Menu do professor, gestor e pais para consulta ao SAEB e Prova Brasil (IDEB)

Fonte: INEP (2009), em . <http://provabrasil.inep.gov.br/>

O ‘Menu’ apresenta três interlocutores distintos: professores,

gestores e pais. A cada um dos interlocutores há uma estratégia discursiva diferenciada, com marcas linguísticas que traçam perfis de cada um dos sujeitos a quem se dirige o esclarecimento sobre as avaliações em larga escala de leitura no Brasil.

Para os educadores o ‘Menu’ possui as indicações de uma apresentação ao que seja a avaliação em leitura, como ocorre a aplicação, como são constituídas as provas de língua portuguesa e matemática, a referência aos parâmetros curriculares nacionais, como são organizadas as escalas de prova Brasil e do SAEB e, por fim, as Matrizes de Referência. O conjunto de opções do ‘Menu’ ao educador oferece os aparatos que sustentam as avaliações, desde os modelos de provas até as matrizes que organizam os tópicos que são avaliados nos estudantes. O perfil que se delineia com as opções é de um educador que tenha conhecimento dos elementos avaliados em leitura e dos aportes teóricos (representados pelos parâmetros curriculares nacionais) que baseiam os desempenhos desejados nas avaliações. Observo nessa organização os conceitos de polifonia e discurso. Há várias vozes que embasam um discurso do perfil de leitor e de como as avaliações em larga escala são importantes para o desenvolvimento da educação formal e, consequentemente, do Brasil.

Junto ao discurso e à polifonia destes, o diálogo traz o conceito de gêneros primários e secundários de Bakhtin (2003) e que Marchezan (2005, p. 119) discute:

[...] Os diálogos que experimentamos sensível e concretamente, no dia-a-dia, são assimilados por gêneros mais complexos, os secundários, que se desenvolvem mediante uma alternância diferente entre sujeitos, não imediata ou espontânea, menos evidente. Nestes gêneros, os diálogos são mais fortemente estabilizados, institucionalizados, mas continuam a receber dos diálogos cotidianos, mais permeáveis a mudanças sociais, o alimento de mudança e transformação.

Os gêneros primários e secundários se misturam quando o ‘Menu’ organiza as dúvidas possíveis aos educadores e os documentos oficiais e que regem as avaliações em larga escala. O diálogo entre os dois gêneros entendendo como estratégia discursiva, uma vez que ele remete a dois

sujeitos ‘professor’. O primeiro com relação às dúvidas e que tem a opção do Menu ‘O que cai na prova’, que utiliza a linguagem coloquial, seguida das provas de língua portuguesa e matemática, que informam os moldes em que elas são organizadas. O segundo trata já dos discursos dos parâmetros curriculares nacionais, que representa um gênero complexo e institucionalizado.

Para os gestores, o Menu apresenta uma organização que remete aos gêneros secundários, tratando dos assuntos disponíveis e orientações através do discurso institucionalizado, em uma cadeia de pensamento que se constitui por uma lógica que se organiza da parte para o todo: os objetivos das avaliações, sua relação com o IDEB, o Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação, o censo escolar, chegando às escalas da Prova Brasil e do SAEB, seguido das Matrizes de Referência. O perfil de gestão é evidenciado pela ordem que se organiza o discurso, que trata do campo das políticas públicas em leitura e percorre os meios legais que garantem a organização das avaliações de leitura em larga escala.

Para os pais, o ‘Menu’ é organizado com uma estratégia discursiva que se organiza em torno dos gêneros primários, com linguagem informal e em esquema de perguntas/respostas. O mote de organização do ‘Menu’ remete a um diálogo informal e oral, utilizado no cotidiano, que corresponde a: ‘a nota do estudante’, ‘a nota da escola’, ‘o que cai na prova’ e ‘qual a finalidade das provas’. A informalidade com que as informações sobre as avaliações são tratadas remete a uma estratégia de identificação do interlocutor com o sujeito do discurso, de modo a dar ao discurso das avaliações um valor social:

[...] o arbítrio individual não poderia desempenhar papel algum, já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.* (BAKHTIN, 1992, p. 45, grifos do autor)

Para esclarecer essa questão com mais propriedade – no que se refere ao objeto de estudo que possuo – segue o item *Apresentação* do Menu, elaboradas no ano de 2009 e modificadas em 2011. As mudanças elaboradas partem de três hipóteses.


A primeira hipótese é de que a primeira versão da Apresentação tinha como objetivo tratar da rejeição dos sujeitos às avaliações, de modo que um discurso de convencimento da importância da avaliação do ano de 2009 foi constantemente ressaltada; na segunda versão da Apresentação, as referências não possuem essa afirmativa. O discurso é de reafirmação da importância da continuidade das avaliações.

A segunda hipótese tem base no suporte em que o discurso está inserido e divulgado – a internet – e que resulta em repercussão rápida e resposta quase que imediata ao discurso. A mudança de organização do texto talvez seja uma resposta que foi imediata aos problemas enfrentados quanto ao aceite das avaliações pelos grupos sociais a que se destinam e, posteriormente, respondem à necessidade de consolidar as avaliações como relevantes aos sujeitos que dela participam.

A terceira hipótese é de que a utilização de linguagem coloquial e que correspondem a uma organização por gêneros primários – no primeiro momento – estão fortemente marcadas principalmente quando dirigida aos pais dos estudantes – e, na reescrita dos textos, essas expressões são substituídas por outras, menos impactantes, pois se trata de um discurso oficial.

Tais hipóteses seguem abaixo, nos quadros e nas análises das marcas linguísticas.

Aos educadores, na primeira versão de Apresentação, as avaliações são apresentadas do seguinte modo:


Prova Brasil e o Saeb avaliam os sistemas e não os alunos ou os professores

Diferentemente das provas aplicadas costumeiramente em sala-de-aula, a Prova Brasil e o Saeb são construídos metodologicamente para avaliar sistemas de ensino e não alunos. São avaliações em larga escala cujo objetivo é avaliar a qualidade dos sistemas educacionais a partir do desempenho dos alunos nas provas.

Avaliações são importantes para cálculo do Ideb

Em 2007, as provas foram aplicadas no período de 5 a 20 de novembro, em todos os Estados e no Distrito Federal. A participação na Prova Brasil e no Saeb é feita mediante adesão das redes de educação. É importante aos municípios participarem das avaliações para terem seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) calculado. Com isso, poderão participar dos programas baseados nas metas previstas no Compromisso Todos pela Educação, do Ministério da Educação (MEC).

Redução das desigualdades

A partir dos dados coletados, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação irão definir ações voltadas à correção de distorções e debilidades identificadas. Além disso, irão direcionar recursos técnicos e financeiros para medidas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades existentes.

Para os professores, os resultados permitem verificar, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, as habilidades que foram desenvolvidas e quais ainda precisam de um esforço adicional. Desta forma, os educadores contam com informações sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, criando-se espaço de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e aprendizagem, com vista à elevação da qualidade de ensino.

Quadro 3. Objetivos da Prova Brasil e SAEB aos educadores-2009

Fonte: INEP (2009), em . <http://provabrasil.inep.gov.br/>


O enunciado de apresentação das avaliações SAEB e Prova Brasil toca um problema entre os educadores: a responsabilização pelo fracasso da leitura na escola, mas, afirmando que avaliar significa tratar de “sistemas educacionais”, sugere que não são objetivos avaliar educadores e educandos. De um modo geral, o enunciado toca em uma questão importante para os educadores: a responsabilização pelo fracasso ou sucesso nas avaliações de leitura. As discussões que realizei na primeira parte deste item trataram – em partes – dessa problemática. O sujeito do discurso isenta o educador e os estudantes. A ordem como o enunciado é organizado de modo a considerar que: “[...] avaliam sistemas e não os alunos ou os professores” indicando dois sujeitos e um mesmo problema, pois, seja avaliado o estudante ou o educador, a responsabilização acaba por recair na figura do professor. O enunciado, desse modo, responde já a um problema e, com a estratégia discursiva de negação, atenua a responsabilidade do educador e trabalha com suas funções específicas para que os desempenhos desejados sejam alcançados.

No parágrafo que segue a enunciação, a avaliação dos sistemas é reafirmada mais duas vezes. Logo abaixo é apresentado o que significa o IDEB, o seu contexto e a importância da participação

na avaliação. Segue uma justificativa das avaliações para a redução de desigualdades, considerando que os indicadores nas avaliações permite que os recursos sejam destinados para os sistemas de ensino. O parágrafo final indica o perfil de educador, pois indica quais as funções docentes nas avaliações. As palavras verificação, habilidades, desenvolvimento, diálogo, reflexão, estratégias, ensino e aprendizagem remetem à qualidade do ensino e à teoria das competências. O perfil de verificar habilidades que foram desenvolvidas para o educador traduz, também, uma concepção de ensino, pautado na teoria sócio construtivista, porém, destinada a uma construção de conhecimento que se relaciona com o desenvolvimento de habilidades específicas de leitura.

Na segunda versão da Apresentação essa perspectiva permanece, sendo retirado o enunciado – que está equivocado, pois remete ao Menu País quando, na verdade, pertence ao professor – e o trecho que se refere ao ano de 2007. Essas mudanças reiteram as hipóteses mencionadas no início dessas análises.

Na página destinada aos gestores chama-se a atenção para o fato de as avaliações servirem às políticas públicas. Eles são orientados a acompanhar o desempenho da escola e a refletir sobre as formas de melhorá-lo através das “trocas de boas práticas”. Também há informações sobre o IDEB e sua função:


Avaliações orientam políticas públicas

A Prova Brasil e o Saeb são instrumentos de avaliação do sistema educacional brasileiro criados para auxiliar no desenvolvimento e implementação de políticas públicas educacionais. Avaliam o que os alunos sabem em termos de habilidades e competências, e não simplesmente de conteúdo. Ambas são aplicadas a cada dois anos a alunos de séries finais de ciclos da Educação Básica: 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental (caso da Prova Brasil) e também 3º ano do Ensino Médio (no caso do Saeb).

Em 2007, os testes da Prova Brasil e do Saeb foram aplicados no período de 5 a 20 de novembro, em todos os estados e no Distrito Federal. A participação é voluntária, entretanto, é importante às escolas, municípios e unidades da Federação participarem das avaliações para terem seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) calculado, e, consequentemente, participar dos programas baseados nas metas previstas pelo Compromisso Todos pela Educação do MEC.

As médias de desempenho na Prova Brasil e no Saeb subsidiam o cálculo do Ideb e, a partir dele e das demais informações apuradas nas provas, o MEC e as secretarias de Educação definem ações voltadas para a correção de distorções e direcionam seus recursos técnicos e financeiros para as áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades existentes nele.

O diretor também deve ficar atento à média de sua escola. Ao conhecer o desempenho de sua escola – com possibilidade de compará-lo a outras similares – ele terá condições de saber como realmente está sua situação em relação às demais e iniciar um movimento de trocas de boas práticas com vistas a melhorar o desempenho.

Quadro 4. Objetivos da Prova Brasil e SAEB aos gestores - 2009

Fonte: INEP (2009), em . <http://provabrasil.inep.gov.br/>

As marcas linguísticas presentes na Apresentação têm início já na enunciação, quando a abordagem trata da necessidade das avaliações para a orientação de políticas públicas – relacionadas diretamente às funções do gestor. A estrutura que organiza o discurso para o gestor se assemelha ao do educador, sendo o primeiro parágrafo elaborado de um modo que trata da perspectiva das políticas públicas, distinguindo habilidades e competências de conteúdo. O segundo parágrafo trata do contexto das avaliações, assim como tratado com os educadores, seguido da perspectiva das desigualdades do sistema educacional. O último parágrafo se refere ao gestor como diretor de escola e traça o perfil de atenção à média de desempenho, conhecimento dessa média com a finalidade de ter condições de reconhecer a situação de sua instituição com relação às demais e, assim, iniciar boas práticas para melhora de desempenho na avaliação. Se o educador tem o perfil de verificador, o gestor é quem reconhece o todo, ou, o desempenho da instituição com relação às demais.

Na segunda versão de Apresentação foi suprimido o enunciado e o trecho referente ao ano de 2007 e a aplicação de provas, assim como no caso dos educadores.

O enunciado que se dirige às famílias trata das avaliações como forma de melhoria da escola e das condições de aprendizagem dos sujeitos avaliados. O quadro dirigido aos pais é o que mais difere dos que foram analisados até este momento. Novamente, a marca da oralidade e dos gêneros primários é perceptível:

Prova Brasil ajuda a melhorar a escola do seu filho

A Copa do Mundo acontece de quatro em quatro anos, com as Olimpíadas. Em 2007, além do Pan-americano, mais um evento esportivo, tivemos outro grande acontecimento: a realização da Prova Brasil e do Saeb. Esse grande evento educacional ocorre a cada dois anos. A próxima aplicação acontece em 2009.

Prova Brasil e Saeb são duas avaliações criadas para mostrar como está a educação em nosso País. E o melhor jeito para fazer isso é aplicar uma prova aos estudantes e saber o quanto eles estão aprendendo.

Todos os estudantes de escolas públicas urbanas da 4ª e da 8ª série fizeram a Prova Brasil. Além desses, alguns estudantes dessas mesmas séries de escolas particulares, alguns de 3º ano do ensino médio e alunos matriculados em escolas rurais fizeram o Saeb.

As notas dessas provas não entram no boletim escolar do seu filho. Isso porque a Prova Brasil e o Saeb não foram feitos para avaliar o aluno. A Prova Brasil visa a avaliar a escola e a qualidade da educação no município. Já o foco do Saeb são os sistemas educacionais (rede estadual, escolas privadas, escolas públicas) e os panoramas regionais.

Mas mesmo não contribuindo para a nota, é muito importante que os estudantes participem. Porque se os professores, diretores, prefeitos e Ministério da Educação não souberem como está o aprendizado da garotada, não têm como ajudar a melhorar.

A prova é aplicada na própria sala de aula. É fundamental que seu filho esteja presente e também é muito importante que ele responda às questões com dedicação. Ou seja, que ele 'leve a sério'. Explique a ele que, com a Prova Brasil e com o Saeb, ele vai ganhar coisa mais importante que pontos no boletim: vai contribuir para a melhoria da educação. E vai ser beneficiado diretamente com isso.

Educação não é tarefa só do professor. Todos nós temos que nos unir nesse esforço pois só com educação de qualidade o Brasil terá condições de oferecer melhores condições de vida a todos nós.

Cada um faz sua parte. Nesse momento, sua parte é estimular seu filho a fazer essa prova bem feita.

Quadro 5. Objetivos da Prova Brasil e SAEB aos pais - 2009

Fonte: INEP (2009), em . <http://provabrasil.inep.gov.br/>

O enunciado aponta as avaliações como ajuda na melhora aos estudantes e segue no primeiro parágrafo com a comparação da avaliação de 2009 aos eventos esportivos e a periodicidade com que ocorrem. Subsequente ao parágrafo, as estratégias discursivas marcam uma relação de discursos primários - dentro do discurso secundário – que se apresenta no enunciado: ‘mostrar como está’, ‘melhor jeito para fazer’, ‘o quanto eles estão’, ‘o aprendizado da garotada’, ‘não tem como ajudar’, ‘leve a sério’. Junto ao discurso primário se apresenta a estratégia discursiva de negação que, contraditoriamente, reafirma a importância de participação na avaliação: ‘notas não entram no boletim’, ‘não foram feitas para avaliar o aluno’, ‘mas mesmo não contribuindo para a nota é muito importante que os estudantes participem’. A estratégia de negação e de afirmação de participação nas avaliações retira dos estudantes a responsabilidade pelo seu próprio desempenho. As médias de desempenho são atribuídas às instituições de ensino, mas, o interlocutor é alertado para a importância da ‘dedicação’ na data da prova. A responsabilidade atribuída aos estudantes acaba sendo construída por um discurso de ‘deixar-se ajudar’. A avaliação não é obrigatória, mas é necessária para ‘ajudar a melhorar’.

A segunda versão do Menu dos Pais teve supressão das comparações de avaliação e a periodicidade com os eventos esportivos. Reafirma-se a hipótese que indiquei, sobre a necessidade de convencer o interlocutor da grandiosidade de evento que a avaliação representa, pois o restante do enunciado permanece.

Conclusões

As análises indicam que o sujeito do discurso, IDEB, reporta-se às avaliações externas que são indicadas pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), organizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), avalia a leitura em diversos países. O PISA tem como objetivo produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais. Essa avaliação é realizada com estudantes entre 15 e 16 anos, idade em que – espera-se – cheguem ao fim da escolarização obrigatória

dominando a leitura e seu uso social. Tem como pressuposto básico a leitura como compreensão, uso e reflexão sobre textos escritos para participação na vida social³. Cada país possui uma coordenação nacional do PISA. No Brasil, ela fica a cargo do INEP.

As concepções que se mostram no PISA são reafirmadas pelo IDEB, que responde às avaliações externas de leitura na escola e trata de organizar as avaliações de leitura no Brasil a partir do que se justifica como necessidade de corresponder à economia mundial e metas estabelecidas internacionalmente, referindo-se diretamente à OCDE quanto aos motivos de metas para a educação brasileira e os desempenhos em leitura.

De um modo geral, as diferentes formas de comunicar os discursos sobre o que se avalia em leitura na escola têm um objetivo claro: elaborar um conjunto de argumentos sobre a relevância da avaliação em larga escala, de modo que nenhum dos sujeitos da comunidade escolar se sinta responsabilizado pelos índices., através de estratégias de uso de aspectos polifônicos (quando se justifica a realização das avaliações de estudantes), de discursos primários (quando o sujeito do discurso se reporta às famílias dos estudantes) e discursos secundários (dirigidos aos gestores escolares). Quanto aos professores, a utilização dos gêneros primário e secundários depende da alternância de estratégias, focadas em dois sujeitos; o primeiro que é o interlocutor das avaliações e o portador de condições para auxiliar no ‘chamamento’ à participação dos estudantes, o segundo, o que se diz - nos discursos – não ser avaliado em seu desempenho através do IDEB.

A perspectiva de regulação se reafirma quando as metas respondem a motivos externos e econômicos, atrelados ao desempenho de leitura. A noção que se constitui de leitura e de sua avaliação remete a uma regulação do sujeito leitor e do que se enuncia como necessário a uma leitura competente.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. Tradução de Michel Lahud; Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Daiana L. P de. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso**. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p. 25-36.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

EDUCAR para crescer. **Nota da escola**. São Paulo: Editora Abril [2009]. Disponível em: <http://www.educarparacrescer.com.br>. Acesso em: 28 abr. 2011 [2009].

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Menu**. Brasília, DF: MEC [2009]. Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. [2009].

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 115-131.

PLANO de Desenvolvimento da Educação. **Avaliação IDEB**. Brasília, DF: MEC[2009]. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=AmKBniz5oRc&feature=related>. Acesso em: 28 abr. [2010].

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita**. Campinas: pontes, 2005.

3 - As avaliações do PISA abrangeram três áreas de conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências – e foram realizadas, respectivamente, nos anos de 2000, 2003, 2006 e 2009. A avaliação é realizada de três em três anos.

A LEITURA/ESCRITA REFLEXIVA DOCENTE E A RECONSTRUÇÃO DE SI ENQUANTO EXPERIÊNCIA¹

Marcemino Bernardo Pereira²

Resumo

Este trabalho conta os anos iniciais de formação de um professor de História na rede municipal de Campinas. O relato se concentra nos anos 90 e enfoca os Grupos de Estudos, modalidade de formação então existente, posteriormente denominados de Grupos de Formação. Escrito em primeira pessoa, é uma narrativa que se vale de memórias e documentos pessoais priorizando as relações dialógicas em detrimento de uma abordagem formal e linear. Ao reconstruir-se nas relações dialógicas, a narração revela um ser professor articulado às demandas históricas de seu tempo e lugar, e que, portanto elabora identidades. Esse movimento identitário, no entanto, não implica em fixidez, mas em constante movimento por conta dessas vivências serem entendidas enquanto experiências. Apesar de comunicar uma experiência basicamente em linguagem verbal, essa se desdobra e se organiza por meio de alegorias, cartas, lembranças e indícios de leituras. Esta narração dialoga principalmente com os escritos de M. Bakhtin, W. Benjamin e Jorge Larrosa.

Palavras-chave

Dialogismo; pesquisa narrativa; experiência; formação de professor.

Abstract

This paper tells the experience of the first years of training of a history teacher who worked in the Campinas public schools. It focuses on the 90's and on Grupos de Estudos (study groups), the existing teacher training at that time, later to become known as Training Groups. Written in first person, it is a narrative that draws on personal recollections and documents prioritizing dialogical relations rather than a formal and linear approach. By reconstructing itself in dialogical relations, the narration reveals a teacher articulated to the demands of his historical time and place, and therefore produces identities. This identity movement, however, does not imply rigidity, but constant motion, because these lived experiences are understood as experiences. Although it is an experience primarily narrated in verbal language, it unfolds and it is organized by means of allegories, letters, memories and traces of readings. This account is a dialogue with the writings of M. Bakhtin, W. Benjamin and Jorge Larrosa.

Keywords

Dialogism; narrative research; experience; teacher training.

1 - Este texto é parte da dissertação de mestrado *Múltiplos projetos: produção de vida variada no ofício de professor*, defendida em fevereiro de 2008, na FE-Unicamp, sob orientação da Prof^a Corinta Maria G. Geraldini. Para este evento foram feitos acréscimos que não alteram o texto original, apenas aprofundam algumas linhas de argumentação anteriormente colocadas.

2 - Professor de História na E.M.E.F. "Pe. Melico Cândido Barbosa", Campinas SP. Doutorando pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC, da FE-Unicamp.



Esta imagem, realizada por Carlos Servi no início do século XX, é parte de um painel que se encontra na entrada da Escola Estadual Carlos Gomes. Eu já ouvira falar dessa escola quando ainda morava em Penápolis, às vésperas de vir para cá. Na bagagem eu trouxe roupas, livros... e uma respeitosa

expectativa pela “Escola Normal de Campinas”.

Cheguei em janeiro de 1990, “pronto” para lecionar, trazendo uma carta de recomendação redigida por um dos meus professores de matemática do Colegial. Esta carta era para ser entregue para outro professor que era de Penápolis, mas que lecionava em Campinas e conhecia a Diretora do “Carlos Gomes”; por conta dessas relações eu poderia conseguir algumas aulas naquela escola. Não me recordo se cheguei a entregá-la, mas fui fazer cadastro como todo professor. Fiquei impressionado com a beleza e imponência do prédio, mas na ocasião não me dei conta desta imagem. Poucos anos depois, passeando pela cidade, é que reparei melhor e definitivamente, situei a Escola “Carlos Gomes” em algum ponto da história da educação, lá dos inícios do século XX. De fato, surgida como “Escola Complementar” em 1903, estava situada no Largo da Catedral, e foi transferida para o prédio atual em 1924. Analisando este detalhe do painel por meio do paradigma indiciário, o Prof. Wanderley Geraldi demonstrou o quanto ela revela os ideais de uma educação iluminista³, presente na República representada alegoricamente na imagem. A minha relação com a representação de educação que aí está posta é tensa, se por um lado ela revela tudo o que eu não quero ser e fazer como professor: distanciamento e indiferença em relação ao aluno, o escrito como suporte sagrado do conhecimento, a autoridade. Por outro lado, se eu os reconheço, é porque fazem

parte da minha formação, estão em mim. Por isso eu a estou tomando aqui como alegoria do meu processo de construção de uma determinada autoimagem profissional, que se revela na tensão entre minhas autorrepresentações e minhas práticas docentes concretas.

Desde 1988, ainda cursando História⁴, eu já lecionava uma ou outra aula como eventual na rede estadual de Penápolis, a minha cidade de origem, na região noroeste de São Paulo. Era um trabalho sem qualquer garantia de continuidade e sem condições para que eu me sentisse de fato como professor, pois geralmente a professora efetiva deixava o assunto já pré-definido e era só tomar o livro didático, passar o ponto na lousa e às vezes corrigir os cadernos dos alunos. Em 1990, recém-formado, eu vim para Campinas e assumi um cargo de aulas livres em uma escola estadual da periferia da cidade⁵ como ACT (Admitido em Caráter Temporário). Na condição de ACT, a segurança de ter um trabalho contínuo vinha acompanhada pelo compromisso em apresentar e seguir um Planejamento de Ensino, responder por ele ao final do ano letivo. Esse compromisso me mobilizava enquanto professor. Eu escrevia os planejamentos seguindo as orientações que vinham como apêndice nos livros didáticos, com sugestões de atividades e de planos de aula, divididos por bimestre e no formato exigido pela escola, era só copiar. Isso, porém não me constrangia, de forma alguma. Afinal, os conteúdos estavam ali, a tarefa que me cabia era, da melhor maneira possível, transmiti-los. Isso é que fazia a diferença.

Daqueles anos iniciais de magistério, retive um acontecimento que, durante certo tempo eu contei a mim mesmo – e aos outros – como marco do meu processo de constituição de professor de história.

Eu dividia as aulas do período noturno com uma colega que estava na escola há mais tempo e era efetiva no cargo. Já em dezembro, muito próximo do encerramento do ano letivo, enquanto arrumava o meu material no armário da sala

3 - Anotações de aula.

4 - Cursei História na Faculdade “Auxilium” de Filosofia, Ciências e Letras de Lins. Era um curso noturno, com aulas também nas tardes de sábado.

5 - E.E.P.G “Profª Therezina da Fonseca Pares”, Bairro São José.

dos professores, entra esta minha colega, apressada, com os dedos ainda sujos do pó de giz e lança, com veemência, o livro didático sobre a mesa, fazendo emergir uma leve e rarefeita nuvenzinha branca. Olha para mim e afirma, com a satisfação dos vitoriosos, para si mesma: Acabei!!!

Essa situação, de alguma forma abalou a minha boa consciência de professor como aquele que deve, da melhor maneira possível, apenas transmitir um assunto. Tratar criticamente os conteúdos na sala de aula passou então a ser o meu desejo.

Em um artigo sobre relatos de vida em história oral, Bourdieu (2002) diz que ao nos narrarmos, procuramos sempre dar coerência às nossas histórias de vida porque tomamos, de partida, um “postulado do sentido da existência narrada”, por isso, procuramos extrair dessa narração, uma lógica “ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva”, estabelecendo nexos entre as consequências e uma causa final, nos permitindo, dessa maneira, dar sentido e coerência aos acontecimentos das nossas vidas, como etapas de um desenvolvimento necessário. A esta abstração, Bourdieu (2002) chama de “ilusão biográfica”. Em outro momento deste mesmo artigo, ele usa uma imagem um tanto engraçada para ilustrar esta categoria, ao dizer que:

Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não associação a um ‘sujeito’ cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede. (BOURDIEU, 2002, p.189)

No papel de “ideólogo de mim mesmo”, a elaboração enquanto memória, daquele ocorrido numa sala pouco iluminada, de uma escola da periferia de Campinas, serviu-me de referência e momento fundante da minha reação à ditadura dos conteúdos fixos, mas ao recorrer aos poucos registros daquela época, os meus “guardados”, são outras as práticas que se revelam, menos gloriosas.

Quando passei no concurso da rede municipal de Campinas em 1992, ainda lecionei nesta escola estadual, no Fundamental

noturno, por mais um ano, mas ao final de 1993 decidi ficar apenas na rede municipal e então deixei esta escola. Naqueles anos eu estivera lecionando em outras escolas também, mas eram aulas sem continuidade, mas nesta escola do bairro São José, como eram aulas livres, eu pude permanecer por quatro anos seguidos. Foi tempo suficiente para criar vínculos, ali afirmei uma certa prática docente e “aprendi a ser professor”, como digo sempre que encontro algum ex-aluno ou mesmo colega daquela época. Mas que professor eu era? Há uma mensagem de despedida, escrita pelos alunos de uma turma de oitava série que me ajuda nesta reconstrução.

Professor Marcemino!

Nós, alunos da oitava série B, gostaríamos de deixar uma mensagem que venha sempre lembrar principalmente dos momentos bons e trabalhosos – trabalho – palavra de grande valor; valor de vida, valor intelectual – Obrigada!

Sabemos que devemos muito ao senhor – e nosso pagamento será transmitir ao próximo o conhecimento dado.

Desejamos ao senhor muita sorte no seu novo local de trabalho – que a sua sina seja grande e que seu poder de conhecimento vanglorie mais alunos.

Obrigado – em nome de todos boa sorte! Sabemos que a sua falta vai ser difícil de ser suprida – Parabéns professor – obrigada.⁶

Esta mensagem esteve guardada nestes anos todos entre meus pertences mais pessoais, não me lembro de ter feito a sua leitura assim, com tanto cuidado. Eu a guardei como quem guarda um momento vivido e transparente, por isso nunca lhe prestei muita atenção. Tomando-a agora como um fragmento do que vivi, do que fui, das relações em que eu estava envolvido este passado se adensa. É uma mensagem de agradecimento pelos conhecimentos que eles receberam de mim – a palavra obrigado aparece três vezes, uma delas está grifada, para reforçar a ideia –, agradecem-me por lhes ter

6 - Escritos do Cotidiano Escolar: Escritos de Aluno/Cartas, tomados como documentos.

dado o conhecimento. Eu nunca saberei a autoria desta carta, se apenas de aluno, se com a participação de algum colega professor, mas isso não importa. Enquanto enunciado, o quê está posto? Eu como professor, detentor do conhecimento, e ele aluno, que orgulhosamente o recebeu de mim. Era esta a relação concretamente estabelecida. Algo muito diferente do meu desejo de formar “alunos críticos”.

A narração de si é um processo permeado de armadilhas postas pelo ego. Visto que não há coincidência entre autor e personagem e a transparência do texto ser algo impraticável, pode parecer que eu (autor) esteja sendo por demais exigente com a personagem posta nesta narrativa. Os acontecimentos que vivenciei e a leitura distanciada da carta dos meus alunos de oitava série podem sugerir outros entendimentos da minha relação com eles⁷, mas este cuidado, de contar-me não só por meio das minhas memórias, mas também através de registros, dos meus “guardados”, revelam coisas sobre aquele professor que provavelmente ele mesmo não soubesse.

Quando ingressei na Rede Municipal, fui lecionar na E.M.P.G “Edson Luiz Chaves”, no bairro Santa Rosa, região noroeste da cidade. De tão longe que era, dizia-se que você não escolhia a escola, era escolhido por ela – destino daqueles que não estavam bem classificados no concurso. Era uma escola pequena, e do ponto de ônibus até a entrada levava-se alguns poucos minutos caminhando às margens da estradinha de terra.

Permaneci nesta escola por dois anos, e foi quando comecei a frequentar os cursos de formação da SME, os Grupos de Estudos. Fiquei muito surpreso ao saber que existiam encontros

semanais com outros colegas, professores de História e que eram encontros pagos. Estes grupos, que já existiam em algumas escolas municipais, começaram a ser remunerados durante a administração petista, entre 1989 e 1992, e esta decisão que pode ser entendida como parte do ideário daquele governo, voltado para o desenvolvimento da autonomia das unidades educacionais e a profissionalização dos trabalhadores da educação. Cada disciplina se reunia num dia da semana, e neste dia, não eram atribuídas aulas ao professor, para que ele pudesse participar. Os encontros dos professores de história aconteciam às quintas-feiras e eu estive participando regularmente até 1995.

Quando ingressei, portanto, os grupos de estudos já estavam instituídos há pelo menos três anos, e eu lhes dei sentido exclusivamente através das minhas experiências de professor da rede estadual, onde esta modalidade de formação era inexistente. Quando comecei a participar dos encontros às quintas feiras, a primeira boa surpresa foi ter os meus próprios colegas, também professores de história da rede municipal, coordenando os trabalhos. 1992 também foi o ano em que o governo de São Paulo, por meio da CENP, publicou uma nova Proposta Curricular para o Ensino de História⁸, instituindo os eixos temáticos, flexibilizando, dessa maneira, o uso tradicionalmente sequencial dos conteúdos.

O texto sugeria a utilização de materiais diversos na sala de aula, como artigos de jornal e vídeos, que tratassem do tempo presente do aluno, do qual devíamos partir. Houve, portanto, uma inversão dos usos dos conteúdos, estes passavam

7 - Fui motivado a escrever este parágrafo após a apresentação desta carta no curso “Bakhtin, Wygotsky e a Pesquisa-Ação”, da Prof. Corinta Geraldi e do Prof. João Wanderley Geraldi no segundo semestre de 2007. Na ocasião, partindo do paradigma indiciário, o professor Wanderley fez outras leituras da carta, demonstrando o quanto o meu trabalho docente, as minhas aulas, haviam sido importantes para a vida daqueles alunos. “Você conhece quantos professores que recebem cartas dos seus alunos?”, perguntou-me.

8 - São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de história: 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1992. A quase coincidência da publicação desta proposta com o meu ingresso no magistério, levou-me a aceita-la, naquele momento, de um modo um tanto naturalizado, sem problematiza-la. O processo da sua escrita, porém, foi permeado por contradições e conflitos de interesses, tanto por estar inserido no movimento mais amplo de redemocratização nacional nos anos 80, articulada à reorganização dos profissionais da educação, quanto pelas disputas políticas por conta da própria estrutura administrativa da CENP. Sobre estes conflitos e contradições, ver Selva Guimarães Fonseca, *Caminhos da História ensinada*, Campinas – SP, Papirus, 1995, e Maria do Carmo Martins, *A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional*, Rev. bras. Hist., 1998, vol.18, no.36, p.39-60.

a depender dos temas abordados. Havia uma maior liberdade na seleção e no trato dos mesmos, ensinar História passou a ser um desafio cognitivo e não de simples memorização dos fatos, com base, principalmente, nos exercícios de comparações do mesmo tema/conteúdo, no tempo.

Os nossos encontros eram no prédio da PUC-Central. Naquele momento havia um certo consenso de que o ensino de história para as quintas séries (atualmente sexto ano) era o mais problemático do ensino fundamental, por isso, uma das primeiras atividades que estive participando foi a produção coletiva de material pedagógico dirigido a essa fase da escolarização. O material tratava das questões ligadas a distribuição e uso da terra no Brasil – tema, aliás, sugerido na Proposta Curricular da CENP. Havia uma discussão muito acirrada quanto a iniciar os estudos pela localização das crianças no presente, para depois reconstruir este ou aquele tema em sua história. Lembro-me de uma colega, irritada com a minha insistência em fazer primeiro estudos no presente, afirmando, muito nervosa, que aquilo que eu proponha “não era história”, mas “sociologia”.

Para mim, portanto, a validade destes grupos era, sobretudo, o fato de serem coordenados pelos próprios professores, e de produzirem materiais pedagógicos partindo exatamente das trocas de experiências.

Um dos livros que eu mais lia na época e utilizava quase como guia para dar sentido ao que eu fazia era *Os métodos da História* (CARDOSO; BRIGNHOLI, 1990). Como está afirmado na contracapa, trata-se de um “guia” para orientar a realização de pesquisas históricas no campo da demografia, da economia e sociedade. Adquiri o livro em fins de 1992, já na sua quinta edição, mas o prefácio fora escrito em 1974. Estes estudos também podem ser entendidos enquanto necessidade de formação continuada articulada a minha experiência recente de participação nos Grupos de Estudos.

Eu estudava alguns capítulos e seções com mais cuidado. No capítulo IX “O problema da síntese na história”, a seção B. “Alguns problemas de método e de epistemologia”, é uma das mais grifadas, indicando que eu a lia bastante. A discussão da seção gira em torno da possibilidade de a história ser uma ciência rigorosa e formalizada quanto o são as outras ciências.

Quanto à formulação de leis na história, o texto afirma sua possibilidade, mas com determinadas restrições, pois “concebida como a história das estruturas das ‘sociedades em movimento’, poderão ser estabelecidas leis desde que, como restrição única, sua validade fique limitada a um universo espacial e temporal definido.” (CARDOSO; BRIGNHOLI, 1990, p.434)

Quanto ao movimento da história, o texto rebate a explicação pela causalidade mecânica, positivista. Em seu lugar defende, na perspectiva marxista, uma causalidade do tipo estrutural: “A ideia básica consiste em que haveria, na realidade social, níveis ou estruturas irreduzíveis que, além disto, ordenar-se-iam em certa hierarquia. A determinação não é postulada então, entre fatores isolados, mas entre estruturas.” (CARDOSO; BRIGNHOLI, 1990, p.438)

A questão do movimento, do tempo, portanto, é central em qualquer concepção de história. No texto, como nota de rodapé, citando a obra de M. Bunge, os autores apresentam uma lista “incompleta” das categorias de determinação que surgem na ciência moderna. Entre as oito categorias listadas, a última está por mim grifada: “8) determinação dialética: da totalidade do processo pelo conflito interno e a eventual síntese seguinte de seus componentes essenciais contraditórios.” (CARDOSO; BRIGNHOLI, 1990, p.438)

Todo este esforço em se instituir uma história que fosse rigorosamente científica com o estabelecimento de leis e o movimento marcado pelas determinações dialéticas entre as estruturas sociais hierarquicamente organizadas indicava, evidentemente, o materialismo histórico como explicação da história. Nas leituras que fiz, grifei três “questões nucleares” desta concepção:

- 1) a causalidade última do movimento histórico, representada pela relação dialética entre as forças produtivas e as relações de produção; 2) a concepção famosa da luta de classes como ‘motor’ da história (no contexto das sociedades de classes); 3) o papel do indivíduo na dinâmica histórica. (CARDOSO; BRIGNHOLI, 1990, p.464)

Sobre o indivíduo, destaquei os seguintes trechos:

O materialismo histórico não nega o papel do indivíduo na marcha da história. [...] a ação individual só pode ser entendida no contexto de determinações mais amplas: a família, a tribo ou a comunidade nas sociedades primitivas, as classes sociais e a luta de classes nas sociedades classistas. O indivíduo é a criatura das relações de classe, embora não tenha, necessariamente, consciência disso. (CARDOSO; BRIGNHOLI, 1990, p.466)

Para finalizar, em outra passagem, o texto afirma categoricamente as transformações sociais como “sucessiva estruturação e desestruturação dos modos de produção”, dinâmica esta determinada pela “*lei da correspondência necessária entre as relações de produção e o caráter das forças produtivas*”. (CARDOSO; BRIGNHOLI, 1990, p.465)

A esta leitura estruturalista do marxismo, mecanicista e esquemática, eu articulava a minha formação e prática de um ensino tradicional, recheado de personagens e seus feitos. Ao tempo histórico, explicado pela relação mecânica e positivista de causa e efeito, organizado em períodos, eu associava a luta de classes com a restauração da dignidade dos oprimidos.

Considero os meus primeiros anos de docência, entre 1989 e 1992 como um tempo de perda da ingenuidade, de lento rompimento com as lembranças do aluno que eu havia sido, tomado por romantismos políticos. A minha identidade profissional estava muito mais relacionada à minha própria experiência escolar. A imagem da minha colega veterana “jogando” o livro sobre a mesa e a carta de despedida dos meus alunos do período noturno da escola estadual em 1992, revela, por outro lado, momentos da dinâmica dialógica dos meus processos de construção. Eu negava o que a colega me “dizia” sobre o que era ser um “bom professor”, como aquele que dá conta de um programa, mas ao mesmo tempo os alunos me obrigam a admitir que a minha negação era apenas intencional, eu continuava, na prática, a ser um professor essencialmente

tradicional. Nesse contexto formativo, a minha experiência nos Grupos de Estudos da rede municipal foi profundamente transformadora. As leituras que empreendi, as discussões de que participei e os materiais didáticos que ajudei a produzir sinalizavam para a construção de uma identidade profissional, na relação direta com os meus colegas. O fato de serem encontros remunerados reforçava ainda mais esse sentimento de profissionalização, era um modo de legitimação por meio do reconhecimento institucional. Nos anos seguintes, porém, esses espaços de formação sofreram alterações frequentes, até a sua substituição definitiva por outras modalidades de formação nos anos seguintes.

Em 1993, os encontros foram organizados em módulos de 32 horas e denominados cursos, coordenados por professores, mas não da rede municipal: “Teoria da História”, “O Conteúdo da História nos Guias Curriculares” e “Avaliação, um meio, não um fim.”⁹

Nossas reuniões aconteciam numa sala do Lar São Vicente de Paula, e eram discussões basicamente teóricas. Sobre os Guias curriculares, tivemos dois módulos, revelando o quanto era central, naquele ano, as discussões em torno do currículo. A partir de 1994, a minha participação nos grupos de estudos deixou de ser tão regular, como ocorrera nos dois anos anteriores, e me envolvi em outras atividades formativas.

Vou dar um salto no tempo, para reencontrar este Grupo de Estudos em 1999, agora denominados “Grupo de Formação”, mas ainda mantendo o mesmo “espírito” de autonomia que eu havia experimentado anos antes. Em outubro daquele ano, o Departamento Pedagógico divulgou uma apostila com informações dos grupos de formação das diversas disciplinas, que responderam à pergunta: Por que reorientação curricular?”

O “Grupo de Formação de História Diurno”, fez os seguintes comentários:

Reorientação Curricular”????????? Qual houve anteriormente? A partir do que????? Deverá ser a busca de diretrizes gerais para o Ensino de História”

9 - Os cursos foram coordenados pelas professoras Maria Emilia M. Zimmerman e Maria Lucia de A. S. Vasconcelos.

(...)

Sem uma política municipal de Educação através da formação de uma Reorientação Curricular Global (que dá as diretrizes gerais) não é possível elaborar as bases curriculares do Ensino de História e apontar para a transversalidade.¹⁰

O “Grupo de Formação de História Noturno”, por sua vez, fez uma introdução mais extensa para as propostas que se seguiram, mas que expressa a mesma opinião do GF Diurno:

De uma maneira geral, os professores de história participantes do grupo de Formação, desconhecem as atuais orientações curriculares da Rede Municipal de Ensino. Deslocou-se a questão, portanto, para a necessidade não de uma nova orientação mas para uma real orientação geral, ou parâmetros gerais, que defina um mínimo de organicidade e sentido de conjunto ao ensino de história na Rede Municipal. A esse respeito, todos os professores manifestaram-se de maneira favorável. Além disso, o tema foi objeto de várias leituras e discussões nos encontros semanais do GF.¹¹

Nos dois GFs de História – diurno e noturno –, a mesma constatação da inexistência de um Currículo de História para as escolas municipais de Campinas e a sugestão de que a sua formulação deveria respeitar as especificidades locais e regionais. A fala dos professores revela a inexistência de diretrizes pedagógicas para a rede municipal até aquele momento e deixa-nos livres para interpretar que se havia, mesmo assim, alguma organicidade no que se ensinava e no modo como se ensinava na rede municipal de Campinas, isso se devia, também, à existência e atividade desses grupos de formação¹².

Não é intenção desse texto traçar um histórico dos Grupos de Estudos/Formação, Os anos que estive participando dos encontros foram fundamentais para a minha prática docente, mas não no sentido do aprimoramento para uma docência eficiente, que sinaliza para uma visão do sujeito como ser acabado, portanto a-histórico. As discussões e a produção compartilhada dos materiais pedagógicos promoveram um aprendizado político, visto que os consensos construídos em torno do ensino de História passavam por compromissos que garantissem a sua prática. Porém mais uma vez, entre estas concepções, consensos construídos, compartilhados, e a prática efetiva, há uma distância que precisa ser explicitada, nos revelando como seres em construção.

Em 1995 colaborei com a pesquisa de um colega professor-pesquisador, que eu havia conhecido nos Grupos de Estudos¹³. O professor propunha investigar a construção do conhecimento histórico pelas crianças a partir do uso de fontes primárias, que era então um recurso que eu vinha utilizando.

Naquele ano, no Planejamento Anual de Ensino, escrevi o seguinte objetivo geral para o ensino de História no 1º grau: *Compreender a história enquanto constante construção da realidade por todos os membros da sociedade; entender que esta construção se realiza a partir de relações conflituosas de dominação, exploração/resistência entre os diferentes grupos sociais.*

Geralmente em fins de janeiro, às vésperas do novo ano letivo, eu lia e relia os programas oficiais de história e artigos que tivessem sido importantes na minha prática, para ter mais clareza e segurança na elaboração dos materiais pedagógicos e planejamentos de ensino. Ao menos dois deles eu havia lido diversas vezes, *Os Métodos da História*, de que já tratei e *O ensino de história como criação de possibilidade*, de Helenice Ciampi (1992). Para melhor problematizar os contextos da minha formação profissional, é importante destacar que

10 - Prefeitura de Campinas – SME, Departamento Técnico Pedagógico. Reorientação Curricular, 1999.

11 - Idem.

12 - Essa organicidade pode ser creditada a diversas outras variáveis, como a utilização do livro didático, a utilização de outros guias curriculares, à permanência de práticas pedagógicas tradicionais, etc. Um conhecimento mais detalhado dessa situação porém, demanda pesquisas e estudos específicos.

13 - Silva, Cláudio Borges. Os labirintos da construção do conhecimento histórico. FE – Unicamp, 1996, dissertação de mestrado.

este segundo texto foi publicado na Revista de Educação da Apeoesp, e havia chegado às minhas mãos por meio de outros professores, durante os encontros nos Grupos de Estudos, ou seja, estava entre os textos que importavam a um universo maior de pessoas, mas tomando os trechos que sublinhei, as passagens em destaque por setas, traços verticais e chaves, indiciam os diálogos em que então eu estava imerso.

Na minha leitura do texto *O ensino de história como criação de possibilidade*, há passagens que destaquei exageradamente, sublinhadas com caneta vermelha e com chaves ou setas, como se fossem ideias para não esquecer, ou que estivesse incomodando a minha prática. A primeira delas, menciona as preocupações de Jacques Le Goff e Laudurie com a maneira que as novas investigações historiográficas da Nova História, eram introduzidas nas escolas, referindo-se à história temática. Ao lado de um ensino tradicional determinista, os temas são introduzidos como substituição a uma história por períodos, mantendo, portanto, o mesmo esquema determinista. Portanto, “É fundamental que o aluno perceba as relações de poder que perpassam a sociedade e, para isso, ele deve ser introduzido nas questões da produção do conhecimento” (CIAMPI, 1992, p. 29).

Esta e outras citações revelam que eu fiz as leituras de um modo um tanto esquemático, em busca de instrumentos que me auxiliassem na sala de aula. De alguma forma, não dada à minha consciência na época, procurei articular estas duas leituras tão diferentes, o marxismo estruturalista de *Os métodos da História*, com as inovações historiográficas da História Nova. O resultado foi o seguinte: inovei nos objetos, com imagens e documentos históricos, mas não me desvinculei da minha antiga concepção. Agora eu entendo o que o meu colega pesquisador escreveu sobre as minhas aulas, na sua dissertação defendida ainda no final daquele ano:

Entretanto, a compreensão da história como construção social, por parte dos alunos, não era vista como um objetivo de ensino pelo professor que eu acompanhava.

Ainda que concebesse a história a partir dessa perspectiva, ele achava que a problematização do conhecimento, nesses termos, poderia confundir os alunos, tendo em vista que se tratava de uma 5ª série. (...)Ele propunha em seu planejamento uma história temática e explicativa (...), baseada na apropriação de conceitos-chave pelos alunos.¹⁴

Novamente revelam-se as tensões entre teoria e prática sem que esta relação seja resolvida em favor de um dos lados. O que importa aqui não é tanto a solução de uma contradição dialética, mas o reconhecimento e a manutenção de relações dialógicas, na perspectiva bakhtiniana (PONZIO, 2008), que mantém o sujeito sempre aberto a novas experiências, no sentido de que nos fala Larrosa:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.¹⁵

Com esta narração dos meus tempos de formação nos Grupos de Estudos, quero destacar justamente esse sentido de experiência, que o adquire enquanto é contada. E quando acaba, abre para outros novos sentidos, isso porque a experiência não nos termina. Melhor, nos lembra sempre da nossa condição de seres inconclusos. É nesse sentido que trago aqui uma dessas muitas histórias de encontros entre professor e ex-aluno. Nesse caso, com uma ex-aluna da escola estadual do Bairro São José, aquela primeira escola que lecionei em Campinas.

14 - Cláudio Borges Silva. Os labirintos da construção do conhecimento histórico. FE, Unicamp, 1996, p. 14-15.

15 - Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, realizado na Unicamp, Campinas/SP, no período de 17 a 20 de julho de 2001. tradução: João Wanderley Geraldi.

Já estava anoitecendo e eu voltava do trabalho. Ao sair do Terminal Central de ônibus de Campinas, do meio do fluxo apressado de rostos um se sobressai e sorrindo vem em minha direção, ganha contornos na penumbra e vejo uma mulher jovem, com uma criança nos braços de um lado, sacolas do outro. Ofegante, pela pressa e pelo peso me cumprimenta e diz logo em seguida, como se estivesse me procurando há tempos para dar um recado: Nunca mais me esqueci do Tutankhamon! Jamais esperei ouvir aquilo. No meio da multidão ressurgia o nome do Faraó como uma aparição. Foi a única frase, eu devo ter respondido algo como: Ah! Que bom..., não tinha muito o que falar.

Referências

- BENJAMIN, W. **O narrador**. In Os Pensadores, São Paulo: Abril, 1980.
- BOURDIEU, P. **A ilusão biográfica**, in. **Usos & abusos da História Oral**. AMADO, J. e FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). 5ª ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002, pp. 183-191.
- CARDOSO, Ciro Flamarion & BRINGNOLI, Héctor Pérez. **Os métodos da história**. 5ª Ed., Rio de Janeiro, Graal, 1990.
- CIAMPI, Helenice. **Reflexões sobre a prática diária no ensino de história**. In: Revista Brasileira de História, São Paulo, v.9, nº 19, set.89/fev.90, pp. 143-179.
- _____. **O ensino de História como criação de possibilidade**. Revista de Educação, nº 07, Apeoesp, p. 29.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em W. Benjamin**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- GERALDI, C.M.G. **Novelas de formação expressas em metáforas autobiográficas de escolaridade – atravessando margens, tempos e saberes**. Trabalho apresentado no Painel: Aventuras de formação com fragmentos autobiográficos - deslocando partituras e incluindo saberes, sujeitos, tempos e linguagens, apresentado no X ENDIPE, mai/jun/2000, publicação em CD ROM.
- LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, Unicamp, Campinas/SP, julho de 2001.
- PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.
- TEIXEIRA, Marlene. *O outro no um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito*. In: FARACO, Carlos Alberto et al (orgs.) *Vinte ensaios sobre Bakhtin*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 227-34.

ORTOGRAFIA EM LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS PELO PNLD DE 2010: UMA VISÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO TERCEIRO AO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa¹

Cinthia Epitácio da Silva¹

Resumo

Este estudo pretende como objetivo geral analisar o que dizem os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (3º ao 5º ano), da Região Metropolitana do Recife (PE), sobre o tratamento dado à ortografia pelos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD 2010 que são utilizados por eles ao longo do período letivo. Participaram desse estudo 24 professores de quatro escolas públicas municipais (02 de Recife e 02 de Olinda) que responderam a uma entrevista semi estruturada. Os dados foram analisados com base na Análise de Conteúdo e sugerem que a maioria dos docentes não está satisfeito com o tratamento dado a ortografia no Livro Didático (LD) utilizado, principalmente por acharem o conteúdo muito resumido. Contudo, analisando as respostas dos professores é possível perceber que os mesmos, de forma geral, não apresentam clareza sobre como ensinar a ortografia. Quando questionados sobre esse objeto de conhecimento tendiam a responder sobre os textos apresentados no livro, ou sobre o livro de forma geral. Concluímos que os docentes entrevistados ainda não conseguem perceber a especificidade da norma ortográfica e o espaço que o ensino da norma deve ocupar na sala de aula diante das discussões em torno do letramento e do trabalho com os gêneros textuais.

Palavras-chave

Ensino; aprendizagem; ortografia; livro didático.

Abstract

The proposal of this article is to analyze what initial grades (3^o to 5^o years) teachers of elementary school, from Metropolitan Region of Recife, say about the treatment given to spellings of the Portuguese textbooks approved by PNLD 2010, that are used by them throughout the semester. This case has the participation of 24 teachers from four public schools (02 from Recife and 02 from Olinda) who answered to a semi-structured interview. Based on Content Analysis, the data analysis result suggests that most teachers are not satisfied with the treatment given to the spellings of textbooks used, mainly because of the very brief content. However analyzing the teachers' answers, it is possible to see that most of them do not know exactly how to teach spellings. When asked about the object of knowledge, the answers were about the texts on the books or about the book in general. We conclude that the interviewed teachers do not yet understand the specificity of the standard spelling or the space that should be given to standard spellings in the classroom discussion about literacy and the work that should be done with text genres.

Keywords

Education; learning; spelling; textbook.

Introdução

A mudança na concepção de linguagem na segunda metade da década de 80 traz à tona a discussão sobre o ensino da língua portuguesa (SOARES, 1998). A linguagem atualmente tem uma concepção interacionista o que reflete diretamente na mudança de conceitos sobre o que e como ensinar a língua materna. Nessa perspectiva o trabalho com texto assume um novo papel na sala de aula sendo necessário observá-lo dentro do seu funcionamento.

Dentro dessa discussão os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino (PCN), mais especificamente, os referentes ao ensino de linguagem, publicados em 1997, aparecem como um dos documentos oficiais representativos da tentativa de inovar o tratamento dado a língua materna na escola. Eles propõem um ensino que possibilite o exercício da cidadania, a construção de indivíduos que participem ativamente das questões sociais vigentes, de modo que sejam agentes críticos do processo de transformação social capazes de interagir nas mais diversas situações sócio-comunicativas. Diante deste cenário, começam a ser introduzidas inúmeras modificações na prática do professor.

Com o texto assumindo um papel importante na sala de aula, os eixos de leitura e produção passam a ter uma valorização maior que o trabalho de Análise Linguística (Biruel, Morais, 2001; Biruel, 2002), nesse contexto, o trabalho das relações letra-som em ortografia, foco desse estudo, também fica relegado a segundo plano. Parece haver a compreensão de que ensinar sistematicamente ortografia é retornar aos métodos mais tradicionais de ensino.

Entendemos a ortografia como um objeto de conhecimento e, como tal, é importante levar os alunos a refletirem sobre ela. Além disso, a norma ortográfica é uma convenção social e não existe uma obrigatoriedade na relação letra/som, ou seja, é arbitrária, por essa razão, a criança não tem como descobrir essa relação sozinha, sendo necessária a mediação do professor nesse processo de aprendizagem.

Ainda dentro dessa mesma concepção, a relação letra-som na norma é composta de regularidades e irregularidades:

as primeiras (diretas, contextuais e morfológico-gramaticais) podem ser compreendidas através de princípios gerativos que justificam determinada notação, enquanto que as segundas dependem exclusivamente da memorização (MORAIS, 1998).

Segundo Morais (2005) a escola deve ajudar os alunos a compreenderem os casos regulares da norma ortográfica e a tomar consciência daqueles que não tem regra, e, conseqüentemente, necessitam ser memorizados.

Pesquisas (Morais, 1995,1998,2005; Silva, 2005; Pessoa, 2007, 2010) têm demonstrado que existe uma relação entre o domínio de conhecimento da norma e o nível de explicitação desse conhecimento. Assim, baseado na teoria de Karmiloff-Smith (1992) defendemos que as situações de ensino-aprendizagem devem possibilitar ao aluno uma redescritção sobre os conhecimentos, tornando-o consciente e, se possível, verbalizável.

Partindo dessa perspectiva, e reconhecendo que o LD ainda é um dos recursos mais presentes na sala de aula muito do fazer docente é respaldado nele. Batista e Costa Val (2004) discutem que os LDs apresentam tanto uma seleção de conteúdos quanto uma proposta de transposição didática, os livros didáticos podem exercer influência sobre o que se ensina e sobre como se ensina o que se ensina.

Pesquisas apontam que o LD vem passando por uma série de modificações ao longo do tempo, principalmente após o advento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) criado em 1985 (SILVA, 2010). Os critérios de avaliação do PNLD terminam por influenciar os autores de livros didáticos que tentam adequar estes aos interesses das propostas apresentadas nos critérios de seleção.

Alexsandro Silva (2008) analisando os livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2007 observa que houve uma tentativa por parte desses de acomodar os discursos inovadores aos antigos modos de ensinar ortografia.

Durante muitos anos o trabalho com ortografia era baseado exclusivamente na memorização, com o avanço nos estudos e as mudanças na concepção de língua, temos observado novos rumos para esse trabalho. Pesquisas com Livros Didáticos (Morais e Silva, 2005; Silva, 2008; Pessoa, Silva e Nascimento,

2011) já apontam que apesar de haver muito investimento na memorização das regras ortográficas, é possível visualizar um trabalho voltado também para a reflexão da norma.

Val, Martins e Silva (2009), analisando questões envolvidas no processo de apropriação da ortografia em livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2007, destacaram estratégias que consideraram adequadas para a construção do conhecimento ortográfico: o favorecimento de inferência de regra ortográfica pela criança, a partir de um conjunto de dados; a atribuição de caráter lúdico à atividade de ortografia, para atrair a atenção da criança e a contextualização dos exercícios de ortografia por meio do uso de um texto interessante para a criança, adequado ao universo infantil. Desse modo, já não se pode mais conceber uso de exercícios que envolvam exclusivamente o trabalho de memorização de regras ortográficas, mas que haja um ensino sistemático deste objeto como também o estímulo à reflexão sobre esta aprendizagem.

Acreditamos que um bom uso do LD depende da análise desse livro pelo próprio professor, iniciada a partir da escolha do livro. Defendemos que o LD é um recurso que está a serviço do professor, não devendo ser visto como um manual a ser seguido sem qualquer tipo de reflexão. Assim, questionamos como os docentes veem o trabalho com ortografia nos LDs.

É importante discutir o que está posto nos LDs, mas também é necessário ter clareza que existe um distanciamento entre o saber posto nos livros e o saber que o antecedeu. Ou seja, existe a escolha do que ser ensinado e uma transformação desse saber para que lhe permita ser ensinado e aprendido dentro das condições sociais da instituição escolar (CHEVALLARD, 1991).

Um bom LD para o trabalho com ortografia é aquele que valorize a reflexão do aluno sobre a norma e/ou que oriente o professor nesse aspecto. Porém, reforçamos que o professor precisa compreender o trabalho com ortografia dentro dessa concepção e não como um exercício contínuo de memorização.

Por todo o exposto, este estudo buscou analisar o que dizem os professores sobre o tratamento da ortografia nos livros didáticos aprovados no PNLD 2010 que são utilizados por eles ao longo do período letivo.

Metodologia

Selecionamos quatro escolas públicas que tivessem o mesmo porte e apresentassem, pelo menos, duas turmas de cada ano (terceiro ao quinto). As escolas selecionadas pertencem ao município de Recife e duas ao município de Olinda.

Realizamos entrevistas com os 24 professores (02 de cada ano) a fim de analisar o que eles pensam sobre o tratamento dado à ortografia nos livros didáticos. Além disso, analisamos o que era apresentado no guia sobre o livro utilizado pelo docente.

Das quatro escolas, três (02 de Olinda e 01 de Recife) adotaram a coleção de BURANELLO, Cristiane. Língua Portuguesa: Coleção Conhecer e Crescer. São Paulo: Escala Educacional, 2008. v. 3 – 5, doravante CC, e uma de Recife adotou a de CAVÉQUIA, Marcia Paganini. Língua Portuguesa: A Escola é Nossa. São Paulo: Scipione, 2008. v. 3 – 5, doravante AEN.

Resultados e discussão

Durante muitos anos o trabalho com ortografia era baseado exclusivamente na memorização, com o avanço nos estudos e as mudanças na concepção de língua, temos observado novos rumos no ensino da norma ortográfica. Pesquisas com Livros Didáticos (Morais e Silva, 2005; Silva, 2008; Pessoa, Silva e Nascimento, 2011) já apontam que apesar de ainda haver muito investimento na memorização das regras ortográficas, é possível visualizar um trabalho voltado também para a reflexão da norma. Mas, será que os professores tem a mesma percepção sobre o tratamento da ortografia nos livros que eles estão usando em sala de aula? Será que os professores estão satisfeitos com a proposta apresentada pelos LDs utilizados? Como tem sido o uso do LD pelo docente para trabalhar a ortografia e que outros recursos são utilizados por eles?

O quadro 1 apresenta o nível de satisfação do professor sobre o trabalho de ortografia no LD utilizado:

Quadro 1 – Nível de satisfação do professor sobre o trabalho com ortografia nos Livros Didáticos por ano e por município.

| O que acha do livro selecionado pela rede no que se refere ao trabalho com ortografia? | QUANTIDADE DE DOCENTES POR ANO E POR MUNICÍPIO | | | | | | | |
|--|--|------|------|--------------|------|------|------|--------------|
| | R 3° | R 4° | R 5° | TOTAL RECIFE | O 3° | O 4° | O 5° | TOTAL OLINDA |
| 1. Relacionada ao trabalho com ortografia | | | | | | | | |
| 1.1. Satisfeito | 02 | - | 01 | 03 | 03 | 01 | 01 | 05 |
| 1.2. Insatisfeito | 02 | 03 | 01 | 06 | - | 02 | 01 | 03 |
| 2. Sem relação com o trabalho de ortografia | | | | | | | | |
| 2.1. Satisfeito/trabalho com texto | - | - | - | - | 01 | - | - | 01 |
| 2.2. Insatisfeito/trabalho com texto | - | - | - | - | - | 01 | - | 01 |
| 3. O docente não deixa claro | | | | | | | | |
| | - | 01 | 02 | 03 | - | - | 02 | 02 |

Legenda: R3° - Professores do 3° ano do município de Recife; R4° - Professores do 4° ano do município de Recife; R5° - Professores do 5° ano do município de Recife; O3° - Professores do 3° ano do município de Olinda; O4° - Professores do 4° ano do município de Olinda; O5° - Professores do 5° ano do município de Olinda.

Quando perguntamos aos docentes se estavam satisfeitos com o tratamento dado a ortografia no livro didático utilizado por eles no ano da pesquisa, dois docentes do município de Olinda não apresentaram respostas relacionadas ao trabalho com ortografia no LD, e sim as atividades relacionadas aos textos (leitura) ou ao tamanho dos mesmos. Outros docentes não foram claros na sua resposta quanto ao seu grau de satisfação (03 de Recife e 02 de Olinda). Dos 70,8% (17) dos docentes que responderam conforme o solicitado, 47% declara satisfação (8) enquanto 53% (9) informam que estão insatisfeitos com essa proposta.

Dos docentes que declararam satisfação a maioria (5) está concentrada no município de Olinda, todos estes docentes utilizam a coleção CC. Observamos ainda que a tendência de satisfação está localizada nos docentes que lecionam no terceiro ano do Ensino Fundamental, porém as coleções são diferentes: os 2 docentes de Recife usam a coleção AEN, e os 3 de Olinda a coleção CC.

Quando analisamos as respostas dos professores percebemos que um dos motivos apresentados por alguns docentes para justificar seu grau de satisfação em relação ao tratamento da ortografia no LD – atividades resumidas – é o mesmo motivo que outros docentes utilizam para justificar seu grau de insatisfação.

Em relação ao grau de satisfação encontramos basicamente duas justificativas “as atividades apresentadas atendem a necessidade dos alunos estando em um nível compatível com a escolaridade dos mesmos” e “o conteúdo se apresenta de forma resumida”. Como pode ser exemplificado nos extratos 1, 2 e 3 abaixo que remetem a coleção CC:

Extrato 1

(...) o livro selecionado ele atende, mais é como eu já te falei, ele atende as necessidades, ele capacita e está no nível do terceiro ano. (OP1)

Extrato 2

(...) como eu já disse a você, eu gostei desse livro de português, eu o achei de fácil compreensão para os alunos. (OP5)

Extrato 3

(...) com relação à ortografia ele está sendo ótimo, como eu já disse a você ele está bem ... bem complementar mesmo, bem resumido, bem elaborado, mas só com relação a ortografia porque com relação ao texto é péssimo ... Eles elaboraram os conteúdos de ortografia dentro deste livro muito bem, porque fizeram assim um ... mesmo sendo repetitivo os conteúdos de ortografia, mas eles fizeram o resumo daquele conteúdo, isso tá contribuindo para o conhecimento dos meninos, por esse resumo é que tá facilitando um pouco a aprendizagem deles, porque antes era aquela coisa mais extensa, eles enrolavam tanto pra chegar a um denominador comum, com relação ao som do “rr”, o som do “x” escrito com “s” e de “z”. Eles faziam uma enrolada danada, mas como eles resumiram e colocaram uma coisa mais simplificada foi que melhorou. (OP3)

Analisando a resposta do professor OP 3 percebemos que ele não mostra clareza no que está atribuindo como resumido. Esse docente parece entender que um bom livro é aquele que aponta de forma mais direta uma determinada regra.

De forma geral, percebemos que, mesmo quando os professores relacionam suas respostas ao tratamento da ortografia elas são vagas e muito genéricas, como pode ser percebido nos extratos acima apresentados.

Os docentes RP3 e RP4 consideram o trabalho de ortografia na mesma coleção (Conhecer e Crescer) utilizada pelo docente OP3 como ruim justamente por serem muito resumidas, como podemos perceber nos extratos abaixo:

Extrato 4

(...) fraco, muito fraco, muito limitado, porque como eu te disse ... é ... ele tenta dividir o livro, né, estudo, o texto, a interpretação, o estudo do texto e a ortografia veio mais no fim dele, mais dirigida ao “ss”, “rr”, com coisas muito ... uma página ... se assim pode dizer ... só pra você ter noção, uma página apenas, né, que eu lembro é uma página apenas. (RP4)

Extrato 5

(...) ele é muito ... assim ... pouco criativo, é assim pouco rico. Ele bota uma folha lá e cumpriu. Coloca uma ou duas atividades com relação aquilo e não tem mais, entendeu, e às vezes o aluno faz só, é isso! E não dá todas as possibilidades que, às vezes, dependendo da questão ortográfica, tem outras possibilidades, mas só dá uma possibilidade, podendo abranger mais coisas ... dar mais suporte. (RP3)

O trabalho com ortografia na coleção A Escola é Nossa também recebe o mesmo tipo de crítica em relação às atividades de ortografia:

Extrato 6

(...) É muito rápido. É assim ... são só tópicos, não é que ... se eu for exclusivamente ... se eu for unicamente por ele ... aquilo é só uma ... um toquezinho, sabe? Sobre aquele assunto, é por isso que eu digo que tenho que acrescentar, são nessas ocasiões que aí eu acrescento atividades. (RP9)

Extrato 7

(...) Assim, eles exploram pouco. Eles trabalham mais a questão da interpretação, a parte ortográfica é pequena, bem pequenininha. (RP6)

O que podemos perceber é que independentemente das coleções, algumas insatisfações são as mesmas, pois segundo os docentes, um trabalho com ortografia não deve ser tratado de forma reduzida e sem promoção de possibilidades de aprendizado.

Muitos estudos têm apontado a importância de levar os aprendizes a redescreverem os conhecimentos ortográficos através de reflexões baseadas na compreensão dos princípios gerativos da norma ortográfica (MELO, 1997; MOURA, 1999; MORAIS, 1999; MELO, 2001; PESSOA, 2007). Desse modo, é importante que as atividades propostas promovam uma reflexão do objeto de conhecimento. O professor como mediador nesse processo pode facilitar o aprendizado, levando os alunos a reelaborar seus conhecimentos (KARMILOFF-SMITH, 1992).

Outro argumento de crítica destacado por alguns docentes foi a falta de um trabalho sistemático entre os gêneros textuais trazidos pelo livro e as atividades de ortografia, como podemos perceber no extrato 8.

Extrato 8

(...) Eu acho que deixou a desejar por que assim ... é fragmentado. Tem o texto, aí de repente vem uma norma ortográfica que não tem nada haver com o texto que eles leram, entendesse? Quando poderia ser ... feito eu te falei, aproveitar, tem o texto, tirar palavrinhas do texto para serem trabalhadas. (RP5)

O Guia de Livro Didático ratifica a impressão que RP 5 tem sobre a coleção AEN, pois segundo ele

(...) O trabalho com os conhecimentos linguísticos não é articulado às atividades de leitura e de produção de

textos. A coleção prioriza os conceitos gramaticais e sua respectiva nomenclatura. Normalmente, aborda os conteúdos linguísticos apresentando regras da língua como modelos a serem observados e seguidos. Mas, em algumas atividades, favorece o trabalho de reflexão, levando o aluno a perceber aspectos do uso e do funcionamento da língua escrita. (PNLD, 2010, p. 197)

Percebemos, pela citação acima, que os problemas mencionados pelo professor em relação à coleção foram apresentadas no guia do LD, desse modo, defendemos que é importante que o professor participe da escolha do material que irá utilizar em sala de aula, levando em consideração, além da análise do livro, a leitura cuidadosa do guia. Desta forma, o professor poderá considerar aquilo que relevante para o seu trabalho e que está presente com mais força na coleção escolhida.

Por essa razão, buscamos compreender se o grau de satisfação dos docentes estava relacionada à participação dos mesmos na escolha do LD e como se deu tal participação (quadro 2).

Quadro 2 – Índice de participação docente na escolha do Livro Didático por município e por ano de ensino

| Participou da escolha do livro no município? | QUANTIDADE DE DOCENTES POR ANO E POR MUNICÍPIO | | | | | | | |
|--|--|------|------|--------------|------|------|------|--------------|
| | R 3° | R 4° | R 5° | TOTAL RECIFE | O 3° | O 4° | O 5° | TOTAL OLINDA |
| 1. Existe participação do docente na escolha do livro | | | | | | | | |
| 1.1. Coletivamente | 02 | 02 | 02 | 06 | - | 01 | 01 | 02 |
| 1.2. Coletivamente por ano de escolaridade | - | 02 | 01 | 03 | 01 | 01 | 02 | 04 |
| 2. O livro escolhido é o utilizado | | | | | | | | |
| 2.1. Sim | - | 01 | 01 | 02 | 01 | 01 | 02 | 04 |
| 2.2. Não | 02 | 03 | 02 | 07 | - | 01 | 01 | 02 |
| 3. Não participou da escolha do livro | | | | | | | | |
| | 02 | - | 01 | 03 | 03 | 02 | 01 | 06 |

Legenda: R3° - Professores do 3° ano do município de Recife; R4° - Professores do 4° ano do município de Recife; R5° - Professores do 5° ano do município de Recife; O3° - Professores do 3° ano do município de Olinda; O4° - Professores do 4° ano do município de Olinda; O5° - Professores do 5° ano do município de Olinda.

Observando o quadro 2 acima nota-se que 15 docentes (62,5%) participaram da escolha do livro didático, e esta participação se deu de duas formas: coletiva e coletiva por ano, ou seja, no primeiro caso os docentes de todos os anos de ensino se reuniram e realizaram a escolha; no segundo, os docentes foram separados por ano de ensino. Apenas nove professores não participaram da escolha. O fato de participar da escolha não garante que o livro escolhido pelo docente seja adotado pela

rede, ou ainda, a escolha do docente pode ter sido a primeira opção da rede, mas esta pode ter recebido outra opção.

Reiteramos a importância do momento da escolha do LD para o professor que deve ter a oportunidade de analisar os livros aprovados de forma detalhada, bem como ter acesso aquilo que o guia apresenta sobre o material em questão. Porém os professores referiram que foi pouco o tempo para a escolha do livro, a quantidade de livro era grande e não havia tempo para discussões mais aprofundadas sobre o material.

Analisando ainda o quadro 2 observamos que dos 15 docentes que participaram da escolha do LD apenas 6 utilizam o livro escolhido. Desses que tiveram a chance de trabalhar com o que escolheram, dois estavam satisfeitos e dois insatisfeitos.

Chama atenção que a participação maior na escolha do LD foi dos docentes de Recife correspondendo a 75% (09), enquanto no município de Olinda participaram apenas 50% (06) dos docentes, contudo quando analisamos o quadro 1 verificamos que os docentes de Olinda referem uma maior satisfação com o livro escolhido que os docentes de Recife.

Por todo o exposto, participantes ou não da escolha do LD, satisfeitos ou insatisfeitos, como os docentes usam este recurso? Selecionam as unidades para trabalhar ou seque o livro já que este material é o de fácil acesso? Vejamos o quadro 3

Quadro 3 – Formas de uso do Livro Didático pelos professores por município e por ano de ensino

| Faz uso do Livro Didático? | QUANTIDADE DE DOCENTES POR ANO E POR MUNICÍPIO | | | | | | | |
|---|--|------|------|--------------|------|------|------|--------------|
| | R 3° | R 4° | R 5° | TOTAL RECIFE | O 3° | O 4° | O 5° | TOTAL OLINDA |
| 1. Faz uso do livro didático | | | | | | | | |
| 1.1. Uso apenas de textos | 02 | 01 | - | 03 | - | - | 01 | 01 |
| 1.2. Uso contínuo | - | 02 | 01 | 03 | - | - | - | - |
| 1.3. Pesquisas de atividades e textos | 02 | 01 | 03 | 06 | 02 | 04 | 03 | 09 |
| 2. Não faz uso do livro didático | | | | | | | | |
| | - | - | - | - | 02 | - | - | 02 |

Legenda: R3° - Professores do 3° ano do município de Recife; R4° - Professores do 4° ano do município de Recife; R5° - Professores do 5° ano do município de Recife; O3° - Professores do 3° ano do município de Olinda; O4° - Professores do 4° ano do município de Olinda; O5° - Professores do 5° ano do município de Olinda.

Observando o quadro 3 acima nota-se que 22 professores disseram usar o livro, e apenas dois não o utiliza. Três formas de uso do LD foram mencionadas: apenas para o trabalho com os textos trazidos, uso continuamente de acordo com a ordem proposta e como fonte de pesquisa tanto para atividades como para textos.

Ainda de acordo com o quadro, 54,5% dos docentes de Recife usam o LD como fonte de pesquisa para atividades e

textos independentemente do ano de escolaridade. No caso de Olinda, este número é maior, 90%.

Extrato 9

(...) Uso como te disse ... como fonte de pesquisa, por exemplo, eles levaram o livro de Português esses dias pra fazer uma releitura de um texto, pra depois fazer o reconto do texto, e a partir desse texto criar um novo texto (RP4)

Destacamos que apenas dois professores do Recife fazem uso contínuo do livro, ou seja, o utiliza como norteador de suas atividades. Como se pode perceber pela resposta dos docentes, o LD ainda é utilizado predominantemente para o trabalho com textos.

Com as discussões em torno do uso dos diversos gêneros textuais em sala de aula os professores têm priorizado o trabalho no eixo de leitura e, conseqüentemente buscam apoio nos livros que também tendem a valorizar esse eixo de ensino.

Ao relatarem sobre o trabalho em sala de aula foi percebido que os docentes não desenvolvem um ensino da ortografia baseado nas especificidades da norma. A tendência é enfatizar a memorização ou apenas corrigir as dificuldades ortográficas, como é possível perceber no extrato 10.

Extrato 10

(...) Não ... sempre que eu tô usando (atividades de leitura/produção) eu já faço ortografia também. Agora, tem vezes que eu trago, eu passo uma atividade de cruzadinha ... um caça palavras ou um texto de uma música pra completar, aí naquele dia, na classe, de repente eu posso usar o livro ... mas aí eu passo atividade pra casa ... (RP1)

Como se pode perceber, RP 1 não apresenta um trabalho sistemático da ortografia, inclusive o momento de ensino

parece não ser mediado pelo docente, visto que o mesmo tem a tendência de enviar a atividade para casa.

Dentre as atividades mencionadas pelos docentes para ensinar ortografia foram citados o ditado, a separação silábica e a reescrita de textos. Atividades que envolvam reflexão sobre a grafia das palavras não foram mencionadas pelos professores.

Diante de tudo isso, qual a solução encontrada pelos docentes para trabalhar ortografia? Utilizam recursos além do LD?

Quadro4 – Utilização de outros recursos didáticos pelos professores por município e por ano de ensino

| Faz uso de outro material ou recurso didático para o ensino da ortografia? | QUANTIDADE DE DOCENTES POR ANO E POR MUNICÍPIO | | | | | | | |
|--|--|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|--------------|
| | R3° | R4° | R5° | TOTAL RECIFE | O3° | O4° | O5° | TOTAL OLINDA |
| 1. Faz uso de outro recurso alem do LD | | | | | | | | |
| 1.1. Jogos | 01 | - | 02 | 03 | 02 | 01 | - | 03 |
| 1.2. Revistas/ Jornais | 02 | 01 | - | 03 | 01 | 02 | 02 | 05 |
| 1.3. Dicionário | 01 | 04 | 01 | 06 | - | 02 | 01 | 03 |
| 1.4. Literatura infantil | - | 01 | 01 | 02 | 01 | 01 | - | 02 |
| 2. Não explicita | | | | | | | | |
| | 02 | - | 01 | 03 | - | - | 01 | 01 |

Legenda: R3° - Professores do 3° ano do município de Recife; R4° - Professores do 4° ano do município de Recife; R5° - Professores do 5° ano do município de Recife; O3° - Professores do 3° ano do município de Olinda; O4° - Professores do 4° ano do município de Olinda; O5° - Professores do 5° ano do município de Olinda.

Ao observarmos o quadro 4 nota-se que 20 docentes, 83%, fazem uso de diversos recursos, além do LD, para o trabalho com ortografia, os 17% embora não explicitassem claramente os recursos que utilizam, explicaram como trabalham em sala de aula.

Dos recursos citados pelos professores o mais utilizado é o dicionário (citado por 9 docentes), tendo uma predominância de uso no 4° ano, principalmente no município de Olinda. O segundo material mais citado para o trabalho com ortografia são as revistas e os jornais.

Extrato 11

(...) Uma coisa que eu costumo utilizar muito em sala de aula é o dicionário, que eu acho interessante não só pra trabalhar a questão da ortografia, como também organização, a autonomia do aluno de pesquisar. (OP6)

Extrato 12

(...) Eu uso revista. Eu uso textos de jornais ... Eu uso músicas. Eu uso várias coisas. (OP2)

O uso do dicionário se faz necessário principalmente para os casos das irregularidades ortográficas. Segundo PESSOA e MELO (2011:36)

A aprendizagem das irregularidades da ortografia – cuja escrita não se orienta por regularidades da norma – exige, em primeiro lugar, a tomada de consciência de que, nesses casos, não há regras (princípios) que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma e, em segundo lugar, uma compreensão de como resolver as dúvidas quanto à escrita dessas palavras. Uma estratégia muito importante para o trabalho com irregularidades envolve o aprendizado do uso do dicionário.

Os LDs apresentam poucas atividades com uso de dicionário, apesar de direcionar boa parte das atividades para o uso das irregularidades ortográficas.

Melo (2010) aponta que muito do trabalho com ortografia em sala de aula fica limitado a ditados, reescritas de palavras, recortes de jornais e revistas, dentre outros. Não são garantidos momentos de trabalhos mais específicos que envolvam reflexões sobre a norma ortográfica.

Os jogos aparecem como o terceiro recurso mais utilizado pelos docentes. Vale ressaltar, entretanto, que os jogos, em seu aspecto pedagógico, apresentam-se como um recurso produtivo para o professor. Por esta razão, o professor deve ter um papel de mediador durante a utilização dos mesmos. Como afirma PESSOA E MELO (2011:31) “os jogos também são produtivos para o aluno, desenvolvendo sua capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação”.

Conclusão

Os resultados trazidos neste estudo nos revelam que para 53% dos docentes entrevistados do terceiro ao quinto ano, os livros didáticos não apresentam um trabalho satisfatório quando se trata de ortografia, pois criticam desde a localização do conteúdo até a quantidade e forma em que as atividades são propostas. Contudo, as críticas apresentadas parecem estar relacionadas à falta de apoio que eles percebem no recurso utilizado, pois o que se verifica é que os docentes entrevistados ainda não conseguem perceber a especificidade da norma ortográfica e o espaço que o ensino da norma deve ocupar na sala de aula diante das discussões em torno do letramento e do trabalho com os gêneros textuais.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, A. A. G; COSTA VAL, M. G. **Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução**.
BATISTA, A. A. G; COSTA VAL, M. G. Livros didáticos de

alfabetização e português: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte. Autêntica. 2004.

CHEVALLARD, Y. **Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: AIQUE, 1998, 1ª ed. 1991.

KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science** Cambridge, MA: Mit. Press/Bradford Books. 1992. P. 1-29 / 139-164.

MELO, J. P. de. **Alternativas Didáticas para o Ensino das regras Ortográficas de tipo Morfológico: Um Estudo em Didática da Língua Portuguesa**. Dissertação de Mestrado na Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de mestre. 2001. P. 63 – 135.

MELO, A. A. de. **O ensino da ortografia nos anos finais do ensino fundamental**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MORAIS, A. G. **Representaciones Infantiles sobre la Ortografia Del Português**. Tese de doutorado na Universitat de Barcelona para obtenção do título de doutor. 1995. P. 1-292.

_____. Se a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código, que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. B.C. & MORAIS, A. G. de. Ortografia como objeto de reflexão: quando o ensino ajuda o aprendiz a explicar seus conhecimentos sobre a norma. **Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED** (cd rom). Caxambu. 1999.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003.

MOURA, E. de. **Representando o Ensino e a Aprendizagem da ortografia**. Monografia de Especialização. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

PESSOA, A. C. R. G. Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e o domínio da ortografia em crianças. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

PESSOA, A. C. R. G.; MELO, K. L. R. de. **Recursos didáticos e ensino de ortografia: jogos e dicionário.** In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da. (orgs) Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa. Curitiba: CRV, 2011.

PESSOA, A. C. R. G.; SILVA, C. E.; NASCIMENTO, M. C. B. do. **Estudo comparativo entre as mudanças relativas ao tratamento ortográfico ocorridas nos Livros Didáticos aprovados no PNLD 2007 e no PNLD 2010.** no prelo. Recife, 2011.

SILVA, A. da. **“Entre ensino de gramática” e “análise linguística”:** um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. Tese de Doutorado na Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, A. da.; MORAIS, A. G. de. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, Alexsandro da. MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, J. L. L. da. **O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD:** normatividade e textualidade. Dissertação de Mestrado na Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, J. C. da. Alfabetização e letramento na política de livros didáticos brasileiros: o ensino fundamental de nove anos e os materiais “para além do livro didático”. IN: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L; SANTOS, L. (orgs). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento, arte-educação, educação infantil, ensino da língua portuguesa, ensino de línguas estrangeiras. **Anais XV ENDIPE.** 2010. P. 78-94.

SOARES, M. Concepções de Linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa: História, Perspectiva, Ensino.** São Paulo: EDUC, 1998.

VAL, M. da G. C.; MARTINS, R. M. F. ; SILVA, G. M. da S. Ensino de ortografia: a contribuição do livro didático. In: VAL, Maria da Graça Costa (org.). **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 67-86.

DISCURSOS DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOBRE O “MEIO AMBIENTE”

Terezinha Chagas Carneiro Pessoa¹

Resumo

Esse texto foi criado como processo investigativo da própria prática e na busca de adaptação e enriquecimento de um novo momento da vivência profissional. A partir de uma “redação” solicitada com uma intenção diagnóstica às turmas de sétimos anos do ensino fundamental de uma escola pública buscou-se conhecer os alunos por suas considerações sobre a importância do meio ambiente, temática essa de interesse da professora-pesquisadora. Como se verificou que das quarenta e três redações analisadas, trinta e uma se referiam ao assunto “lixo”, achou-se pertinente fazer-se uma separação das mesmas em dois grupos de acordo com tal característica. Discursos que associam o meio ambiente à sua utilização pelo homem em função de substâncias e produtos fornecidos foram mais comuns nas redações que não citam o lixo, enquanto que no grupo que se referiu ao lixo notam-se diversos discursos relacionados ao papel das ações humanas no meio ambiente. Os referenciais teóricos utilizados como apoio foram a pesquisa-ensino e a análise de discurso francesa.

Palavras-chave

Meio ambiente; ciências; discursos.

Abstract

This essay was developed as an investigation into the author's own practice and as a means to adapt and improve in a new professional stage. The study sought to learn about 7th-grade public school students (regarding their thoughts on the environment — which is of interest to the teacher/researcher) through a “composition.” The goal was to produce a diagnosis. Since thirty-one of the forty-three compositions evaluated mentioned “waste,” they were separated into two groups according to that aspect. Discourses that associated the environment to its use by humans in our production of waste were more common than those that did not mention it. Moreover, discourses relating the role of human actions to the environment were observed in the group that referred to waste. The theoretical background included teaching-research methods and French discourse analysis.

Keywords

Environment; science; discourses.

1 - Doutoranda do Instituto de Geociências- IG/UNICAMP – Bolsista Capes.

Introdução e referenciais teórico-metodológicos

Ao pensar numa avaliação a ser aplicada com intuito diagnóstico no início do ano letivo de 2012 nos sétimos anos de uma escola estadual em Campinas (SP) elaborei e apliquei alguns testes. No entanto, enquanto professora das turmas e ao mesmo tempo pesquisadora considere necessário verificar como é a escrita dos alunos e para isso propus que redigissem um texto. Ao escolher a temática me reportei ao tema “meio ambiente”, já que aspectos desse assunto são objetos de meu interesse no doutorado como professora de biologia, cuja pesquisa se desenvolve no ensino médio de outra unidade escolar com uma turma do noturno (curso anual) e também da EJA (Educação de Jovens e Adultos, curso semestral). Além disso, a escolha do tema tem relação com o fato do livro² utilizado pelos alunos no ano anterior ser intitulado “Meio Ambiente”. Ou seja, solicitar que escrevessem sobre o ambiente colaboraria de alguma forma em minhas reflexões e ao mesmo tempo na construção de caminhos que possam levar a abordagens que despertem um maior interesse dos alunos dos sétimos anos. A meu ver isso poderá contribuir de alguma forma no desenvolvimento das aulas e na qualidade das relações humanas que constituem o processo educativo.

Apesar das turmas do ensino fundamental não serem o foco da pesquisa acadêmica desenvolvida, a recente circunstância de ter de trabalhar com a faixa etária correspondente tem gerado a necessidade de vivenciar um significativo processo de adaptação que se faz permeado por reflexões, já que por mais de vinte anos atuei junto a outro público, ou seja, jovens e adultos cuja modalidade de ensino se diferencia pela presença flexível do aluno e ensino individualizado. Nesse novo momento profissional a construção de respostas para o dia a dia da sala de aula têm buscado seus elementos na memória pessoal que advêm da experiência de vida, na troca de ideias com os colegas durante o intervalo das aulas e HTPCs (horas de trabalho pedagógico coletivo) e junto aos textos da literatura

acadêmica lidos mais recentemente ou em outros momentos da formação continuada. Ecoa também em minhas interpretações, a convicção do peso das políticas educacionais ao longo da história que ajudam a entender o porquê de algumas das dificuldades da escola pública.

As teorias da pesquisa-ensino das quais me aproximei recentemente pelas leituras do doutorado parecem sinalizar que buscar elementos e estratégias que diversifiquem o olhar e o pensar em relação à complexa rotina da sala de aula no ensino fundamental pode trazer-me novos sentidos que colaborarão no andamento das atividades. Há também um entendimento de que impressões e sentimentos sobre as turmas do fundamental são levadas pela professora-pesquisadora autora desse texto quando essa leciona junto àqueles outros estudantes, os do ensino médio noturno que são público-alvo de sua pesquisa. Aprimorar o trabalho junto ao ensino fundamental é visto aqui como algo que repercute positivamente não só na vida escolar dos estudantes, mas nas condições de pesquisa acadêmica e de trabalho docente.

Para Penteadó (2010) a pesquisa-ensino é aquela “realizada, durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência” (p.36), sendo que “essa atuação visa à vivência de condutas investigativas no exercício da docência, que permitem exercê-la como um processo criativo do saber docente (p.36). Ou seja, ao ler as “redações” dos alunos e teorizar visando a escritura desse texto, busquei motivação e sentidos que vão tomando forma na tessitura de linhas, ideias, interpretações, que visam de alguma forma estabelecer “diálogos”, pontos de conexão, afinidades, considerando que “o modo de dizer não é indiferente aos sentidos” (ORLANDI, 1999, p. 35). Ou seja, o ato de pesquisar e escrever se transforma aqui numa ferramenta pedagógica que visa reelaboração de vivências educacionais, já que “ao significar o sujeito se significa” (ORLANDI, 1994, p.55).

Buscar compreensão dos discursos dos estudantes sobre o meio ambiente, ou seja, “a explicitação do modo como o discurso

2 - O livro é parte do contexto de produção dos discursos, sendo um importante elemento discursivo. No entanto, a relação do mesmo com as “redações” não foi analisada até o presente momento.

produz sentidos” (ORLANDI, 1994, p.58) me aproximará das condições de produção desses discursos, abrindo possibilidades para novos momentos de atuação docente. Para Geraldi (1996) “não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros” (p.19) sendo que “a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro”. (BAKHTIN, 1992, p. 314).

Como já foi dito, a busca de sentidos sobre o “meio ambiente” é foco de interesse desse trabalho. É pertinente lembrar que Dullely (2004) questiona se “natureza, ambiente, meios ambientes das diversas espécies (inclusive a humana) [...] devem ou não serem consideradas coisas distintas” (p.25) e se “confundi-los ou não distingui-los pode resultar em ações e políticas ambientais equivocadas” (p.25). Verifica-se em alguns textos consultados a alternância do uso dos termos “ambiente” e “meio ambiente”, como por exemplo, em Martinho e Talamoni (2007) que se referem às “representações sobre meio ambiente de alunos da quarta série do ensino fundamental” (p.1). Semelhantemente Lisovski, e Zakrzewski (2003) ao abordarem “o que é meio ambiente”, falam em “ambiente”, tratando-os então como sinônimos. Cunha (2005) parece adotar esse sentido, mas faz certa diferenciação utilizando-se dos “parênteses” ao afirmar que “o próprio conceito de (meio) ambiente tem passado por mudanças ao longo do tempo” (p.75), bem como Bernardes e Suertegaray (2009) que estudaram “o uso de geotecnologias para o estudo do conceito de (meio) ambiente no ensino médio” (p.273). Maknamara (2009) também não distingue os termos já que ao apresentar o que chama de concepções de professores de ciências sobre o “ambiente” baseia-se em Reigota⁴ (1999) que fala em representações de “meio ambiente”. Já Sauv  (1997) sinaliza diferenciar os sentidos dos termos “ambiente” e “meio ambiente”, pois cita apenas o “ambiente” ao apresentar as suas concepções tipológicas.

O uso do termo “meio ambiente” foi aqui escolhido ao invés de “ambiente”, pois o primeiro parece ser mais familiar aos alunos em função do contato com o livro didático do ano anterior que apresentava tal título, conforme citei, e pela constante divulgação do termo nos meios de comunicação quando se referem à preservação ambiental. Não é intenção do trabalho aqui apresentado classificar em categorias os discursos sobre meio ambiente.

O título desse texto fala em “discursos”. O sentido de discurso aqui defendido não é o de uma “fala proferida para o público, exposição didática de um assunto”⁵, mas “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 1999, p. 21), por considerar-se que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (p. 21).

Orlandi (1999) explica que para Pêcheux:

O sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência [metaphora] que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido. Ainda segundo esse autor, o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formação de sinônimos) das quais uma formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório (idem, p. 44).

Os sentidos ou significados, “tem a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Assim, “as margens do dizer do texto, também fazem parte dele” (p.30).

Orlandi (2005) coloca que qualquer objeto simbólico tende a levar o homem a significar, dizer o que tal objeto quer dizer. Para dizer ele irá interpretar. Os “passos”, a história, da construção da interpretação é apagada e o sentido é reduzido a um conteúdo, “sendo que essa redução é parte

4 - Reigota, M. Ecologia, elites e inteligentsia na América Latina: um estudo de suas representações sociais. São Paulo: Annablume, 1999.

5 - DISCURSO: DICIONÁRIO. Michaelis. Melhoramentos. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=discurso> Acesso: janeiro: 2010

da ilusão referencial, produção do efeito de evidência. É aí que reside um dos mecanismos ideológicos importantes” (p.22). O sentido vem então dessa ilusão, ou seja, do “conteúdo”, gerado pelo funcionamento da linguagem, que “apagou” a construção do sentido ao transformá-lo em conteúdo. “Na realidade, não há um sentido (conteúdo), só há funcionamento da linguagem” (p.22). Ou seja, “no funcionamento da linguagem, como veremos, o seu sujeito é constituído por gestos de interpretação que concernem sua posição. O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa” (p.22). A autora também coloca o papel da ideologia nesse processo de significação, pois “é pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito de literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá” (p.22). Para a AD, “a ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade” (p.22).

Também, não há relação direta entre linguagem e mundo, entre palavra e coisa (ORLANDI, 1996), mas essas relações funcionam como se fossem diretas, já que há o imaginário. “As relações entre os sujeitos, e entre estes e as instituições, [...] são atravessadas e constituídas por um imaginário” (SILVA e ALMEIDA, 2005, p.3). Ao realizar as análises das falas dos alunos estarei buscando “captar” esse imaginário. Estarei buscando compreender “como um objeto simbólico produz sentidos” (ORLANDI, 1999, p. 66), ou seja, tentarei perceber as evidências de como estão acontecendo as interpretações, o que os levou a interpretar numa direção e não em outra, considerando que nisso intervêm de maneira constitutiva as condições de produção. Almeida et al. (2007) explicam que:

Quanto à interpretação, ou produção de sentidos, esta obedece a condições específicas de produção, que aparecem como se fossem naturais. Ou seja, o sujeito quando fala está interpretando, atribuindo sentido às suas palavras em condições específicas, e ele o faz como

se os sentidos estivessem nas palavras, desaparecendo suas condições de produção (p. 97-98).

Ou seja, as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” (ORLANDI, 1999), bem como a memória discursiva. Em sentido estrito, são as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato. No caso dos estudantes o fato de estarem escrevendo como parte de um processo citado como avaliativo, de estudarem na escola X, de pertencerem a tal série, de terem tido contato até então com determinados conteúdos, de gostarem ou não de ler e escrever e de suas habilidades nesse sentido, de se relacionarem com o meio ambiente de determinadas maneiras e sob variadas influências como as midiáticas, escolares, pessoais, sociais, etc. são algumas dessas circunstâncias.

Também é condição de produção de sentidos dos discursos o contexto amplo que “traz para as considerações dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma da nossa sociedade, com suas Instituições [...]” (ORLANDI, 1999, p.31), e também a história. A memória também entra na formulação dos sentidos, já que:

O dispositivo ideológico de interpretação do sujeito vem carregado [...] de uma filiação nas redes de sentido – o interdiscurso que, entretanto, aparece negada como se o sentido surgisse lá. Isso porque a memória discursiva (o interdiscurso) se estrutura pelo esquecimento: esquecemos como os sentidos se formam de tal modo que eles aparecem surgindo em nós (ORLANDI, 2005, p.28).

Então, “a memória discursiva sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos” (ORLANDI, 1999, p. 54). É pois “sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem” (p. 54).

Análises

Foi dito aos estudantes bem como escrito na lousa o seguinte:

- *Avaliação diagnóstica (para verificar como vocês escrevem e organizam as ideias).*

- *Escrever numa folha a parte um texto (uma redação) com o título: “O meio ambiente é importante”. Faça de conta que tem de convencer alguém sobre isso, levante argumentos, discuta-os. No mínimo 15 a 20 linhas.*

Após isso, uma leitura e explicações sobre o solicitado foram realizadas, esclarecendo-se aos alunos que poderiam discordar do que dizia o título e levantar argumentos nesse sentido, se assim o quisessem. No entanto, nenhum dos textos apresentou discordância. É bem possível que isso tenha ocorrido, pois além do próprio título ser uma afirmativa que induz o raciocínio do aluno em determinada direção a importância do meio ambiente é algo amplamente aceito, considerado como uma verdade.

A partir de várias leituras de cada redação ficou evidente que a palavra “lixo” aparecia com bastante frequência. Sendo assim, dividi inicialmente essas produções em dois grupos, sendo um deles o dos textos que não se referem ao lixo (10 redações), aqui chamado de GRUPO 1 e o outro daqueles que citam o aspecto “lixo” (31 redações), o GRUPO 2.

Grupo 1

No grupo dos alunos que não citam o lixo, percebe-se, por exemplo, o meio ambiente como fonte de provisão, local de seres com vida que fornecem produtos ao homem e que assim possibilitam a vida, como se verifica nas colocações abaixo.

Observações: Refiro-me aos estudantes pela letra “A”, escolhida por ser a inicial de “aluno”, seguida de numeração. As frases dos alunos do Grupo 1 e 2 foram transcritas como redigidas, não ocorrendo correções ortográficas.

- *“O meio ambiente é muito importante, penso nisso porque sem os pássaros e animais, não teríamos frutas, sementes nem mesmo árvores. Sem árvores e plantas não teríamos oxigênio, frutas e mel. [...] Finalizando, o meio ambiente é importante pois ele nos dá tudo que é importante e necessário para viver”. (A1).*

- *“O meio ambiente tem as arvores, que dá oxigênio pra, nos seres humanos a arvore também dá frutos tem também os rios que dá água para hidratar o corpo [...]”. (A2)*

- *“[...] Por que é ele que nos dá água, alimento e vida”. (A3).*

- *“[...] Por causa da arvore, agua, da madeira, etc...é importante por causa do ar do oxigênio se não como a gente ia respirar [...]”.(A8).*

- *“[...] O meio ambiente é super importante, ele é o principal para nossa vida. As arvores ajuda a transformar o o ruim em bom [...] O meio ambiente é importante para nossa sobrevivência é o essencial para nós vivermos”. (A5).*

- *“Se a gente não cuida das arvores nos vamo ficar sem ar, porque o ar que ela respira é aquele que nos poluímos o ar que nos poluímos ela faz que vire ar puro o que é bom, [...]”. (A6).*

- *“Para mim o meio ambiente é muito importante, pois ele dá oxigênio e vida ao nosso planeta [...] também o meio ambiente serve de alimentação para nós, de frutas, verduras e etc.[...] E serve de abrigo para os animais e alimentação também, então é melhor preservar a natureza do que viver contra ela. É por causa dela que existe a fotosíntese, fauna e flora, e cadeia alimentar dos animais”. (A7).*

Nota-se também nas frases acima uma constante referência às árvores e associação e dessas com a respiração humana, o que provavelmente decorre do conhecimento escolar em anos anteriores na disciplina “Ciências⁶” e da forma como o conteúdo foi abordado no material didático, nas aulas e da

6 - A disciplina “Ciências” é citada pela Aluna 1 quando ao falar sobre a importância do meio ambiente refere-se à sua ausência, à falta do mesmo (*“[...] em ciências não poderíamos descobrir e aprender sobre a fauna e a flora”*). Ao mesmo tempo dá maior valor ao aspecto estético dessa perda (*“[...] Só que o mais importante é que o nosso país perderá toda a beleza, todas as cores e perderá todo seu brilho e riqueza. E o verde da bandeira irá desaparecer”*).

relação do aluno com o conteúdo. No entanto, apenas um aluno citou o nome do processo “fotossíntese”, e ninguém se referiu às algas, grandes produtoras de oxigênio do planeta.

Boa parte dos estudantes ao falarem da importância do meio ambiente citaram os aspectos considerados “naturais”, como os seres vivos (animais, plantas, matas):

- [...] pois ele é a casa de muitos animais e ainda tem pessoas que cortam árvores colocam fogo na mata. As pessoas não tem consciência de que a mata (meio ambiente) [...] Muitos animais vivem nela como: aves, esquilos, corujas, veado, etc... Por isso o meio ambiente é importante. Não devemos cortar a mata. (A9).

- O meio ambiente é muito importante porque sem os pássaros, os animais [...] Sem os insetos não teremos mel, borboletas. (A1).

- [...] Matamos muitos animais. (A2).

- [...] isso faz muito mal para todos os seres vivos mais principalmente para os animais porque poluem a água que eles bebem e destroem as casas deles e isso é muito triste. (A3).

- [...] Lutarmos para que não queimem as matas [...]. (A4).

- [...] A água poluída mata os peixe, as aves, os bois e os macacos [...]. (A5).

- [...] Ex: se todas as abelhas forem extintas dentro de cinco anos não haverá mais vida na Terra. Por isso para preservar o ambiente em que vivemos é preciso cuidar das espécies de animais e do ambiente, como o desmatamento, queimadas, caça de animais ainda é muito comum e não respeitam as leis fica mais difícil. Tem gente que acham que as leis deviam ser mais rígidas como as da Europa: uma pessoa por destruir um formigueiro pode levar 15 dias de prisão ou pagar 150,00 reais de multa [...]. (A8).

Grupo 2

Nos textos dos alunos desse grupo aparecem algumas referências às árvores como produtoras do oxigênio ou do ar que o homem respira e também fazem alusão aos animais, mas

o “uso” da natureza como fonte de alimentos e outros produtos quase não se verifica.

A palavra “lixo” está em todos os textos, mas com diferentes pesos. Onze alunos apenas a citam enquanto 20 deles ocupam trechos significativos de suas redações com a temática, onde surgem falas sobre os comportamentos do homem na produção e no armazenamento do lixo. Ao falarem de “meio ambiente” citam rios, mares e diversos locais da cidade como ruas e bairros e o relacionam a algo que está sendo perturbado por ações humanas coletivas (expressas pelo uso das palavras “nós”, “todos”, “pessoas”) principalmente pelo descarte do lixo em locais inadequados. No entanto, há um silêncio em relação ao lixo que estava bem próximo deles no momento em que escreviam os textos, ou seja, o da sala e que tem sido motivo constante de reclamações por parte de professores, gestores e funcionários. Na sequência estão alguns trechos que embasaram as ideias aqui expostas:

- “A gente não deveria jogar lixo em qualquer lugar, pois isso entope os bueiro, causando enchentes [...] e também joga lixo nos rios e mares pois mata muitos peixes” [...]. (A9).

- “Joga lixo nas ruas e nos rios”. (A12).

- “Não jogue lixo na rua” [...]. (A13).

- “Numa rua perto da minha casa, lá é cheio de lixo, o governo limpa em quatro dias lixo é o que não falta” [...]. (A14).

- “Cada papel de bala jogado no chão, cada lixo fora do lixo pode estragar a sua cidade ou seu bairro”. (A16).

- “Porque todos estão jogando muitos lixos nas ruas, e isso que causa as enchentes”. (A17).

- “Mais um exemplo devastador do homem [...] é o lixo que nos jogamos nos rios que os animais acabam comendo e morrendo”. (A18).

- “Muitas pessoas não respeita o meio ambiente joga lixo nas ruas e nos rios”. (A12).

- “Para as pessoas que joga lixo no chão não pode jogar lixo no chão”. (A19).

- “As pessoas jogam lixo na rua”. (A20).

Nos textos percebe-se a presença de uma grande quantidade de regras, normas, idealizações sobre o lixo no meio ambiente e com a presença da palavra negativa “não”, que indica uma posição de objeção a um ato entendido aqui como constante, como se verifica nas frases abaixo.

Ele tem que estar limpo. Não pode jogar lixo no chão, na rua. (Aluno 20). Não pode jogar lixo nas ruas. (A21). Não jogar lixo no chão. (A22) Não jogue lixo na rua nem óleo nas pias de lavar pratos, que entope. (A13). Não jogar o lixo no chão, mas sim na lata de lixo, não jogar os lixo nos rios, lagos em riachos [...]. Sempre jogar lixo no lixo. (A23).

Aparecem também os apelos que lembram campanhas de preservação do meio ambiente, com apelos visando mobilizações em prol de causas ambientais e sugestões de atitudes a serem tomadas pelos indivíduos:

- Para isso você precisa nos ajudar [...]. (A23).
- Vamos cuidar do nosso ecos sistema [...] preserve o meio ambiente. (A15).
- Ajudar o mundo [...]. (A25).
- Vamos preservar o meio ambiente, vamos ajudar o que preserva o meio ambiente, vamos ajudar na natureza. (A20).
- Devemos fazer tudo certo para não prejudicar o outro. (A26).
- Temos que evitar andar de ônibus, carro e moto [...]. (A24).
- Mas se você ir a pé ou de bicicleta você não irá poluir o planeta e você não irá pagar tanto imposto. Pense por que com isso você salva o planeta [...].(A11).
- Nos temos que separar os lixos nos sacos de sanito plástico, vidro, metal e papel [...] é muito importante para as pessoas ajudar o meio ambiente. (A12).
- Então vamos cuidar do nosso país e do mundo vamos separar os lixos orgânico do reciclável. (A29).
- Nos juntos podemos ser imbatível vamos melhorar o nosso planeta [...]. (A30).
- Ajude o planeta. (A10).

A possibilidade de perdas ambientais que afetam o homem é frequente sendo que pelo alguns alunos falam em catástrofes:

- Se não não vai existir mais nada daqui a 20 anos não vai existir mas árvores, água, ar, pessoas e mais nada [...] devemos parar de sujar nossas cidades, não a poluir com sacos plásticos, embalagem de comida e todos os tipos de lixo, se fizermos isso o mundo ficar melhor e daqui a 20 anos eu posso viver em paz em um mundo melhor [...]. (A28).
- Devemos cuidar do nosso meio ambiente se não cuidarmos daqui alguns 30 anos estara tudo desmatado. (A15).
- [...]Pessoas vão morrer de sede a água do mundo inteiro vai acabar e nos vai morrer e os animais também vão morrer [...](A19).
- [...] e que cuidássemos mais do meio ambiente, pois sem arvore nós não iríamos respirar e sem água não iríamos aguentar então vamos cuidar do nosso país e do mundo [...] (A29).

Em alguns textos encontram-se também comentários sobre a recente obrigatoriedade do uso de embalagens retornáveis ou biodegradáveis nos supermercados. Isso tem relação com a grande divulgação dada ao assunto pela mídia e ao fato dos alunos vivenciaram o contexto, já que muitos frequentam locais de compra com seus familiares, conversam sobre isso, etc.

Assuntos científicos aparecem nos textos como, por exemplo, o “buraco na camada de ozônio” sendo que nota-se uma confusão com o efeito-estufa, que por sua vez não é citado ao se falar em poluição.

Comentários finais

Os doze estudantes que não citaram o lixo em seus textos se referiram principalmente aos seres vivos e à utilidade do meio ambiente para o homem, sendo que uma aluna destacou o aspecto estético.

Dos 31 alunos que usaram a palavra “lixo”, onze deles apenas a citaram enquanto 20 estudantes construíram suas

argumentações falando de ações que consideram corretas e que incluem limpeza e cuidados com o meio ambiente, esforços individuais ou coletivos, mudanças de atitudes. Pode-se pensar então no Grupo 2 com dois subgrupos o que torna possível perceber que no total são três grandes discursos, dois deles relacionados ao lixo e um deles não (Grupo 1).

Foi falado anteriormente que os discursos têm relação com as condições de produção dos mesmos. Penso que contribui para as falas dos estudantes os diversos momentos do dia a dia em que são levados a olhar e pensar sobre o meio ambiente, bem como o peso das fontes produtoras dessas ideias na construção dos sentidos. O fato do assunto meio ambiente estar diariamente na televisão e na internet produz seus efeitos no que dizem os estudantes. A escola também tem seu peso através de suas abordagens, do material didático, das comemorações pontuais das datas comemorativas como, por exemplo, “dia mundial do meio ambiente”, etc. Enfim tudo que é dito ou já foi dito (memória discursiva) sobre o meio ambiente tem efeito na construção do imaginário dos estudantes sobre o tema.

Buscar entender a forma com que falam sobre o meio ambiente possibilitou perceber também que alguns assuntos tratados na disciplina Ciências como, por exemplo, fotossíntese, efeito-estufa, buraco na camada de ozônio e outros são propícios à fixação de conceitos errôneos que precisam ser retomados com frequência. A relação direta entre meio ambiente, consumo e meios de comunicação é outra temática que merece ser tratada, bem como as limitações e possibilidades das ações humanas sobre o planeta.

Referências

- ALMEIDA, Maria José Pereira Monteiro de. Entrevista e representação na memória do ensino de Ciências: uma relação com a concepção de linguagem. In. NARDI, R. (Org.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes*. São Paulo: Escrituras, 2007. p. 117-130.
- BAKHTIN M (Volochinov). *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes; 1997.
- BERNARDES, F. B.; SUERTEGARAY D. M. A. O uso de geotecnologias para o estudo do conceito de (meio) ambiente no ensino médio. *Geografia: Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 13 n. 2, 2009, p. 273-284.
- CUNHA M. M. S. O. Caos conceitual-metodológico na educação ambiental e algumas possíveis origens de seus equívocos. *Ambiente & Educação*. v. 11. 2006, p. 75-89.
- DULLEY R. D. Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. *Agric. São Paulo*, São Paulo, v. 51, n. 2, 2004, p. 15-26, jul./dez.
- GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, Texto de Gilda Maria Gesueli Linguagem e identidade a surdez em questão, 1996.
- LISOVSKI, L. ZAKRZEWSKI S. B. O que é meio ambiente? In. *A Educação ambiental na escola: abordagens conceituais /organizado por Sônia Balvedi Zakrzewski*. - Erechim/RS: Edifapes, 2003.
- MAKNAMARA M. Educação ambiental e ensino de Ciências em escolas públicas alagoanas. *Contrapontos* – v. 9, nº 1, 2009, p. 55-64 – Itajaí.
- MARTINHO, L. R.; TALAMONI J. L. B. Representações sobre meio ambiente de alunos da quarta série do ensino fundamental. *Ciência & Educação*, v. 13, 2007, n. 1, p. 1-13.
- ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- ORLANDI, E. *Análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ORLANDI, E. Discurso Imaginário social e conhecimento. *Em aberto*, Brasília ano 14, n. 61, jan-março, 1994.

PENTEADO, H. Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa-ação. In: PENTEADO HELOISA DUPAS; GARRIDO, ELZA (Orgs). *Pesquisa-ensino: A comunicação escolar na formação do professor*. São Paulo: Paulinas 2010. – (Coleção educação em foco).

SAUVÉ, L. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. *Revista de Educação Pública* [MT] Cuiabá v. 6, n. 10, 1997, p. 72-103, jul./dez.

SILVA, Henrique César da. & ALMEIDA, Maria José Pereira Monteiro. O deslocamento de aspectos do funcionamento do discurso pedagógico pela leitura de textos de divulgação científica em aulas de física. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4 (3), 2005, p. 1-25. Disponível : http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen4/art8_vol4_n3.pdf
Acesso :14-03-2012